

sumário

Anísio Teixeira

Newton Sucupira

José de Faria  
Góis Sobrinho

Lawrence D. Harkew

Documentação

J. Lauwerys

Escolas de Educação

Da Faculdade de Filosofia  
à Faculdade de Educação

Sentido e Objeto  
das Faculdades de Educação

Planejamento para  
A Educação de Professores

Parecer do C.F.E.:

Graduação em Pedagogia —  
Currículo Mínimo e Duração

Instalação e Desenvolvimento  
das Faculdades de Educação  
no Brasil

# Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

| R. bras. Est. pedag. | Rio de Janeiro | v. 51, n. 114, p. 229/472 | abr./jun. 1969 |

MEC / DEM  
NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO

**Instituto Nacional de  
Estudos Pedagógicos**

diretor: Guido Ivan de Carvalho.

**Centro Brasileiro de  
Pesquisas Educacionais**

diretor: Elza Rodrigues Martins.

**Revista Brasileira de  
Estudos Pedagógicos**

conselho de redação:

Guido Ivan de Carvalho, Elza Rodrigues  
Martins, Jayme Abreu, Lúcia Marques  
Pinheiro, Péricles Madureira de Pinho  
e Regina Helena Tavares.

redator-chefe: Jader de Medeiros Britto

redação: Antônio Santos Morais e Ge-  
nerice Vieira.

revisão: Ovidio 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  
Voluntários da Pátria, 107 — ZC-02 —  
Rio de Janeiro — Guanabara — Brasil.

Col. Perg. 71518  
Ac 68975

# ÍNDICE

V. 51, n. 114, abr./jun., 1969

## 233 Editorial

### Estudos e Debates

- 239 Anísio Teixeira  
Escolas de Educação
- 260 Newton Sucupira  
Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação
- \*277 José de Faria  
Góis Sobrinho  
Sentido e Objeto das Faculdades de Educação
- 299 Lawrence D. Harkew  
Planejamento para a Educação de Professores

### Documentação

- \*305 J. Lauwerys  
Instalação e Desenvolvimento das Faculdades de Educação no Brasil
- 340 Parecer do CFE: Graduação em Pedagogia — Currículo Mínimo e Duração
- 368 Mary C. G. Woortmann  
Projeto de Estrutura para a Faculdade de Educação da UFBA
- 383 Jayme Abreu  
O Problema da Assistência Técnica à Educação Nacional pelo MEC

### In memoriam:

- 396 Rodrigo Melo Franco de Andrade

### 398 Resenhas de Livros

HANSEN, D.A. e GERSTL — *On Education-Sociological perspectives*; PINHEIRO, Lúcia Marques & PINHEIRO, Maria do Carmo — *Prática na formação e aperfeiçoamento do magistério primário*; RADICE, Lúcio Lombardo — *Educação e Revolução*; SHIEFELE, Hans — *Ensino Programado*.

#### 424 **Através de Revistas e Jornais**

Desafio ao Planejamento Educacional — Philip H. Coombs; Sistema Educacional efetivo e bem disseminado — João Paulo dos Reis Velloso; Indústria nacional decidiu realizar integração com universidade — Danilo Uchoa; Excedentes — Arnoldo Wald; Uma definição de cultura — Edgar Faure.

#### 443 **Atos Oficiais**

Dec.-lei n. 455, de 3.2.69 — **Dá nova redação a dispositivos da Lei n. 5.353, de 8.11.67, que dispõe sobre a criação, no MEC, de 9 prêmios literários nacionais;** Dec.-lei n. 464, de 11.2.69 — **Estabelece normas complementares à Lei n. 5.540, de 28.11.68, que dispõe sobre organização e financiamento do ensino superior;** Dec.-lei n. 465, de 11 de fevereiro de 1969 — **Estabelece normas complementares à Lei n. 5.539, de 27.11.68, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior;** Dec.-lei n. 483, de 3.3.69 — **Dispõe sobre a obrigatoriedade de inserção de assuntos de interesse educativo nos jornais de atualidades cinematográficas e estabelece nova classificação para filmes de curta metragem;** Dec.-lei n. 503, de 18.3.69 — **Aprova o plano de distribuição dos recursos da quota federal do Salário-Educação;** Dec. n. 64.055, de 3.2.69 — **Provê sobre a criação de Grupo de Trabalho para acompanhar a implantação da Reforma Universitária;** Dec. n. 64.058, de 3.2.69 — **Institui a Feira Nacional de Ciências;** Lec. n. 64.067, de 5 de fevereiro de 1969 — **Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal Rural de Pernambuco;** Dec. número 64.085, de 11.2.69 — **Provê sobre a instituição de Comissão Executiva do Programa de Implantação dos Centros Regionais de Pós-graduação;** Dec. número 64.086, de 11.2.69 — **Dispõe sobre o regime de trabalho e redistribuição do magistério superior federal, aprova programa de incentivo à implantação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva;** Port. n. 15, de 10.1.69 — **Dispõe sobre o Curso de Didática do Ensino Agrícola.**

#### 467 **Resumos**

Os estudos sôbre a implantação das faculdades de educação entre nós vêm assumindo grande relevância, pela necessidade da formação de pessoal qualificado numa área em que nosso País apresenta insuficiências e deficiências até agora insuperáveis. Em verdade, oriundas essas novas unidades dos cursos de pedagogia das faculdades de filosofia, arriscaram-se, como provávelmente se arriscarão por algum tempo ainda, a permanecer como cursos meramente residuais ou remanescentes dêstes, conservando os mesmos erros, e às vêzes os mesmos fracassos dos cursos destinados à formação dos profissionais da educação.

Os cursos de pedagogia, mercê da finalidade que lhes conferiam alguns regimentos, quanto ao preparo do "técnico de educação", caracterizado vagamente, inclusive por falta de regulamentação para a carreira ou sobretudo por esta razão — conduziam os alunos, através dos anos, a indagações angustiantes sôbre o que lhes reservaria o

futuro, quanto ao exercício de uma atividade, situação agravada nas áreas em que o mercado de trabalho se afigurava como dos mais problemáticos. Sobre os cursos em si, representava justaposição de matérias, transmitidas com maior ou menor profundidade, não oferecendo, contudo, direções definidas para a formação especializada, fôsse quanto à atividade docente nas disciplinas do curso normal ou secundário, fôsse quanto à formação dos quadros de administradores escolares ou orientadores de educação, com as especificações que estes campos poderiam sugerir. Assim permaneceram os cursos de pedagogia, ao longo dos anos, sugerindo, de quando em vez, tímidas iniciativas para a sua reformulação, sem que, todavia, fôsem afetados substancialmente. De outro lado, no entanto, os apelos da sociedade por uma nova orientação se faziam inarredáveis. Não bastava conduzir os alunos à aquisição de informações novas, abstratas, mas à transformação do adquirido, à vista do que lhes solicitava o meio, num processo dinâmico e sempre revisível.

O momento universitário passou a enfrentar grandes expectativas, como resultado das transformações sociais, do novo papel reservado às instituições, da responsabilidade das escolas na formação adequada dos profissionais e, sobretudo, na formação do homem, cujas perspectivas têm de ser definidas.

Vivemos em época caracterizada por complexidade, multiplicidade de funções, atribuição exata de responsabilidades conseqüentes de conquistas árduas, época muitas vezes chamada de conflito e de renovação cultural.

No processo de reestruturação da universidade, e, dentro dela, da definição de rumos para as faculdades de educação, tornou-se inadiável a identificação das instituições com o seu meio, a ponto de representarem elas, inevitavelmente, a força capaz de promover a cultura e o desenvolvimento requeridos pelo País. Diante do fato, qualquer tentativa de renovação correrá o risco, de um lado, de um projeto reformista apenas de acôrdo com o razoável e o possível e, de outro, de um projeto de reformulação total.

A renovação necessária se insinuou, como dissemos, em tentativas parciais, afetando timidamente os cursos de pedagogia; agora são as faculdades de educação carecendo da definição de rumos, de meios,

de nova estrutura, que implicam, sobretudo, responsabilidade diante do empreendimento social do ensino e da pesquisa, em grau compatível com o desenvolvimento de outros setores da vida nacional, integrando-se no grande debate com os organismos, atendendo à formação do pessoal reclamado pelos quadros dos sistemas escolares de todo o País.

Nos estudos até agora feitos entre nós sobre o sentido e a implantação das faculdades de educação, sente-se a necessidade de definir, em termos mais concretos, as especialidades que o campo comporta, as condições de financiamento e os recursos indispensáveis às novas unidades.

Os movimentos que vêm estimulando o debate e a ação dos educadores nos últimos anos, a atração dos órgãos colegiados nas várias esferas administrativas, a ampla discussão, em termos, da melhor colocação dos estudos de pedagogia, dentro da reforma universitária geral, são elementos concretos para ampla modificação de estrutura.

Vale assinalar que, dentre as iniciativas, desde a criação da Faculdade de Educação em Santa Catarina, em 1963, incorporada mais tarde à Universidade para o Desenvolvimento do Estado, registram-se os estudos empreendidos em vários pontos do país, tendo figurado as "Faculdades de Educação" como subtema do III Seminário sobre Assuntos Universitários, promovido pelo Conselho Federal de Educação, em agosto/setembro de 1968, oferecendo importante contribuição aos interessados. Na mesma época, a Missão da UNESCO, composta de três eminentes professores, estudava o mesmo assunto em nosso País. Surgiram as faculdades de educação, procurando-se definir o papel fundamental que estão destinadas a exercer dentro das universidades, fertilizando tôdas as áreas destas. Reconhece-se a responsabilidade que assumem no estabelecimento de nova política do ensino superior, considerada a educação como investimento no contexto de desenvolvimento econômico e social, a reclamar a preparação de quadros especializados. Isto implica a idéia da valorização do homem e da democratização das oportunidades de trabalho na área do ensino, planejamento, experimentação e pesquisa, atividades científicas e técnicas relacionadas com educação.

Desdobram-se os estudos nas categorias de cursos de graduação, pós-graduação, treinamento profissional, extensão universitária, conside-

rada a escola não como unidade isolada, mas projetada no campo da prestação de serviços de assistência à comunidade.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos pretende oferecer, com o presente número, uma contribuição aos estudiosos do assunto.

**Elza Rodrigues Martins**  
Diretora Executiva do C.B.P.E.

**Estudos e Debates**

### 1. A primeira "escola de educação" do Brasil

A primeira "escola de educação" de nível universitário, que existiu no Brasil, foi a "Escola de Professores" do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, criada em 1932 no ex-Distrito Federal, que daquele modo passou a designar-se, quando de sua incorporação à Universidade do Distrito Federal fundada em 1935.

A experiência, embora breve, dessa Universidade, marcou o sentido do que é uma escola profissional de educação, destinada à licença do magistério de nível primário, médio e superior e ao preparo de especialistas em educação, cujos graus universitários correspondem ao bacharelado e ao título de licenciado em magistério e em especialização profissional no campo de educação. Em nível pós-graduado, ministra os graus de Mestre e o de Doutor.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Damos, em anexos, algumas notas sobre a *escola de professores* do Instituto de Educação, criada em 1932, pelas quais ficam esclarecidos detalhes de organização e funcionamento prático de uma escola de educação.

### 2. Que é uma escola de educação?

No sistema tradicional, esta nova escola encontra certa analogia com a de Medicina, sendo, como esta, num sentido amplo, ao mesmo tempo, escola de ciência e de arte. Daí seu caráter de escola de ciência aplicada e de prática profissional. Seus cursos básicos de natureza acadêmica devem ser dados nos institutos da universidade devotados ao estudo acadêmico dos respectivos campos de humanidades, letras, ou ciências. A escola de educação concentra os cursos de natureza profissional. Tais cursos, entretanto, podem ser de pré-graduação, de pós-graduação e de pós-doutorado. No nível de pós-graduação, os cursos são de aperfeiçoamento e de alta especialização e pesquisa, constituindo estudos avançados.

Sendo uma escola profissional de alto nível, envolvendo a prática e a pesquisa profissional, requer, para cumprir seus objetivos, escolas anexas experimentais, de demonstração e de prática, dos níveis para cujo magistério forma professores representando tais escolas anexas verdadeiros laboratórios de pesquisa e prática, além dos demais laboratórios especiais que lhe

cabe manter, de psicologia aplicada, de testes e medidas e de tecnologias de ensino de tipo mecânico e eletrônico em fase de desenvolvimento, tudo isto sem mencionar a necessidade básica de uma biblioteca altamente especializada no campo da educação, concebida esta em tôdas as suas modalidades.

Se bem repararmos, a modesta experiência brasileira de formação do magistério, no nível primário, desenvolveu escolas normais e institutos de educação com êsse caráter, incluindo sempre jardins de infância e escolas primárias para experiência e prática. As futuras escolas de educação deverão lembrar, no nível superior, o que foram essas escolas normais e institutos de educação no nível médio, e, no nível superior, as escolas de medicina com seus biotérios, laboratórios e hospitais, distintas assim de nossa experiência com faculdades de direito e de filosofia, ciências e letras.

O desejo das escolas de ciências de se constituírem autônomoamente representa a consciência de que também elas não podem cumprir seus objetivos com a organização muito menos complexa de escolas de humanidades, letras ou direito, passando, então, com a autonomia, a se fazerem escolas como as de engenharia e tecnologia, com sua riqueza de laboratórios, centros de experimentação e de prática e renovação tecnológica.

Estas observações visam afastar qualquer idéia de que escolas de educação possam ser instaladas à maneira de escolas que admitem poder limitar-se a ensino informativo de natureza verbal, cujo equipamento se resume no livro e na biblioteca.

### **3. A escala e urgência do problema de formação do magistério**

Ao mesmo tempo que desejamos acentuar, primariamente, êsse aspecto, cumpre-nos reconhecer que a necessidade nacional de preparo do magistério é de grande escala e de imensa urgência, ante o crescimento vertiginoso e avassalante do sistema escolar em todos os seus níveis.

Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil e fazê-lo em grande escala e depressa, obriga-nos a planejar a formação do magistério no Brasil em termos equivalentes aos de uma campanha para formação de um exército destinado a uma guerra já em curso. Isso deve forçar-nos à mobilização de todo o sistema escolar para o ataque ao problema de formação de um magistério em ação, associando seu treinamento à prática mesma no ensino. Será, para manter a comparação com a necessidade bélica, um treinamento em serviço, um treinamento em batalha.

Ora, a primeira necessidade da guerra é a de um estado-maior com a capacidade de estudo e decisão acertada. As escolas de educação avançadas, ou seja, pós-graduas, são êsses estados-maiores, que juntarão capacidade de estudo de ação para ajudar a realização com êxito da batalha do ensino.

### **4. Mobilização das escolas para intenso esforço de formação e aperfeiçoamento do magistério**

Mobilizadas as escolas de ensino regular, — as escolas normais de magistério primário, as faculdades de

filosofia, ciências e letras, até há pouco com a responsabilidade do magistério secundário, e as universidades em reforma com suas nascentes *escolas de educação* — teremos o quadro do exército e o dos estados-maiores (escolas de educação), os quais juntos irão organizar e conduzir a batalha do ensino em expansão irrepri-mível.

Logo após a mobilização, há a classificação dos elementos para dispô-los em ordem de campanha, com seus deveres redefinidos e suas tarefas reformuladas. Para isto, impõe-se uma primeira classificação probatória das escolas em categorias de acôrdo com a forma e o nível em que vêm desempenhando os seus deveres.

Temos de início as escolas primárias que se classificariam pelo tipo de magistério, condições físicas de existência e grau de organização do seu ensino. O tipo de magistério compreenderia o "leigo", o de preparo normal-ginásial, o de preparo do normal-colegial, o aperfeiçoado com cursos posteriores ao colegial, e o graduado em nível superior.

As condições físicas da escola incluiriam as de prédio-próprio-adequado e de tempo completo, a do prédio nessas condições, mas de tempo parcial, a do prédio-adaptado de condições razoáveis, a do prédio nessas condições, mas de tempo parcial, a do prédio improvisado e precário. A organização do ensino compreenderia o tipo de escola isolada de um só professor, o da escola de dois professores, o da escola de professor por classe e grau ou série de ensino e mais o professor especializado. Jogando-se com êsses três elementos, ter-se-ia uma distribuição classificada das

escolas, a fixação dos objetivos de ensino para cada um dos grupos e o tipo respectivo de professor possível.

O mesmo depois se teria de fazer com as escolas secundárias, em seus dois níveis, de ginásio e colégio, levando-se também em conta os três elementos: tipo ou grau de formação do magistério, condições físicas e de equipamento e grau de organização escolar, para se distribuírem as escolas em grupos, a fim de lhes fixar os objetivos possíveis do ensino e o tipo de professor disponível.

Cada um dos grupos teria um programa de desenvolvimento previsto, com base principal na melhoria do fator magistério e, secundariamente, no progresso também em marcha dos demais elementos.

Daí se passaria as escolas de formação do magistério — as escolas normais de nível ginásial, as escolas normais de nível colegial, os institutos de educação, as faculdades de filosofia, ciências e letras — e, por último, às novas ou futuras escolas de educação.

Estas, as que nos cabe aqui examinar, seriam os estados-maiores centrais, com a responsabilidade de formular o pensamento condutor de todo o esforço, elaborar as técnicas e programas de ação, levantar e caracterizar a situação educacional existente e formar e treinar o corpo de mestres e especialistas destinado a conduzir a prática educativa, de natureza semelhante à prática médica.

## 5. A escola de educação

Conforme acentuamos, a escola de educação é escola de aplicação especializada dos conhecimentos humanos e não apenas de busca do conheci-

mento pelo conhecimento. Neste aspecto, é que ela se distingue das escolas acadêmicas por campo de conhecimento, cujo objetivo é a busca desinteressada do saber. A escola de educação precisa de tôdas elas e se funda no saber que esteja sendo elaborado por essas escolas, mas sua tarefa especial e maior é a de "como" ensinar e treinar, como tratar e organizar o saber para a tarefa de ensino em diferentes níveis e com diferentes objetivos. Daí ser, rigorosamente, uma escola profissional superior, à maneira, conforme já lembramos, das escolas de medicina, que se utilizam de grande parcela do saber humano para aplicá-lo na arte de curar da saúde humana. A escola de educação faz o mesmo quanto à arte de formar o homem e treiná-lo para as atividades multímodas de ensino de educação pròpriamente dita e do treino para as diversíssimas ocupações humanas.

Naturalmente, o levantamento das necessidades de educação da sociedade constitui seu primeiro grande trabalho, pelo qual ela se articula com o grande problema dos recursos humanos, hoje reconhecido como o problema capital da sociedade urbano-industrial que se vem estabelecendo.

Sabemos que na sociedade anterior de tipo agrário, a atividade organizada da educação se limitava ao que se costuma chamar de incentivo às letras, artes e ciências e ao preparo do pequeno quadro das profissões liberais e das demais ocupações qualificadas. Com o surto da industrialização e o nôvo caráter tecnológico da cultura moderna, a necessidade de educação formal e intencional aumentou sobremodo, passando o problema a ser não sòmente a educação de *todos*, o que, no nível básico, já se vinha fazendo

desde o século XIX, mas a educação de *cada um*, segundo suas aptidões e potencialidades para o seu mais útil aproveitamento.

Decorre dêsse fato que hoje sòmente a escola primária guarda certa homogeneidade, não direi uniformidade, de programa, devendo logo, no nível da adolescência, constituir-se a escola média ou secundária de tipo compreensivo, com uma grande variedade de programas e linhas de estudos, a fim de qualificar o aluno para imensa diversidade de ocupações. Em nível superior, ainda mais se multiplicam as carreiras e especializações, a que se acrescentam os níveis de graduação e pós-graduação, que vão até o pós-doutorado.

Difícilmente, portanto, se poderia exagerar a vastidão dos estudos e problemas que afetam uma escola de educação. Cabe-lhe o estudo dos sistemas de ensino e de sua administração e operação, o estudo do aluno em sua variedade e diversificação e o estudo dos currículos e programas, que, praticamente, envolverão todo o saber, experiência e prática do homem dentro da sua civilização. Representando a educação, não sòmente a pura formação do homem, mas a sua distribuição e mobilização para o esforço coletivo da espécie dentro de sua complexíssima civilização tecnológica, passa ela — a educação — a ser, sem dúvida, o mais importante fator de manutenção e desenvolvimento da própria civilização, visto caber-lhe o preparo do magistério e de tôda a complexa organização de métodos e técnica de ensino e treinamento, pela qual se mobiliza o saber existente para sua aplicação e difusão.

Até muito recentemente, entretanto, a atividade educacional consistia em um

sistema de escolas de nível primário, médio e superior, organizadas dentro de planos preestabelecidos, fundados na prática existente, cada uma com seus objetivos, consubstanciados em programas mais ou menos rígidos, a que os alunos deviam submeter-se, medindo-se a sua produtividade pelo grau em que, nesse processo mais ou menos fixo, uniforme e, em essência, seletivo, tinha êxito o estudante.

Com a atual riqueza de ofertas de estudo e com a nova orientação de educar *cada um* e não apenas selecionar os capazes, ou os suscetíveis de se ajustarem aos programas estabelecidos e compulsórios, os programas de educação fizeram-se extremamente variados e a atenção ao estudante faz-se cada dia mais individualizada. Isto multiplicou as modalidades e variedades de cursos e tornou todo o processo educativo extremamente complexo, uma vez que já não era uma simples imposição de estudos, mas a descoberta e a tentativa de desenvolver as potencialidades de personalidade e de ocupação de cada um.

Sòmente o desenvolvimento da nova abordagem ao problema de educação pelo *systems analysis* está agora contribuindo para tornar isto realmente possível. Êste nôvo método permite analisar um sistema de educação não como um processo único e uniforme, mas como um conjunto de sistemas operacionais no caso de cada indivíduo e no caso de cada aprendizagem. Na realidade, e a analogia me parece perfeitamente cabível, passou-se a proceder em educação como se procede na medicina, em que cada doente é um "caso", ou sistema, e cada estado de saúde, ou moléstia, também um sistema. O *systems analysis* trouxe para educação os métodos indivi-

dualizados do médico. Esses métodos se baseiam na ciência, que, consistindo em generalizações, tem, em cada caso, sua aplicação particular, fundada na verificação dos fatos que a ciência torna possível pelos exames individuais e de laboratório. A aplicação dos mesmos métodos vai criar para a educação uma semiologia, uma arte de diagnóstico e prognóstico e uma terapêutica à maneira do procedimento corrente dos médicos nos casos dos incidentes da saúde. Será tudo isso em relação ao processo e atividade de aprender e de treinamento para as múltiplas ocupações, ofícios ou profissões.

Dir-se-ia que não temos ainda, sobre a aprendizagem, a ciência que possuem os médicos em relação à doença e à saúde, o que, sem dúvida, é certo. O problema, contudo, não é tanto da quantidade de ciência que possuímos, mas de começar-se a aplicar a atitude científica, no sentido de buscar controlar os fatos e lhes introduzir as modificações necessárias para alcançar os objetivos em vista.

A medicina sempre agiu em relação ao caso individual, mesmo quando não possuía a ciência que hoje possui.

Não se trata, porém, sòmente de abordar os problemas relativos ao processo de aprendizagem com a atitude e os métodos da ciência, mas também de, por êste modo, abordar os problemas de organização e funcionamento de todo o sistema educacional, como *séries de sistemas operatórios* a serem julgados cada um à luz de sua eficácia ou ineficácia.

A transformação por que está passando a educação é a de poder-se considerar a atuação educativa como suscetível de contròle nos termos do

método racional e científico, não porque já se tenham todos os conhecimentos científicos sobre aprendizagem e educação, mas porque já se pode, graças aos computadores e outros recursos técnicos, lidar racionalmente com situações empíricas em que são múltiplas e numerosas as variáveis. A mudança em curso representa sair-se da situação de se aceitar cegamente tudo que se fazia como certo e depois apurar os resultados, para se proceder com o máximo de lucidez quanto ao que se quer tentar e o máximo de conhecimento dos elementos envolvidos no processo, a fim de localizar as razões e motivos de tais ou quais resultados. O *systems analysis* é o método de se ver a educação como atividade que tem de ser organizada, disposta e efetivada com essa plena consciência do que está ocorrendo, e de porque está ocorrendo, a fim de se poder controlar o processo para que o resultado seja o previsto. Como se vê, é o puro e simples método científico tal como já funciona no mundo físico, mecânico ou biológico e que, agora, pretende estender-se ao social.

Requer-se, primeiro, para isso a definição dos objetivos com a mais alta precisão possível, depois o levantamento de todos os elementos envolvidos no curso do processo para se alcançar o objetivo e dos modos e meios em que interagem esses elementos, acompanhando-se o processo passo a passo, a fim de localizar as variáveis, perceber o jôgo de sua interação e julgar-se o resultado à luz de tôdas essas condições. Não é outro o processo em qualquer atividade de que se pretenda ter o controle a fim de obter o resultado, corrigir os erros e assegurar-se o seu aperfeiçoamento progressivo.

Como a atividade educativa e, portanto, social, jogava com muitos elementos em situações que pareciam altamente indeterminadas, dado o imenso grau de variáveis, a atividade era conduzida dentro de pressupostos rígidos e formas impostas de atuação, atendo-se o educador apenas a seus resultados mais ou menos *felizes*. No fundo, o educador se comportava como um cego, que tentava algo, que iria acontecer ou não, mais ou menos ao acaso. A possibilidade hoje de se levantar grande número de dados e de se perceber a sua interação, veio dar um grau de controle que antes não se podia nem pensar em conseguir. É neste sentido que o computador é um auxiliar da inteligência humana à maneira do telescópio ou do microscópio. Pode-se hoje lidar com situações extremamente complexas, como antes se podia lidar com situações simples e lineares. Por isso é que, mesmo sem um aumento considerável do saber científico, pode-se cuidar de situações ainda empíricas com um grau de controle muito mais alto. O que se está buscando diminuir é a alta margem de invisibilidade que dominava a atividade educativa, tornando-a deste modo mais controlável.

Não faltará quem julgue representar o movimento uma extensão da visão mecanicista do processo educativo. Entretanto, não há nada disto, mas simples visão mais ampla, mais exata mais compreensiva das situações envolvidas e, por isto, diagnósticos, prognósticos e métodos de atuação mais lúcidos, mais coerentes, mais racionais e, por conseguinte, melhor e mais rico planejamento do que o que se tenta, se experimenta e se faz correntemente.

O *systems analysis* em educação e a repetição, no campo social, do que

já se faz, sem a terminologia abstrusa dos educadores e analistas sociais, no campo do biológico e fisiológico para mencionar campo mais complexo e mais cheio também de variáveis do que o campo do físico, do químico e do mecânico.

Por essa razão é que insisto na analogia com o campo médico, dentro do qual o método científico ganhou posição definitiva assente, sem se ver envolvido por uma terminologia em que se parece estar fazendo algo de revolucionário e abstruso. A idéia de planejamento e especialistas em planejamento não surgiu com essas palavras em medicina, embora todo mundo saiba que o *exame* da situação, as *análises* de laboratório, o *diagnóstico*, o *prognóstico* e o *tratamento*, no caso do médico, envolvem exatamente o que se chama no campo do social, ou do educacional, o *levantamento* da situação, a definição e fixação de objetivos, a *indicação* dos meios e recursos, o *planejamento* da ação, a execução da atividade, a medida e julgamento dos resultados. O médico clínico é um especialista em planejamento, ninguém, entretanto, assim o chamando, e isto, sobretudo, porque ele sempre lidou com situações individualidades. No momento em que a educação começa também a ser processo individualizado, a atividade dos educadores passa a lembrar a dos médicos e apenas isto é o que se está passando, não fôsse ainda tão fluido o nosso momento, parecendo ser os especialistas em planejamento e em medidas de controle do processo educativo peritos de outros campos a tentar invadir a área dogmática, empírica e cega dos educadores e peda-

gogos. Tal situação é, sem dúvida, lastimável, pois deveriam ser os próprios educadores e pedagogos os interessados em todo o processo e não dividida a atividade entre especialistas em planejamento e controle e educadores e professores. Nunca o mundo de exames de laboratórios no campo médico foi para o clínico outra coisa senão um enriquecimento do seu método de trabalho e de eficiência. O mesmo deve acontecer com o mestre ou o educador, se o progresso ora conseguido não estivesse sendo feito por técnicos de organização e planejamento e não por educadores. Nada mais prejudicial do que a falsa distância que ainda está havendo entre os dois grupos de peritos e profissionais.

A escola de educação que ora se pretende criar deve ser o ponto de encontro entre dois grupos, devendo o educador de hoje ser um familiar da organização e processualística de toda atividade educacional, trabalhando na escola como o médico trabalha no hospital dentro de um mesmo campo de saber unificado e harmonizado, embora servido por um sem-número de especialistas e técnicos de toda ordem. A multiplicidade de saberes envolvidos na educação decorre da extrema complexidade dessa atividade, que compreende o homem, a sociedade e todas as culturas dessa sociedade. É mais do que isto, como essa atividade se exerce sobre *grupos* e é, em essência, individual, a contradição ou distância entre o coletivo e o individual está sempre presente, dando duas dimensões à atividade e, por isto mesmo, maior dificuldade de controle e eficácia.

## 6. A organização e estrutura da escola de educação

A escola de educação é, como vimos, uma escola de prática de ensino para a formação do magistério e de estudos de educação para a sua cultura geral, bem como a formação de especialistas em educação e supervisores, conselheiros e administradores educacionais.

Sua tarefa não é a de descobrir o conhecimento propriamente dito em cada matéria, mas a de estudar a sua aplicação na atividade de ensino e treinamento pesquisando as suas técnicas e metodologias, dentro da atmosfera de explosão dos conhecimentos e de mudanças que prometem ser revolucionárias na apresentação das matérias e nas suas seqüências e nos meios novos de se conduzir o processo da aprendizagem.

Suas atividades serão as de estudar e ensinar a construção dos currículos, sílabos e programas de ensino, os modos e meios de conduzi-los, controlar sua expansão e medir-lhes os resultados, o aconselhamento e orientação do aluno no processo de aprendizagem, a organização e funcionamento das escolas, tudo isto dentro do contexto de uma sociedade em mudança por força da explosão dos conhecimentos humanos, seguida de uma explosão tecnológica e de uma explosão de aspirações.

Estamos a viver um período de fluxo cultural que está a prenunciar uma revolução na arte de ensinar com a redefinição de *conteúdo* dos cursos, um reexame de sua *estrutura* e nova formulação dos seus *objetivos*, diante de uma nova concepção da *educabilidade*

dos alunos e dos novos meios e técnicas do ensino.

A escola de educação, longe de ser a velha escola tradicional e conservadora, apegada às suas certezas e seguranças e pronta para descarregar sobre a incapacidade do aluno médio os motivos de seus fracassos, vê-se hoje em posição, diríamos, diametralmente oposta, obrigada a rever tôdas as suas velhas idéias ante as novas possibilidades da aprendizagem e do ensino, parecendo confirmar-se a simplificação de Makarenko: "se o aluno falha em aprender, a culpa está no ensino".

O ensinar "é aprender duas vezes" do velho dito faz-se duplamente verdade, tendo de ser a escola de distribuição da cultura uma escola de descoberta e pesquisa tanto quanto de ensino, em rigor uma escola experimental. Pesquisa e ensino devem nela procurar fundir-se em uma atividade unificada e fecunda. Descobrir e aprender são processos que irão frutificar na atividade de ensino pela qual o saber se consolida e cresce. A pesquisa serve ao ensino, como êste serve à pesquisa, e ambos conjugados é que dão ao saber a sua inteira potencialidade, permitindo-lhe guardar sua qualidade imaginativa e seu sentido humano.

A estrutura de tal escola deverá compreender:

1. um departamento de fundamentos filosóficos e sociais da educação;
2. um departamento de história da educação e de educação comparada;
3. um departamento de psicologia educacional;

4. um departamento de construção dos currículos, dos sílabos e dos programas e de metodologias e técnicas de ensino;

5. um departamento de testes, medidas e avaliação dos resultados escolares;

6. um departamento de organização e administração escolar;

7. um departamento de *systems analysis* para manter tódia a processualística escolar em permanente exame e reavaliação de sua eficácia.

Cada um desses departamentos é um centro de estudos, pesquisa, experimentação, no seu respectivo campo, para fundar e encaminhar uma teoria e uma prática de instrução nos diferentes níveis e linhas de ensino e treinamento dos diversíssimos projetos de currículos sílabos e programas de educação do sistema escolar.

Como seus alunos já o irão procurar depois de uma educação prévia em que se tenham assenhoriado de uma substancial cultura acadêmica no campo das matérias pròpriamente ditas, a escola de educação é, em rigor, uma escola pós-graduada de preparo profissional, com pesquisas, estudos e práticas no nível de ciência aplicada e do desenvolvimento de metodologias, técnicas e práticas de ensino.

Ao lado dos departamentos, deverá, ainda, a escola, com a mais alta prioridade, organizar sua biblioteca, que terá naturalmente massa considerável de livros do conhecimento histórico e presente sòbre educação, mas empenhar-se-á especialmente em uma biblioteca de revistas, dedicada à problemática educacional, devendo estar

em condições de tomar conhecimento do que se está fazendo e estudando, relatando e pesquisando em parte substancial do Brasil. Essa biblioteca tem tanta importância quanto os próprios departamentos e seus professores.

Nenhum curso na escola será oferecido sem contar com massa considerável de estudos feitos e novas possibilidades de estudos, de modo a não deixar de ser um curso de problemas, de pesquisa e de busca de solução.

A reunião de "material" para cada curso não compreende apenas livros, embora êstes sejam parte significativa do curso, mas estudos e pesquisas feitos ou em marcha. A idéia fundamental a respeito é a de como, em Harvard, se reuniu o material para sua escola de direito e, depois, sua mais recente escola de comércio. Coleções de leis, programas, planos, relatórios e trabalhos oficiais e particulares de cada sistema escolar, ou dos mais importantes, seriam parcela de alta prioridade da biblioteca comum e da biblioteca especial que se organizaria para cada curso.

Esse detalhe ilustra uma idéia fundamental da escola: o saber com que ela vai lidar não é o que já foi absorvido pelos professores e está em suas cabeças, mas um saber colecionado e documentado nesse "material" disponível para os estudos, compreendendo livros, folhetos, revistas, publicações de trabalhos e resultados de estudos e pesquisas feitas fora da escola e mesmo nela. A escola é um centro que recolhe todo o material informativo e de cultura existente sòbre o campo de estudos e os projetos de pesquisa preparados.

Pode-se ver, assim, quanto é necessário trabalho preparatório para se iniciar um "curso". Um curso é um projeto de trabalho que, além de toda essa tarefa prévia, se faz êle próprio um passo dessa busca por informação existente e pelo enriquecimento dessa informação pelo trabalho que, durante o curso se fará. Dêsse modo, cada curso será um passo para um curso mais avançado no futuro. O conhecimento humano a respeito será "levantado" e se irá crescendo em cada período, para se acompanhar o desenvolvimento fora da escola e dentro dela.

O culto ao *passado* será imenso, mas ainda maior, se possível, será o culto ao *nôvo*, pelo qual a Escola deve ter uma *receptividade* particular, como centro de descoberta do saber e não apenas de transmissão do saber existente. A escola é a fronteira do conhecimento existente, projetada para a exploração e a descoberta do conhecimento do futuro.

**Anexo 1.**  
**Escola de professores**  
**do Instituto de Educação**  
**do Rio de Janeiro, ex-Distrito**  
**Federal, 1932-1937**

Excertos da exposição de motivos do Diretor-Geral de Instrução, que acompanhou o Dec. n. 3.810, de 19 de março de 1932:

1. O projeto de reforma do Instituto de preparação de professores, que acompanha esta exposição, busca resolver a primeira parte do problema: a formação adequada do mestre.

Nesse projeto, a atual Escola Normal é transformada em um Instituto de Educação destinado a ministrar edu-

cação secundária e a preparar professores primários e secundários.

Tornam-se dispensáveis maiores esclarecimentos sobre a instalação da Escola Secundária, nos moldes da legislação federal, porque já foi isso objeto de decreto anterior de V. Exa.: Decreto n. 3.763, de 1º de fevereiro último.

Na organização dessa escola, introduz o presente projeto medidas de alcance técnico, que visam dar unidade e flexibilidade aos seus cursos, fugindo à rigidez pouco aconselhável de certos institutos de instrução, em que a extrema divisão e independência das matérias faz do ensino um conjunto de conhecimentos fragmentários e isolados.

Para obviar semelhante defeito de organização escolar, agruparam-se as matérias por seções, confiando-se a direção das mesmas a professores chefes, aos quais incumbirá:

- a) promover a unidade e a articulação do ensino das diferentes matérias da seção, entre si;
- b) organizar, além dos cursos ordinários, outros de revisão e de graus mais avançados, que se tornem necessários;
- c) superintender e acompanhar a execução dos programas sugerindo a melhoria dos processos didáticos.

Em complemento a essa medida, estabelece o projeto a constituição de um conselho técnico, formado pelos diversos professores chefes. Esse conselho técnico promoverá, em um ciclo mais elevado, a unidade cultural de todos os cursos da Escola, que,

no seu caráter secundário, visa, acima de tudo, a formação integral da personalidade do adolescente.

Essas medidas, como a de conservação dos cursos de Higiene e Puericultura e de Trabalhos Manuais, \* que também se encontra no corpo do projeto, visam, assim, dar à Escola o caráter educativo e geral que deve possuir, como instituição de ensino secundário.

No mais, obedecerá a nova Escola à legislação federal em vigor, tendo em vista a validade dos seus diplomas para as escolas superiores da República.

Dado, porém, que o ensino secundário se divide, no segundo ciclo, complementar, em cursos já especializados para aquelas diferentes escolas superiores, tornou-se necessário prover a organização de um curso complementar especial para o ingresso à Escola de Professores. É sobre o que dispõe o art. 5º do projeto, estabelecendo o ensino das matérias básicas necessárias ao futuro preparo do mestre.

Enquanto a Escola de Professores não mantiver cursos para a preparação de professores secundários, o curso complementar será de um ano, limitação que se faz necessária para não tornar excessivo o tempo exigido à formação do mestre-primário.

\* \* \*

2. Na Escola de Professores, que se cria no presente projeto, é que se processa, realmente, a profunda renova-

\* Ficou resolvida, posteriormente, a conservação também do curso de Noções de Direito Público e Privado, restabelecido pelo Decreto 3.862, de 29 de abril.

ção dos nossos métodos de formação do mestre.

Estivemos, até hoje, a preparar nossos professores primários em escolas secundárias em que se introduziam, para aquele fim especial, cursos de Pedagogia e de Psicologia e uma prática nominal do ensino.

Confundíamos, assim, finalidades culturais e profissionais em um só instituto, servindo mal a umas e outras.

Instituto de educação geral ou de cultura é o instituto em que se ministra o ensino para o proveito individual do aluno na formação de sua personalidade. Instituto de educação profissional é o instituto que ministra o ensino, tendo em vista a necessidade do aluno no exercício de sua futura profissão. No primeiro, a matéria é absorvida pelo aluno para sua formação cultural; no segundo, a matéria é o seu futuro instrumento especial de trabalho.

Parece que essa simples distinção viria subtrair muitas das nossas escolas superiores à permanente confusão em que vivem os seus cursos, que não são nem legitimamente profissionais, nem verdadeiramente culturais.

As nossas escolas normais sofrem igualmente desse vício de constituição. Pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falham lamentavelmente aos dois objetivos.

É em obediência às solicitações imperiosas de uma formação aprimorada do mestre, bem como às inevitáveis contingências de finalidades uniformes para os estabelecimentos de ensino, que o projeto ora submetido à

apreciação de V. Ex<sup>a</sup> eleva, definitivamente, o preparo dos professores ao nível universitário, criando, na Escola de Professores, que se segue à Escola Secundária, cursos nitidamente profissionais para o preparo do mestre. A primeira necessidade desse preparo profissional está na diferenciação dos programas, de acordo com os diversos tipos e graus de professores de que precisa um sistema escolar.

Dentro do próprio quadro do ensino primário, torna-se indispensável diferenciar os programas para o preparo do professor dos três primeiros graus e dos dois últimos. Não só representa o ensino dos três primeiros anos da escola primária um ensino que tem características especiais de métodos e objetivos, como também aí se limita um estágio da idade infantil já apreciavelmente diverso do que se segue, de 10 a 12 anos.

A formação diferenciada do mestre para os graus chamados primários do ensino (1º, 2º e 3º ano) e do mestre para os graus chamados intermediários (4º e 5º ano) se impõe, não somente como uma necessidade da organização escolar, diversa em um e outro período, como ainda pela transição psicológica e de desenvolvimento físico dos alunos.

Além dessa diferenciação de programas para o ensino primário geral, tornou-se necessário promover a formação de professores especiais, ainda primários, hoje exigidos pelo desenvolvimento que vai tendo o referido ensino.

O projeto determina a formação de mestres especializados para música, desenho e artes industriais e domésticas, educação física e saúde. Todos

esses professores receberão o preparo especializado necessário ao exercício eficiente do seu mister na escola primária, não sendo preciso maiores esclarecimentos para fundamentar a necessidade de sua especialização e das funções que lhes competirão na escola renovada.

Só o professor de saúde parecerá a alguns uma inovação talvez excessiva. Não o é porém, dada a importância do problema na escola primária brasileira e a insuficiência de outros agentes ou do próprio ambiente social para prover recursos à educação sanitária do escolar. O professor de saúde será não somente o instrutor de higiene na escola primária, como ainda o promotor da aquisição de hábitos higiênicos, por parte do aluno, em toda a sua vida escolar, e o visitador social, que levará os conhecimentos de higiene até o ambiente de residência familiar da criança.

\* \* \*

3. Explicados, nesses traços, os objetivos do Instituto de formação do professorado do Distrito Federal, passo a justificar, perante V. Ex<sup>a</sup>, a estrutura interna da própria Escola de Professores, segundo foi traçada no projeto.

De acordo com a variedade de programas que se devem organizar em tais centros de educação e com a necessidade de flexibilidade para a mais perfeita organização técnica de seus diferentes cursos, não era possível dar à nova Escola a estrutura habitual das escolas brasileiras, mesmo superiores. Nela não se encontra a divisão clássica de cadeiras, isoladas umas das outras, mas um largo agrupamento de matérias sob títulos de conjunto.

Só assim haverá, por parte da administração do Instituto, a possibilidade de prover todos os cursos necessários para os diferentes tipos de professores a formar e só assim poderá o Instituto ser o laboratório de experimentação e ensaio, que deve ser, para o aperfeiçoamento progressivo da preparação dos nossos futuros mestres.

Em cada uma das seções de ensino da Escola de Professores haverá um professor-chefe e os professores assistentes necessários, especializados no conjunto de matérias compreendidas na seção, embora com preferências mentais e tendências mais acentuadas para alguma das divisões especiais do grupo.

Acham-se definidos no projeto os cursos que virão a competir a cada seção, assim como a função especial de cada um deles na formação unificada, integral do mestre.

De modo geral, esses cursos deverão ser ministrados dentro do esquema que passo a expor, cabendo às instruções, que deverão ser baixadas, posteriormente, dar os pormenores dos diferentes programas.

Os cursos funcionarão em trimestres, para permitir maior variedade em sua organização e melhor distribuição de tempo.

Para a formação do professor primário, o período fixado de dois anos assim se distribuirá. O primeiro trimestre será comum a todos os programas e se constituirá com os cursos gerais e de introdução, necessários para dar ao estudante uma vista de conjunto da profissão do magistério e lhe permitirem a escolha do tipo de ensino a que se deseja consagrar. Os

quatro trimestres subsequentes manterão os cursos de especialização necessários para a formação do mestre, segundo o nível de objetivo do ensino escolhido. O sexto e último trimestre conterá os cursos mais gerais de educação, destinados a sintetizar para o estudante os conhecimentos especializados adquiridos, bem como dar-lhe a visão social e filosófica do seu trabalho e das teorias que o iluminam e explicam.

Dentro desse ritmo de cursos de introdução, cursos de especialização e cursos de resumos ou de sínteses, devem ser organizados os diferentes programas necessários ao funcionamento da Escola.

A formação dos professores assim compreendida, é uma formação de tal ordem prática, que o centro de gravidade da escola são os estabelecimentos anexos de ensino primário, que devem funcionar como laboratórios para a demonstração (ensino modelo), para a experimentação (ensino de novos métodos) e para a prática do ensino (classes de aplicação).

O aluno, logo no segundo trimestre do curso, começa a freqüentar esse laboratório para observar o ensino (seção de demonstração da escola primária). No 3º e 4º trimestres inicia a participação do ensino, ministrando a pequenos grupos de alunos. E no 5º trimestre pratica regularmente o ensino, assumindo a direção de classes.

Todo esse curso de prática do ensino é feito sob a direção de professores primários seletos e especializados, constituindo a sua organização os objetivos de uma das seções da Escola de Professores (seção de Prática de Ensino).

Resta-nos, sòmente para maior esclarecimento do assunto, explicar o funcionamento das seções e suas relações entre si.

A seção de Educação, à qual compete dar todos os cursos técnicos de educação (veja-se o artigo 12), superintendente e coordena tôdas as demais seções, de modo a estabelecer entre os cursos técnicos (seção de Educação), os cursos de matérias de ensino (seção de Matérias de Ensino) e os trabalhos de prática de ensino (seção de Prática de Ensino), correlação, harmonia e estreita dependência. Esta seção de Educação providenciará para que os professores da Seção de Prática acompanhem, pelos programas e pela constante troca de idéias e informações com os demais professores, o progresso do ensino e dos alunos.

As seções de Matérias de Ensino e de Artes cujos cursos serão especializados nos termos previstos no artigo 15, ministrarão elementos para a direção da prática do ensino, de modo a concorrer para que a desejada colaboração se faça o mais estreitamente possível, entre os estudos e a prática dos alunos.

Pela exposição que acabo de fazer, verá V. Ex<sup>ta</sup>, Sr. Interventor, que o projeto foi elaborado com o desejo de organizar uma Escola de Professores que fôsse, realmente, um instituto para a formação profissional do mestre. Não é uma escola para formar especialistas em educação, mas para formar professores primários e, logo que possível, professores secundários.

Mais tarde, com o seu desenvolvimento, poderá esta Escola, que agora atinge o nível universitário, incluir entre os seus objetivos o estudo espe-

cializado da Educação, vindo a ser também uma escola de pesquisas educacionais e de cultura superior no ramo.

**Anexo 2.**  
**Decreto n. 3.810,**  
**de 19 de março de 1932**

*Regula a formação técnica e profissional de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal e estabelecimentos anexos.*

.....  
Art. 3º O Instituto de Educação constituiu-se de:

- a) Escola Secundária;
- b) Escola de Professores, tendo esta, como estabelecimento anexos, para o fim de experimentação, demonstração e prática de ensino, um Jardim de Infância e uma Escola Primária (Grupo Escolar).

Parágrafo único. A Escola Secundária, embora autônoma e com finalidade própria, servirá igualmente como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino aos cursos de formação de professores secundários.

.....  
Art. 9º O ensino na Escola de Professores se distribui pelas seguintes seções:

- I — Biologia Educacional e Higiene
- II — Educação
- III — Matéria de Ensino

IV — Desenho, Artes Industriais e Domésticas

V — Música

VI — Educação Física, Recreação e Jogos

VII — Prática de Ensino.

Art. 51. O corpo docente da Escola de Professores será constituído de professores chefes e de professores assistentes, todos contratados pelo Diretor Geral de Instrução, por proposta do diretor do Instituto, com a aprovação do Interventor ou Prefeito.

Parágrafo único. Para a seção de Prática de Ensino, como para os estabelecimentos anexos, o Diretor-Geral de Instrução contratará ou designará professores primários ou especializados, em número correspondente ao das necessidades do ensino.

Art. 52. O trabalho dos professores será auxiliado por conservadores e monitores, para os cursos que exigirem, e no número que fôr julgado necessário com funções definidas em instruções baixadas pelo diretor do Instituto.

Art. 54. Para cada uma das seções serão contratados um professor chefe e professores assistentes para os diferentes cursos e matérias, distribuídos os últimos inicialmente, do seguinte modo: seção de Biologia Educacional e Higiene — 1; seção de Educação — 5; seção de Materiais de Ensino — 5; seção de Prática de Ensino — 6; seção de Desenho, Artes Industriais e Domésticas — 2; seção de Música — 1; seção de Educação Física, Recreação e Jogos — 1.

### Anexo 3. Como ajustar os "cursos de matérias" na escola normal com os "cursos" de prática de ensino\*

1. As chamadas escolas normais são, entre nós, pela sua finalidade legal, instituições destinadas a preparar professores.

É verdade que, na prática, bem poucas existem capazes de cumprir integralmente essa difícil missão.

Não consideraremos, entretanto, os problemas gerais relativos à organização das escolas normais, embora se prendam, todos eles, intimamente, ao problema das "relações entre o ensino das matérias e a prática do ensino", para nos atermos, tão-somente, ao estudo da tese parcial que nos foi proposta.

Subentenderemos, portanto, a hipótese de uma escola normal com organização adequada e eficiente, dotada de cursos que, representando, embora um esforço diversificado por tôdas as seções necessárias, se animam de uma vigorosa unidade de fim — a preparação profissional do professor, e se integram harmônicamente na prática do ensino, que é o eixo central dessa preparação.

2. A diferença fundamental entre a escola de cultura geral e a escola de cultura profissional está, como acentuou o Prof. James Russell, diretor do Colégio de Professores da Universidade de Colúmbia, em New York, em que o ensino, na escola profissional, é dado do ponto de vista do *interês-*

\* In: *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, Cia. Ed. Nacional, jan.-jun., 1933. p. 5-13.

*se da profissão*, e na escola de cultura geral é ministrado do ponto de vista do *interêsse intelectual do individuo*.

3. A seleção, organização e constituição dos cursos serão, assim, profundamente modificadas, de acôrdo com a finalidade da escola. A mesma matéria dada em uma ou outra escola, determinará cursos totalmente diferentes. A Matemática, por exemplo, será uma, se a escola visa ministrar cultura geral, e muitas outras se a escola destinar-se a aparelhar alguém para as mil e uma profissões que tiverem na matemática um de seus instrumentos de trabalho. A direção e o conteúdo dos cursos profissionais de Matemática serão tantos quantos essas profissões.

4. Temos, pois, que, se a "escola normal" fôr realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério.

5. Essa profissão envolve, porém, uma grande variedade de trabalho. Lancemos um simples golpe de vista sôbre o ensino dos primeiros anos primários, o dos anos intermediários, o especializado primário, tôdas as especializações do grau secundário, profissional e superior, e teremos de logo uma idéia de como é vasto e complexo o campo de ação. Cada um daqueles tipos de ensino exige, necessariamente, cursos adequados para o preparo dos respectivos mestres.

6. Dado, ainda, o caráter da profissão do magistério — que é mais uma arte do que uma ciência — não se pode preparar o professor senão por meio do aprendizado direto. A prática do ensino é, portanto, o centro de sua preparação, a que se devem su-

bordinar, e a que devem servir, todos os demais cursos do programa.

7. Tal programa deve compreender, de modo geral, cursos das seguintes espécies ou naturezas:

A. *Cursos de fundamentos profissionais* — em que se devem incluir os que oferecem conhecimentos gerais e preliminares para a atividade educativa, como de Biologia educacional, Sociologia educacional etc.

B. *Cursos específicos, de conteúdo profissional* — em que se devem incluir todos os que fornecem o material e conteúdo propriamente ditos do tipo especial de ensino, a que se destina o estudante — como os cursos de matérias de ensino, em geral, ou da matéria de ensino especializado.

C. *Cursos de integração profissional* — em que se incluem todos os cursos de técnica educativa ou de filosofia ou cultura geral educativa, que ministram os elementos científicos dos métodos, a sua prática e, ainda, a cultura geral relativa à profissão, como os cursos de Psicologia educacional, de Testes e Medidas, de Administração, de Técnicas de ensino, de Filosofia e História da Educação e de Observação, Participação e Prática de ensino.

8. É evidente que nenhuma escola poderá conseguir dar aos cursos a orientação profissional nítida e absorvente que acima se recomenda, sem se ter aliviado de quaisquer cuidados com a cultura geral básica, idêntica à que é exigida para os cursos universitários.

9. Todos aqueles cursos profissionais se devem desenvolver, portanto, em torno do objetivo especial de preparo do professor, preparo naturalmente diferenciado, conforme seja o do professor primário ou do professor secundário. No preparo dos professores primários, conforme o desenvolvimento do sistema escolar, haverá ainda diferenciações quanto aos professores dos três primeiros anos, ou dos intermediários ou dos professores especializados.

10. Sobretudo no ensino primário, os cursos de observação, participação e prática do ensino devem constituir o centro do programa total.

11. Esses cursos de Observação, participação e prática de ensino se iniciam, geralmente, no segundo trimestre ou no segundo semestre, conforme a organização da escola e a extensão do período de preparação do mestre.

Todos os demais cursos devem visar à preparação do estudante para realizar esse tirocínio de estudo e prática do ensino, com a maior economia e eficiência possíveis, por isso que é aí que ele conquista definitivamente o comando da arte de ensinar.

12. De modo geral, o caráter profissional desses outros cursos representa já uma aproximação consciente do ponto de vista da prática do ensino, havendo, assim permanentemente, em todos eles, o desejo de servi-la.

13. Como interesse mais imediato de nossa tese consideremos dentre esses cursos os de matérias de ensino (cursos de conteúdo profissional).\*

\* Chamamo-los, assim, de *cursons* porque o conceito de *curso* implica toda a série organizada de atividades destinadas a con-

As matérias, nas escolas normais, não devem ser ensinadas com o caráter do ensino de nível secundário, nem com o caráter especializado do ensino de nível superior ou universitário. São ensinadas do ponto de vista da profissão do magistério. Se o grau desse magistério é o primário, os cursos de matérias serão cursos especiais em que se ministre o conhecimento da matéria apropriada às crianças de escola primária, e o conhecimento das dificuldades dessas crianças em aprendê-la, dos métodos especiais de organizá-la, dosá-la e distribuí-la, para o ensino, e sempre que possível, da história do seu desenvolvimento e da sua função na educação da infância.

14. Em essência, a organização de um curso de matéria ministrado do ponto de vista do seu ensino, em determinado grau escolar, deverá representar, sobretudo, um trabalho de seleção dos pontos que são atacados pelo ensino naquele grau.

Imaginemos que se trate de Geografia. O preparo de nível superior ou universitário de um especialista em Geografia compreenderá cursos de História, Sociologia, Economia Política, Meteorologia, Geologia, Biologia, Física, Química e outras ciências.

Esse especialista, que poderá ser o professor de Geografia de uma universidade onde se preparem professores de escola normal, deverá dar cursos especializados para futuros

duzir à aprendizagem de conhecimentos, hábitos, técnicas ou práticas de ensino. Ora, a observação, participação e prática do ensino são suscetíveis de ser organizadas, e assim o são nas boas escolas normais, em que já perderam, inteiramente, o caráter acidental e empírico de que ainda se revestem em algumas escolas nacionais.

professores de Geografia, incluindo elementos de todas as ciências em que se preparou, tendo em vista o que vai ensinar o professor da escola normal.

Por sua vez, o professor de Geografia em escola normal deverá dar um curso em que entrem elementos do seu curso especial de Geografia e de todos os demais cursos que completaram o seu preparo — como Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História etc.

E o aluno desse professor — o futuro professor primário — dará, por sua vez, na sua classe primária, o ensino de Geografia em um curso onde se incluem os conhecimentos obtidos no seu curso de Geografia e mais em todos os cursos que lhe tiverem completado o preparo especial de mestre primário.

Se quisermos representar esses diferentes graus de seleção, em um gráfico, poderíamos figurá-lo desse modo: V. gráfico n. 1.

O diagrama, representativo do elemento de seleção que concorre para a constituição de um programa profissional de Geografia na escola normal, demonstra a feição complexa dos cursos de matérias do ponto de vista da profissão do magistério. Selecionado, assim, o conteúdo do curso, resta ainda completá-lo com os processos e técnicas de ensino, com a sua graduação para as crianças das diferentes idades e com os seus interesses e dificuldades específicas.

15. Organizado, porém, o curso da matéria, tendo-se em vista todos esses elementos, o cuidado do professor deve voltar-se para articulá-lo com os demais cursos, pela unidade de orientação e pela simultaneidade do seu progresso e desenvolvimento. Na arti-

culação e ajustamento com a prática do ensino, o cuidado deve ser maior e deve concretizar-se em uma série de práticas altamente recomendáveis.

16. A prática do ensino é hoje feita, geralmente, dentro de planos uniformes e graduais, compreendendo — *observação* do trabalho escolar, *participação* nesse trabalho e sua *prática*.

A observação e a participação visam familiarizar gradualmente o aluno com o trabalho de classe, bem como lhe proporcionar a demonstração prática de métodos e processos recomendados nos cursos de matéria. A observação e a participação acompanham paralelamente os demais cursos dos outros departamentos.

O período final de *prática* envolve a responsabilidade da classe e é ministrado no antepenúltimo período do curso.

17. Recomendaríamos os seguintes princípios orientadores de um programa de prática em uma boa escola normal:

1. O horário para observação, participação e prática deve ser organizado regularmente, dentro do plano de estudos de aluno e de trabalho dos professores;
2. a observação e participação deverão servir para familiarizar o aluno com os processos escolares, bem como permitir o trabalho equivalente ao de laboratório para os cursos de teoria, métodos e matérias;
3. a observação, participação e prática devem ser planejadas e organizadas de modo gradual e progressivo em relação à marcha dos demais cursos, começando no segundo período escolar;

4. as lições de demonstração devem ser combinadas com os professores da escola de prática, bem como, de modo geral, os períodos e assuntos de observação, para que sejam êsses aspectos da prática de ensino mantidos na mais alta eficiência;

5. para que o estudante tenha uma experiência continuada e progressiva em todos os aspectos do trabalho escolar, a observação, participação e prática do ensino devem obedecer a planos cuidadosamente organizados, de modo que todos os alunos percebam nitidamente as diferentes fases do processo escolar e tenham, no último período, prática suficientemente longa do trabalho de classe.

18. O chefe de prática do ensino, que deve ter o completo controle das escolas de prática, e os demais chefes dos departamentos de cursos fundamentais, cursos de matérias e cursos de educação (conforme a escola mantenha êsses departamentos ou outros menos ou mais amplos), devem constituir, com o diretor da escola, um "gabinete" que dirija o ensino, na sua parte técnica e administrativa.

19. Fixadas a política educacional da escola e as diretrizes educacionais de todos os cursos, organizados os programas para cada tipo diversificado de professor que se deseja preparar, êsse gabinete continuará a se reunir constantemente para acompanhar, ajustar e corrigir o desenvolvimento geral e especial dos programas.

20. Essa direção deverá ser altamente democrática, sendo ouvidos sempre os professores de todos os cursos, que, como especialistas, têm o di-

reito de opinar em tudo que disser respeito à orientação e à marcha do ensino.

21. Além dessa direção por intermédio dos chefes de departamentos, pela qual se delinea a marcha geral do ensino, e todo êle se ajusta em uma séria unidade de objetivos, entre o chefe de prática, os seus assistentes e os professores de matérias, deve haver uma perfeita correspondência de ação, para ainda mais proveitosa coordenação dos cursos de matérias com a prática de ensino.

22. De modo geral, a coordenação dos esforços de todos os departamentos e o departamento de prática do ensino será obtida com a obediência às seguintes sugestões ou princípios:

#### *Princípios gerais*

1. Deve haver compreensão perfeita, da parte de todos os professores, dos objetivos fundamentais da escola;
2. Cada departamento ou seção deve ter conhecimento do que cada um dos outros departamentos ou seções está realizando, ou se esforçando por realizar, e principalmente do que o departamento de prática vai realizando;
3. Todos os cursos devem ser articulados com o trabalho de prática e devem todos os professores empenhar-se para dar a maior contribuição possível à habilitação prática do aluno;
4. A orientação das escolas de prática do ensino deve ser combinada entre o diretor da escola, o diretor de prática e os professores das escolas, e os chefes dos demais departamentos.

### *Métodos de coordenação*

1. Todos os cursos devem ser discutidos nos seus objetivos e programas, perante todos os professores, pelos que os vão dar;
2. Os cursos de matérias, teoria de educação e método ou técnicas devem ser ilustrados com lições demonstrativas nas escolas de prática;
3. Os professores dos diferentes departamentos devem ter conferências freqüentes com os professores das escolas de prática para organizar mais efetivamente a prática das teorias e métodos ensinados;
4. Todos os cursos devem ser dados tendo-se sempre presente o fim primordial da escola — preparar o magistério — reconhecendo-se que o teste definitivo desse preparo está na prática do ensino;
5. Cada um dos professores poderá tomar a si a responsabilidade de um ou mais alunos na prática do ensino, procurando auxiliá-lo especialmente no êxito dessa prática;
6. O programa de observação, participação e prática do ensino deve ser conhecido em detalhe pelos professores de matérias, que devem acompanhar o desenvolvimento dessa prática;
7. Os programas das matérias bem como as particularidades da sua execução, as novidades aparecidas nos diferentes campos especiais dessas matérias, os livros novos etc., tudo deve ser comunicado ao departamento de prática de ensino, para orientação dos seus cursos;
8. Conferências entre os professores de um e outro departamento devem ser constantes para efeito de troca de idéias e de vistas, bem como fixação de plano uniforme de trabalho;
9. O professor da matéria deve fornecer, a respeito de cada aluno, indicações precisas do estado dos seus conhecimentos e do grau de eficiência ou ineficiência que deve ser esperado do seu trabalho na prática;
10. Os professores de prática devem enviar aos professores de matérias relatórios circunstanciados a respeito de cada aluno e do modo por que marcham os seus trabalhos de prática;
11. Além dessas conferências entre os professores, devem êles manter contato, por meio de conferências individuais, com os alunos, a fim de melhor se examinar e remediar ou estimular o trabalho da prática.
23. Seriam essas as nossas sugestões, dadas abreviadamente, limitada como foi a extensão dêste trabalho. O próprio enunciado da tese autorizou-nos a pressupor a organização da escola normal pelo tipo de seções ou departamentos de ensino, bem como o desdobramento do plano de formação de professores pelos três setores fundamentais — cursos técnicos de educação, cursos de matérias de ensino e cursos de prática do ensino.
24. A escola de professores do Distrito Federal acha-se organizada por êsse plano.

GRÁFICO DEMONSTRATIVO DA NATUREZA COMPOSITA DE COMO SE DEVE SELECIONAR O CONTEÚDO DOS  
CURSOS ESPECIALIZADOS DE MATÉRIAS PARA O PREPARO DE PROFESSORES

Conhecimentos especializados superiores de que deve dispor um especialista em Geografia para organizar:

História  
Sociologia  
Economia  
política

Meteorologia

Geologia

Biologia

Física e  
Química

Outras  
Ciências

Cursos especializados para um professor de geografia na escola normal, o qual irá selecionar o conteúdo de um

Psicologia  
Educativa

Ciências

Ciências  
Sociais

Literatura

Curso Especial de  
Geografia para Professores de Geografia em Escola Normal

Sociologia

História

Hist. da  
Educação

Outros  
Cursos

Cursos profissionais para uma escola normal, graças aos quais o professor irá selecionar o conteúdo de

Psicologia  
Educativa

Artes Indust.  
Belas Artes

Matemática  
Profissional

Curso Profissional  
Geografia em uma  
Escola Normal

História  
Profissional

Português  
Profissional

Outras  
Matérias

Uma unidade de En-  
sino de Geografia  
em uma Escola Pri-  
mária

### Introdução

Com a atual reforma das estruturas universitárias encerra-se o que poderia chamar-se o ciclo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, concebida como instituição destinada a conferir "um caráter prôpriamente universitário" ao conjunto das faculdades profissionais reunidas em Universidade. Em seu lugar, surge agora um conjunto de institutos que deve concentrar todos os estudos básicos dentro da universidade. Das diferentes áreas do saber que constituíam o acervo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras resta ainda a Seção de Pedagogia, que, por sua natureza e objetivos, será transformada numa unidade do sistema profissional, isto é, a Faculdade de Educação.<sup>1</sup> Assim, o desdobramento das faculdades de filosofia em unidades que vão compor o sistema comum de ensino e pesquisa básicos e a criação das faculdades de educação

constituem inovações importantes trazidas pela reestruturação das universidades brasileiras.

Para alguns nostálgicos da unidade do saber, a Faculdade de Filosofia representa, ainda, a solução mais adequada para assegurar, no plano institucional, aquela unidade que se afigura irremediavelmente perdida, pelo menos na perspectiva da concepção tradicional. Bastaria corrigir certas falhas de estrutura e organização para que a Faculdade de Filosofia ressurgisse como núcleo integrador da universidade, sobre o qual assentariam os posteriores desenvolvimentos do saber puro e aplicado. Outros, no entanto, consideram definitivamente ultrapassada a Faculdade de Filosofia, tanto pela inconveniência de reunir sob o mesmo teto campos do saber tão heterogêneo como pela impossibilidade de conciliar tarefas simultâneas de preparação de docentes da escola média e de formação de pesquisadores. No presente estudo nos propomos analisar, do ponto de vista histórico, alguns aspectos do problema das faculdades de filosofia, principalmente no que concerne à criação das faculdades de educação.

\* Do Conselho Federal de Educação.

<sup>1</sup> Os Decretos-leis nº 53, de novembro de 1966, e nº 252, de fevereiro de 1967, que impuseram a reestruturação das universidades federais, ao referirem ao preparo de professores da escola média e de especialistas em educação, determinam, de modo expresso, que a competente formação pedagógica ficará a cargo de unidade própria de ensino profissional e aplicado.

## A Reforma Francisco Campos e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras

A idéia da Faculdade de Educação, no Brasil, não é recente. Com êste nome foi primeiramente designada a instituição multifuncional que, logo depois, receberia o nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Sem pretensão de fazer história, recordemos que, em 1931, o Ministro da Educação Francisco Campos, ao organizar a universidade brasileira em novas bases,<sup>2</sup> e julgando indispensável proporcionar "temas autenticamente universitários" à Universidade do Rio de Janeiro, incorporou "à sua estrutura, reduzida ao esqueleto do ensino profissional", além da Escola de Belas Artes e do Instituto Nacional de Música, uma nova entidade, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. "Esta última particularmente", explicava o Ministro em sua exposição de motivos, "pela alta função que exerce na vida cultural, é que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto de Institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores da cultura, que à Universidade conferem o caráter e atributo que a definem e individualizam, isto é, a universalidade." No entanto, reconhecendo "que nos povos em formação, como o nosso, a alta cultura não po-

de ser organizada de uma vez, integralmente e de maneira exclusiva", foi-lhe também atribuída uma tarefa profissional: a de formar professores da escola secundária. Daí o caráter misto da nova instituição. Reconhecia-se, dêsse modo, implicitamente, que em face de uma tradição de ensino superior profissional onde prevalecia a idéia de que a tãda escola superior deveria corresponder sempre uma especialidade técnica objetivável em tãrmos de profissão liberal, seria prematura a criação de uma faculdade unicamente destinada à pesquisa científica pura. "Ao lado de órgão de alta cultura ou de ciência desinteressada", esclarecia o Ministro Francisco Campos, "ela deverá ser, antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação em cujas divisões se encontrem todos os elementos próprios e indispensáveis a formar o nosso corpo de professores, particularmente os de ensino secundário, porque dêles, de modo próximo de imediato, depende a possibilidade de se desenvolver, em extensão e profundidade, o organismo, ainda rudimentar, de nossa cultura". No entanto, apesar dêsse objetivo pragmático, a Faculdade de Educação deveria prolongar sua atividade normal muito além de sua função didática, para tornar-se, dentro da Universidade, o centro de investigação científica desinteressada e dos altos estudos literários.

Não obstante o nome e a ênfase dada à missão propriamente educacional, tratava-se, como se vê, de uma instituição plurifuncional em tudo idêntica às Faculdades de Filosofia que, pouco depois, haveriam de ser instituídas. Com efeito a lei conferia à Faculdade de Educação, Ciências e

<sup>2</sup> Organização Universitária Brasileira. Dec. n. 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro — Imprensa Nacional, 1931 — p. 7-8.

Letras, as seguintes finalidades:<sup>3</sup> 1) ampliar a cultura no domínio das ciências puras; 2) promover e facilitar a prática de investigações originais; 3) desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; 4) sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais. Tais objetivos, em substância, seriam os mesmos atribuídos à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, pelo decreto que a organizou: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto de seu ensino.

Vale salientar que o nôvo instituto apresentava uma organização didática, sob vários aspectos, diferente das clássicas faculdades profissionais. Era instituído, ao lado do tradicional regime de séries, o sistema denominado de cursos avulsos, em que o aluno poderia concluir os estudos, numa duração prevista, reunindo o número de certificados nas disciplinas necessárias à obtenção do grau. Ao contrário do que ocorria com as outras faculdades, a lei não enumerava disciplinas nem fixava currículos, limitando-se a indicar as licenciaturas que poderiam ser conferidas. O licenciado nas demais seções da Faculdade (Ciências e Letras) para ter o direito de lecionar as respectivas disciplinas nos cursos secundários, deveria antes obter os certificados que fôsem exigidos na Seção de Educação.

<sup>3</sup> Organização Universitária Brasileira, Dec. 19.852, art. 196, p. 103.

Certamente a solução proposta pela Reforma Francisco Campos estava longe de ser a ideal. Acusam sua *Organização Universitária Brasileira* de se tornar ineficaz como instrumento de renovação. Segundo observa o Professor Valnir Chagas, "ao incluir a nova escola entre as quatro mais importantes de que três deveriam sempre existir, não tornava obrigatória a sua criação e, em conseqüência, apenas facultava a unificação dos estudos se assim o permitissem os estabelecimentos profissionais do antigo sistema que contra ela precisamente se rebelaram".<sup>4</sup> Em seu entender era uma solução contraditória a tentativa de procurar "transcender o limite do interesse profissional" através de uma escola "antes de tudo eminentemente profissionalizante." Não cremos que o caráter misto da nova instituição tenha sido o grande obstáculo a impedir-lhe a plena realização de suas funções de pesquisa pura. Outros fatores, como mostraremos a seguir, concorreram para que as faculdades de filosofia, sucedâneas da Faculdade de Educação de Francisco Campos, se reduzissem, em sua quase totalidade, a simples faculdades profissionais.

Note-se, ainda, que a instituição, apesar de abranger o conjunto das ciências básicas, não foi criada com o propósito explícito de integrar tais estudos, dentro da universidade, como hoje concebemos. A Universidade da Reforma Francisco Campos, projetada segundo o modelo europeu (francês e alemão), baseava-se no sistema de faculdades auto-suficientes. A Faculdade de Educação, Ciências e

<sup>4</sup> CHAGAS, Valnir — *A Luta pela Universidade no Brasil* — aula inauguração dos cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul — Edição da Universidade — p. 10.

Letras, muito embora sua missão especial de conferir sentido verdadeiramente universitário à Universidade, constituía um todo didático-científico próprio, ao lado das demais faculdades. Seria erro de perspectiva histórica enxergar em seus objetivos o papel integrador que hoje reclamamos para o sistema comum de ensino e pesquisa básicos.

As críticas que se fizeram à Reforma Francisco Campos não podem obscurecer-lhe o mérito de ter sido a primeira tentativa de dar à incipiente universidade brasileira uma organização e caráter autenticamente universitários. Dois pontos altamente positivos se destacam nessa reforma: primeiro, o de haver procurado dotar o ensino superior brasileiro, tradicionalmente profissionalizante, de uma instituição destinada à pesquisa pura e aos altos estudos nos domínios das ciências e das letras, independente de qualquer interesse profissional imediato; segundo, o de introduzir os estudos pedagógicos na Universidade, assegurando, pela primeira vez no Brasil, uma formação sistemática especializada ao professor da escola secundária.

A instituição idealizada por Francisco Campos não chegou a ser instalada com o nome de Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Em 1935, inaugurava-se a Universidade de São Paulo com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e em cujo plano figurava também um Instituto de Educação, como unidade especial para a formação pedagógica dos que, após os estudos básicos, se dedicassem ao magistério e à supervisão ou administração de escolas ou sistemas escolares. No mesmo ano, sob a inspiração de Anísio Teixeira, criava-se

a Universidade do Distrito Federal, experiência inédita de adaptação inteligente do modelo universitário americano, contando entre os estabelecimentos especializados um Instituto de Educação. Do mesmo modo a Universidade do Rio de Janeiro, só seria reestruturada como Universidade do Brasil em 1937, incluía em seu plano, ao lado da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, uma Faculdade Nacional de Educação.

A idéia de uma unidade universitária especialmente consagrada à formação pedagógica não chegou a concretizar-se.

Logo após, em 1939, organizava-se a Faculdade Nacional de Filosofia incluindo uma seção de Pedagogia encarregada da formação profissional de professores da escola média e do assim denominado "técnico em educação". A Faculdade de Filosofia, segundo as expressões de Fernando de Azevedo, era "modelada ao tipo das instituições européias e com algumas concessões à experiência americana." Certamente, estas poucas concessões se referiam ao treinamento profissional de educadores. Erígida em faculdade padrão, tôdas as outras que se fundaram no País se conformaram ao seu modelo. Prevaleceu, assim, o esquema originário da Reforma Francisco Campos de uma instituição multifuncional, mas com a expressiva mudança de nome para denotar o caráter essencialmente acadêmico da nova faculdade. Na época, ainda não havia amadurecido suficientemente a consciência dos problemas educacionais, nem se generalizara a convicção de que o educador carecia de uma formação técnico-profissional especializada para a qual se tornava indispensável uma instituição própria. Faltavam os su-

portes culturais e as motivações sociais necessárias à criação de uma Faculdade de Educação.

É de todos conhecido o destino que tiveram as Faculdades de Filosofia. Em três decênios se multiplicaram com rapidez impressionante por todos os recantos do País, elevando-se o seu número a mais de uma centena. Daí a situação um tanto paradoxal dessas faculdades. Orientadas para a pesquisa científica e alta cultura, tornaram-se, na realidade, uma instituição de massa, abrigando atualmente cerca de trinta por cento da população do ensino superior. É lugar-comum proclamar-se, hoje, o fracasso das Faculdades de Filosofia. Acusam-nas de terem falhado em seu duplo objetivo de desenvolver a pesquisa fundamental e formar professores. Consideradas no âmbito da Universidade, são criticadas por não haverem realizado a integração dos estudos básicos.

Para bem compreender e julgar a situação das Faculdades de Filosofia entre nós, convém partir de uma análise da idéia original que determinou a criação dessa instituição na Europa e que serviu de modelo para a fundação das nossas faculdades.

### A idéia da Faculdade de Filosofia

A Faculdade de Filosofia tem suas origens na Faculdade das Artes da Universidade Medieval. Concebida como instituto universitário que engloba o conjunto das ciências e as humanidades, centro da pesquisa científica pura e dos altos estudos, surge com a Universidade de Berlim,

criada em 1810, sob a inspiração de Wilhelm von Humboldt.<sup>5</sup>

Até então, a Faculdade de Filosofia, na universidade alemã, era uma espécie de escola preparatória para as faculdades, ditas superiores, de Teologia, Direito e Medicina. Nos quadros da Universidade de Humboldt ela se torna a substância mesma da instituição universitária e supera, em prestígio, as demais faculdades.

Os fundamentos teóricos da nova instituição e suas raízes espirituais se encontram, de um lado, na concepção do saber do idealismo pós-kantiano e, doutra parte, no ideal de formação humana (*Bildung*) característico do néo-humanismo alemão. Seus principais idealizadores são, precisamente, Fichte e Schleiermacher, dois eminentes representantes do idealismo metafísico germânico e o próprio Humboldt, cujas reformas do ensino tinham por objetivo a formação geral do homem segundo a idéia de *Humanität*, entendida como pleno desenvolvimento harmonioso da personalidade, na linha da *idealidade individual*.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Sobre a fundação da Univ. de Berlim e a idéia da Faculdade de Filosofia ver: *Die Idee der deutschen Universität* — Hermann Gentner Verlag, 1959. Contém os trabalhos de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Steffens e Humboldt. Consultar igualmente a obra clássica de Paulsen: *Geschichte des gelehrten Unterrichts* — Zweiter Band — 3ª edição ampliada, editada por Rudolf Lehmann, com um anexo: Berlim und Leipzig — 1921, p. 258 ss., 267 e 710-715. Cf. também: Richard Schwarz — *Wissenschaft und Bildung* — Verlag Karl Alber, 1957 — p. 93 e ss.

<sup>6</sup> Sobre o conceito de *Bildung* e de idealidade individual, cf. Spranger, *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesen*, 3ª edição. Max Niemeyer Verlag Tübingen — 1965 — p. 43 e ss. e 52 e ss.

A nova universidade e, particularmente, a Faculdade de Filosofia representam a encarnação do conceito de ciência do Idealismo alemão, enquanto derivado da problemática transcendental de Kant. Na ambiciosa concepção da filosofia idealista de um Fichte, tratava-se de deduzir toda a unidade do saber a partir da consciência transcendental, não mais apenas no sentido lógico kantiano, mas como princípio metafísico que, segundo uma dialética interna geraria todo o saber e o universo. A mais alta e autêntica forma da ciência é a Filosofia. A pesquisa filosófica se manifesta como "atividade criadora" (no sentido fichteano) que submete o mundo ao conceito, transfigura-o na idéia e o eleva à totalidade da individualidade formada. Eu e mundo são apenas os dois lados do imediato, do espírito que se aliena e volta para si mesmo na marcha gradual do conhecimento e da formação. Esta, por sua vez, não é nem o saber geral abstrato das determinações conceituais do mundo, nem a subjetividade cultivada da "bela alma" dos puros românticos, mas a unidade e totalidade conciliadas de ambos os momentos: o geral mediatizado, tornado concreto, cuja forma conceitual o sistema filosófico representa. A formação geral adquire, por força desta concepção, um caráter e conteúdo substanciais: a compreensão do mundo é, em sua essência, auto-compreensão da consciência que se apreende progressivamente. O sentido formativo do saber particular reside na pressuposição de que ele é conceitualizado, isto é, repensado em seu lugar dentro do sistema filosófico, como momento do espírito que se mediatiza em se desenvolvendo, e nisso é superado no todo do saber universal do espírito que se

apreende em si e para si. A filosofia idealista da formação implica a unidade da filosofia e da ciência. O saber filosófico compreende a síntese de todo o saber de que é expressão característica a enciclopédia das ciências filosóficas de Hegel.

Por outro lado, a concepção da Faculdade de Filosofia tem como fundamento o neo-humanismo. A imagem ideal do acadêmico é o homem total e harmoniosamente formado. A preparação acadêmica profissional significa menos a aquisição de conhecimentos especializados do que a capacitação para a tarefa de liderança cultural e espiritual. Esta formação, por sua vez, era fundamentalmente humanista no sentido das humanidades clássicas, remontando ao ideal helênico da *paideia*. Daí a importância que assumem os estudos clássicos na Faculdade de Filosofia, justificando a afirmação de Paulsen<sup>7</sup> de que a filosofia especulativa e a filologia neo-humanista eram os poderes espirituais que dirigiam a nova universidade. Esta, como tal, se fechava ao mundo das profissões técnicas e oferecia tão-somente a preparação científica para as profissões liberais.

Na concepção de Humboldt, a universidade será o lugar onde, na conexão orgânica de todo o saber se realizará o saber particular. No livre trabalho científico sua tarefa não será apenas a tradição mas, antes de tudo, a produção do saber. A essência da universidade, diz-nos o próprio Humboldt, consiste justamente em ligar, no plano da interioridade, a ciência objetiva com a formação subjetiva, e no plano exterior, a instrução completa com a iniciação ao *Studium*, sob a

<sup>7</sup> PAULSEN, *op. cit.* p. 251.

direção mesma do estudante. Como declara Humboldt, a relação entre mestre e aluno é inteiramente diversa do que era antes. O professor não é para o estudante, mas ambos para a ciência. Na universidade a pesquisa científica será livre da tutela do Estado, mas também livre de ser simples veículo de um saber tradicional para fins profissionais. Não seria o ensino, mas a livre pesquisa que deveria constituir a missão principal da universidade. O estudante, através de um trabalho científico autônomo, abre caminho para a verdadeira essência do humano (Humanität).

O perigo de uma limitação espiritual resultante de uma especialização prematura seria evitado colocando-se a Faculdade de Filosofia não no mesmo plano das outras três, mas constituindo a base de formação de todos os estudos ulteriores. Conforme assinala Schleiermacher, "a universidade propriamente está contida na Faculdade de Filosofia e as outras três são escolas especiais... Todos os estudantes devem passar pelo geral, doutra forma se perderia o caráter essencial da formação universitária".

A Faculdade de Filosofia repousava, assim, sobre estes dois conceitos fundamentais da filosofia idealista alemã da formação humana: *Wissenschaft*, como saber universal cuja expressão é a Filosofia, e *Bildung*, categoria típica do pensamento pedagógico alemão que significa formação espiritual, integral da personalidade e, na época de Humboldt, baseada nas humanidades clássicas e no saber filosófico. Nos primeiros estatutos da Faculdade de Filosofia eram-lhe atribuídos dois objetivos:<sup>8</sup> 1. contribuir para a am-

pliação e aprofundamento da formação geral de todos os estudantes; 2. desenvolver a pesquisa científica ou formar autênticos intelectuais (Gelehrte). Pouco depois ser-lhe-á cometida uma terceira missão: proporcionar aos professores da escola secundária sua formação científica. As duas primeiras tarefas eram realizadas através dos mesmos cursos, em função do princípio da unidade fundamental da Ciência e da Formação. Quanto à preparação de professores, a Faculdade de Filosofia não se ocupava de seu treinamento pedagógico-profissional. Este, ainda hoje, é feito sob a responsabilidade do próprio Estado, em estágios de dois anos nos Ginásios, constando do estudo das matérias pedagógicas especializadas e da prática de ensino sob a orientação de professores do estabelecimento.

Decerto, estes ideais de formação intelectual se encontravam vinculados à estrutura sociocultural da época e diríamos, hoje, que se tratava de uma universidade socialmente seletiva, porque reservada aos membros de uma classe privilegiada que poderiam devotar-se aos altos estudos sem atender a fins utilitários imediatos. Sociologicamente, na interpretação de Joseph Ben-David e Abraham Zloczower,<sup>9</sup> a ênfase dada à filosofia como unidade do saber e da formação se deve à existência de uma classe de intelectuais que desde a segunda metade do século XVIII se ampliava e estava ansiosa por adquirir prestígio dentro de uma sociedade aristocrática e burguesa que não lhe reconhecia o valor pretendido e onde as universida-

<sup>8</sup> BEN-DAVID, Joseph and ZLOCZOWER, Abraham — Universities and Academic Systems in Modern Societies — *Archives Européennes de Sociologie* — 1962, n° 1 — p. 51-52.

<sup>9</sup> *Idem*, p. 267.

des existentes se limitavam a diplomar nas três grandes profissões da época: Teologia, Direito e Medicina. Esta classe buscava reconhecimento social e segurança econômica, o que lhe era difícil nas condições sociais da Alemanha de então. A carreira aberta a um jovem intelectual alemão era um posto universitário que, nas faculdades de filosofia, gozava de pouco prestígio e não permitia real liberdade de pensamento, desde que as universidades eram sujeitas ao duplo controle do Estado e da Igreja. A Universidade de Berlim, inspirada por filósofo da maior força intelectual de seu tempo e tendo à frente um homem de gênio de Humboldt, dá todo prestígio à Faculdade de Filosofia e consagra o princípio da *Lehr- und Lernfreiheit*. O Estado, dizia Humboldt, não deve considerar as universidades como alguma coisa que concerne diretamente a seus interesses, mas antes deve alimentar a convicção de que cumprindo sua função real elas não somente servem a seus objetivos, mas os servem num plano infinitamente alto criando oportunidade para movimentar forças muito mais eficientes que se encontram à disposição do próprio Estado.

A Faculdade de Filosofia, assim concebida, não pôde realizar todos esses objetivos e sofreu transformações profundas em sua idéia originária, à medida que desapareciam os pressupostos ideológicos e os fundamentos espirituais que lhe serviam de base. A idéia de uma formação universal, filosoficamente fundada, logo deveria aparecer, para a maioria dos estudantes, como inatingível. Perdida estava a unidade da imagem do mundo que a inspirava e o desenvolvimento das ciências positivas acarretava a fragmentação do saber numa multipli-

cidade de especializações. Faltavam ao estudante condições para alcançar uma visão de conjunto da cultura espiritual e uma totalidade da concepção de vida que constituíam a substância da verdadeira *Bildung*. A concepção da Faculdade de Filosofia, em certos de seus aspectos fundamentais, se afigurava incompatível com a tendência própria da ciência positiva, e de sua aliada, a tecnologia, para uma especialização crescente que atingia, em cheio, a unidade metafísica profunda do saber e da formação. Já no curso do século XIX, a Faculdade pouco a pouco se exime da tarefa de proporcionar a formação geral de todos os estudantes, o que será objeto da educação ginasial. Com a especialização científica, logo se dividirá numa seção para as ciências do espírito e outra para as ciências da natureza, terminando por cindir-se em duas Faculdades: a de Filosofia e a de Matemática e Ciências Naturais. No começo deste século, as ciências sociais se desgarram da Faculdade de Filosofia e vão constituir matéria de uma Faculdade independente: a de Ciências Econômicas e Sociais. Estava, assim, definitivamente abandonada, na Universidade alemã, a idéia de uma faculdade destinada a realizar, no plano estrutural, a unificação das ciências básicas e das humanidades.

Dos três objetivos que lhe foram inicialmente atribuídos, sobressairá, como decisiva, a tarefa de formação para a pesquisa científica especializada. A própria Filosofia, considerada como princípio de integração do saber universal, acabará sendo, também, uma especialização. Subsistirá da idéia humboldtiana da Faculdade de Filosofia, a unidade do ensino e da pesquisa apanágio da universidade alemã, tornada o grande centro criador

de ciências no século passado. Este princípio será o fator fundamental de renovação da universidade moderna e que influenciou profundamente no sistema universitário de outros países. É o ideal de pesquisa criadora da Faculdade de Filosofia alemã que vai nortear a criação da Universidade de John Hopkins, em 1876, "a mais estimulante influência que jamais conheceu a educação superior na América", segundo a opinião de Flexner.<sup>10</sup> Apenas, os americanos tiveram o bom senso de transplantar o modelo germânico para a cúpula dos estudos universitários na forma da *Graduate School*.

A Faculdade de Filosofia da Universidade de Humboldt representa, sem dúvida, uma das criações mais fecundas na história da universidade e alguns de seus ideais são inerentes à essência mesma da instituição universitária. Mas, produto da metafísica idealista e do classicismo da *Goethezeit*, seria um contra-senso, na época de hoje, conservar seu esquema original de instituição englobante de todo saber fundamental.

### **Papel das Faculdades de Filosofia e sua posição na Universidade**

A tentativa de implantar no Brasil, na década dos 30, uma instituição do porte da faculdade de filosofia européia encontraria, inevitavelmente, os maiores obstáculos. Em primeiro lugar, tratava-se de um anacronismo em plena época das especializações científicas e das "duas culturas", para usarmos da expressão de C. P. Snow, persistir na idéia de uma instituição

pretendendo unificar formas de saber tão heterogêneas. Na própria Alemanha, onde surgiu a idéia da Faculdade de Filosofia, já se renunciara a esse tipo de integração estrutural. Em segundo lugar, faltavam-nos as condições culturais, tradição científica e clima espiritual que tornariam possível o florescimento da nova Faculdade. Talvez teria sido mais prudente a solução de Francisco Campos ao começar com uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que, com o tempo, deveria alongar-se em instituto de pesquisa científica e de alta cultura. Nos Estados Unidos, os *Teachers Colleges* primitivamente limitados ao treinamento profissional de professores primários e secundários, evoluíram depois para a condição de *Colleges* completos, oferecendo toda sorte de cursos e alguns chegaram a transformar-se em universidades.

É comum afirmar-se, hoje, que as faculdades de filosofia, no Brasil, falharam em seus múltiplos propósitos. Não cremos, todavia, que tenham sido uma experiência sem proveito em nosso ensino superior. Se tomarmos como critério de julgamento a idéia de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no seu modelo europeu, no que ela deve representar em matéria de cultura e investigação científica, é por demais evidente que nossas faculdades, com pouquíssimas exceções, não lograram sequer aproximar-se do ideal que tais instituições deveriam encarnar. Inserindo-se numa tradição de ensino superior todo orientado para a formação de profissionais liberais, pouco inclinado à pura investigação científica, avesso ao método de investigação positiva e experimental da natureza, não é de estranhar que nossas faculdades de filosofia malograssem em seu objetivo fundamental de

<sup>10</sup> Flexner citado por Clark Kerr em: *The uses of the University*, Harvard University Press. p. 13.

se constituir em autênticos centros de criação de ciência. É indiscutível que a existência dessas faculdades como instrumentos específicos de uma atividade cultural em nível superior foi seriamente comprometida pela ausência, entre nós, de condições básicas para o exercício da pura pesquisa intelectual. Não possuíamos quadros suficientes, no domínio das letras e das ciências, que pudessem prover de professores competentes e de pesquisadores tais instituições que se multiplicariam tão rapidamente, não apenas nas capitais, como pelo interior do País. E muito poucas podiam, ou não quiseram, seguir o exemplo de São Paulo, mandando vir da Europa uma equipe de mestres que teve o mérito de formar escola nos diferentes ramos do saber. Como bem mostrou Florestan Fernandes, as condições culturais da vida brasileira, a nossa tradição de ensino superior, tudo contribuiu para a "especialização empobrecedora" de nossas faculdades de filosofia que terminaram por se transformar em verdadeiras escolas normais.

Atuou neste sentido a convicção generalizada, ainda dominante entre nós, de que "a definição social de uma escola superior pressupõe a existência de uma contribuição técnica objetivável em qualidade de serviços profissionais que os especialistas possam desempenhar na comunidade".<sup>11</sup> Era necessário, ainda, que seus cursos oferecessem diplomas capazes de assegurar privilégios profissionais, para que a escola recebesse reconhecimento social. Daí por que a Faculdade de Filosofia, na maioria dos casos, terminou

por se reduzir a uma simples escola profissional como as demais, sofrendo dos mesmos males das escolas profissionais existentes: cátedras estanques, professores de tempo parcial, métodos de ensino livresco, ausência completa daquela atmosfera de trabalho intelectual que caracteriza uma instituição de pesquisa.

Por conseguinte, se as faculdades de filosofia, em geral, não atingiram seus mais altos objetivos, isto se deve, em grande parte, às próprias limitações de nosso ambiente cultural e às nossas tradições de ensino. A situação dessas escolas é o reflexo do estado geral do ensino superior brasileiro, apresentando os mesmos defeitos básicos que viciam nossas universidades. Não foi, portanto, o seu caráter de instituição multifuncional, como se costuma repetir, o maior entrave à realização satisfatória de suas tarefas. Outras causas ainda, tais como a precariedade do corpo docente, a indigência de instalações e bibliotecas e a forma em que foram estruturados seus cursos, respondem pela condição inferior da grande parte dessas faculdades. Espalhadas por todo o País, em regiões onde não poderiam encontrar elementos capazes para a constituição de um professorado especializado, o ensino haveria de ser, inevitavelmente, de baixa qualidade. Essas escolas, cujos fins explícitos atribuíam-lhes elevado *status* científico e cultural, tornaram-se um dos veículos da expansão desordenada do ensino superior através dos chamados "cursos fáceis", isto é, os que não exigem laboratórios ou equipamentos especiais. Observe-se que, em 1965, dos quinhentos cursos oferecidos pelas faculdades de filosofia do País, não havia mais de dezessete licenciaturas de Física e outras tantas de Química.

<sup>11</sup> FERNANDES, Florestan — Formação de profissionais e especialistas nas Faculdades de Filosofia — *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* n. 85 — 1962 — p. 229.

Mas, apesar do baixo nível da grande parte de nossas faculdades de filosofia, não subscreveríamos o juízo sumário que proclama o malôgro total da instituição entre nós. Encaradas numa perspectiva realista, entendemos que tais escolas desempenharam certo papel de relevância em nosso desenvolvimento cultural. Bem ou mal, várias delas se tornaram, dentro de nossas limitações, os órgãos normais de elaboração da cultura superior de caráter puro, promovendo em alguns casos a pesquisa científica avançada. Não seria difícil mostrar que muitas áreas do saber, até então cultivadas por alguns autodidatas isolados, com o advento das faculdades de filosofia passaram a ser objeto de estudo sistemático e especializado. A Filosofia, por exemplo, matéria de estudo marginal em nosso ensino superior, deve muito de seu desenvolvimento nestes últimos tempos aos cursos de Filosofia dessas escolas. Recentemente Afrânio Coutinho<sup>12</sup> ressaltava a importância dos estudos superiores de letras nas faculdades de filosofia, na evolução de nossa crítica literária. E apontava especialmente a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo como centro pioneiro de renovação dos estudos literários, à luz dos princípios da nova ciência literária.

O mesmo se poderia dizer com os estudos de Física, Matemática, Geografia e outros campos do saber. Por essas razões julgamos que a faculdade de filosofia, apesar de suas deficiências e deturpações, longe de constituir um fracasso total, como querem alguns, representa um momento significativo na evolução do ensino su-

perior brasileiro e de nossa cultura, por haver proporcionado formação especializada, dentro de nossas possibilidades, para o exercício sistemático de atividades culturais e científicas que, anteriormente, eram fruto de manifestações esporádicas e isoladas. As melhores de nossas faculdades já estão formando trabalhadores intelectuais para muitas profissões técnicas, surgidas com o processo de desenvolvimento baseado na ciência e na tecnologia. Profissões especializadas que não poderiam encontrar formação adequada nas escolas tradicionais.

No que concerne ao objetivo de integração universitária é, fora de dúvida, que a ação das faculdades de filosofia foi praticamente nula. Não conseguiram concentrar as disciplinas dos diferentes cursos da universidade que se incluíam em suas áreas específicas de conhecimento. As faculdades tradicionais jamais permitiram que a faculdade de filosofia viesse a ministrar o ensino básico comum às diversas carreiras. E não cremos que nesta altura da evolução de nosso sistema universitário pudéssemos, ainda, recuperar o papel de integração que estaria reservado à faculdade de filosofia, mesmo que retirássemos de seu âmbito o setor pedagógico, conservando-lhe apenas as duas funções de realizar a pesquisa e formar "trabalhadores intelectuais especializados" e dotando-a de uma organização mais plástica e funcional. Assim pensaram os idealizadores da Universidade de Brasília ao substituir a faculdade de filosofia pelo conjunto de institutos centrais. Esta foi também a solução da atual reforma por julgar mais viável constituir um sistema comum de ensino básico através de unidades que resultassem do desdobramento da faculdade de filosofia. Esquema que

<sup>12</sup> COUTINHO, Afrânio — *Da crítica e nova crítica*.

tende a se generalizar em nosso sistema universitário. O projeto de reforma da Universidade de São Paulo, onde a Faculdade de Filosofia foi uma experiência bem sucedida do ponto de vista da pesquisa, propõe também sua transformação numa série de institutos correspondentes às suas áreas de conhecimentos.

O Prof. Valnir Chagas,<sup>13</sup> um dos entusiastas da solução Faculdade de Filosofia, lamenta que "após uma longa prática deformadora, não existam no momento condições psicológicas para restaurá-la na funcionalidade de sua concepção original". Em nosso entender o problema está ligado a causas mais profundas do que a simples ausência de "condições psicológicas". É mais de ordem epistemológica com repercussões na organização universitária. A idéia da Faculdade de Filosofia, como instituição englobante, segundo já observamos, repousa numa concepção da unidade do saber cujos fundamentos metafísicos e epistemológicos já se encontram ultrapassados. Além disso, a extrema especialização que define o saber científico moderno torna praticamente impossível reunir numa mesma unidade disciplinas tão diversas, sem acarretar sérios inconvenientes, tanto de ordem administrativa como funcional. Todos conhecem a heterogeneidade de uma congregação da faculdade de filosofia, reunindo especialistas de uma dezena de cursos tão díspares em sua natureza e objetivos, que não conseguem, e com razão, compreender uns as necessidades dos outros, ignorando-se mutuamente em suas especialidades. A cooperação interdisciplinar que hoje se preconiza e a integração universitária que tanto se reclama hão de ser alcançadas no

plano funcional e não simplesmente no plano das estruturas.

Não é, certamente, êste o lugar indicado para discutirmos um dos pontos críticos da universidade moderna: a perda da unidade do saber que, para muitos, seria essencial à própria idéia da universidade. Como é possível recuperar ainda esta unidade num mundo cultural e ideologicamente dividido e onde a dispersão das especializações científicas e técnicas torna difícil concebermos a idéia de um *Kosmos* do saber articulado em função de um princípio metafísico de síntese? Na Idade Média, o princípio da *reductio artium ad Theologiam* e, sobretudo, a profunda unidade espiritual da época, ofereciam os fundamentos metafísicos e culturais de integração da Universidade. No século passado, a Universidade de Humboldt, em pleno fastígio do idealismo metafísico pós-kantiano julgou encontrar na Filosofia o princípio de unificação do saber que lhe serviria de base. A crença no poder do Espírito (*Geist*), na concepção do Idealismo germânico, permitia conceber a totalidade da Ciência como organismo cuja representação real era a Universidade. Por sua vez, a unidade da Ciência era a própria unidade da Filosofia e, assim, a Faculdade de Filosofia se tornava a objetivação mesma da unidade da Universidade.

Nas condições atuais do saber e da cultura, dificilmente poderíamos restaurar em sua plenitude o princípio de unidade do saber. O corte que se aprofunda entre as *ciências naturais* e as *ciências do espírito*, a incompreensão existente entre as *duas culturas*, de que nos fala C. P. Snow, a científica e a literária, o antagonismo das ideologias e a diversidade irreductível

<sup>13</sup> CHAGAS, Valnir — *op. cit.* p. 18.

das concepções do mundo e, principalmente, a ausência de um cimento espiritual unificador de nossa cultura, tudo isso torna extremamente problemática a concretização da unidade fundamental da universidade. A idéia da *universitas scientiarum ac litterarum* parece recuar hoje diante da idéia de *multiversitas*. Tampouco poderíamos esperar que o ideal da "ciência unificada"<sup>14</sup> proposto pelos positivistas lógicos, em termos de linguagem e lógica do pensamento científico viesse a corresponder às exigências profundas de unidade espiritual do saber. Teoricamente poderíamos elaborar o modelo de uma universidade integrada segundo tais princípios. Mas tudo nos faz crer que a unidade da universidade não é apenas um problema lógico ou epistemológico, e sim de ordem cultural e, em última análise, um problema antropológico.

É possível que a unidade ideal do saber constitua um dos elementos essenciais da universidade. Por nossa parte, julgamos que no presente ela atua mais como princípio regulativo à maneira de uma idéia kantiana da razão pura. De qualquer modo, a unidade analógica do saber para a qual tende, ou deve tender a universidade, como querem alguns, não poderia estar jungida ao esquema estrutural de um instituto que reunisse sob a mesma administração todos os departamentos do saber fundamental.

A verdade é que os projetos de reforma, em curso nos vários países de tradição universitária, já não consideraram a Faculdade de Filosofia como a

solução adequada para se alcançar a integração da Universidade em todos os seus níveis.

A atual reestruturação da universidade brasileira ao determinar o desdobramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, extinguiu portanto uma instituição já ultrapassada pelo estado presente das ciências e pelos princípios da moderna organização universitária.

A instituição, contudo, poderá subsistir, entre nós, como estabelecimento isolado, à maneira dos *Colleges* norte-americanos independentes de universidade. Mas, neste caso, para que possa funcionar eficazmente com todos os seus cursos, além de problemas do corpo docente e equipamentos, deverá sofrer profunda reorganização, na qual as suas grandes áreas constituiriam divisões estruturais relativamente autônomas, e apenas subordinadas a uma coordenação central, à semelhança da organização universitária.

### **A missão pedagógica das Faculdades de Filosofia e a criação das Faculdades de Educação**

Se considerarmos as faculdades de filosofia em sua função de preparar docentes para a escola média e formar especialistas em educação, haveremos de convir que, neste particular, são passíveis das mais severas críticas. Porque, se algumas delas lograram instituir a pesquisa científica e treinar especialistas capazes nos diversos ramos do saber, é lícito duvidar que tenham cumprido satisfatoriamente sua missão de educar mestres para a moderna escola secundária. Ressentiram-se da fal-

<sup>14</sup> Sobre a idéia de "ciência unificada", ver, p. ex., os artigos de Horace Kallen, Otto Neurath e Charles Morris, em *Philosophy and Phenomenological Research*, v. VI, n. 4, janeiro 1946.

ta de uma clara consciência do problema, de uma precisa concepção dos métodos e objetivos da formação pedagógica profissional. Mais ainda, a predominância do ideal acadêmico impediu que essas faculdades assumissem plenamente sua função pedagógica. Jamais se conformaram em ser o que a maior parte poderia apenas ser, isto é, *Teachers Colleges*, e, vítimas de uma espécie de bovarismo, não chegaram a realizar nem o ideal de alta cultura e pesquisa científica, nem a desempenhar honestamente a missão de preparar professores que a expansão da escola média brasileira está a exigir.

Esta duplicidade de objetivos gerou por assim dizer um estado de espírito ambíguo e certa má consciência das faculdades de filosofia. Culturalmente a tarefa pedagógica de treinar professores lhes parecia muito pouco; doutra parte os objetivos de altos estudos eram, para a maior parte delas, inacessíveis. Daí a contradição entre os fins explícitos e as tarefas realizadas ou, para usarmos da expressão de Anísio Teixeira, entre os valores proclamados e os valores reais.

Aparentemente poderia tratar-se de uma contradição ao nos referirmos aqui à duplicidade de objetivos, quando antes dissemos que não foi o caráter multifuncional da Faculdade de Filosofia o maior obstáculo à sua plena realização. A nossa tese é de que não há inconveniente na coexistência, no mesmo instituto, de objetivos de pesquisa desinteressada e de formação de profissionais ou "trabalhadores intelectuais", no mesmo campo do saber. Hoje, já não teria sentido estabelecer-se um corte radical entre a ciência pura e suas aplicações. Assim, o mesmo Departamento de Psicoló-

gia promove pesquisa pura em seu campo, forma psicólogos profissionais e ministra disciplinas psicológicas básicas para outras carreiras universitárias. O mesmo não ocorre com a Educação que, por ser essencialmente uma *praxis*, seus estudos são de natureza profissional. A coexistência do educacional com o acadêmico termina por afetar uma ou outra das duas áreas. Geralmente são os setores acadêmicos que prevalecem em detrimento do pedagógico, dado o prestígio tradicional dos estudos acadêmicos, conforme a experiência tem demonstrado.

Como observou, ainda, Anísio Teixeira,<sup>15</sup> o caráter que as Faculdades de Filosofia assumiram no curso de sua evolução, afastou-as do estudo e da preocupação pelos problemas do magistério secundário e do primário e limitou-as à formação, quando muito, dos especialistas nas disciplinas literárias e científicas, tendo mais em vista o ensino superior do que o ensino nas escolas de cultura prática de nível secundário ou cultura vocacional das escolas normais. Isto explica que os Departamentos de Educação tenham sido, em geral, os de menor prestígio e que a formação pedagógico-profissional do futuro professor se tenha reduzido ao mínimo exigido por lei para obter a licenciatura. Esse treinamento profissional, ministrado no antigo Curso de Didática e atualmente nas matérias pedagógicas da Licenciatura, consta normalmente de uma série de cursos teóricos, ou melhor, livrescos, sobre as especializações pedagógicas, acompanhados de uma quase *pro forma* prática de ensino proporcionada nos Colégios de Aplica-

<sup>15</sup> TEIXEIRA, Anísio — O problema de formação do magistério, in *Documenta* 62, 1966, p. 14.

ção. Por sua vez, os chamados Cursos de Pedagogia, desviados de seus verdadeiros objetivos, terminaram praticamente assimilados às demais licenciaturas, obtendo seus diplomados direito ao ensino das matérias acadêmicas do curso secundário. A verdade é que as faculdades de filosofia falharam em sua missão pedagógica, em sua tarefa de preparar professores para a moderna escola secundária, de formar educadores especializados capazes de planejar o sistema escolar de uma sociedade que se transforma e elaborar novos métodos que possibilitem a renovação didática de uma escola média e primária que se expande desordenadamente.

Enquanto predominava o tipo de escola secundária acadêmica, acessível a uma reduzida parcela de nossa sociedade e os cursos normais se encarregavam do treinamento dos mestres das escolas primárias, a insuficiência pedagógica das faculdades de filosofia não constituía problema real. Mas, com o processo de desenvolvimento e a conseqüente explosão escolar em todos os níveis, exigindo, além de professores, técnicos capazes de planejar, organizar e administrar escolas e sistemas escolares, logo se tornou patente a deficiência das faculdades de filosofia em atender às necessidades do processo educacional.

Teoricamente, uma das soluções seria criar, dentro da universidade, ou como estabelecimentos isolados, unidades de ensino superior especialmente destinadas à formação de profissionais em educação. Várias razões falam em favor dessa tese.

1. Primeiramente há que destacar os progressos do estudo científico da educação e o desenvolvimento das téc-

nicas pedagógicas. Por um preconceito acadêmico, como, por exemplo, na Alemanha, entendia-se que a Pedagogia não alcançou ainda o nível de uma verdadeira ciência, nem oferece resultados positivos, cientificamente demonstráveis, para constituir base e centro de uma Faculdade.<sup>16</sup> Daí por que o treinamento pedagógico-profissional dos professores de nível primário, e mesmo secundário, se fazia fora da universidade. É verdade que na Alemanha atual essa tese começa a ser fortemente combatida. Recentemente, o titular de Pedagogia, Prof. Heinrich Roth,<sup>17</sup> refutando Erich Weniger, mostrava que uma das condições para a pedagogia atingir pleno desenvolvimento científico em tôdas as suas especialidades era justamente a criação da Faculdade Pedagógica na Universidade.

Neste particular, os americanos fizeram trabalho de pioneiros atribuindo à Universidade a tarefa de dar formação pedagógica tanto ao professor da escola secundária, como ao da escola primária e aos vários tipos de especialistas em educação. Numa perspectiva mais pragmática e mais fecunda, não se preocuparam tanto com o problema teórico do *status* epistemológico

<sup>16</sup> Cf., por exemplo, Erich Weniger: *Pädagogische Hochschulen oder Pädagogische Fakultäten*, publicado primeiramente em 1950 e republicado no livro do autor: *Die Eigenständigkeit der Erziehung. in Theorie und Praxis*, Verlag Julius Beltz — Weinheim/Bergstr 1952 — p. 448-457. A tendência atual na Alemanha é em sentido contrário. A Universidade de Hamburgo assumiu tôda a responsabilidade da formação dos professores da Cidade de Hamburgo. A mesma solução é prevista no projeto de criação da Universidade de Bremen.

<sup>17</sup> ROTH, Heinrich — Warum Keine pädagogische Fakultät? in *Die Deutsche Schule* — Heft 1, Januar 1966, p. 56.

da Pedagogia. Mas, reconhecendo que era possível aplicar sistematicamente o método científico aos problemas educacionais, procuraram desenvolver processos e técnicas pedagógicas cientificamente elaboradas. Daí ser conferido a este campo de estudos e formação profissional um setor autônomo dentro da Universidade. E todos sabemos o impulso vigoroso que recebeu a pesquisa educacional nos Estados Unidos, com a disseminação dos *Teachers Colleges* e a criação das escolas ou *Colleges* de Educação nas Universidades. Pense-se, por exemplo, o que representou o *Teachers College* da Universidade de Colúmbia, para a formação do pensamento pedagógico americano e a elaboração de novos métodos educativos.

2. Em segundo lugar, devemos atender à importância vital da educação nas sociedades modernas e à amplitude e complexidade de seu campo profissional. Karl Jaspers,<sup>18</sup> ao desenvolver, do ponto de vista clássico, "a idéia da universidade", mostra que as faculdades superiores (Teologia, Direito, Medicina) se constituíram por corresponder aos três campos da existência humana que se encontram vinculados ao saber e por eles determinados espiritualmente. E, analisando o problema da ampliação dos quadros universitários com a incorporação de novos campos profissionais, entende que o critério de criação de uma nova faculdade é ter por base um "autêntico campo vital". Com este fundamento admite êle a inclusão na clássica universidade alemã de mais uma faculdade profissional — a de Tecnologia — por atender a um dos grandes campos de atividades da existência moderna. Ora, se

estes critérios são válidos, como não se justificaria a criação da Faculdade de Educação na Universidade? Com razão, pergunta o Prof. Heinrich Roth,<sup>19</sup> ao comentar a tese de Karl Jaspers, que outro campo da existência humana é mais vital do que a Educação para merecer um lugar próprio dentro da Universidade? Com efeito, a educação, hoje, não se limita apenas à formação individual e a conservar e transmitir o acervo cultural de cada sociedade, mas exerce um conjunto de funções extremamente complexas e de importância decisiva para o desenvolvimento total do homem. Além de suas finalidades éticas e espirituais, costuma-se considerar a educação, no mundo moderno, sob múltiplos aspectos: fator de evolução da sociedade e serviço social ao proporcionar ao indivíduo um equipamento intelectual; mecanismo racional que permite repartir as tarefas sociais segundo os talentos e capacidade e, por conseqüência maximizar a produtividade; indústria produtora de mão-de-obra qualificada; finalmente a politização total da ciência e da técnica terminou por converter a educação em arma estratégica fundamental. O exercício de tôdas essas tarefas educacionais atingiu um tal nível de complexidade técnica que supõe uma formação altamente especializada que só a universidade pode oferecer através de unidade específica.

3. Finalmente poderia objetar-se nos seguintes termos: se a formação científica do educador profissional deve ser feita em nível universitário, dela poderia ocupar-se em Departamento especializado no âmbito das unidades existentes, como ocorria com as Faculdades de Filosofia. Ora, a ex-

<sup>18</sup> JASPERS, Karl — *Die Idee der Universität* — Berlin 1961, p. 102.

<sup>19</sup> ROTH, Heinrich, *op. cit.*, p. 56.

perícia tem demonstrado que os departamentos de educação incorporados em unidades acadêmicas se vêem tolhidos em seus movimentos e expansão. O exemplo dos Estados Unidos nos mostra como a fundação das escolas e *Colleges* de educação se constituiu um fator de desenvolvimento da pesquisa e prática educativas. E, pelo contrário, os Departamentos de Educação de nossas Faculdades de Filosofia, com raras exceções, têm vegetado em atividades rotineiras. Além disso, a amplitude do campo profissional da educação, com a infinidade de suas especializações técnicas e a expansão das pesquisas pedagógicas dificilmente poderiam restringir-se aos limites de um departamento tradicional.

Tôdas essas razões parecem-nos justificar e mesmo exigir a criação das faculdades de educação. Foi êste, sem dúvida, o ponto de vista que orientou a presente reforma estrutural das universidades brasileiras. Certamente, há de se considerar um motivo técnico. Desdobrada a Faculdade de Filosofia em unidades relativas às suas áreas de conhecimentos básicos, restava o Departamento de Educação que, a rigor, não corresponde a nenhuma daquelas áreas além de seu caráter profissional. A solução normal era transformá-lo em Faculdade de Educação conforme se efetuou. Mas seria desconhecer inteiramente o sentido e importância da faculdade, considerá-la como simples resultante da mecânica da reestruturação universitária. Como se fôra escola residual, compreendendo os cursos preexistentes da extinta faculdade de filosofia que não puderam integrar-se no sistema de ensino e pesquisa básicos. Decerto, não se justificaria sua criação se fôsse para manter apenas,

ou mesmo ampliar, os cursos pedagógicos já em funcionamento, com seus objetivos tradicionais e em moldes rotineiros. Trata-se, ao contrário, de instituir uma realidade nova, com perspectivas mais amplas, visando a múltiplas finalidades de pesquisa e com vistas às necessidades de expansão e aperfeiçoamento do sistema escolar do País. A Faculdade de Educação deve ser entendida como correspondendo a um imperativo de nosso esforço educacional; à necessidade de ampliação e aprimoramento dos quadros de formação de professores e especialistas em educação; à exigência de estímulos à elaboração de um pensamento pedagógico capaz de formular as categorias próprias de uma educação genuinamente nacional.

Devemos reconhecer, no entanto, que a criação dessas faculdades em tão curto prazo e em número tão elevado (mais de duas dezenas correspondentes às universidades federais), acarreta graves problemas. Por ser um tipo de escola inteiramente nôvo em nosso ensino superior, é natural que existam perplexidades quanto à sua organização e funcionamento. Por isso mesmo, impõe-se a formação de uma idéia clara e precisa da natureza e objetivo da faculdade de educação e do papel que deve desempenhar no processo educacional e a elaboração de um projeto de implantação gradual das novas faculdades, atendendo-se às notórias deficiências dos atuais departamentos de educação, em pessoal qualificado e em recursos materiais. Sem estas preocupações, sem rigoroso planejamento, arriscamos a comprometer a instituição, em seu próprio nascedouro, preparando-lhes o destino que tiverem, no Brasil, as faculdades de filosofia.

## 1. Introdução

De há muito data a existência de faculdades de educação nos países de antiga e poderosa tradição universitária que acabo de visitar. Entre nós, a inclusão de estabelecimentos dessa natureza nas universidades federais constitui alvissareira novidade. O preceito legal estabelecendo que, nessas universidades, as disciplinas pedagógicas se reúnam numa unidade própria do ensino ao novo cometimento.

E de fato, ambicionamos que a faculdade de educação brasileira represente uma solução nova. Mais que simples desdobramento ou remate natural da experiência tentada com as faculdades de filosofia, signifique um passo largo adiante. Algo de muito acrescido, em favor da ampliação e melhoria de nossos quadros de educadores.

Não obstante a fôlha de serviços que ostentam e sua fácil aceitação e disseminação pelo País, as faculdades de filosofia, inseridas em nosso sistema de ensino superior, a partir de 1939, mostram-se condicionadas para desincumbir-se apenas limitadamente das

responsabilidades que sôbre elas pesaram no setor da educação. No plano da formação de pessoal para o ensino secundário e normal, o alvitre que se adotou da inclusão de um minigado setor de assuntos pedagógicos contido, dentro de limitações comprometedoras, no volumoso corpo daquelas faculdades, não poderia constituir solução que bastasse. Em verdade, experiências de perspectivas mais amplas e novas diretrizes, sobretudo no campo da investigação e da pesquisa, necessitam ser buscadas, em correspondência com a extensão — multidimensionada — com que o problema da educação se propõe em nosso tempo, em função de uma sociedade de avassaladora complexidade.

A população juvenil multiplicou-se e avolumou-se a demanda escolar em relação a quando, há três décadas, as Faculdades de Filosofia se fundaram. O número de educadores com nível superior de preparação não aumentou, no mesmo período, em proporção sequer aproximada. De urgente refôrço se necessita, em qualidade e quantidade, para que seja cabal o desempenho dos profissionais de educação no cumprimento das missões multiformes que lhes estarão crescentemente afetas.

\* Da Univ. Fed. do Rio de Janeiro.

A novel Faculdade terá que organizar-se de modo a poder cobrir tôda uma enorme área de ação. Não pode restringir-se, ôbviamente, a ser uma Faculdade especializada em formar educadores da adolescência. Necessitará propor-se como solução de redobrada amplitude, indo ao encontro de tôdas as necessidades de formação profissional que impliquem nível superior de instrução em matéria educacional. A preparação dos variados elenocos de professores para diferentes graus e níveis de ensino; de administradores, supervisores, coordenadores, orientadores, pesquisadores, tôda sorte de técnicos especializados com que prover a nova educação brasileira, reclama, com efeito, o advento de estabelecimento de nôvo estilo em condições de corresponder às agravadas necessidades de nosso tempo. Estabelecimento que, além de fornecer nível de preparo consentâneo, assegure crescimento rápido dêsses quadros profissionais.

Isso tudo significa uma dimensão insuspeitada. Cabe à Faculdade de Educação assumir proporções, em organização e condições de funcionamento, que desafiam o interêsse e a capacidade realizadora dos que desejam ver encarados e resolvidos os problemas magnos do Brasil.

#### *Divisão de Pós-Graduação e de Pesquisa*

Cedo terão as Faculdades de Educação que enveredar pelo caminho da oferta dos cursos de pós-graduação. É tarefa que necessita ser prioritariamente enfrentada. Cabe-lhes preparar, em alto nível, os elementos com a necessária vocação de liderança; os que se votem à formulação de um pensamento diretor e de uma política de

educação; os que se destinem à administração de unidades e de sistemas de ensino, à supervisão e coordenação dos trabalhos escolares, à orientação educativa das crianças e adolescentes. E os que se aplicarão à pesquisa e ao ensino superior das matérias pedagógicas; à experimentação de novos métodos, novos processos de aferição do rendimento escolar; ao levantamento e apuração de novos dados sôbre reclamos e necessidade do meio social.

Sobressai, da meditada experiência universitária que entro a comear e do testemunho recolhido dos colegas brasileiros, com quem preliminarmente tratei sôbre os dados da conjuntura educacional brasileira, esta conclusão que antecipo, a principal a extrair de meu relato de viagem: a conveniência de que a Faculdade de Educação projetada se inaugure como instituição de estudos pós-graduados. Sem descuidar de seu compromisso com o preceito estatutário de manter curso de graduação (bacharelado em pedagogia e licenciatura para o exercício do magistério primário e médio) não se dispense, em sua organização estrutural, da constituição de uma especial Divisão de Pós-Graduação e de Pesquisa; e de, na Congregação, compor a Câmara correspondente, para seu órgão deliberante específico. E que a Divisão mencionada seja dotada de direção própria, na figura de um Diretor Associado ou Adjunto, dedicado, em regime de tempo integral, ao desempenho da relevante missão.

Em suma, que não se retarde a ação universitária na preparação dos quadros de liderança e de govêno da educação. Faltou à universidade brasileira o órgão a isso adequado, que

agora comparece com a Faculdade de Educação. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, necessita ela afirmar-se como escola de estudos avançados e correlatamente, como instituição de investigação, de planejamento e de experimentação pedagógica. Que, para tanto, se organize como centro de convergência e de associação de esforços de quantos, no meio brasileiro, combinem insigne experiência pessoal no campo da educação com os atributos reclamados para a docência e a pesquisa em alto nível.

### *Graduate School of Education*

Com precisão, colocaria os ditos estudos pós-graduados nas Faculdades de Educação dizendo que são êles que as justificam. Na universidade americana, é em tais termos que a Faculdade de Educação realmente se define. Comparece como "Graduate School" — vale dizer, como típico instituto de pós-graduação. Nesta conta ela é tida na Universidade da Califórnia, na Universidade de Harvard, na Universidade de Colúmbia, na Universidade de Chicago, para ficar em exemplos mais expressivos.

Nas quatro entidades citadas, só após o bacharelado, obtido em quatro anos, se admite o acesso a cursos que conferem grau em Educação, ainda quando se trate de uma primeira integração profissional, para o exercício do magistério primário e secundário.

Se bem que nem sempre isso ocorra e possa a licenciatura para o ensino em escolas primárias e secundárias ser alcançada, em outras universidades, com o grau obtido em nível de "college" — será para uma simples iniciação. Um como primeiro ensaio. Uma sortida a título precário. As Univer-

sidades de Kansas, Minnesota, Pittsburgh e Flórida são, dentre as que visitei, exemplos, todavia ilustres, da solução inicialmente mais modesta. Mas, ainda nesses casos, o exercício profissional do professor se estabiliza e consolida com o retorno, a bem dizer obrigatório, à Universidade, para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelos que visam a permanecer na profissão. Isso leva a compreender que, na etapa primeira, a do bacharelado, a preparação pedagógica, aí limitando-se à ligeira introdução em Fundamentos da Educação e ao "Semestre Profissional", possa restringir-se à reduzida proporção (20 a 25%) do total de créditos reclamados para a graduação. Correm as parcelas maiores por conta das disciplinas de cultura geral (35%) e das matérias de conteúdo relacionado com os assuntos de lecionar (outros 35%). Além de possíveis 8 a 10% de créditos em disciplinas eletivas, buscadas em qualquer dos setores. Sendo providência sistemática dos que visam continuar professores, o regresso à Universidade, sem muita delonga, para o curso de mestrado, fará com que seja, em tempo, completada a breve formação educacional do incício. E são numerosos os que, após a obtenção do *master*, retornam, uma vez mais, para cursos de especialização — não sendo poucos os que perseguem depois disso, em estágios ainda mais avançados, o grau de Doutor em Educação ou o PhD.

Para atender ao afluxo crescente de tais candidatos a cursos avançados é que as Faculdades de Educação — Graduate Schools of Education — se organizam e, dia a dia, mais avultam no seio das universidades americanas. Nesse nível de pós-graduação — nêle sòmente — é que situam o que, na

experiência brasileira, se designa como Curso de Pedagogia, mantido ainda, entre nós, no nível de bacharelado, análogamente aos cursos preparatórios do magistério secundário, visto como o ensino normal, para o qual licença, se conserva no Brasil como ensino de grau médio.

Profundo reexame merecem essas importantes questões. Seria de desejar que, nas universidades do país, dito curso superior de educação — o denominado Curso de Pedagogia — viesse a assumir sentido que condiga melhor com a natureza do seu conteúdo. E que se procedesse a uma revisão de seus objetivos. Ao menos, que se exigissem — não seria exagero pretendê-lo — mais rigorosas condições de admissão. Entre essas, certa dose de experiência profissional em educação de grau primário e médio.

## 2. Pesquisa e Planejamento Educacionais

Múltiplos pontos de interesse, com respeito ao funcionamento da futura Faculdade de Educação brasileira, tenho a referir, mesmo que em termos concisos, da série copiosa de observações que me foi dado colher na proveitosa excursão empreendida. Uma dessas importantes referências: a existência, junto à Faculdade, lado a lado com uma escola secundária no gênero aproximado da que já possuímos — o nosso Colégio de Aplicação — de unidades escolares de categoria diversa (tal ocorre, por exemplo, no Peabody College for Teachers) para demonstração e ensaio dos métodos pedagógicos relacionados com outros níveis de ensino público e como campo de observação da natureza do educando em suas diferentes idades. É a forma de possibilitar à

Faculdade de Educação o alargamento de uma ação que precisa não se confinar ao âmbito da formação de professores de grau médio, muito importa estender-se ao preparo de especialistas e pesquisadores de educação da infância e da chamada idade escolar.

### *Notáveis Experimentos de Educação Renovada*

Nesta linha exatamente da pesquisa educacional, devo consignar duas visitas de redobrado interesse que efetuei, a primeira no Texas, nas proximidades de Houston, a outra em Fort Lauderdale, Flórida, a escolas experimentais, de nível elementar e médio, de instalação muito recente.

Acham-se em curso, nos dois estabelecimentos, experimentações pedagógicas de profundo sentido inovador, que conduzirão — é fora de dúvida — a radical mudança de métodos, de conteúdo e mesmo dos objetivos da escola primária e secundária. No plano metodológico, voltam-se a duas escolas para o que se poderia, paradoxalmente, apontar como representando a revalidação do autodidatismo. Escolas feitas, não do professor que ensina, mas de alunos que aprendem. Organizam-se para promover no alunado êsse vivo gosto de aprender. São o campo de manobra onde a criança se move com espontaneidade nessa direção. Com tal desiderato, socorrem-se de tôda forma de estimulações exteriores, tôda sorte de agentes capazes de exercitar a dinâmica nervosa, e condicioná-la para o ato da aprendizagem. O professor, o que faz é supervisionar o processo — que não é seu e sim do estudante — processo individual, personalíssimo, do contato com a fonte de conhecimentos: o livro, imagem, som, movimento, a má-

quina, o laboratório, o problema, o comportamento do grupo. A criança se ensina a si mesma e o bom professor é o que sabe como aprender, éle próprio.

A experiência tem cunho realmente sensacional. A começar no tipo que oferece de construção da escola, da qual se aboliu a sala de aula. Abrem-se os andares do edifício escolar em largos espaços sem paredes, como constituindo grandes praças comuns a todos. Salas existem, umas poucas. Mas destinadas somente aos gabinetes da administração e às reuniões do professorado — que estas, assiduamente, se repetem, para balanço de resultados e análise crítica diária, dos planos conjugados de ação. Da referida ação, a nota que se destaca, flagrantemente, aos olhos dos visitantes, é a opulenta, direi mesmo pasmosa, mobilização de moderno instrumental eletrônico, para utilização pelas crianças, aglutinadas em grupo, aqui e ali, na vasta área comum. Ao lado do livro, da estampa, da gravura e de toda uma engenhosa maquinaria de aprender (*teaching-machines*) — o mais avançado e fascinante arsenal de artefatos, de recursos audiovisuais, com que a ciência e a técnica industrial animam a vida hodierna.

Nas duas escolas experimentais, o que se ensina em primeira mão é como usar tais recursos, nelas abundantemente reunidos e que ensejarão à criança receber intensamente toda a gama, variadíssima, de estímulos auditivos e visuais de que se enriquece modernamente o ambiente social.

A escola é, desse modo, a oficina que, organizadamente, acumula na maior extensão possível, e ordenadamente si-

tua, à disposição do educando, esse farto instrumental, atualizadíssimo, de aprendizagem.

É impressionante a quantidade, de que tais estabelecimentos dispõem, de transmissores portáteis de televisão, projetores, gravadores, estupenda coleção de *tapes, films, slides*, e o que mais haja. Tudo isso é pôsto ao alcance imediato da criança — de cada uma delas — que, num primeiro passo, aprende a solicitar (dirigindo-se ao balcão próprio, preenche com sua letra incipiente, no comêço simples garranchos, a competente ficha de requisição e logo também a acionar, quanta peça desse arsenal prodigioso necessite manipular para dar cumprimento à tarefa que lhe foi hábilmente inculcada, com um mínimo de palavras e em tom de voz sussurrante, pelas jovens educadoras e coordenadoras da fervilhante e maravilhosa oficina de aprendizagem.

A toda essa intensa atividade escolar, meio obrigação-meio brinquedo as crianças se aplicam deliciosas, alheias e indiferentes à presença de estranhos e visitantes, que sequer se dignam de olhar, impressionantemente absorvidas, que se mostram, em seu gostoso trabalho cotidiano. É total a aplicação de tempo, ao longo do dia escolar, nessa forma saborosa de aquisição de conhecimento, em marcha batida, a serviço de um desenvolvimento mental levado ao máximo, segundo método que dá largas à imaginação e à iniciativa criadora.

#### *A "Mass Production" do Talento*

Mas não se trata, apenas, de uma substancial mudança de métodos, consequente à possibilidade do emprego de tão abundante e rico material. Com

base em fundamentos novos, advindos dos novos progressos das ciências humanas, marcam essas escolas experimentais para uma operação reformista, quiçá, mais profunda em matéria de fins do que estará sendo em matéria de método.

É uma impressionante revolução, a maior de todos os tempos, o que se está a operar, interessando a filosofia mesma da educação norte-americana que — até aqui — atenta, convictamente, ao empenho nacional de bem servir a uma ordem democrática de índole igualitária, sempre se baseou na valorização do homem comum, como validação e suporte do seu estimado sistema social e político. Como que derogando este pensamento básico da educação nacional, a nova escola americana aplica-se a desenvolver valores que serão antes atributos de uma elite. Objetiva, prioritariamente, desenvolver e destacar os talentos. Dar largas à promoção do poder criador.

Aí se coloca, pareceu-me, a tônica do esforço educacional norte-americano nos dias presentes. Mais do que empenhar-se a escola em transferir conhecimentos cedidos, volve-se para o propósito de ensinar ao cérebro humano, além de maior interesse e iniciativa, toda a expansão possível de seu poder inventivo. Assinale-se este aspecto relevante que — acentuei — joga audaciosamente com a própria filosofia da educação americana, agora sob novo signo, uma nova palavra de ordem, de modo a garantir a vitória estadunidense na corrida internacional da inteligência — modalidade decisiva da concorrência entre as grandes potências de nosso tempo. O de que mais se cogita é de como incentivar o desenvolvimento e o aproveitamen-

to máximo do potencial de criatividade da inteligência do jovem americano.

### *Institutos de Desenvolvimento*

Nesse sentido é que, primordialmente, se afirma o trabalho de investigação que, numa escala impressionante, as universidades efetuam em seus Institutos de Desenvolvimento. Como condicionar o sistema educacional, desde o jardim de infância até a universidade, para *mass production* do talento. Para ela, essa *mass production* de nova espécie, a América do Norte se volta, ávidamente, tomada de avorocado ânimo competitivo, tão de seu gosto e de seu temperamento. E recobrada de sua perplexidade inicial ante os êxitos dos rivais russos na exploração do espaço. Congregados nas Universidades, o psicólogo, o cientista político, o sociólogo, o educador, são todos partícipes do empreendimento de levar a cabo a radical revolução educacional — já em marcha — da qual a nota fundamental será a surpreendente transposição que ela representa, dizia eu, de uma filosofia da educação firmada, tradicionalmente, no propósito de valorização da massa majoritária — orientada, portanto, para a intenção de bem formar o homem comum — e que busca hoje conciliar-se com a incumbência, instantaneamente solicitada à escola e julgada agora capital, de favorecer o que importa, de algum modo, no resurgimento de uma hierarquia da inteligência.

Especial registro cumpre fazer à existência, em praticamente todas as universidades que visitei nos Estados Unidos, dos aludidos institutos de ciências do desenvolvimento, de perto relacionados com as escolas de educa-

ção. Ocorre-nos, de pronto, referir os de Berkeley, de Stanford, de Harvard, de Pittsburgh, de Houston, do "Peabody College", dos quais me foi dado colher impressão mais direta. São da maior significação os resultados cumulativos dos trabalhos aí transcorridos, para a transformação a que tende, presentemente, a instituição da escola, no grande país do norte. Melhor noção do processo de crescimento da mente humana, e, correlatamente, do seu substrato físico cerebral, vai resultando das investigações, da maior importância, que associadamente realizam psicólogos, sociólogos, pedagogos, biólogos e fisiologistas, reunidos nesses extraordinários núcleos de investigação das ciências do homem, a serviço da sua educação.

#### *Visão Nova de Velbo Problema*

Ainda de outro ângulo, sobressai a intensa atividade dos Institutos de Desenvolvimento. Dão êles fundamentação científica para uma tomada nova de posição — uma reviravolta — em face do desafio do conflito racial. Mobiliza-se a ciência americana frente à necessidade, afinal reconhecida, de empreender-se a real assimilação da população negra do país, incorporando-a, efetivamente, aos padrões de normalidade da vida nacional. O que exigirá a providência básica de fazer com que essas e outras minorias étnicas, como as de procedência hispano-americana, sejam levadas a alcançar, em breve tempo, os níveis de desenvolvimento social do homem médio americano. Quiçá, daí partindo, justificadamente — e a longo prazo — para definitivo processo de miscigenação e amalgamento. Problema, em todo caso, complexo e difícil, eivado de embaraços e resistências, de subordinações a prejuízos seculares, a

entraves de ordem econômica e política — mas que a nação americana parece decidida a enfrentar resolutamente, dispondo-se num primeiro passo a equacioná-lo com acerto e rigor. Apela, nesse sentido, para as universidades, no propósito de fundamentar processos novos de ação em conclusões de seus cientistas do comportamento.

Por influência dos referidos centros universitários de investigação, em seu trabalho isento e desapaixonado, quebram-se velhos tabus. Desmoramam-se preconceitos, que tão larga e longamente dominaram o país, sobre supostas inferioridades, inelutáveis, dos homens de cor.

A pesquisa científica que os referidos centros levam a cabo conduzem, com efeito, ao reconhecimento de que são antes as desigualdades sociais que, sobretudo, contam em desfavor do negro. Decorrem delas as limitações acusadas de sua capacidade intelectual. E a posição modesta que ostentam, via de regra, nos quadros profissionais e, em geral, na escala de valores sócio-econômicos da poderosa nação. Apura-se, por exemplo, que é diretamente proporcional a relação entre número, tamanho, composição de certos tipos de células — a própria irrigação sanguínea da trama cerebral — e a intensidade menor ou maior de estimulação nervosa, ocorrida por conta de um condicionamento social menos ou mais favorável. No caso, sendo êste o fator que prepondera — senão mesmo decide — quanto ao grau de manifestação dos atributos biopsíquicos. A marginalização nos *ghetos* e *slums*, a ambiência social miserável em que decorre a vida infantil, carente de estímulos para um desenvolvimento mental apreciável, é o que, indepen-

dentemente dos fatores étnicos-raciais, pesa efetivamente para que se inferiorize a qualidade do homem adulto. E, de fato, como explicar-se a rarefação, que ainda se registra, no aparecimento, entre os de raça negra, de personalidades mais ilustres, a figurarem na galeria dos que se notabilizaram por sua excepcional produção científica, ou no terreno da criação literária? Estão, os pesquisadores dêsses notáveis institutos universitários, a concorrer, de forma decisiva, para mais rápido despertar desta consciência entre educadores, líderes, empresários e homens de govêrno.

#### *Contribuição ao Planejamento Educacional*

Ressalta, como peculiaridade que merece particular destaque, o trabalho que, nos Estados Unidos, a universidade normalmente desempenha, de assistência técnica e científica à comunidade social. É um traço — que se dirá nacional — da instituição universitária americana: essa consciência, viva e militante, da missão social que tem a cumprir. Ao lado do ensino e da pesquisa, a prestação de serviços.

A universidade debruça-se como uma concha acústica sobre o seu meio ambiente. Insere-se nêle, não como tórre de marfim, isolada e altaneira, mas como instrumento votado a equacionar os problemas ambientes — da gente e da terra — e arquitetar as fórmulas de resolvê-los. O hábito é recorrer a ela e nela confiar. Não uma confiança gratuita. Confiança dadivosa. Traduzida em verbas e suprimentos largos; em doações consideráveis; em tratamento prioritário de seus interesses. Em respeito, estímulo e boa paga aos que labutam em seus quadros de *scholars*, a cujo estudo e

reflexão, pessoas, grupos, organizações privadas, instituições públicas, encaminham as questões a resolver, a elucidação de seus dramas, a resposta às suas incógnitas. Da universidade aguardam a orientação e os roteiros. Tudo importando em que ela se constitua no sistema nervoso do país e celeiro de seu pensamento vivo. Levando, de outra parte, a que se avanteje extraordinariamente a capacidade do organismo universitário para plasmar gerações com que abastecer o mercado dos valores humanos da nação americana, de padrões, dia para dia, mais altos.

As Faculdades de Educação, integrantes de organizações possuídas dessa vocação social, teriam de conferir grande relêvo às suas seções de planejamento educacional, com que atendem à demanda incessante de projetos e *surveys*, por parte da comunidade.

São numerosos os exemplos a citar. Fico-me no do "Peabody College for Teachers", de Nashville, Tennessee com a sua "Division of Surveys and Field Services", a cuja frente encontrei a renomada figura do Diretor W. D. Mc. Clurkin. É intensa a ação que desenvolve, atendendo ao encargo de preparar, precedidos dos levantamentos necessários, projetos inteiros de organização de sistemas de educação para o sul do país.

#### *Cooperação Internacional no Planejamento da Educação*

É digno de nota que ao dito escritório de planejamento educacional do "Peabody College" coube a tarefa de planejar e supervisionar a reorganização do sistema de educação pública da Coréia do Sul, a chamado de seu govêrno, que assessora, ainda hoje, nesse particular.

No campo da operação internacional de órgãos universitários de planejamento da educação são múltiplos os exemplos a apontar. Pittsburgh incumbem-se de programa dessa natureza no Equador e na Guatemala. Chicago cuida de planos similares referentes ao Irã. Minnesota, Harvard, Houston cooperam em planos de educação rural, com os Estados brasileiros do Paraná e Rio Grande do Sul.

### *Instalações*

O extraordinário desempenho das Faculdades de Educação, estendendo-se à pesquisa social, à experimentação didática e ao campo do planejamento educacional, importa em que o quadro de pessoal dessas grandes unidades, de crescente prestígio no seio das universidades americanas, reúna significativo número de especialistas da maior categoria, de professores nos vários graus da hierarquia docente universitária, de coadjuvantes e auxiliares menores, aplicados em tarefas subsidiárias, de variada natureza. Tudo a reclamar considerável ampliação dos respectivos locais de trabalho, a que os padrões elevadíssimos de conforto da vida americana e a munificência da nação para com a sua universidade levam a dotar generosamente, provendo as Faculdades de educação de instalações materiais de dimensões e fausto surpreendentes. Pittsburgh, para atender aos propósitos de sua notável Faculdade de Educação, faz erigir um edifício de quinze andares (irá completar-se nos próximos dois anos) lançando mão — sinal dos tempos — do seu campo de base-ball e ocupando-lhe tôda a área. Na Universidade de Boston, o prédio da Faculdade é, com seus muitos andares, o mais alto do conjunto mag-nífico de edificações universitárias

que se estendem na borda da cidade, à margem do "Charles River". Houston, no Texas, revoluciona a construção escolar com soberbo projeto, já nos alicerces, da nova Faculdade de Educação, cujos planos, de arrojada concepção, foram objeto de exposição detalhada, que gentilmente me fizeram os seus responsáveis.

Em não menos de quinze mil metros se estima a área útil de uma construção que se destine a abrigar os serviços e instalações de Faculdade de Educação que se proponha a desígnios tão amplos.

### **3. Magistério Superior de Educação**

É inspirador exemplo o que a Universidade americana fornece, na forma como processa a rigorosa escolha da equipagem do barco universitário. E na vigilância e continuidade da ação depuradora que, partindo da seleção primeira, responsável e livre, instaura, ao longo dos anos, em cada degrau da carreira do magistério. O mestrado, a especialização, o doutorado, a vocação de pesquisa, a qualidade da produção científica, o mérito das publicações (do artigo original ao livro-texto), o êxito magisterial — no laboratório e na sala de aula — e a probidade profissional, o entusiasmo, o padrão moral, a estima dos alunos — tudo se argúi e se soma, para razão de acesso na carreira. Senão isso, da desistência dela — em vista do laborar incessante, a desencorajar os menos capazes e os displicentes. Ou os que, em meio do caminho, se desinteressam de seguir profissão que sempre será de sacrifício, renúncia e limitação de proventos.

Entre nós, um pretextado sistema do mérito é razão de providências que mais entravam do que beneficiam as instituições do saber. Dado que assentam em vetustos sistemas de concursos de títulos e provas que não são, necessariamente, títulos nem provas de eficiência e dedicação ao magistério. E que importaram em que se erigisse o exercício da cátedra em direito consolidado de posse e de susserania, inarredável e vitalícia, sôbre toda uma província do conhecimento. Nem sempre estando presente o gôsto da comunicação, da análise crítica e da indagação fecunda e criadora.

Lucrará a novel Faculdade de Educação se liberada fôr, em sua fase de implantação, da sujeição ao processo anacrônico de concurso que vigora no Brasil. O regime de contrato, expressamente autorizado pelo Estatuto do Magistério como modalidade de provimento do professorado superior, abre ampla perspectiva para adoção experimental de sistema mais capacitado para preencher os efetivos dêsse magistério e atrair a seu serviço os valôres autênticos disponíveis.

Possa, dêsse modo, a Faculdade de Educação enriquecer rapidamente os seus quadros docentes, pela convocação imediata de vultos expressivos da educação brasileira, julgados pela obra realizada e pelas virtudes profissionais, que já terão sobejamente demonstrado. E que a seu lado, valôres jovens sejam também recrutados — tantos dêles existem — recomendados por seus brilhantes antecedentes escolares, seu formal desejo de realizar-se na carreira docente, e pelo aprêço conquistado junto a seus professores.

### *O Regime de "Full-Time"*

Aos professores universitários evita-se, na Universidade americana, a função deplorável de repetidores de aulas expositivas (o professor obrigado a 18 horas semanais dêsse tipo de aula será tudo menos professor universitário). Entretanto, são êles mantidos em regime de tempo integral. Tempo que, além do dispendido em classe, é absorvido em uma multiplicidade de tarefas de incontestado proveito: organização de sumários de aulas, de roteiros para atividade do dia-a-dia, de precisas indicações bibliográficas, instruções individualizadas e a grupos de alunos e análise crítica dos seus trabalhos semanais; orientação de seminários e da preparação de monografias e teses dos estudantes graduados, reuniões de debates e planejamento de novos ciclos letivos, novos cursos, novos projetos.

Demais disso, estarão os docentes interessados na administração dos setores universitários de que sejam diretamente encarregados. E em tarefas de planejamento de que a Universidade se incumba, a serviço da comunidade.

Em especial, aplicam-se êsses professores ao trabalho fecundo e fundamental da pesquisa. Correlatamente, dedicam-se a uma das tarefas dominantes do *scholar*, sua produção escrita: livros, teses, artigos, monografias, ensaios, notas prévias. Afóra assídua participação em colóquios, simpósios, convenções, congressos, conferências — um reunir incessante, para acêrto de conclusões e tomada de conhecimento de novas contribuições do trabalho científico e das experiências e pesquisas em andamento.

É observação de sumo interesse a do largo uso da televisão pela universidade norte-americana. Fácil é de calcular a simplificação que representa, para muitos dos problemas de ensino universitário em nosso tempo, a utilização intensiva e variada de tão prodigioso instrumento de ação. Aulas expositivas e de demonstração, preparadas com o máximo de apuro e de eficiência didática, televisionadas e gravadas em fitas magnéticas, multiplicam a ação do professor. Cursos inteiros, ditados por mestres altamente qualificados, poderão, dêsse modo, repetir-se quantas vezes se deseje, permitindo a sua audiência por um número duplicado de alunos.

Citarei o que, a propósito, testemunhei em Minnesota. Orça o presente equipamento da sua "tevé" universitária em um milhão e quinhentos mil dólares e estimaram-me em duzentos e oitenta mil o custo anual da respectiva operação. Para instalação definitiva e a expansão do serviço, projetase o prédio próprio, de custo calculado em cinco milhões de dólares.

São cifras de transposição difícil, bem sei, ao cenário da vida brasileira. E longe estou de alvitrar a adoção sumária de soluções que, nos Estados Unidos, a universidade tem condições de praticar, com apoio — não é demais sublinhar — na superabundância da produção industrial do país. No caso da televisão, o mercado do produto é, em considerável proporção, a universidade. Esta, por sua vez, dispondo de dotações que procedem, em porção substancial, dos donativos da mesma indústria, interessada em fazer jus, por via de tais doações, a

correspondentes abatimentos em seu imposto de renda.

Como quer que seja, é a utilização dessas modernas técnicas e recursos que explica, em parte, o fato de aquela universidade americana, uma das mais reputadas dos Estados Unidos, poder ministrar ensino de elevado padrão a 45.000 estudantes, sem comprometer com uma sobrecarga esterilizante a capacidade de seu quadro docente.

#### Computação Eletrônica

O método das aulas televisionadas envolve a utilização, em larga escala, de todo um eficiente processo de testar repetidamente o rendimento da aprendizagem. Há que cobrá-lo de forma rápida e precisa, através de eficiente sistema de provas objetivas e aparelhos de computação. Diga-se — não é mais concebível a universidade desaparelhada dêsse elemento de trabalho. De par com as bibliotecas especializadas; ao lado do laboratório; do gabinete individual do professor, para um trato cotidiano com seus alunos — o *video-tape*, como multiplicador da preleção oral e registro fiel dos experimentos, ensaios e comportamentos — assim documentados para posterior e sistemático exame crítico. E, *pari passu*, a computação eletrônica, precisa e expedita, de tôdas as formas do trabalho escolar.

#### 4. Os "Colleges of Arts and Sciences"

Aspecto que, acentuadamente, se destaca na organização universitária norte-americana é o da instituição do "College", e respectivos cursos "undergraduate", que conduzem ao primeiro grau acadêmico — o grau de

"bachelor". Não prescindo de incluí-lo na série de impressões que faço desfilar — rápidos *flashes* do que tive ensejo de observar sôbre dados fundamentais da educação superior nos Estados Unidos.

Falta à nossa estrutura universitária êsse amplo patamar, como órgão vestibular, integralizador da cultura básica, com seus dois ciclos *Junior* e *Senior* e seu sistema de *Minor* e *Major* que precede, na universidade americana, as etapas de preparação e graduação para o exercício de carreiras liberais.

Já em relato meu, de 1952, ao regressar de permanência mais demorada nos Estados Unidos, a convite de seu Governo e, a seguir, em missão da Universidade do Brasil, mencionei a função insubstituível dêsse primeiro degrau da escalada universitária, cuja ausência no ensino superior brasileiro se nos afigura como falha a corrigir, agravada pela nossa insistência em ignorá-la.

É daquele relato o trecho que me permito reeditar a seguir:

"Há no sistema escolar norte-americano — é mister que se consigne — uma fase intermediária entre o ensino secundário e os altos estudos desinteressados ou profissionais; fase que se cumpre, já na Universidade, em seus "Liberal Arts Colleges" ou "Colleges of Arts and Sciences."

"Essa etapa do sistema escolar — não existente no Brasil — condiz melhor com a tarefa, que nós outros insistimos em cometer à escola secundária, de assegurar a formação científica, de caráter propedêutico, e os pretendidos padrões de cultu-

ra humanística. Transferida essa incumbência ao "College" universitário, ajusta-se à quadra da vida (18 aos 22 anos), sem dúvida, mais capacitada para tais estudos de integração humanista e de iniciação científica, com a percepção minuciosa e a visão crítica de suas peculiaridades. Dêsse modo, são os ditos estudos feitos em condições de êxito e proveito prático que não foi dado ainda obter em nosso meio".

É a lacuna que, no Brasil, as Faculdades de Filosofia teriam a preencher. E poderão fazê-lo, em que pêsse à improprriedade da designação e conquanto, por agora, comprometidas, com relação a um tal objetivo, por sua organização também imprópria (dividem-se em setores que, na prática, não se intercomunicam) e pela demasiada especialização dos cursos que, entre nós, êsses estabelecimentos foram chamados a ministrar, como sua atividade de rotina. Recompostas em novos têrmos — ou num primeiro grau, que lhe viéssemos a acrescentar, precedendo os atuais estudos — poderão tais faculdades abrigar a versão brasileira daquele grau intermediário de ensino, cometido aos famosos "colleges" ingleses e norte-americanos."

A reforma universitária que presentemente se implanta e que desfaz a Faculdade de Filosofia — de preferência a reorganizá-la e melhor dimensioná-la — desinteressou-se da fórmula sugerida. Optou pela criação, em substituição à dita Faculdade, de múltiplas escolas e institutos. Um para cada área ou setor fundamental de conhecimentos. Por êles distribuiu, fragmentando-a, a tarefa que nos "Colleges" é una e global, em seu sentido universalista e integrador.

## *Colégio Universitário, a Solução Brasileira*

Dessa formação acadêmica de caráter básico, polimórfica e sem eiva de especialização, não há de, entretanto, prescindir o profissional de nível superior em qualquer campo de atividade humana. Com mais rigor, obviamente, o profissional de educação, o professor primário e secundário.

No futuro Colégio Universitário, integrado na Universidade — e ampliado nos termos que tivemos oportunidade de propor e, ao tempo, mereceu a aprovação do Colendo Conselho Universitário — estará a forma, possivelmente, de solucionar-se problemas de tão grande monta.

A experiência esboçada no projeto aludido socorre-se de preceito (artigo 104) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assim reza: "Será permitida a organização de cursos e escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo seu funcionamento, para fins de validade legal, da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores."

Transcrevo do documento de então o trecho elucidativo que se segue:

"Duas providências em relação com o plano de experiência-piloto ora esboçado são preliminarmente exigidas:

— *no Colégio de Aplicação* — a organização de turmas que comporão o Colégio Universitário, para iniciar com elas o ciclo de cultura básica, que obedecerá a quatro mo-

dalidades, moderadamente flexíveis, do currículo, com destaque respectivamente: em ciências físicas e matemáticas, em ciências da natureza, em ciências humanas, em humanidades clássicas;

— *na Faculdade Nacional de Filosofia* (agora, nos cursos dela transferidos) — a reestruturação curricular das séries iniciais, agregando-as em séries conjuntas, respectivamente, de Letras, de Matemática e Ciências Naturais, de Ciências Humanas, possivelmente outras, para constituírem um segundo ano do mencionado ciclo de cultura básica dos estudos universitários, cujo começo se verifica, do modo apontado, no Colégio Universitário."

## *O "Educational Testing Service"*

Outra rica experiência, sobre a qual importa fixar a atenção do observador brasileiro, refere-se ao processo utilizado pela universidade americana nas admissões de seu alunado. Empenham-se elas em só admitir, a seus cursos, jovens de superior aptidão. O que não seria passível de apuração, justiceira e precisa, com sumários e aleatórios concursos de habilitação no estilo brasileiro.

Para obviar as naturais dificuldades da seleção dos candidatos a ingresso em suas instituições de ensino superior, criam-se nos Estados Unidos vastas organizações de elaboração de Testes e Medidas, com ação no plano nacional, dos quais é culminante exemplo o EDUCATION TESTING SERVICE (E.T.S.) de Princeton. Demais disso, instituem-se em cada Universidade os "Registrar's Offices", departamentos centrais de matrícula, proficientemente aparelhados para desempenho da função e contando com

orientação técnica altamente qualificada, à frente dela a figura de um "Dean of Admissions".

Um ano inteiro duram as apreciações dos detalhados *dossiers* dos milhares de postulantes. No julgamento de seus pedidos de admissão, múltiplos subsídios lhes são reclamados e ajuizados nos departamentos aludidos. Pesam, não só os resultados que os candidatos tenham obtido em substancioso e minudente teste de conhecimentos gerais, de caráter eliminatório, a que oportunamente se submetem; são apreciadas também as relações de notas e a classificação relativa obtida na vida escolar progressa. Colhem-se informes fidedignos sobre as qualidades e tendências de personalidade do candidato, testemunhos se pedem de professores, no mínimo dois, quanto ao comportamento escolar e a dedicação aos estudos até então manifestados. Outrossim, leva-se em conta o padrão de qualidade do High School ou do Junior College que os inscritos houverem freqüentado. De resto, consideram-se as razões de preferência declaradas pelo interessado, com respeito à Instituição que escolheu e à carreira que se destinou a abraçar.

#### *Departamento de Admissões e Aconselhamento*

Em relação ao projeto em curso, de uma Faculdade de Educação brasileira, cumpre não faltar uma reflexão, breve que seja, sobre a necessidade de corajosamente proceder-se à radical modificação do sistema, praticado no Brasil, de admissão do alunado universitário.

Plano que subscrevi, aprovado desde 1966 pelo Colendo Conselho Universitário, propunha, como experiência-

piloto, a instituição, junto à Faculdade de Filosofia, de um Departamento de Admissões e Aconselhamento, visando ensaiar métodos novos de seleção e classificação de candidatos e operando (referia o projeto) "em conexão íntima com o projeto de pesquisa a esse propósito, de que se encarrega o ISOP, da Fundação Getúlio Vargas".

Aduzia textualmente o documento de então:

"O ensaio do novo sistema de admissões com base em medidas do aproveitamento escolar, de aptidão e capacidade de aprendizado, de tendência vocacional, envolve a organização, sugerida no projeto, de um departamento próprio, de cunho experimental — Departamento de Admissões e Aconselhamento — onde se processe o exame cuidadoso de quaisquer provas a exigir dos concorrentes à matrícula, seu encaminhamento e orientação."

A Faculdade de Educação agora instituída no Brasil representa, é bem de ver, a unidade universitária a incumbir-se, com maior propriedade, da fase experimental de uma iniciativa dessa natureza.

### **5. A Faculdade de Educação: sua implantação na Universidade**

O conhecimento do texto do novo Estatuto da Universidade Federal do Rio de Janeiro, recentemente divulgado (1968) veio permitir que a tarefa do planejamento da sua Facul-

dade de Educação alcançasse a fase, que disso dependia basicamente, de proposição da estrutura formal da nova unidade — medida preliminar, por sua vez, em relação ao preparo de um Regimento, como corpo de preceitos e normas disciplinares da vida escolar, pelo qual a Faculdade em organização terá de reger-se.

O esboço dessa estrutura básica, que ora submeto ao preclaro exame dos participantes deste "Seminário sobre Assuntos Universitários", tem caráter de um estudo preliminar. É fruto de elaboração de grupo de trabalho que venho tendo a satisfação de coordenar, assistido nessa incumbência por eminentes colegas da antiga Faculdade de Filosofia. Fundamenta-se em atentas observações de organizações similares e minuciosa análise de valioso material de consulta, que a mim e a outros membros participantes do grupo foi dado recolher, no país e no estrangeiro, em sucessivas oportunidades de visitas a organizações de ensino superior de Educação. Pontos de doutrina e alguns importantes detalhes sobre a estrutura dessas instituições e seu modo de funcionamento constam do relatório que acabo de encaminhar ao Magnífico Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professor Raimundo Moniz de Aragão. Da exposição aí feita, a presente comunicação constitui o devido corolário.

As articulações das diferentes peças, que se ajustam harmônicamente em um sistema integrado de organização, aqui proposto para a Faculdade de Educação projetada, estão sumariamente delimitadas em anexo organograma, para uma fácil visão de conjunto.

Dados os termos em que a Faculdade de Educação se define, alguns campos se diversificam, nas atividades de sua direção, a demandar órgãos específicos de deliberação, coordenação, supervisão e controle. Além dos serviços propriamente administrativos, como tal estatutariamente definidos, três áreas nitidamente se diferenciam no plano pedagógico:

1) — A grande área pertinente ao ensino de graduação e ao respectivo alumnado — demais de um curso de bacharelado, proposto a conduzir e desenvolver novas vocações no campo dos estudos superiores de Pedagogia, abrangerá setor de enorme vulto e de peculiar problemática, referente à licenciatura para o magistério dos vários graus do sistema público e privado de Educação.

2) — A área, sobretudo relevante, da pós-graduação — de vinculação estreita com a pesquisa e o planejamento educacionais e de natural projeção no campo da prestação de serviços de assistência técnica aos sistemas de educação da comunidade. Constitui setor de atividade a que importará atribuir precisa individualização e um comando diretamente responsável, tendo em vista suas características operacionais, alta valorização técnico-científica e o grau de especialização dos cursos avançados que lhe caberá ministrar.

3) — A área, no julgamento geral, importantíssima da capacitação suplementar do magistério em exercício, a efetivar-se através de cursos intensivos e repetidos de informação e atualização pedagógica — atividades que hão de ter, forçosamente, um grande lugar



e considerável desenvolvimento na novel Faculdade se encararmos realisticamente os dados da conjuntura educacional brasileira. Às formas de ação aí abrangidas — e acrescente-se, com efeitos similares, a extensão universitária — chamaríamos de Educação Permanente. Com esta significativa expressão, o insigne mestre português Professor Manuel Rocha, Doutor Honoris Causa da U.F.R.J., propõe-se justamente a designar — entre outras — aquelas atividades educativas, paralelas ou subseqüentes à graduação nas universidades, que, de modo continuado, se voltam para a atualização de conhecimentos, a *reciclagem* profissional e a extensão universitária. É enorme tarefa, a que cumpre dedicar diligente orientação e tratamento diferenciado que induzem a que se lhes destine ampla organização, especialmente definida, na estrutura da nova unidade.

#### *Diretorias Adjuntas*

Isso pôsto, por quatro setores — correspondentes às três (3) áreas pedagógicas mencionadas, a elas acrescentada a de serviços administrativos — propomos que, além de uma Diretoria central, se distribua, em um segundo escalão, a direção executiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a cada um dos ditos setores se destinando a figura de um Diretor Adjunto:

- 1 — Setor do Ensino de Graduação
- 2 — Setor do Ensino para Graduados, Pesquisas e Planejamento Educacionais
- 3 — Setor de Educação Permanente
- 4 — Setor de Assuntos Administrativos e Corpo Discente.

Mais longe se poderia ir na diversificação setorial sugerida. Teve defensores a idéia de caracterizar em divisões própria a condução da pesquisa. Preferimos, para não dilatar o quadro dessa organização fundamental, encarar a necessidade de tais e outras discriminações com o parcelamento das grandes áreas precedentemente fixadas em Divisões. Seu número variará com os reclamos do crescimento da instituição — a expansão que irá, progressivamente, alcançando nas suas relações com a Universidade e o meio social. Muito convirá, de resto, que as repartições mais amplas, a figurarem na organização central da nova unidade escolar, possuam correspondência — tão aproximada quanto possível — com as grandes departamentalizações adotadas na cúpula universitária para a superior gerência do ensino e da pesquisa. Possam representar, dêsse modo, a projeção dessas estruturas superiores na unidade-escola, o que irá contribuir para que melhor se estabeleçam as linhas de propagação das providências e recomendações emanadas dos órgãos centrais até os agentes de sua execução prática. Como facilitará o refluxo e a integração, na linha ascendente, dessas óbvias relações de dependência.

*Admissão e Aconselhamento* do aluno são atividades de natureza a recomendar, por sua vez, a existência da repartição própria que sistematize o cuidadoso trabalho a desenvolver nesse terreno. Deve o órgão contar, para isso, com satisfatório efetivo de especialistas e auxiliares, devotados continuamente à sua tarefa, em regime de aplicação claramente proposto e definido.

Espécie de "Agência" ou "Escritório" caberia formalizar também, tendo em

vista: o planejamento educacional; o exame de novas perspectivas e sugestões ligadas ao desenvolvimento da própria Faculdade; o atendimento da demanda de serviços técnicos (estudos e levantamentos, projetos etc.) pela comunidade.

*Instrumentação para o Ensino, Avaliação da Aprendizagem e do Rendimento Escolar, Serviços de Biblioteca* que tão especial relêvo necessitam possuir em organizações do ensino superior — a tôdas essas modalidades importa, igualmente, reconhecer destacada categoria na estrutura de base do Estabelecimento.

As quatro áreas mencionadas como Diretorias Adjuntas instituir-se-ão de modo a abarcar essas múltiplas atividades especializadas que a Faculdade comporta.

Parece-nos convir, para tais atividades, uma orientação distributiva como se segue:

a) Diretoria Adjunta de Ensino de Graduação:

- 1 — Admissões e Aconselhamento
- 2 — Coordenação do Ensino de Graduação
- 3 — Prática Profissional
- 4 — Orientação Pedagógica
- 5 — Avaliação do Rendimento Escolar
- 6 — Instrumentação para o Ensino
- 7 — Biblioteca Seccional.

b) Diretoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Planejamento Educacionais:

- 1 — Admissão ao Mestrado
- 2 — Coordenação dos Cursos para Graduados

- 3 — Assistência à Pesquisa Pedagógica
  - 4 — Processamento de Dados
  - 5 — Documentação e Informação Pedagógica
  - 6 — Planejamento Educacional e Assistência Técnica à Comunidade (Estudos e Projetos)
  - 7 — Publicações.
- c) Diretoria Adjunta de Educação Permanente:

- 1 — Atualização Pedagógica
- 2 — Treinamento Profissional
- 3 — Extensão Universitária
- 4 — Seminário de Educação Brasileira.

d) Diretoria Adjunta de Administração e Assuntos Estudantis:

- 1 — Administração Geral:

Secretariado  
Comunicações  
Arquivo  
Reprodução Gráfica  
Informação e Estatística  
Administração de Pessoal  
Administração Financeira  
Administração de Material  
Zeladoria.

- 2 — Administração Acadêmica:

Matrícula e Cadastro Escolar  
Assistência ao Estudante  
Atividades Culturais Extraclases

#### *Organização Departamental*

Fundamentalmente, a estrutura da Faculdade de Educação irá assentar, todavia, em seus Departamentos de Ensino e de Pesquisa. São subunidades, a que o Estatuto pôsto em vigor na Universidade Federal do Rio de Janeiro (artigo 19) confere a defini-

ção de "menor fração da estrutura da Universidade para os efeitos de organização administrativa, didática, científica e distribuição de pessoal". Estabelece, ainda, o aludido diploma ordenador da vida universitária, que o Departamento "compreende disciplinas afins e congrega professores e pesquisadores para o objetivo comum de ensino e pesquisa".

Em verdade, a possibilidade de atribuir-se índole diversa ao Departamento também é considerada. O mesmo Estatuto da U.F.R.J., em artigo referente ao sistema de órgãos que a unidade universitária instituirá para fins administrativos, acrescenta parágrafo que admite possam funções dessa natureza, meramente administrativa, ser exercidas "por órgãos departamentais quando necessário". Algumas das atividades sectionais antes enumeradas bem em um ou outro dos Departamentos a serem propostos, o que simplificará o esquema geral e acentua a descentralização administrativa, tornando mais ágil e operante o sistema em conjunto.

Sete Departamentos estamos a sugerir que se venham a instituir na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro:

Departamento de Fundamentos Sociais e Filosóficos da Educação

Departamento de Biologia Educacional, Higiene Escolar e Educação de Saúde

Departamento de Psicologia e Orientação Educativa

Departamento de Didática

Departamento de Administração Escolar

Departamento de Avaliação Educacional e Metodologia da Pesquisa

Departamento de Educação Especial.

Ressalve-se que o Departamento de Educação Especial, reclamado à vista de seu irrecusável sentido social e do largo e variado campo de atividade profissional que se destina a atender, não é incluído na relação proposta para ter concretização imediata na U.F.R.J. Terá de aguardar que se positivem as condições indispensáveis para sua integração e funcionamento — na dependência, preliminarmente, de acréscimo, ao plantel atual da instituição, das especiais disciplinas que precisará congregar e de contratação do respectivo pessoal docente altamente especializado. Além da adequada instalação e equipamento de que obviamente necessitará.

#### *Mandatos Universitários*

Regime de convênio, de mandato universitário à entidade capacitada para, em colaboração com a Faculdade, suprir a ausência do Departamento aludido, será a forma de pronto atendimento a esse imperativo: o da formação universitária dos reclamados especialistas nas diferentes modalidades de educação para excepcionais.

O mandato universitário é, com efeito, instrumento de que se terá de cogitar a muitos propósitos. Será a forma de logo acionar alguns importantes setores — incluído em parte o relacionado com a pós-graduação e a pesquisa, de urgente instauração, com vistas ao superior preparo de quadros novos para a educação brasileira.

Cabe ressaltar a esse respeito a cooperação, que se poderia inaugurar em

alguns campos definidos, entre a Faculdade de Educação e renomadas instituições, do porte da Fundação Getúlio Vargas, do I.N.E.P. e do Colégio Pedro II.

Já quando dos passos iniciais do planejamento da Faculdade de Educação, dispôs-se o ilustre Presidente da primeira das instituições citadas — a Fundação Getúlio Vargas — a proporcionar em sua sede na Praia de Botafogo, local satisfatório para reuniões informais de grupos de trabalho e instalação de pequena secretaria.

Manifestou o Dr. Simões Lopes a satisfação da prestigiosa instituição que preside em prestar, no futuro, colaboração mais íntima e efetiva, se a isto fôr convocada. Estivera em suas cogitações, a certa altura, promover por conta da mesma Fundação Getúlio Vargas, como iniciativa pioneira, cursos especializados de Educação — tal como fizera em outros campos de interesse para o desenvolvimento do país — em vista da reconhecida escassez de técnicos de educação de nível superior e da penúria de recursos até agora oferecidos pelas organizações que deveriam, normalmente, incumbir-se dessa providência. A Fundação Getúlio Vargas teria gosto, portanto, em associar-se e contribuir — na medida que essa colaboração parecesse útil — para o êxito das iniciativas reparadoras que via, agora, serem encaradas, auspiciosamente, pela Universidade.

#### *Cooperação do I.N.E.P.*

Interesse idêntico ao revelado pela Fundação Getúlio Vargas em cooperar para o êxito dos trabalhos em curso, manifestou o ilustre Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagó-

gicos, Professor Carlos Corrêa Mascaro, no encontro que teve a bondade de ensinar-me. Sua Senhoria, que se alinha entre os consultores do planejamento da Faculdade, dispensou calorosa acolhida ao pensamento de vir o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacionais (C.B.P.E.), sito à Rua Voluntários da Pátria, a conjugar-se com a Universidade, como já ocorre em São Paulo e no Rio Grande do Sul, para a execução da pesquisa e o preparo dos especialistas em alguns dos vários campos da Educação.

Não é demais sublinhar o alcance de tais préstimos e o reforço que podem prestar para a realização em plano alto dos propósitos que nos animam, com aproveitamento dos variados recursos técnicos de que aquêle centro dispõe e da larga experiência de seu corpo de profissionais, superiormente habilitados.

O Colégio Pedro II, de tão assinalados serviços à educação brasileira, e, tão de perto, relacionado com a preparação básica essencial à formação do professor secundário, bem poderá, dada sua positivada vocação universitária, representar uma das vinculações a estabelecer, por via de convênio, ou do mandato universitário, nos moldes configurados, em termos expressos, pelo atual Estatuto da U.F.R.J.

#### *Laboratórios de Pesquisa*

De interesse iniludível para o desenvolvimento da investigação pedagógica será a instalação, na Faculdade de Educação, da série de laboratórios que passo a enunciar:

Laboratório de Auxologia e Biometria do Educando

Laboratório de Psicopedagogia e Didática Experimental

Laboratório de Testes e Medidas

Laboratório de Currículos.

Relacionando-se com os Departamentos, a criação desses laboratórios destinados ao incremento da pesquisa, notadamente aquela diretamente relacionada com o desenvolvimento do educando, é providência que não deverá sofrer qualquer adiamento.

#### *Constituição do Corpo Congregado*

Na ordenação dos atos pertinentes à implantação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o funcionamento da Congregação de Professores é providência liminar. Dita Congregação tem já a sua composição prescrita e regulamentada pelo artigo 29 do Estatuto Universitário em vigor na U.F.R.J. Medidas complementares de que dependa ainda a sua existência funcional podem consumir-se sem delonga maior. Assim, as que se refiram à necessária integração nesse corpo deliberativo, daqueles regentes das cátedras a se transferirem de outras unidades universitárias para a Faculdade de Educação por força do que está preceituado em texto de lei.

Permito-me relacionar as matérias, no momento distribuídas por outras unidades universitárias, que, pela natureza de seu conteúdo, devem ser consideradas para efeito da apontada providência:

— *Da Escola de Enfermagem Ana Neri*

PEDAGOGIA E DIDÁTICA  
APLICADA À ENFERMAGEM

— *Da Escola de Música*

PEDAGOGIA APLICADA À  
MÚSICA

— *Da Escola de Educação Física e Desportos*, as matérias que integram o seu DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA, a saber:

PSICOLOGIA APLICADA

HISTÓRIA, ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA e ainda

BIOMETRIA APLICADA (A Faculdade de Educação necessita vir a dotar-se de um *Laboratório de Auxologia e Biometria do Educando*, em conexão com o Departamento que nela se proporá ao estudo da Antropologia Pedagógica, do Desenvolvimento Físico e da Higiene Escolar).

Essa transferência de cátedras, que o inciso legal vigente torna imperativa, é ato a efetivar-se através de um sumário pronunciamento do Conselho Universitário, a isto seguindo-se o procedimento executivo que lotará na Faculdade de Educação os titulares das cadeiras aludidas e os demais professores que tenham exercício junto a elas.

Consumadas essas transferências, cuidar-se-á de que sejam eleitas e empossadas as representações das categorias iniciais e intermediárias da carreira do magistério, previstas para, com voz e voto, terem presença na Congregação. E o mesmo imediatamente se fará, com referência à representação estudantil assegurada por lei.

Há toda conveniência em que também se preencham as funções de Pesquisadores-Chefes, Pesquisadores-Associados e Pesquisadores-Auxiliares previstos no atual Estatuto do Magistério. Realizados esses provimentos por via de contrato, poder-se-á assegurar a imediata participação — sobremodo valiosa — de tão importante grupo docente na fase de trabalhos que o Corpo Congregado irá iniciar, pertinente à institucionalização da Faculdade, definição de seus objetivos, conformação de sua estrutura básica e planejamento geral de suas atividades.

A presença de um quadro abalizado de pesquisadores ao lado dos encarregados da regência de disciplinas, servirá, ademais, a compor vantajosamente o órgão especializado de orientação e planejamento de investigações e estudos avançados: a Câmara de Pós-Graduação e de Pesquisa. É órgão de deliberações e consulta de que a Congregação da Faculdade não poderá prescindir, de par com uma Câmara de Graduação e Corpo Docente, e ainda, possivelmente, uma terceira, para assuntos de Capacitação e Atualização Pedagógica e Extensão Universitária: a Câmara de Educação Permanente, como caberá útilmente chamá-la.

Algumas poucas contratações a breve prazo, além das sugeridas convirão como processo eficaz de, rapidamente, compor-se poderoso núcleo de profissionais de superior gabarito, buscados no país — em casos especiais no estrangeiro — de que a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro possa valer-se para o pleno cumprimento de sua missão. É urgente a recomposição de seu desfalcado quadro de professores, de modo a capacitá-la para bem responder aos imperativos que motivaram a sua criação. O preenchimento, por contrato em nível de catedrático, de alguns novos encargos docentes, modalidade de provimento autorizado pelo Estatuto do Magistério, é a forma expedita que se oferece, de constituir-se originariamente na Faculdade de Educação da U.F.R.J. um novo quadro valendo como verdadeira missão universitária de alto nível. É maneira por isso mesmo válida de dotar a instituição nascente, em fase decisiva de seu planejamento, de um Conselho superiormente qualificado — de deliberação e coordenação — a formar com alguns grandes nomes que, se convocados, não se furtarão, por certo, a essa benemerência.

Nossa primeira premissa é que a educação <sup>1</sup> dos professores deve ser *planejada*. É preciso que se note as suposições que estão subjacentes a esta premissa. A educação para os professores deve ter algumas características significativas que a torne distinta e perfeitamente identificável no contexto da educação em geral. Esta educação é *para* professores, isto é, pretende que os estudantes se interessem por ela, pretende prepará-los para o magistério, apresentá-los a profissão de professor, auxiliá-los a se tornarem verdadeiros profissionais na sua carreira, e a continuarem como tal. Esse tipo de educação — que é necessariamente dirigida a um número enorme de pessoas e ministrada por grande

quantidade de órgãos, autônomos na sua maioria — provavelmente não alcançará um nível satisfatório se sua evolução fôr deixada ao acaso ou fôr resultado de uma competição aberta entre esses órgãos. Finalmente, os padrões e as fórmulas existentes para a educação dos professores dificilmente encaram a institucionalização como um agente da evolução.

A segunda premissa é que a educação dos professores será uma tarefa extremamente difícil se o nosso critério fôr o do desempenho apresentado por eles durante o exercício de sua profissão. A adoção deste critério dá à educação profissional — em Direito, Engenharia, na pesquisa científica, no magistério — um caráter distinto de aventura no campo do esforço intelectual e pragmático, concentrando-a sobre o desempenho de uma pessoa. Os recursos a serem considerados são múltiplos e fragmentados, caleidoscópicos. O contexto em que a pessoa age é igualmente evanescente, por vezes tão dinâmico que parece uma avalanche amorfa. A pessoa como estudante — impressionante resultado de tudo que conheceu e conhece — não se presta a uma definição imutá-

\* Discurso proferido por ocasião da Conferência dos governadores americanos sobre Educação, no Estado de Utah, em dezembro de 1965. A tradução é de Jacques Veloso.

<sup>1</sup> A clássica expressão "formação de professores" parece-nos trazer a conotação de um ensino completo e perfeitamente acabado. A "educação de professores" é mais ampla, ultrapassando as fronteiras do ensino nos bancos escolares, continuando na vida prática, no magistério. É neste sentido que o autor a emprega, e embora em português a tradução comum deva ser "formação", julgamos seríamos mais fiéis ao espírito do texto adotando aquela outra expressão. (N.T.)

\*\* Vice-reitor da Univ. do Texas.

vel. E sua influência como futuro professor cresce rapidamente, tornando-se mais e mais crucial na determinação do que este mundo será amanhã.

Planejamento é uma palavra capaz de conter vários significados. A nosso ver, planejamento é uma pesquisa honesta e disciplinada, realizada por mentes responsáveis e informadas, que elaboram uma estratégia de meios para atingir determinados fins. Temos visto planos, e não planejamento; elaboradores de planos, e não planejadores; imposição de planos, e não inquéritos planejados; opiniões sancionadas por lei, e não composições sancionadas pelos resultados. No contexto em que se realiza o planejamento da educação para professores é quase inevitável que se inclua o poder legal do Governo, que estará manipulando bens preciosos tais como o reconhecimento de faculdades e o licenciamento de professores. Assim, a uniformidade é procurada e proclamada, mas quase sempre em termos de denominadores menos comuns e, conseqüentemente, de características menos significativas. A força do Governo é tanta que o chamado planejamento no mais das vezes transformou-se num problema de acomodação de forças através do comportamento político, e o que deveria ser planejamento para a educação dos professores, acaba produzindo artefatos para proteção contra os abusos, em vez de veículos dinâmicos destinados a manter o progresso. A verdadeira linguagem dos chamados "planos" é uma linguagem sem conteúdo: títulos, cursos, créditos e outras palavras importantes são manipuladas como se tivessem pontos de referência, convidando inelutavelmente a que se substitua a forma pela substância. Em cada facul-

dade as nomeações e trocas de professores, por motivos políticos ou como troca de favores, são freqüentemente executadas do mesmo modo, mascaradas de planejamento para a educação de professores. Tais superficialidades que podem ser uma necessidade deste mundo imperfeito são tangenciais à definição de planejamento que, repetindo, por nós é entendido como uma busca consciente e contínua de melhores caminhos para construir uma estratégia de melhores meios para atingir melhores fins na educação dos professores.

O planejamento aparece incidentalmente e inevitavelmente na educação para professores. Entretanto, aparece de modo muito mais construtivo e influente quando se tem confiança nos padrões utilizados e não somente no que ocorre ao acaso. E é muito mais provável que êle apareça quando existe uma oportunidade para que o planejamento possa criar uma modificação e não meramente ajustar as intrigas aos moinhos da burocracia.

A primeira meta do planejamento deve ter em vista as insuficiências básicas do sistema. Na educação de professores — como em toda a educação profissional — estas insuficiências são flagrantemente evidentes. Nenhum dos elementos do sistema tem um desempenho tão bom como o que deveria ter.

O problema mais candente não é o *quantum* de educação que será necessário para um estudante que cursa uma faculdade de filosofia mas sim o *quantum* de capacidade e desempenho profissional que êle adquire através dessa educação. Tudo o que dissemos significa que o planejamento da educação para professores, para a próxima década pode desde já se preo-

cupar com a tarefa de descobrir *como* poderemos realizar o que pretendemos com os instrumentos e com as estruturas de que podemos dispor. Fazer planejamento não é equiparar o domínio do pensamento filosófico a um curso de filosofia. E é muito importante que os instrutores do curso básico de filosofia reconheçam esta falácia.

Lembrando as falácias, cabe dizer que estas minhas palavras poderiam parecer querer impingir-lhes a educação de professores como aquilo que as faculdades ministram aos seus estudantes e futuros graduados, antes de começarem a trabalhar como professores. É claro que isto violaria um importante princípio de qualquer respeitável plataforma de planejamento. Uma visão bastante detalhada da realidade da educação de professores nos anos vindouros deve fazer parte das informações que mentes honestas têm que possuir antes ou obter durante este processo de planejamento. Alguns aspectos desta futura realidade parecem claros. Primeiro: quando o graduado de hoje se inicia no magistério, a maior parte de sua educação como professor está à sua frente, não no seu passado. Grande parte do que ele agora "sabe" será obsoleto em dez anos, a maior parte do que ele tem que saber dentro dos próximos dez anos ainda não foi produzido. Ele ingressa num processo de educar-se a si mesmo e de ser educado. Mesmo tendo recebido sólido preparo nos seus anos de faculdade, este será forçosamente diferente do preparo tradicional para lecionar, que preparava para toda uma vida profissional. Agora, o *primeiro* requisito será estar disposto a querer e a adquirir a educação que ele necessitará. Parte disso ele obterá voltando à universidade

para estudos pós-graduados e de atualização; parte conseguirá através da participação relutante ou vigorosa em outras atividades; muito obterá através da sua própria iniciativa. *Segundo*: a essência do conteúdo do ensino parece destinada a ter uma influência fundamental cada vez maior. Não me refiro à inevitável substituição da nova Matemática pela Matemática mais recente, esta pela novíssima Matemática, voltando então à velha Matemática. Refiro-me às metodologias e matérias a serem realmente transmitidas através do ato de ensinar; atributos tais como o poder de raciocínio, a capacidade de controlar e de dirigir as emoções, a disposição de participar da vida. Essas frases admiráveis há muito fazem parte da literatura pedagógica, mas só agora os pesquisadores estão começando a incorporá-las aos seus dicionários. A moral da educação dos professores é: temos de encontrar espaço e meios para a incorporação de novas definições revolucionárias sobre o que significa ensinar. O ensino já não pode ser planejado como sendo algo que sabemos o que é, e tudo o que temos de fazer é preparar alguém para trilhar os caminhos já muito percorridos. *Terceiro*: a educação dos professores vai-se tornar um negócio de vulto, e a má atuação das pobres instituições e sistemas de ensino não mais poderá competir no mercado. Tenho grande esperança de que ainda em vida poderei ver uma dúzia de grandes corporações produzindo e vendendo lucrativamente educação de professores por todo o país, sendo o produto comparável favoravelmente, quanto à qualidade técnica, aos seus computadores, às suas análises de sistemas, aos seus serviços de engenharia ou aos seus aparelhos de televisão. Os planejadores não mais terão necessidade de li-

dar com idéias tiradas do bôlso do colête nem com pobres improvisações. *Quarto*: forças externas agem sôbre o professor e seu empregador no sentido de promover a educação de professores. Os planejadores que não consideram esta nova forma de "equiparar-se para o trabalho a qualquer custo" estão fora da realidade, embora aquêles que a considerem estejam correndo o risco de se utilizarem de improvisações ao acaso e sem sentido. Mas êste é o objetivo do planejamento: transformar os desejos em oportunidades e dar um sentido a estas oportunidades.

Nenhuma plataforma estará completa sem que alguém seja por ela responsável. Quem faz o planejamento? Em primeiro lugar, e de acôrdo com a natureza da matéria, o profissional dêste campo. Ingressamos hoje numa era em que a educação dos professores é imprôpriamente concebida como alguma coisa que alguém ou algum órgão impinge a outro alguém. A educação dos professores repousa sôbre os ombros de um milhão de indivíduos que escolheram perseguir o conhecimento e sua aplicação na vida prática; são êles que tomam suas próprias decisões e escolhem os caminhos e métodos a serem seguidos.

O planejamento da educação dos professores tem sido tradicionalmente realizado por grupos de pessoas que se encontram nas várias etapas do processo atual de educação de professores. Também segundo a tradição, êses grupos representam determinados interesses, que serão recompensados de acôrdo com a composição e/ou a eficácia da estratégia meios-fins a ser desenvolvida, e portanto esperam que na composição final estejam represen-

tados todos os interesses. O produto quase sempre é exatamente o que se poderia esperar do caráter representativo de tal combinação — um esquema político e não um "planejamento" no sentido que estamos empregando. Parece que há uma excessiva preocupação de saber se a profissão será representada, se os professores serão representados, se os educadores serão representados, e assim por diante. Na verdade, podemos estar reunindo uma meia dúzia de mentes fechadas às portas abertas da aventura e da experimentação. Entretanto, planejadores que tivessem notável saber, integridade e fidelidade aos objetivos visados seriam provàvelmente mais adequados do que representantes de quem quer que seja.

Assim chegamos a uma etapa final na plataforma para um planejamento. O planejamento será traído pela esterilidade se fôr limitado a um único produto, pois as necessidades básicas da educação dos professores para os próximos dez anos são de uma crescente riqueza de aspectos. É muito o que ainda está para ser descoberto e para ser explorado, é muito o que necessita de experiências-pilôto e da inspiração de um gênio criador e empreendedor. Durante anos parece que fomos iludidos pela noção tácita de que o planejamento para a educação de professores era a procura do Santo Graal. Já não é tempo de deixar esta busca para alguma geração vindoura? Existem algumas idéias — a palavra tem sentido pluralista — poderosas e úteis e bem à mão; a idéia ainda está para ser descoberta, se é que ela existe, e a melhor maneira de encontrá-la pode ser explorar o que temos e o que pode ser obtido.

Resumo e  
Introdução do Livro  
de 1911

1911

Este livro trata da história da literatura brasileira, desde os primeiros escritos dos colonizadores até os autores do século XIX. O autor analisa a influência da cultura portuguesa e europeia na formação da literatura nacional, destacando a importância de escritores como Camões e Almeida Garrett. Também aborda o desenvolvimento da prosa e da poesia, bem como o papel da crítica literária e dos jornais na disseminação das obras. O texto é dividido em capítulos que abordam diferentes períodos e estilos literários, oferecendo uma visão abrangente da evolução da literatura brasileira.

Este livro trata da história da literatura brasileira, desde os primeiros escritos dos colonizadores até os autores do século XIX. O autor analisa a influência da cultura portuguesa e europeia na formação da literatura nacional, destacando a importância de escritores como Camões e Almeida Garrett. Também aborda o desenvolvimento da prosa e da poesia, bem como o papel da crítica literária e dos jornais na disseminação das obras. O texto é dividido em capítulos que abordam diferentes períodos e estilos literários, oferecendo uma visão abrangente da evolução da literatura brasileira.

**Documentação**

# Instalação e Desenvolvimento das Faculdades de Educação no Brasil \*

J. Lauwerys

## 1. Introdução

A Missão encarregada de orientar as Faculdades de Educação foi enviada ao Brasil atendendo a solicitação do governo brasileiro. Era integrada pelos professores A. Galino, da Universidade de Madri, J. Lauwerys, da Universidade de Londres, e R. Plancke, da Universidade de Gand, tendo permanecido no Brasil de 15 de agosto a 22 de setembro de 1968. Através de visitas realizadas a várias universidades, pôde ela se informar, junto aos reitores e professores encarregados dos cursos de Pedagogia, sobre a situação das faculdades de educação, discutindo também os problemas decorrentes da criação desse novo departamento. Tal aconteceu, por exemplo, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (U.F.R.J.), na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (P.U.C.), na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, em Niterói, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, na Universidade de São Paulo, na Universidade Federal da Bahia, em Salvador, na Universidade Federal de Pernambuco, em Recife. Nesta última

Universidade, por ocasião da série de palestras realizadas com os professores das Universidades Federais da Paraíba, do Rio Grande do Norte e de Alagoas, foi possível reunir a documentação relativa à situação do Nordeste que ainda ficou mais bem esclarecida após a chegada ao Recife do professor encarregado da coordenação de estudos pedagógicos na Fundação Universitária do Maranhão.

A Missão teve, além disso, oportunidade de assistir ao III Simpósio sobre a reforma universitária. Um dos temas desse colóquio, realizado de 28 de agosto de 1968, tratava da nova Faculdade de Educação, permitindo assim à Missão observar as diferentes opiniões sobre a matéria e estabelecer contato com reitores cujas universidades não chegou a visitar. Em São Paulo o problema da Faculdade de Educação serviu igualmente de tema à palestra mantida com os membros do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e foi discutido ainda com o Secretário-Geral do Ministério da Educação e Cultura e com o Coordenador da Secretaria de Educação e do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (I.P.E.A.) do Ministério do Planejamento.

\* Relatório da Missão divulgado pela UNESCO. A tradução é de Maria Helena Rapp, técnica de educação do C.B.P.E.

Houve contato com os dirigentes e colaboradores imediatos da Fundação Getúlio Vargas, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (I.N.E.P.), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior . . . . . (C.A.P.E.S.), todos na cidade do Rio de Janeiro.

Visitas foram realizadas a escolas de aplicação que funcionam nas universidades, aos centros para ensino das ciências, C.E.C.I.B.A. em Salvador e C.E.C.I.N.E. no Recife, bem como ao Centro de Recursos Audiovisuais, em São Paulo.

No desempenho de sua tarefa, a Misão recebeu colaboração da Unesco e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento do Brasil, contando, além disso, com a benévola assistência de numerosos professores e funcionários dos quadros das universidades visitadas. Aqui fica registrada a sua gratidão. Agradecemos igualmente ao INEP que colocou à disposição dos visitantes o professor M. J. McCarthy, para realizar as pesquisas que se tornassem necessárias.

## 2. Origens da situação atual

a. Pelo Dec. n. 14.343, de 7 de setembro de 1920, foi criada a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Posteriormente, pelo Dec. n. 24.728, de 4 de julho de 1934, fundou-se a Universidade Técnica Federal. Três anos depois, pela Lei n. 482, de 5 de julho de 1937, efetivou-se a incorporação de vários estabelecimentos à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Convém destacar que houve proposta para incluir nessa Universidade uma *Faculdade Nacional de Educação* como entidade separada, dentro

do conjunto de órgãos, além de uma Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. O nome da universidade foi mudado para Universidade do Brasil; recentemente, porém, voltou a adotar o nome original de Universidade Federal do Rio de Janeiro. Não foi possível terminar o projeto da Faculdade Nacional de Educação antes de iniciada a Segunda Guerra Mundial.

b. Pelo Dec. n. 19.852, de 11 de abril de 1931, ficaram definidos ou ampliados os objetivos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, nos seguintes termos: "Uma Faculdade de Educação, de Ciências e de Letras para ministrar cursos abrangendo as diversas disciplinas do nível superior, tendo como finalidade melhorar a cultura nacional, no domínio das ciências teóricas, promover pesquisas práticas e originais, proporcionar a necessária formação especializada aos professores e contribuir na organização e aperfeiçoamento do ensino técnico e científico, visando atender ao interesse das diferentes atividades do País".

Em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo iniciou providências para organizar a Universidade de São Paulo. No ano seguinte, estabeleceu-se a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, a qual incluía, entre os seus cursos, o de formação pedagógica. Essa Universidade foi fechada em 1939, organizando-se nesse ano a Faculdade Nacional de Filosofia dentro da Universidade do Brasil (Dec. n. 1.190, de 4 de abril de 1939).

c. A Faculdade Nacional de Filosofia tinha como objetivo ministrar cursos a pesquisadores em ciências,

formar professores para escolas secundárias e normais, além de cursos de pesquisa científica. Estava previsto um curso de Didática Especial, como também cursos de Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Línguas Antigas, Línguas Neolatinas e Anglogermânicas, além de Filosofia. Os diplomas concedidos por ela autorizam a lecionar, nas escolas secundárias e normais, as matérias das especialidades estudadas. A formação de professores de artes é ministrada em colaboração com a Escola Nacional de Belas Artes. Na lei de criação da Faculdade ficou estipulado que os professores das escolas secundárias ou normais oficiais devem possuir o título de licenciado, fornecido pela Faculdade em questão.

d. Em 1946 foram criados "ginásios de aplicação" anexos às faculdades de filosofia pela Lei Federal n. 9.053, de 12 de abril de 1946, sucedendo em 1948 a criação dos "colégios de aplicação", também anexos às faculdades, onde os estudantes passavam a receber a formação prática.

e. A Constituição de 1946 definiu os objetivos da educação e previu lei complementar fixando as diretrizes e princípios básicos da educação no Brasil. Entretanto, foi somente em 1961 que a Lei foi aprovada, sob número 4.024, de 20 de dezembro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Essa Lei serve de base jurídica à planificação, às finanças e às responsabilidades em matéria de educação nacional. O controle do ensino primário estadual passou a ser atribuição das autoridades locais, que também receberam parte do controle da educação secundária. O ensino superior permaneceu quase exclusivamente

sob controle das autoridades federais. Novos projetos, sobre criação de instituições de ensino superior, continuaram a ser apresentados e autorizados, além de movimentos para a reforma das faculdades que tinham sido criadas há longo tempo. As escolas de educação instituídas na década de 1930 previam a possibilidade de ter suas atividades ligadas à formação de professores para cursos primários e secundários, bem como à formação de supervisores e administradores escolares. Foi preconizada, mas não chegou a ser posta em prática, a sugestão de se organizarem, fora das universidades, colégios para formação de professores, que os estudantes poderiam frequentar após receberem o diploma universitário.

f. No decorrer dos últimos dez anos chegou-se à conclusão de que a organização e as estruturas tradicionais das faculdades não poderiam ser mantidas indefinidamente, sem levar em conta o desenvolvimento econômico e social do País. Em 1961, a Lei n. 3.998, de 15 de dezembro, autorizou a organização de uma universidade na nova Capital Federal, Brasília; o projeto estrutural desse novo estabelecimento incluía a criação de uma faculdade de educação à qual caberia formar professores de nível primário e secundário, além de planejadores de ensino.

g. Em 14 de agosto de 1963, o Governador do Estado de Santa Catarina autorizou, pela Lei n. SE 14-08-63/563 (especificando as disposições transitórias), a criação de uma faculdade de educação conforme previsão da Lei n. 3.191, de 3 de maio de 1963. Assim, ficou reintegrado o Instituto de Educação do Estado. Dentre os objetivos visados por essa facul-

dade, destacava-se a formação de professores, de supervisores e de pesquisadores em ciências, além da promoção de pesquisas científicas.

A Faculdade seria integrada por um Departamento de Cursos Pedagógicos e Didáticos e por um Centro de Estudos e de Pesquisas Pedagógicas. Os cursos seriam organizados atendendo às cláusulas dos artigos 55, 59 e 64 da Lei de Diretrizes e Bases, em quatro séries, cada uma delas com a duração mínima de 180 dias de trabalho, estendendo-se por três dessas séries a educação básica e ficando a última série para a especialização profissional. A mesma lei incluía o programa básico dos cursos. Na série de especialização, o aluno poderia escolher livremente duas matérias dentre as seguintes: Sociologia, Psicologia, Biologia, Legislação, História e Filosofia da Educação, Didática Geral.

Durante pelo menos três horas semanais trabalhariam os estudantes no Centro de Pesquisas, participando obrigatoriamente das atividades extracurriculares organizadas pela Faculdade. Ao final dos estudos receberiam título de licenciado. Foram fixadas normas para admissão de alunos em regime de tempo parcial e integral, sobre as qualificações exigidas do corpo docente e sobre a organização da pesquisa científica.

h. No que se refere ao ensino secundário, é cada vez maior a importância a êle atribuída na universidade. Inicialmente, os projetos das faculdades de educação previam que elas também formariam professores de curso primário. O Governo Federal e os Estados defrontavam-se com o problema da expansão dos serviços educativos elementares a adul-

tos, lutando ainda com a falta de administradores e supervisores escolares formados, conjugada à deficiência de professores primários devidamente qualificados. Não seria portanto demais esperar que o ensino de nível primário se beneficiasse com a pesquisa científica e com os programas de estudos organizados pelas faculdades.

A mesma esperança caberia no tocante ao ensino secundário, cuja importância foi destacada pela Conferência Internacional de Educação e Desenvolvimento Social e Econômico, realizada em Santiago do Chile, em 1961, à qual compareceram representantes dos ministros da educação da América Latina e que recomenda maior aplicação de esforços na melhoria do ensino secundário, na formação do pessoal docente, e que seja fornecido pessoal administrativo suficiente para as escolas secundárias, "embora seja necessário dar prioridade ao ensino primário" (Doc. Unesco/ED/CEDES/37/ST/ECLA/Conf 10/L 37 Pan Sec. 37, p. 116-119). *Sob o ponto de vista das possibilidades com que conta a população abrangida nos grupos etários de 12 a 18 anos, o Brasil se encontra em situação desfavorável, comparado a outros países da América Latina.* Em 1962, apenas 14% dos integrantes desses grupos etários ingressavam na escola secundária. Embora tenha sido observado algum aumento quanto ao número de alunos, no decorrer dos últimos anos, a situação continua longe de ser satisfatória.

As faculdades de filosofia podem fornecer pouco mais de 20% do pessoal docente; por conseguinte, a maioria desse pessoal continua a ser recrutado entre candidatos formados pelas

escolas normais ou por algum curso de nível superior. Aliás, cerca de 50% dos alunos residem nos Estados da Guanabara, São Paulo e Minas Gerais. Em 1962, o número de professores de curso secundário atingia aproximadamente 83.000 e a percentagem entre professores e alunos era geralmente de 1 para 17. Nas cidades maiores, entretanto, o número de alunos ultrapassava de 30 por sala-de-aula, chegando algumas vezes a 50. Cerca de 60% dos estabelecimentos são particulares, mas uma grande parte deles recebe ajuda financeira oficial. Aumentou consideravelmente o número de escolas do governo. Houve aumento rápido no número de alunos inscritos nessas escolas públicas em comparação às particulares. Nota-se acentuada preferência pelos estudos acadêmicos em relação aos estudos comerciais, industriais, agrícolas ou normais. Em 1962, cerca de 41% dos candidatos inscreveram-se nos estudos acadêmicos, 24% nos estudos normais; isso num total de 1.074.813 estudantes inscritos. O ensino secundário encontra-se em grande parte concentrado nas zonas urbanas, sendo nulas as facilidades oferecidas em muitos distritos rurais. Tal como em outros países da América Latina, os fatores de desperdício (por repetência) e deserção escolar constituem grave problema.

Durante os períodos de férias, o Ministério da Educação organiza, nas capitais dos Estados, cursos destinados aos professores do ensino secundário. Ministrados por professores especializados, esses cursos abrangem os diferentes aspectos e matérias desse nível.

Não é possível obter, através das estatísticas publicadas, indicação precisa

sobre o número de professores ou de especialistas que serão necessários no futuro. Uma parte dos alunos formados por faculdade de filosofia, ou que possuem diploma habilitando-os a lecionar nessas faculdades, escolhem outras carreiras. Pode acontecer também que, ao se efetuar o levantamento do número total de professores em exercício, pessoas que lecionam em mais de uma escola ou instituição de um Estado, municipalidade ou território da União, sejam contadas mais de uma vez.

i. Quanto à cooperação interuniversitária nas questões de programas de ensino, cumpre notar que, até o presente, não foram introduzidos no Brasil programas de cooperação interuniversitária para formação de professores do tipo que se realiza na América do Norte e na Europa. Mas a idéia de cooperação existe. Em 1962, por exemplo, a Universidade do Estado de Nova York, em Búfalo, lançou um programa desse gênero, em colaboração com as Universidades Cornell, de Rochester e de Siracusa, visando melhorar a formação dos professores de curso secundário. As citadas universidades estabeleceram um *programa comum*, financeiramente mantido pela Fundação Ford.

j. No que se refere aos cursos de especialização, de reciclagem e de pós-graduação, cumpre registrar que nestes últimos anos tem encontrado apoio a idéia de que no Brasil há necessidade de aumentar as possibilidades oferecidas nesse nível. No passado, essas possibilidades de estudo limitavam-se a certas disciplinas especializadas tais como a Medicina e as Ciências Aplicadas.

Apesar das graves dificuldades de ordem financeira, vários projetos de extensão pós-universitária têm sido efetivados e recentemente algumas universidades organizaram cursos de estudos pós-graduados para certas especialidades, os quais concedem diploma superior com o grau de Doutor. Para os diplomados em Pedagogia, há obrigatoriedade de realizarem pesquisas no estrangeiro, em instituições especializadas.

Até agora não se tornou efetiva a idéia de voltarem os antigos alunos à universidade, após longo período de trabalho prático dentro das respectivas especialidades, a fim de obterem o diploma superior de Doutorado.

Reconhece-se agora de maneira geral que, para fornecer aos departamentos ou faculdades de educação o pessoal docente que lhes é indispensável, torna-se necessário proceder a importantes mudanças, principalmente se não há interesse em recorrer a especialistas estrangeiros. O aumento rápido da população e suas crescentes aspirações criaram uma situação na qual o interesse se concentra sobre a quantidade da produção, muitas vezes em detrimento da qualidade. Reclama-se a diminuição do tempo consagrado à formação de base, o funcionamento noturno de cursos e o regime de tempo parcial, além de outras prerrogativas. Tudo isso prejudica as bases sólidas da formação universitária, necessárias ao desenvolvimento de trabalho realmente proveitoso.

### **3. Estabelecimento das Faculdades de Educação**

a. Nos últimos dez anos, tem havido poderoso movimento em prol da completa reforma da tradicional uni-

versidade brasileira, integrada por diversas faculdades profissionais de Medicina, de Ciências Aplicadas etc., as quais mantinham entre si ligações muito tênues. Não existiam departamentos científicos de Química, de Matemática, de História etc. Por conseguinte, só se realizavam pesquisas científicas quando era evidente a finalidade direta e profissional. Essa falha no domínio da formação básica pré-profissional passou cada vez mais a merecer crítica, por constituir obstáculo à expansão da indústria brasileira e ao sadio desenvolvimento da cultura moderna.

Apenas a Faculdade de Filosofia e Letras, de cuja criação demos notícia no capítulo anterior, dispõe de departamentos de ciência básica, e desde o início existe nela um departamento de estudos pedagógicos.

A reforma preconizada projetava subdividir essa Faculdade de Filosofia e Letras nos seus órgãos componentes, os quais, por sua vez, ficariam ampliados e reforçados pela absorção de parte do equipamento e do pessoal lotado nas faculdades profissionais. Criar-se-iam dessa forma vários institutos, cada qual relativamente autônomo, embora subordinado à coordenação administrativa central. Assim, por exemplo, o Instituto de Química, o Instituto de Física, de Biologia, de Matemática, de Ciências Humanas e Sociais, de Línguas Modernas.

O projeto estabelecia que os estudantes comessem os estudos nos institutos e, depois de um ou dois anos, passassem às faculdades profissionais. Frequentariam assim durante três ou quatro anos o curso, após o qual receberiam grau de Bacharel.

b. Mas uma reforma desse gênero coloca o Departamento de Estudos Pedagógicos em posição anormal. Esse departamento destina-se à formação profissional de pessoal e (pelo menos prioritariamente) não ao estudo e pesquisa especializada propriamente dita. Assim sendo, como é possível transformá-lo em instituto — considerando-se o termo dentro do significado geralmente aceito? Uma solução lógica consistirá em transformar o Departamento em Faculdade profissional, em grau de igualdade com as demais faculdades. A lei federal a ser aplicada às universidades federais (Dec.-lei 53/66 e 252/67) adotou essa proposição.

c. As universidades brasileiras dedicam-se no presente, com afinco, à execução dessa profunda reforma. Os institutos não podem funcionar devidamente sem dispor de novas instalações e sem abundante material e equipamento novo. O mesmo ocorre com as faculdades de educação. Apenas algumas universidades já começaram a reforma, embora não haja opinião uniforme sobre a necessidade dessa reforma. Além disso, os encarregados de sua execução nem sempre conhecem exatamente as finalidades da reforma, o que deve ser feito e como. Prevalece, assim, geral confusão e ansiedade, temperadas pela boa vontade, coragem e inteligência.

d. Cumpre insistir numa questão que, neste relatório, aparecerá muitas vezes: a reforma só obterá êxito se a maioria dos professores e dos estudantes trabalharem em tempo integral, com *dedicação exclusiva*.

e. Os professores em regime de tempo parcial são necessários na universidade moderna, mas o papel que

deles cabe só pode ter execução quando existir um quadro sólido de professores em regime de tempo integral, reforçando e assegurando continuidade ao programa de trabalho. O professor que divide seu tempo entre várias universidades não pode desempenhar a contento sua tarefa em cada uma delas. Tampouco os alunos que trabalham o dia inteiro, lecionando em escolas, na indústria ou no comércio, frequentando as aulas pela manhã até 9 e à noite após as 18 horas, não podem ao final de 3 ou 4 anos atingir nível comparável ao dos estudantes que seguem regime de tempo integral em outros países.

f. No que se refere à instalação de uma faculdade de educação, é o caso de indagar se as autoridades já foram informadas sobre o equipamento material e principalmente humano exigido pela faculdade de educação bem organizada. Compete realmente a esta, como a qualquer outra faculdade universitária, proporcionar, além do ensino qualificado, a realização de pesquisas científicas em sentido o mais amplo. Não basta funcionarem nela cursos teóricos sobre determinadas matérias pedagógicas ou sobre pesquisas abstratas; urge que os estudantes participem de maneira ativa, tornando-se cada matéria ensinada na universidade matéria para pesquisa. Subtendendo-se com isso que os professores e alunos devem ter à disposição equipamento científico suficiente, como seja, bibliotecas bem providas, laboratório de pesquisas pedagógicas e oficinas para confecção do material didático. A título de ilustração sobre o custo das instalações exclusivamente para ensino de Biologia, Química e Matemática, relacionamos a seguir os dados fornecidos pelo C.E.C.I.N.E. (Centro de Ensino de Ciências do

Nordeste) com sede em Recife: a Sudene contribuiu, em 1965, com Cr\$ 70.000.000,00, a Fundação Ford, no período 1965/68 atribuiu-lhe US\$ 150.000, a Universidade Federal de Pernambuco forneceu 8.700 metros quadrados de terreno e 3.000 metros quadrados de construção.<sup>1</sup>

A faculdade de educação, talvez mais que qualquer outra instituição universitária, precisa contar com professores que se dediquem unicamente à função magisterial e à pesquisa pedagógica. Deve ter à disposição suficiente pessoal científico qualificado, capaz de ajudar o professor e os alunos nas pesquisas ou na preparação dos exercícios didáticos. Também os professores das disciplinas universitárias relacionadas à pedagogia poderão colocar-se à disposição dos colegas e seus alunos para discutir problemas surgidos nos exercícios de metodologia especial. Conclui-se afinal que cada faculdade deve dispor de pelo menos uma escola de aplicação bem equipada para o ensino primário, secundário e normal, além de outras escolas onde as práticas didáticas se desenvolvam nas melhores condições possíveis.

#### 4. Seqüência das Prioridades

4.0. Os planos propostos para expansão das faculdades de educação nas universidades brasileiras têm caráter bastante geral e compreensivo. Incluem a formação inicial de professores para todos os tipos de escolas — primária, secundária, técnica, normal e agrícola; a formação complementar e aperfeiçoamento dos professores em serviço; a formação especializada, por exemplo, de professores destinados ao

ensino de crianças defeituosas; a formação de técnicos de educação, tais como psicólogos e administradores escolares; estudos avançados em campos especializados, como Filosofia da Educação; trabalhos de pesquisa com vista aos diplomas superiores; projetos e centros de pesquisa.

Todos representam elementos preciosos e importantes de um programa completo. Mas sua realização no momento absolutamente não é possível. As despesas envolvidas num programa dessa envergadura são consideráveis; não existe no País pessoal qualificado e bem equipado como exige o plano e muitos anos decorrerão até que se disponha desses especialistas. Assim sendo, torna-se necessário estabelecer um critério prioritário, concentrando os recursos existentes nas tarefas de maior urgência. A concordância é geral sobre qual deva ser essa ordem de prioridade:

1. Formação inicial dos professores;
  2. Aperfeiçoamento em serviço dos professores;
  3. Organização do ensino destinado aos futuros professores de pedagogia das escolas normais e dos institutos de pedagogia;
  4. Expansão dos cursos avançados (cursos de pós-graduação).
- i. Em determinadas regiões onde exista pessoal universitário qualificado, por exemplo, cursos especializados de administração escolar, de orientação escolar e profissional, de planificação escolar.

As partes mais ambiciosas desses projetos devem ser executadas em época posterior, quando existirem pessoal e recursos materiais suficientes.

<sup>1</sup> Cecine, S. D., S. C., p. 1.

#### 4.1. *Formação e educação profissional do corpo docente*

a. Sendo a Faculdade de Educação uma escola profissional no mesmo sentido em que o é uma Faculdade de Medicina, isso quer dizer que não pode ocupar-se exclusivamente de trabalhos e de pesquisas avançadas ou especializadas, tratando além disso de formar pessoal habilitado para o trabalho profissional. Enquanto a Faculdade de Medicina prepara bons praticantes de Medicina geral, capazes de cuidar dos doentes comuns, a Faculdade de Educação deve preparar jovens para lecionar — em qualquer escola ou colégio — a crianças e adolescentes, as diferentes matérias estudadas. Com isso queremos dizer lecionar bem, utilizando métodos modernos. Somente quando o ensino tenha sido bem ministrado é possível criar sólida base, a partir da qual será organizado o conjunto de cursos mais avançados e mais especializados.

b. Dois são os processos através dos quais se proporciona formação profissional aos futuros professores. O primeiro consiste em combinar os estudos profissionais da educação com outros estudos científicos (relacionados com as matérias que o candidato irá lecionar) durante todo o curso universitário (ou só numa parte) ao término do qual recebe êle o primeiro diploma (de Bacharel) ou um certificado. Dessa forma, no terceiro ano de estudos universitários poderão ser incluídos no programa cursos sobre Teoria da Educação e Didática, além de cursos práticos. Representa a volta ao antigo sistema utilizado nas escolas normais para professores primários. Nos meios universitários tenta-se algumas vezes justificar êsse sistema, invocando o fato de servir êle

para ajudar os estudantes a melhor compreenderem os problemas escolares e melhor adaptarem o que aprendem à capacidade da criança pequena. Por outro lado, êsse sistema faz com que muitas vezes os estudantes não levem a sério o trabalho pedagógico. Consideram-no até como obstáculo ao trabalho principal. Também costumam desprezar os cursos pedagógicos que precisam freqüentar, pois lhes parecem superficiais e monótonos, exigindo pequeno esforço intelectual. Por conseguinte, reduzido tempo dedicado aos cursos teóricos ou às leituras que lhes são recomendadas.

O segundo processo de formação, que de longe preferimos ao primeiro, consiste em separar completamente o trabalho propriamente científico do trabalho profissional. Neste sistema, os futuros professores freqüentam nos institutos ou departamentos exatamente os mesmos cursos que seus colegas pretendentes a outras carreiras que não o magistério. Estudam Física, Matemática, História, Línguas Estrangeiras etc. Após três (às vezes quatro) anos de estudos, recebem certificado ou diploma de Bacharel. Só então passam a freqüentar a Faculdade de Educação, preparando-se para a carreira escolhida. Regra geral, êsse curso profissional básico compreende um ano de trabalho e de estudos em regime de tempo integral, considerado o mínimo indispensável. Tal sistema oferece a vantagem de simplificar a administração e a planificação dos estudos, visto que uma única autoridade (a Faculdade de Educação) é responsável pela direção. Além disso, permite aos estudantes concentrar efetivamente seu interesse sobre uma coisa de cada vez. E tem a vantagem

de não sobrecarregar os alunos durante o terceiro ou quarto ano de estudos.

Se fôr exigido dos futuros professores, e só dêles, acrescentar aos estudos científicos, já tão difíceis, um pesado fardo pedagógico, como é possível esperar que êles obtenham resultados correspondentes aos dos colegas que se destinam unicamente à pesquisa científica?

c. Alguns campos de estudo se prestam satisfatoriamente ao ensino por meio de cursos e manuais; por exemplo, a História, a Filosofia, o Direito e a Literatura. Bem entendido que mesmo essas disciplinas não dispensam as discussões, as palestras com os dirigentes do ensino (tutores), a feitura de trabalhos escritos e seu exame. As conferências e a biblioteca devem constituir o centro de gravidade desses estudos. Não há margem para insistir longamente nas atividades práticas.

Nada disso tem aplicação nos estudos profissionais, visto que êstes apresentam finalidade essencialmente prática: o êxito se obtém quando se consegue levar a bom termo uma ou outra coisa. Aqui não se trata de compreender simplesmente a teoria, mas de levá-la à prática. A experiência tem demonstrado que o sistema de cursos não constitui método idealmente eficiente de preparar os futuros professores para a carreira; urge reduzir a proporção de tempo atribuído aos cursos teóricos, didáticos, de História da Educação etc. Em substituição, criem-se grupos de discussão orientados por um professor, onde 4 a 10 alunos formulam perguntas e discutem livremente os problemas, inteiramente à vontade. Essas discussões, via

de regra, têm lugar após as conferências, oferecendo possibilidade para dirigir as leituras dos alunos e resolver as dificuldades por acaso surgidas. É claro que isso não significa abolição sumária das aulas coletivas a grupos numerosos! Há lugar para elas também, podendo com isso estimular e entusiasmar os estudantes, dando-lhes possibilidade para acompanhar de perto uma inteligência superior trabalhando um problema.

d. Em relação ao item precedente, queremos insistir sobre a importância que existe na introdução do sistema de tutores nas faculdades de educação. Essa introdução implica a atribuição a cada membro do corpo docente, inclusive assistentes, repetidores, professores, de um grupo contando no máximo 15 estudantes, com os quais terá de se ocupar. Em duas sessões semanais, com duração de uma hora, expõem os alunos os trabalhos e progressos realizados, recebendo do tutor conselhos sobre as leituras indicadas, auxílio nos problemas universitários ou pessoais. Assim, estabelece-se o conhecimento individual com os alunos, que têm direito de consulta pessoal ao tutor, solicitada com antecedência.

O sistema de tutores aumenta consideravelmente a eficácia do ensino, ajudando, por exemplo, a convencer o estudante que a memorização pura e simples não pode substituir a compreensão exata, sendo vãos e nulos os seus resultados. Importa notar igualmente que o bom sistema de tutores constitui um dos melhores meios para estabelecer e manter eficiente disciplina entre os estudantes universitários. Para concluir, devemos informar que, sempre que se adotou na América Latina o ensino dirigido, re-

sultou em sucesso completo, sendo aceito com entusiasmo tanto pelos professôres como pelos alunos. Cumpre destacar ainda que não há despesas suplementares a enfrentar com sua adoção. Basta cada tutor dedicar 4 a 6 horas por semana a suas obrigações especiais de dirigente do grupo; aliás não há problema, visto que a maioria dos professôres em regime de tempo parcial é regida por contrato estipulando a obrigatoriedade de consagrarem êles 12 a 18 horas semanais a seus deveres acadêmicos e que somente em poucos casos o ensino lhes exige êsse número de horas por semana.

#### 4.2. *Programa dos cursos*

Tradicionalmente no Brasil, os estudos universitários, que devem preparar os futuros professôres do ensino secundário, têm consistido em grande parte em cursos e aulas teóricas sobre matérias como Filosofia, História, Sociologia, Psicologia da Educação. Insiste-se bastante na Didática Geral. Por outro lado, a prática nas escolas tem ficado reduzida ao mínimo essencial: geralmente se estabelece darem os alunos-mestres o total de apenas 8 a 20 horas de aula numa escola, durante o ano letivo, acrescentando-se a êsse total um número considerável de períodos de observação. Além disso, é relativamente restrito o número de horas dedicado ao ensino de Didática Especial das diferentes matérias que integram o currículo escolar.

Sobre o sistema exposto têm surgido as seguintes críticas, geralmente consideradas bem fundadas:

a. O programa em conjunto apresenta caráter exageradamente verbal e abstrato. Pouca relação existe entre

o ensino teórico ministrado e os problemas concretos encontrados pelos professôres nas escolas.

b. O conteúdo dos cursos de Sociologia, Psicologia, Filosofia etc. quase sempre assume um caráter demasiadamente abstrato, afastado em extremo das preocupações e problemas dos professôres.

c. A Didática Geral constitui disciplina que pode ter utilidade para o professor primário, mas que muito vagamente se relaciona com o trabalho do professor de ensino médio.

d. Os cursos de Didática Especial são, na maioria dos casos, ministrados por professôres comuns, que lecionam em escolas e que comparecem à universidade apenas algumas horas por semana. É raro possuírem tais professôres qualquer experiência especial; na maioria dos casos não passam de praticantes de velha cêpa, capazes de transmitir algumas receitas da especialidade, desprovidos entretanto de qualquer conhecimento dos métodos modernos de ensino.

e. O tempo consagrado às aulas práticas é de todo insuficiente e a supervisão de tais exercícios deixa muito a desejar.

f. Muitos estudantes exercem funções de tempo integral e remuneradas como professôres ou comerciários, durante o ano de sua formação profissional. Evidentemente, dispõem de bem pouco tempo e energia para concentrar nos estudos.

Assinale-se que é muito freqüente os cursos teóricos para obtenção do grau de Licenciado serem ministrados entre 7 e 9 horas da manhã e após as

5 da tarde, o que contribui para tornar ainda pior a formação prática, reduzindo a formação profissional a proporções realmente mínimas.

É evidente que a formação dos professores de ensino médio precisa ser reformulada sobre bases modernas, introduzindo-se nela reformas para evitar as críticas:

a. O objetivo dos programas precisa sofrer modificação no sentido de substituir os trabalhos de memorização abstrata e verbal pelo minucioso conhecimento do ensino como atividade prática. O sucesso deve ser avaliado em termos, não da capacidade para repetir verbalmente o que se encontra escrito em livros, porém, da habilidade demonstrada pelo jovem docente em despertar nas crianças atividade mental prática e motivada. Isso significa que o futuro professor deve passar muito tempo nas escolas, onde lecionará supervisionado por mestres competentes e se beneficiará com seus conselhos — e isso não tem sido a regra até agora.

b. O conteúdo e a estrutura dos cursos de Didática Especial — que seria melhor intitular Curso de Teoria e Prática do Ensino, passando êle a constituir disciplina autônoma — deve ser desenvolvido em grande escala, dedicando-se a êles mais tempo útil (em capítulo posterior estudaremos o conteúdo e a organização de tais cursos).

c. Como, em decorrência do que ficou dito, haverá consagração de maior número de horas à prática do ensino e à metodologia especial, essas horas precisam ser retiradas de outros estudos. A proposta apresentada compreende redução considerável do nú-

mero de horas reservadas aos cursos teóricos previstos para matérias tais como Psicologia da Educação, Sociologia etc.

Especificamos a seguir um plano de horário sugerido para alunos e professores:

20% (digamos 1 dia por semana) de Teoria Geral;

40% (digamos 2 dias por semana) de Metodologia Especial;

40% (digamos dois dias por semana) de Prática de Ensino.

d. A fim de possibilitar a organização de horário que permita a reserva de 2 dias completos na semana às aulas práticas nas escolas, e a fim de permitir, por outro lado, que os alunos concentrem tãda a atenção nas aulas e estudos, é sumamente desejável — vale a pena insistir nesse ponto — que o curso de formação profissional com duração de 1 ano seja realizado em horário integral. Essa organização dos estudos implica a necessidade de atribuir bôlsas-de-estudo aos alunos eventualmente condicionadas ao compromisso de, após conclusão do curso, dedicarem ao magistério pelo menos o período de 3 a 5 anos.

#### 4.3. *Aulas práticas e Colégios de Aplicação*

A maioria das faculdades de educação (ou de filosofia) dispõem de Colégios de Aplicação ou de Ginásios de Aplicação, anexos às faculdades e por elas controlados. O trabalho prestado por êses estabelecimentos é valioso; cumpre portanto mantê-los como instituições auxiliares necessárias.

Entre as escolas visitadas pela Missão algumas se acham instaladas muito pobremente, mal equipadas, perdendo dessa forma grande parte da utilidade. Precisam ser transformadas em verdadeiras escolas-modélo, demonstrando de maneira concreta o que é possível realizar: devem servir de exemplo, orgulhando a municipalidade a que pertencem. Atuando como escolas de aplicação e experiências para as faculdades, aí receberão os estudantes demonstração prática sobre o funcionamento de novos cursos e de novos métodos.

Para servirem a tal finalidade, precisam os Colégios dispor de bons laboratórios de Física, de Química e de Biologia, além de todo material necessário, oficinas para trabalhos em madeira, metal, matéria plástica, teatro, sala de música, instalações para a prática de esportes em ambientes fechados e ao ar livre. Mas de qualquer forma é limitada a capacidade d'esses colégios ou ginásios. Mesmo que coubesse a cada estudante de faculdade a possibilidade de passar alguns dias nessas instituições para lecionar sob condições ideais, a maior parte dos exercícios práticos programados deve inevitavelmente ser feita em escolas comuns das cidades onde se localizam as faculdades. E há um ponto favorável nisso: tal situação oferece a possibilidade de entrosar a formação prática dos professores ao trabalho de todos os dias das escolas comuns, estabelecendo laços entre a universidade e o sistema comum de ensino.

Tal como as faculdades de medicina, que gozam de bastante prestígio pelo fato de se entrosarem e colaborarem nos hospitais gerais, onde prestam efetivo concurso, as novas faculdades

serão beneficiadas pelo fato de ficarem intimamente ligadas às escolas e aos professores.

Nossa sugestão é o contrário do que atualmente se pratica. Não aconselhamos que os estudantes entrem precipitadamente numa escola para nela assistirem durante uma hora às aulas, voltando depois a tôda pressa para a faculdade ou instituto. Achamos que eles devem chegar à escola na hora em que as aulas nela têm início, permanendo ali o dia todo, isso durante dois semestres e à razão de 2 dias por semana — o que corresponde a 60 dias completos de trabalho. Durante esse tempo devem eles considerar-se como fazendo parte do pessoal docente e como subordinados ao diretor da escola.

Os estudantes são obrigados a planejar as aulas com grande cuidado, submetendo as anotações tomadas aos professores sob cuja direção trabalhem, a fim de receberem orientação, crítica e ajuda. Ocasionalmente os professores regulares assistem às aulas ministradas pelos estudantes como observadores apenas, discutindo com eles os métodos adotados. Os professores de Metodologia Especial realizam visitas freqüentes às Escolas de Aplicação para assistir aos trabalhos dos estudantes e encorajá-los, com conselhos e comentários sobre seu desempenho e progresso. Cumpre notar a semelhança existente, *mutatis mutandis*, com a situação dos estudantes das faculdades de medicina, quando estagiam nas Clínicas de Aplicação.

Entre parênteses, se os estudantes trabalham 2 dias inteiros por semana nas escolas de determinado lugar, não é fora de propósito solicitar às autoridades locais responsáveis pela edu-

cação que lhes paguem 40% do salário devido ao professor regular, ou lhes atribuam bôlsas-de-estudo em quantia equivalente.

#### 4.4. *Metodologia Especial*

No passado, digamos até 1930, 1940, os métodos didáticos, bem como o conteúdo do ensino nas escolas, evoluía muito lentamente. O material didático utilizado era dos mais simples: um quadro-negro, giz, papel, livros, penas e tinta. Nessas condições, os cursos de Metodologia Especial podiam ser simples, não devendo consistir em nada mais além de palestras realizadas por um ou outro professor competente. Quanto ao resto, os futuros professores podiam aprender o que deviam saber, observando simplesmente o mestre-escola tradicional enquanto dava aula. Um só método de aprendizagem bastava, como acontecia na formação profissional dos sapateiros e alfaiates.

Tudo isso mudou. Em primeiro lugar, há a complexa tecnologia dos meios de comunicação, cada vez mais presente; a televisão em circuito fechado; as projeções luminosas; os filmes e os diapositivos; o rádio e o fonógrafo; o ensino programado e os laboratórios de línguas. Em segundo lugar, notáveis progressos foram realizados nos domínios intimamente ligados ao processo educacional, por exemplo, no domínio da teoria da aprendizagem e da motivação, bem como no da lingüística geral e da fonética. Em terceiro lugar, grandes esforços são realizados no momento atual para modernizar o conteúdo do ensino, particularmente no domínio das ciências e das matemáticas: por exemplo, os projetos C.B.A., em Nuffield e P.B.C., nos Estados Unidos e na

Grã-Bretanha. Urge, entretanto, insistir no fato de tais novos progressos não diminuírem a necessidade de se dispor de professores bem treinados — pelo contrário. Os novos métodos podem ser utilizados de forma eficiente apenas quando existe um núcleo de professores dotados com melhor formação do que a ministrada nos anos passados. Se existir esse núcleo, é possível empregar professores auxiliares (assistentes), trabalhando sob a direção de especialistas plenamente qualificados. Mas quando os professores não contam com formação prática ou recebem essa formação incompleta só confusão provocam na classe, quando utilizam os novos recursos técnicos e os novos métodos, sem auxílio ou instrução de especialistas. Essa situação se compara ao que ocorre na indústria moderna: a tecnologia nova aumenta a procura de técnicos bastante qualificados, capazes de orientar o trabalho do pessoal semiqualficadado. Porém, as novas invenções não eliminam a procura de técnicos especializados que tenham recebido formação altamente qualificada.

Examinemos sumariamente, a título de exemplo, dois casos concretos: as ciências e as línguas modernas. Atualmente o professor de Física precisa, antes de mais nada, dominar a matéria, depois manejá-la e explorá-la mentalmente de novo, em termos possíveis de utilização na escola. Precisa ter noções de História e de Filosofia da Física, assim como do desenvolvimento moderno dessa ciência. Cabe-lhe possuir capacidade de conceber e construir aparelhos simples, em vidro, em plástico, em madeira e em metal. Deve saber realizar demonstrações práticas de algumas experiências di-

ante da classe, dirigindo o trabalho individual dos alunos. Cumpre-lhe refletir longamente sobre as aplicações psicológicas do processo educacional. Deve estar bastante enfronhado nas utilizações dos recursos modernos de comunicação, tais como a televisão, os diapositivos, os filmes etc. Cumpre-lhe além disso saber como organizar o curso e como ministrar as aulas de modo a estimular nos alunos atividades motivadas. O caso a resolver é como tal programa poderá ser realizado por meio de séries de cursos teóricos.

Tomemos agora o caso do professor de línguas modernas, que precisa estar familiarizado com as aplicações da lingüística moderna e da fonética, que precisa saber utilizar o laboratório de línguas e aplicar o ensino programado e para quem os manuais e os métodos mais modernos não podem ter segredo.

Será exagero atribuir ao estudante o equivalente de 60 dias de estudo e de trabalhos intensivos por ano, para se familiarizar com matéria assim complexa? Visitamos dois centros — o C.E.C.I.B.A., em Salvador e o C.E.C.I.N.E., em Recife — onde os dirigentes compreendem muito bem o que é preciso fazer atualmente para educar de maneira completa e formar futuros professores de Ciências e de Matemática. Durante as palestras que mantivemos com o pessoal desses centros, afirmaram eles estar convencidos de que não é possível fazer grande coisa em menos de 60 dias inteiramente dedicados ao ensino, mas também que tal período de estudos deve ser considerado como o mínimo para começar.

Esses dois centros e outros análogos não constituem até agora parte inte-

grante das faculdades. É evidente que deviam integrá-las. Representam na verdade perfeitos exemplos do gênero de subdepartamento ou de divisão (para os métodos de ensino das ciências) que gostaríamos de ver desempenhando seu papel em cada faculdade de educação.

Até o presente, os citados centros têm concentrado suas atividades sobre a formação de professores em serviço. Cumpre continuar essas atividades e, bem entendido, desenvolvê-las. Será sempre necessário reunir grupos de professores durante períodos de 3 a 6 meses, a fim de atualizar seus conhecimentos, colocando-os ao corrente dos últimos progressos da ciência. O quadro de atividades desses centros deve ser ampliado, permitindo-lhes proporcionar formação inicial aos futuros professores, o que constituirá novos problemas e exigirá adaptações. Os centros lucrarão com isso, saindo mais fortes depois da reforma.

Não visitamos nem tivemos notícia de centros análogos para ensino de línguas e de ciências sociais e humanas. Esperamos que eles sejam criados em futuro próximo.

#### 4.5. *Cursos teóricos*

Resta-nos abordar o problema do melhor emprêgo do tempo (20% do horário ou um dia por semana) que sugerimos seja dedicado à teoria geral do ensino. Essa parte do curso é extremamente importante: trata-se de coisas que todo professor de qualquer tipo de escola deve saber e sobre as quais precisa refletir. Assim, cumpre a cada professor saber de maneira geral como é organizado o ensino no Brasil, conhecer sua administração e financiamento, bem como sua evolu-

ção até hoje. Cumpre-lhe possuir certa noção do fato de constituir o sistema educacional em seu conjunto um dos meios através dos quais a sociedade transmite à geração seguinte a cultura e as realizações do passado, ao mesmo tempo que procura melhorá-las e enriquecê-las. Deve êle dispor pelo menos de noções elementares de Higiene Escolar, bem como sôbre o desenvolvimento físico e mental das crianças, esforçando-se além disso por saber como a Psicologia e a Sociologia podem contribuir para o conhecimento dos problemas da juventude.

Isso não significa ser necessário haver cursos de Psicologia, Sociologia, Filosofia da Educação. Não há tempo suficiente para isso, e é preciso poupar energias. Propomos simplesmente que um psicólogo (ou um outro especialista) venha palestrar com os estudantes, digamos uma vez por semana, dando-lhes em linguagem simples e prática orientação sôbre problemas como o da manutenção da disciplina escolar e entre alunos difíceis. Tais conselhos devem ser ministrados por especialista competente, não preocupado em ensinar a sua especialidade, mas limitando-se a fazer sugestões práticas. Sômente no estágio posterior — após a formação inicial — haverá verdadeiros cursos regulares sôbre as disciplinas especiais.

Dentro das observações precedentes, permitimo-nos sugerir que o número de horas dedicadas à teoria seja assim distribuído:

a. 30 horas ao curso de Problemas Gerais da Educação. Alguns exemplos de tópicos a abordar: Quais os objetivos da educação? Quais os efeitos sociais e econômicos da educação? Que significa a expressão *planeja-*

*mento do ensino?* Como contribui a educação nas disciplinas especiais? Sob quais critérios é possível avaliar o programa de estudos de uma escola? Em que consistem os métodos ativos e até que ponto são êles eficazes? Que é escola progressiva? Etc.

b. 30 horas ao curso de Psicologia da Educação. Esse curso deve tratar entre outros dos problemas seguintes: desenvolvimento da criança; problemas da adolescência; medida da inteligência; testes para exame da inteligência; orientação escolar e profissional; psicologia social.

c. 15 horas de Higiene Escolar, compreendendo Dietética.

d. 15 horas consagradas ao problema da Organização e Administração do Ensino no Brasil. Algumas horas devem ser reservadas para a interpretação histórica e sociológica dos problemas estudados.

e. 30 horas consagradas a curso facultativo, escolhido pelo estudante entre os seguintes (conforme as qualificações e especializações das respectivas faculdades): História da Educação, Sociologia da Educação, Educação Comparada, Filosofia da Educação, Orientação Escolar e Profissional.

Essa repartição prevê 4 horas de cursos teóricos por semana. Cada curso deve ser seguido de palestra com o tutor, além de leitura sugerida pelo professor.

## 5. Formação dos professores de ginásio

O governo brasileiro, inteiramente de acôrdo com as pessoas mais bem qualificadas para julgar e aconselhar, decidiu organizar audacioso

e ambicioso programa de expansão e melhoria dos ginásios, isto é, das escolas compreendidas no primeiro ciclo do nível intermediário ou médio (para alunos de 11 a 14 anos). Várias centenas — de 60 a 800 — dessas escolas serão construídas durante os dois ou três próximos anos. É de esperar que terão caráter acadêmico ou convencional. Na verdade elas se destinam a preparar os jovens para a vida e trabalho do campo, da floresta, nas usinas e no comércio.

O recrutamento e a formação de professores competentes para essas escolas constituirão tarefa bem difícil. Atualmente, a maioria dos professores de ginásios ou não recebem formação prática ou têm apenas formação para lecionar no curso primário. Na verdade, qualquer estudante universitário pode, a partir do 2º ano de curso, ensinar em ginásio — embora sem a qualificação de titular. É no entanto pouco provável que esses professores sejam capazes de ministrar satisfatória orientação aos novos estabelecimentos de nível médio.

Nos capítulos anteriores deste Relatório abordamos inicialmente a formação prática dos futuros professores especializados para os colégios (2º ciclo secundário). O que dissemos se aplica em grande parte aos professores de ginásio, que precisam receber pelo menos formação equivalente; deviam sobretudo receber um ano de preparo intensivo, em regime de tempo integral.

Algumas modificações podem entretanto ser sugeridas:

a. Nas atuais circunstâncias, pode tornar-se necessário aceitar os profes-

sôres preparados em período mais curto — digamos 2 anos em vez dos 3 normalmente previstos — nas matérias científicas.

b. Os professores de ginásio devem ser capazes de lecionar 2 ou até 3 matérias, por exemplo, Matemática, Física e Química, Português, Inglês, História. Quer dizer, precisam ter formação polivalente. Isso, pelo menos, por três razões: 1. o ensino no ginásio não deve ser muito especializado; 2. os professores que recebem formação polivalente podem mais facilmente encontrar hora no estabelecimento escolar; 3. o máximo de esforços deve ser empregado procurando eliminar o sistema de *professores volantes*, que vão a toda pressa de uma para outra escola, fazendo desesperados esforços para dar o máximo possível de aulas.

c. É necessário reorientar a formação dos professores no sentido que satisfaça à tradição formalista e verbal dos colégios. Essa a razão de sugerirmos:

1. que os candidatos à carreira de professor ginasial, após realizarem 2 anos de estudos universitários, recebam certificado que lhes permita matricular-se na Faculdade de Educação, onde obterão o título de Licenciado. Caso esses estudantes pretendam efetuar mais tarde na universidade estudos de 3º e 4º anos podem fazê-lo, é claro, recebendo o grau de Bacharel, que lhes permite lecionar em colégios. A preferência deve ser dada, nos ginásios, a estudantes que se tenham especializado em várias matérias.

2. que além dos cursos de Metodologia Especial já mencionados (cursos do tipo A — especializados completos), a faculdade deve organizar cur-

tos mais simples e mais breves (cursos do tipo B), com estrutura igualmente séria e prática, porém mais elementar que a dos primeiros. Dois ou três desses cursos poderão ser frequentados pelos futuros professores de ginásio. Quanto ao resto (ou seja a teoria e prática do ensino), o programa adotado é o mesmo que o dos futuros professores de colégio.

3. que será conveniente organizar um curso especial baseado em grande parte nas discussões, leituras críticas de livros e de artigos, projeção de filmes e de diapositivos. Esse curso deve ter por principal objetivo ensinar aos estudantes como é organizada e como funciona a escola de orientação prática, destinada a preparar os jovens para a vida e para o trabalho mais que para estudos universitários apenas.

É fácil obter de países estrangeiros a documentação sobre, por exemplo, as escolas técnicas da França e da Bélgica, as *Secondary Modern Schools*, as Escolas Politécnicas da Rússia e as *Junior High Schools* dos Estados Unidos.

A solução proposta pela Missão apresenta a vantagem de trazer resposta para o caso dos estudantes que precisavam interromper o curso universitário por um motivo qualquer. Segundo estatísticas fornecidas por alguns reitores durante o III Simpósio sobre a reforma universitária, mais da metade dos estudantes das universidades encontram-se nesta situação. Aquêles que tenham feito 2 anos de estudos poderão ser admitidos, bastando posteriormente estudar mais um ano na universidade para se tornarem professores universitários. A proposta corresponde aliás à situação existen-

te, pois em alguns Estados os concursos para ingresso na carreira de professor prevêem duas categorias: uma para o ginásio, outra para o colégio. Para concluir, destaquemos que as faculdades de educação, melhorando dessa forma a preparação dos professores ginasiais, vão melhorar na verdade o ensino secundário no Brasil e prestar enorme serviço ao País.

## 6. Formação de professores de Escola Normal para ensino de matérias pedagógicas

a. Parece interessante concentrar a formação dos professores de curso normal numa escola ou instituto de pedagogia, que ficará anexo à faculdade de educação. O nome a escolher será escola ou instituto de pedagogia, uma vez que algumas universidades pretendem introduzir paralelismo com os institutos ou escolas já existentes no interior da universidade. Qualquer dos dois nomes é melhor que o de escola normal, que aparece em alguns relatórios apresentados à Unesco.

b. A formação dos professores de escola normal para as matérias pedagógicas realizou-se até agora nas faculdades de filosofia. O curso assume aí geralmente forma abstrata e muito livresca. Respondendo às exigências do ensino universitário atual, urge introduzir nos programas exercícios práticos intimamente ligados aos cursos seguidos e discussões que estimulem nos alunos o espírito da pesquisa científica.

c. A maior parte dos cursos de pedagogia que examinamos em programas de 1º e 2º anos (1º, 2º, 3º e 4º semestres) parece exageradamente desenvolvidos do ponto de vista teó-

rico, precisando sofrer considerável redução no conteúdo e na extensão, de modo a permitir aos estudantes consagrarem mais tempo aos exercícios práticos e à pesquisa pessoal. Não devem representar simples transplantação de idéias vindas do estrangeiro mas adaptar-se ao espírito da escola e ao ambiente cultural do Brasil.

d. Os cursos dessa especialização precisam revestir a forma essencial de cursos introdutórios aos problemas e aos métodos da ciência ensinada, por exemplo, introdução aos problemas da Psicologia da Educação, da Sociologia Educacional, da História da Educação, da Educação Comparada, da Filosofia da Educação, da Biologia Educacional e de Higiene Escolar, de Estatística Escolar, de Didática do Desenvolvimento Infantil, de Administração Escolar, de Educação Rural, de Educação das Crianças Anormais etc.; precisam ter curta duração e ser acompanhados, sempre que possível, por exercícios práticos. Entenda-se que a lista de cursos aqui apresentados não esgota o assunto, sendo conveniente levar em conta, principalmente no futuro imediato, os recursos humanos disponíveis. Alguns desses cursos podem constituir desde o início cursos de livre escolha.

e. A maioria desses cursos podem ser reencetados de maneira mais intensiva no 3º ano (5º e 6º semestres) sob forma de cursos de livre escolha e principalmente nos cursos de pós-graduação, onde podem ser ministrados de maneira mais aprofundada e mais de acôrdo com a idade dos estudantes. Esses cursos podem assumir primordialmente a forma de estudos avançados sôbre questões relativas à

ciência ensinada. Por exemplo, abordagem em profundidade de tópicos da Psicologia da Educação, de Filosofia da Educação etc. As opções escolhidas pelo aluno de 3º ano podem ser grupadas da seguinte maneira, conforme a orientação futura do interessado:

1. Psicologia e Orientação. Esse grupo de estudos deve aplicar-se principalmente ao tema do desenvolvimento da criança, adotando por exemplo a orientação dos trabalhos de Piaget.
2. Administração e Planificação Escolar.
3. Didática do Ensino Primário e Normal.
4. Ciências Básicas da Educação. Por exemplo, duas ciências: Filosofia e Sociologia da Educação, História e Filosofia da Educação etc.

O trabalho individual escrito (em geral, cêrca de 8 mil palavras) deve relacionar-se com as matérias escolhidas pelo estudante com a aprovação do conselho da escola de pedagogia.

- f. Os estudantes aprovados nos exames ao final do 3º ano podem obter, nos termos regulamentares vigorantes na universidade, o diploma de Bacharel em Ciências Pedagógicas ou o certificado de Estudos Pedagógicos.
- g. Os estudantes que possuam êsse certificado ou o diploma de Bacharel podem matricular-se na Faculdade de Educação para conseguir o grau de Licenciado em Ciências Pedagógicas. A formação que ali recebem é idêntica à dos outros Licenciados (ver acima) exceto quanto à Me-

## 7. Formação de Técnicos de Educação

metodologia Especial que deve tratar do ensino primário e normal. Cumpre notar que, por haver sido realizado anteriormente o estudo de certas matérias teóricas, todo o tempo da licença ou sua maior parte pode ser consagrada a essas metodologias especiais.

h. Convém assinalar que o programa proposto deve ser considerado como programa mínimo e entende-se que os estudantes cumprem horário integral. Àqueles que não possam dedicar todo o tempo aos estudos pedagógicos, será facultado fazerem os exames quando tiverem cumprido todas as condições necessárias para os estudantes de tempo integral.

i. A Missão toma a liberdade de insistir sobre a importância da formação dos professores de escola normal, pois é de opinião que a boa formação desses professores constitui condição essencial na reforma da escola primária. Realmente, é através dos professores encarregados da Didática ou de outros ramos da Pedagogia na escola normal (onde se formam os futuros professores de curso primário) que o ensino do 1º grau pode ser melhorado.

j. Essa é a razão da necessidade de concentrar todos os recursos enviados do exterior, destinados principalmente à melhoria do ensino pré-primário, primário e normal, inicialmente na escola de pedagogia, anexa à faculdade-piloto interuniversitária de educação que a Comissão se propõe criar. Essa escola pode servir de estabelecimento-módulo para as demais escolas de pedagogia; a escola normal, tal como as escolas primárias e pré-primárias que servem de escolas de aplicação e de experimentação podem exercer o papel de escolas-módulo.

a. Por *técnicos de educação* cumpre entender as pessoas que se ocupam:

- 1) da administração, planificação e organização escolar;
- 2) da direção e inspeção das escolas e
- 3) da orientação escolar e profissional.

b. Se as duas primeiras categorias podem ter recebido sua formação básica de 3 anos em institutos ou escolas universitárias outras, fora da escola de pedagogia, compreende-se que a terceira categoria precisa receber essa formação inicial nesse estabelecimento, onde os cursos de livre escolha permitem ao aluno escolher a direção preferida. Quem possui grau de Bacharel ou certificado de 3 anos universitários tem acesso à faculdade de educação, onde obtém o grau de Licenciado em Ciências Pedagógicas. Assim, é-lhe necessário não apenas conhecer a teoria mas também a prática da vida escolar. A Metodologia Especial para as categorias 1 e 3 deve abranger tanto o ensino pré-primário como o de nível primário e secundário (ginásio, colégio, escola normal, escola técnica), enquanto para a 2ª categoria a formação comum de Licenciado parece indicada.

c. Uma vez de posse da licença, pode o candidato frequentar os cursos de especialização organizados pela fa-

\* Nesse caso de preferência, em institutos relacionados diretamente com a função. Por exemplo, em instituto de economia, para planificação escolar; de direito, para administração escolar; de matemática, para inspeção dos professores de matemática etc.

culdade, dentro de suas possibilidades em pessoal qualificado, a fim de obter o título de Técnico de Educação.

## 8. Especialização e ensino pós-graduado

Cursos de especialização e de reciclagem.

### a. Conceito

1. Afora os cursos de graduação e pós-graduados propriamente ditos, podem as faculdades organizar cursos atendendo a certas necessidades da especialização profissional. Tais cursos são particularmente recomendados para preparar ou aperfeiçoar diretores, supervisores, professores de escola primária. Também são indicados para especialização ou reciclagem do professor de ensino médio, técnico ou normal.

2. Os cursos de especialização se caracterizam: a) pelo objetivo prático e profissional; b) pela organização atendendo às possibilidades da instituição, e c) pelo fato de não levarem ao grau acadêmico mas ao certificado de aplicação, ou de presença, conforme o caso.<sup>3</sup>

3. Os cursos de especialização e de reciclagem representam: a) meio mais indicado para que a ação renovadora da universidade repercuta imediatamente na melhoria dos métodos de ensino-aprendizagem; b) elo que assegura aos graduados contato com a universidade, e c) acesso rápido aos progressos da ciência para todos que exerçam funções de magistério.

<sup>3</sup> SUCUPIRA, Newton — Definição dos cursos de pós-graduação, em *Documents*, 44, dezembro 1965, Rio de Janeiro, Conselho Federal de Educação.

### b. Nível

O nível será determinado pelas necessidades concretas às quais se pretende atender, devendo sempre visar à eficiência profissional máxima.

### c. Condições

1. Pertencer ao quadro do magistério ou de técnicos de educação ou preparar-se para nêles ingressar.

2. Licença em Pedagogia.

### Cursos de ensino pós-graduado

#### a. Conceito

1. Os cursos de pós-graduação constituem para as faculdades de educação o instrumento normal destinado a formar: a) pesquisadores especializados nos problemas educacionais; b) professores universitários, e c) técnicos de educação especializados em nível superior.

2. Os cursos de pós-graduação, sistemática e regularmente organizados no mais alto nível da vida universitária, orientam-se para a obtenção de graus acadêmicos posteriores à licença.

3. Para que êsses estudos atendam a suas finalidades, precisam ser organizados como atividade didática, ligando-se, ao mesmo tempo, de forma indissolúvel, à pesquisa científica. E isso pressupõe: a) que o corpo docente possui em grau máximo as qualificações acadêmicas; b) prática ativa em pesquisa científica na respectiva faculdade; c) que tais atividades se desenvolvem pelo emprego dos métodos gerais e específicos de pesquisa, e d) contribuem para a pesquisa em si mesma, colocando o pessoal em situação adequada para levá-la a bom termo.

4. O problema essencial da organização desses estudos reside na combinação da orientação do estudante com o respeito devido à sua liberdade de iniciativa intelectual e com sua iniciativa pessoal.

5. Cada departamento universitário — ou, em falta desse, cada cátedra — constitui uma unidade de ensino e de pesquisa. Essa unidade programa e organiza cursos de pós-graduação de acordo com as pesquisas realizadas ou que esteja apta a dirigir.

6. São de importância capital as pesquisas interdisciplinares ou interdepartamentais situadas nas zonas confluentes de disciplinas diferentes, e que por isso exigem cooperação entre diversas especialidades.

#### b. Níveis

1. Os cursos de pós-graduação fazem-se geralmente em dois níveis. O primeiro corresponde ao grau acadêmico de Mestre (o clássico M.A.) e o segundo ao de Doutor (PhD.).

2. O grau de Mestre possui valor acadêmico próprio, exigindo portanto igualmente estrutura correspondente. Costuma além disso ser considerado como requisito para o doutorado.

3. O grau de Mestre subentende o conhecimento de matérias especializadas além da capacidade para sistematizar cientificamente novos dados, submetendo-os a pesquisas.

4. O grau de Doutor é a qualificação acadêmica mais elevada. Subentende o domínio exaustivo de um campo do conhecimento, estendendo seus limites por uma contribuição inédita.

#### c. Conteúdo

1. Os cursos, da mesma forma que a tese, podem abordar duas grandes classes de problemas, que são:

a. *de ordem prática* e relacionados com os diferentes aspectos da profissão. Correspondem ao que se chama *investigação operacional*. Todos os domínios dos departamentos da faculdade podem, em princípio, constituir temas de estudo e de pesquisa para pós-graduação:

Administração e planificação

Orientação escolar e profissional

Experimentação didática

Pedagogia terapêutica

Educação dos deficientes etc.

b. *de ordem especulativa*, orientados para os aspectos essenciais do ato educativo. Correspondem ao conceito de investigação pura:

Filosofia da educação

História da educação

Psicologia da educação

Sociologia da educação etc.

#### d. Estrutura

Os estudos para obtenção do grau de Mestrado podem ter suas atividades organizadas de três modos:

1. Curso básico mantido pela faculdade para garantir o contato aprofundado com um grupo de problemas,

que considere fundamentais para o especialista em educação. Constitui base homogênea e bastante circunscrita.

2. Cursos de livre escolha do graduado, onde êste pode organizar seus estudos dentro dos campos vizinhos da especialidade para a qual se prepara. Asseguram flexibilidade e valor de atualidade dos cursos.

3. A tese de Mestrado, pesquisa pessoal realizada sob os auspícios de um professor ou de um conselheiro responsável. Deve testemunhar a maturidade intelectual do graduado para realizar uma pesquisa monográfica. Pode constituir parte de uma série de pesquisas com as quais apresenta estreita relação ou pode ainda ser parte perfeitamente bem determinada de pesquisa mais completa ou mais ampla.

#### *Doutorado*

1. Enquanto a obtenção do grau de Mestrado se centraliza principalmente em torno de uma pesquisa científica, o Doutorado, pelo contrário, toma como pivô uma pesquisa científica, embora certos cursos especializados possam ser organizados para os cursos de Doutorado.

2. Embora seja um professor especializado que se encarrega de relatar a tese do Doutorado, a responsabilidade de escolher o assunto e a orientação sôbre êle devem caber a um conselho de especialistas. O júri que emite julgamento para atribuição do grau de Doutor compõe-se de um grupo de especialistas pertencen-

tes a diversas faculdades ou universidades.

#### *c. Condições*

1. Normalmente, a pós-graduação é posterior à licença. Isso implica a admissão de graduados formados em qualquer instituição universitária, após obtenção de licença em Educação.

2. As faculdades podem organizar exames suplementares para garantir a qualidade do candidato, por exemplo, o domínio de línguas cientificamente importantes e exigir determinado nível nas qualificações da licença.

#### *f. Duração*

A pós-graduação exige período mínimo de residência, garantindo a frequência integral. Como períodos mínimos podemos assinalar:

— 4 semestres de aulas (ou seu equivalente em créditos) para o grau de Mestrado;

— 4 semestres, após obtenção do grau de Mestrado (ou seu equivalente em créditos) para o Doutorado. Normalmente êste se prolonga por um ou mais anos, conforme as exigências da especialidade.

#### *g. Funcionamento*

1. A situação do ensino no Brasil e os recursos humanos com que devem contar as novas faculdades de educação tornam possível e mesmo preferível a instalação imediata do que nós chamamos neste Relatório cursos de especialização e de reciclagem. Com

esses cursos a universidade responde a uma das solicitações mais prementes da comunidade: o aperfeiçoamento permanente do professorado em exercício e a preparação qualificada desse mesmo professorado e dos técnicos de educação.

2. Os cursos de reciclagem e de especialização merecem particular atenção das faculdades, que lhes consagrarão boa parte de seus esforços, respondendo assim a uma de suas missões mais importantes.

3. Por outro lado, os cursos de pós-graduação que possuam valor acadêmico legal somente serão instalados quando: a) existir na faculdade número suficiente de membros do corpo docente possuidores de título universitário do mais alto nível; b) forem criados grupos de pesquisa que ofereçam ao graduado contato com ambiente científico estimulante e criador; c) houver à disposição bibliotecas especializadas e instrumentos de trabalho moderno, correspondendo às exigências mínimas do ponto de vista internacional.

4. A faculdade em pleno funcionamento não deve organizar cursos de especialização em detrimento de cursos de pós-graduação propriamente ditos.

## 9. Pesquisa científica

a. A Missão teve a surpresa de verificar que, na planificação de várias faculdades de educação, havia sido previsto um departamento especial de pesquisa pedagógica. Examinando mais de perto o assunto, constatou tra-

tar-se de cursos de Estatística e de Psicometria. Os métodos especiais desses cursos eram igualmente aplicados a outras matérias científicas, tais como História da Educação e isso sem ligação alguma com a matéria ensinada, enquanto a maior parte das outras ciências absolutamente não entrava como assunto de pesquisa.

b. A separação orgânica entre pesquisa e ensino aparentemente contraria o espírito do ensino universitário, visto que não só as matérias aí ensinadas são ou podem ser assunto para pesquisa, mas também porque o espírito do ensino deve estar constantemente impregnado de método científico. Cada curso deve servir mais ou menos como iniciação aos problemas e à pesquisa sobre a matéria. É portanto necessário que em cada departamento sejam previstas pesquisas e não apenas no departamento de administração escolar, como ainda no de teoria e prática do ensino, e no de ciências básicas da educação. O modo como deve ser feito o ensino de certas ciências na universidade, por exemplo Matemática ou Latim, será tão bom assunto para pesquisa científica quanto a estatística escolar.

c. Mas, nem por isso devem as pesquisas pedagógicas desenvolver-se cedo demais. Se deve haver método científico nos cursos de graduação e no trabalho pessoal distribuído aos estudantes, não se depreenda daí que as pesquisas realizadas devem ter caráter de pioneirismo. É nos cursos de pós-graduação, quando o estudante já terá recebido formação básica *ad hoc* (específica) e adquirido a necessária maturidade, que a pesquisa terá lugar

nos diferentes departamentos existentes na faculdade ou nos centros anexos.

## 10. Estrutura da Faculdade de Educação

a. A faculdade de educação para ser completa precisa dispor: Primeiro de escola ou instituto de pedagogia, ao qual compete a formação científica dos professores de matérias pedagógicas nas escolas normais e a formação de certos técnicos de educação; essa escola (ou instituto de pedagogia) é chamada *escola normal superior* em alguns relatórios apresentados à Unesco, mas a Missão considera preferível, por causa do sentido atribuído no estrangeiro à escola normal superior e para evitar confusão, falar de escola ou instituto de pedagogia.

b. Segundo, da faculdade propriamente dita, que se ocupará: A) da formação didática dos professores do segundo grau (ginásio, colégio, escola normal, escola técnica) e de certos técnicos de educação; B) dos cursos de especialização para técnicos de educação; C) da pós-graduação (Mestrado, Doutorado).

c. A faculdade deve compreender geralmente, conforme os recursos humanos disponíveis, três departamentos.<sup>4</sup> Esses três departamentos podem ser:

De teoria e prática do ensino

<sup>4</sup> Claro que em certas universidades esses departamentos podem mais tarde ser cindidos em vários departamentos distintos, mas isso depende basicamente dos recursos financeiros e humanos.

De ciências básicas da educação

De administração escolar.

d. Cada departamento por sua vez pode conter divisões. O de teoria e prática do ensino, englobando por exemplo divisão para ensino das ciências naturais, para ensino de línguas modernas etc. A cada matéria ou grupo de matérias a ensinar nas escolas secundárias corresponderá uma divisão:

O departamento de ciências da educação pode abranger as divisões de Psicologia, Sociologia, História da Educação, Filosofia da Educação, Educação Comparada, Estatística Escolar, Biologia e Higiene Escolar etc., enquanto o departamento de administração compreende as divisões de Planejamento da Educação, Orientação Escolar e Administração Escolar.

e. Para evitar desperdícios, em capital humano e financeiro e para assegurar a máxima eficiência, aconselhamos que todos os centros, permanentes ou não, relacionados com as matérias pedagógicas dentro da universidade ou fora dela, mas localizados na mesma região, fiquem sempre que possível anexados ou filiados à faculdade de educação, como os centros de recursos audiovisuais, os centros de pesquisas pedagógicas, os centros para ensino das ciências naturais ou os centros de pesquisa regional (*ad hoc*). Embora cada um deles conserve direção própria para assuntos correntes, compreende-se que a orientação científica e administrativa geral deve caber a um conselho da faculdade onde os vários departamentos têm representantes.

f. O corpo docente deve, em princípio, subordinar-se aos departamentos, enquanto o pessoal administrativo e técnico deve ficar sob a direção do reitor, assistido para isso por diretor de serviço.

g. É preferível dispor cada faculdade de uma escola experimental e de aplicação para o ensino secundário; quando possuir também escola ou instituto de pedagogia para curso normal, ter anexa escola primária e pré-primária.

h. Como geralmente é muito grande o número de estudantes que devem receber formação didática (para a capacidade da escola de aplicação), obrigando a recorrer a escolas não pertencentes à universidade, aconselhamos que seja criado um serviço de relações escolares junto a cada faculdade de educação. Esse serviço será além disso encarregado da organização dos cursos de reciclagem ou de aperfeiçoamento dos professores em exercício, sempre de acordo com os departamentos interessados.

## QUADRO I

### Funções da Escola de Pedagogia e da Faculdade de Educação

#### I. Escola (Instituto) de Pedagogia

##### A. Formação científica dos

##### 1. Professores de escola normal para lecionarem

a. Pedagogia e Didática

b. Sociologia Educacional

c. Filosofia da Educação

d. Psicologia Educacional etc.

##### 2. Técnicos de Educação

a. Administração escolar

b. Planificação escolar

c. Orientação escolar  
etc.

##### B. Cursos de aperfeiçoamento e de reciclagem.

#### II. Faculdade de Educação

##### A. Formação didática e metodológica dos futuros licenciados

1. Para o ensino de nível médio (ginásio, colégio, escola normal, escola técnica)

2. Para certos técnicos de educação.

##### B. Cursos de aperfeiçoamento e de reciclagem para a categoria A.

##### C. Cursos de especialização para técnicos de educação, educadores de crianças anormais etc.

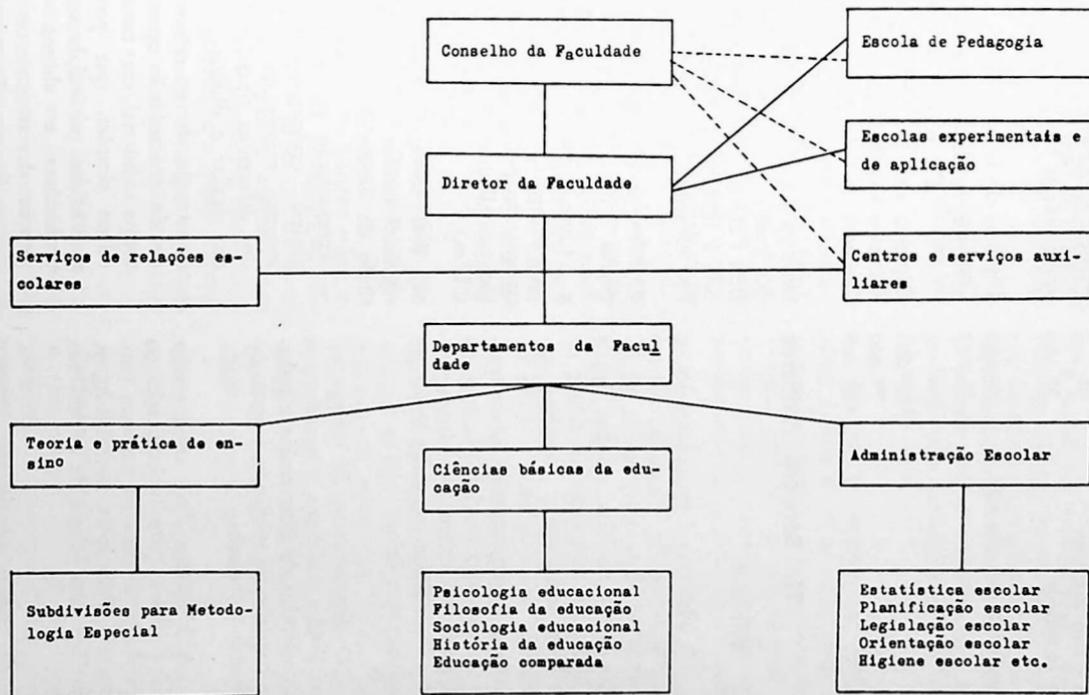
##### D. Pós-graduação: Formação

1. De Mestre

2. De Doutor

QUADRO II

ESTRUTURA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO



## QUADRO III

### Esquema dos anos de estudo (mínimo)

Escola de pedagogia ou outro instituto ou faculdade	1º ano 2º ano 3º ano	Diploma de bacharel ou Certificado de 3 anos universitários
Faculdade de educação id.	4º ano 5º ano	Diploma de licenciado Certificado de especialização ou ano de pós-graduação
id.	6º ano	Diploma de mestre
id.	7º ano	Primeiro ano de doutorado
id.	8º ano	Diploma de doutor

### 11. Serviços auxiliares

#### 1. *Biblioteca*

a. A biblioteca é peça-chave dentro da faculdade de educação. Mesmo quando se adota o regime de bibliotecas departamentais, cumpre dispor a biblioteca central da faculdade de catálogo atualizado e completo, englobando o acervo geral e o das bibliotecas departamentais. Estas reger-se-ão, para fins de classificação e catalogação do acervo, por sistema geral que facilite o acesso aos livros em qualquer uma delas.

b. O departamento de revistas especializadas nacionais e estrangeiras exige serviço de intercâmbio e trabalho contínuo de seleção e resumos, facilitando a consulta.

c. A biblioteca deve compreender equipe básica, para multiplicação ou reprodução de material impresso (mimeógrafo, fotocópias, microfilmagem, aparelhos para leitura de microfilmes etc.).

d. O pessoal especializado, técnico e subalterno constitui elemento impor-

tante para manter em dia a biblioteca, que podemos qualificar como científica. Calculando os resultados obtidos com a biblioteca, não se deve omitir esse elemento.

#### 2. *Serviço de documentação pedagógica*

a. Como serviço complementar, cumpre organizar um serviço de documentação pedagógica, com orientação semelhante ao de Paris (rua d'Ulm).

b. Esse serviço deve assegurar as seguintes tarefas, mencionadas aqui a título de exemplo:

— Apresentação por meio de fotografias, organogramas e outros recursos numéricos ou literários, dos diferentes tipos de organização escolar e didática.

— Construção de aparelhos auxiliares do ensino, não apenas os de forma industrial, mas também aparelhos simples, que possam ser construídos por colaboração entre professores e alunos. Especial atenção devem merecer os que exigem intervenção principalmente do aluno.

- Exposições dedicadas aos novos textos didáticos.
- Documentação gráfica e técnica sobre os prédios escolares, de modo a possibilitar sua funcionalidade em relação ao tipo de estabelecimento para que foram construídos.
- Documentação histórica impressa, gráfica e manuscrita.

### 3. *Livros didáticos*

a. A Missão considera obstáculo essencial ao funcionamento das faculdades de educação no Brasil a carência quase absoluta de livros para professores e alunos. Em certos estabelecimentos os professores fazem reproduzir, no mimeógrafo, quantidades enormes de explicações dadas em classe, notas diversas e capítulos inteiros de livros. Esse expediente resulta em evidente perda de tempo para o professor e perda de valor científico para o aluno, que manuseia um único texto ou um texto improvisado.

b. Os manuais universitários que, sendo bem utilizados, podem constituir apreciável instrumento de introdução dos elementos básicos sobre as diferentes matérias pedagógicas, não existem ou são bem raros. As obras de referência modernas apresentam-se simplesmente inacessíveis, visto que a língua estrangeira e o preço excessivo constituem barreira que a imensa maioria dos estudantes não consegue transpor.

c. A conseqüência imediata de tudo isso se traduz em firmar-se o hábito de tratar a matéria como conjunto de conhecimentos definitivamente estabelecidos, destinados a perpetuarem-

se por meio da memorização. Dessa forma, perde-se ocasião única para despertar o julgamento crítico e a iniciativa pessoal para o estudo.

d. A situação presente, que reforça o verbalismo memorizador, torna bastante difícil a introdução do sistema de tutela preconizado em outro capítulo deste Relatório, pois faltam os instrumentos de trabalho mais importantes para consulta direta das fontes e dos dados.

e. No que diz respeito aos professores, a falta de livros torna simplesmente impossível o regime de tempo integral, pelo fato de não oferecer a universidade os meios de trabalho que justifiquem sua presença permanente.

f. Não se pode pensar em pesquisa, mesmo em níveis os mais modestos, quando falta a informação sobre as publicações mais recentes, quando não se dispõe de relatórios e revistas especializadas de âmbito universal.

g. Por tôdas essas razões, a Missão insiste na urgência de ser iniciada, paralelamente à instalação das faculdades de educação, uma nova política cultural relativa ao livro clássico universitário e espera que a COLTED (Comissão de Livros de Texto Didáticos), fundada em 1967, promova os acordos e as medidas fiscais necessárias para facilitar a edição de livros científico universitários.

### 4. *Serviço de recursos educativos audiovisuais*

a. Constitui serviço complementar, destinado em princípio a familiarizar o futuro professor com as técnicas modernas de comunicação, colocando-as a serviço do ensino, da difusão e da cultura em geral.

b. Esse serviço precisa dispor de imagens para projeção, filmoteca, televisão em circuito fechado, discoteca, magnetofones, aparelhos de projeção etc.

c. Talvez seja necessário firmar acôrdo entre a faculdade (ou universidade) e o setor audiovisual do serviço nacional de televisão educativa, já em funcionamento.

d. Além de ser utilizado o serviço pelos estudantes da faculdade, que terão oportunidade de ali aprender o manuseio da nova tecnologia colocada à disposição do ensino, pode oferecer aos estabelecimentos escolares material audiovisual para propagação do seu emprêgo.

e. Do ponto de vista da real utilização desses recursos, urge considerar o seu custo, que muitas vezes diminui suas possibilidades de aplicação.

f. Para que o serviço funcione eficientemente, é necessário dispor de equipe, embora reduzida, de especialistas e de técnicos.

##### 5. *Serviço de programação e de ensino programado*

a. Mantendo estreita relação com o departamento de didática, uma comissão permanente deve continuar o estudo e a revisão dos programas e métodos de ensino, tanto no nível primário como no médio.

b. Essa comissão ocupar-se-á primordialmente: 1. da análise do conteúdo dos programas; 2. do estudo da adaptação dos alunos à sua aplicação; 3. da utilização de métodos modernos de comunicação; 4. da avaliação

dos métodos de aprendizagem por meio das provas escolares, e 5. da elaboração de programas suficientemente motivados.

c. O ensino programado merece atenção especial. O serviço disporá de conteúdo ditático devidamente programado em diferentes níveis, utilizando métodos distintos, porém com introdução principalmente das técnicas de programação.

d. O emprêgo de máquinas de ensinar, ainda que simples, permite aos futuros professores fazer idéia do custo de produção e da utilização do ensino programado e julgar de sua eficácia didática.

##### 6. *Serviço de estatística*

a. Esse serviço ocupar-se-á da documentação sôbre os dados estatísticos mais significativos para o Brasil e para os principais países, sobretudo aqueles que se distingam na época presente, por seus esforços no domínio educacional.

b. Todos os dados, que permitam tomar conhecimento da extensão das reformas educacionais nos diferentes países, devem merecer particular atenção.

c. Longe de representar simples arquivo de documentação, o serviço de estatística deve constituir instrumento eficaz de colaboração no preparo dos dados que servirão de base ao trabalho de outros departamentos da faculdade.

d. Precisa dispor de máquinas que facilitem os cálculos e até de computadores, colocados igualmente ao serviço de todos os departamentos da universidade.

## 12. Conclusões

a. Tentamos apresentar aqui o esquema geral do que é preciso fazer para criar no Brasil faculdades de educação no sentido que tais instituições possuem no mundo moderno. Isso quer dizer que elas devem constituir unidades de pesquisa e de ensino onde se preparem professores e especialistas do tipo que o País necessita e onde é necessário empreender pesquisas no verdadeiro sentido da palavra.

As tarefas exigidas por essas novas instituições demandam grande imaginação e inteligência, duas qualidades que felizmente não faltam no Brasil. Mas também exigem recursos materiais — prédios, equipamento, verbas — além de preparação de pessoal experimentado e bem formado, atualmente em número reduzido. Planos existem muitos, vários deles bastante engenhosos e extensos. Mas nem sempre há idéia do que eles custarão em dinheiro. Somos de opinião que será ilusório admitir a possibilidade de organizar-se nos dez próximos anos, em meia dúzia de cidades do País, faculdades onde venha a ser executada mais do que uma parte mínima do programa por nós preconizado. E ainda para realizar êsse mínimo, esforços enormes precisam ser desenvolvidos. Nas universidades atuais — é claro que em primeiro lugar pensamos nas universidades federais — urge concentrar inicialmente os esforços de maneira maciça na tarefa principal que é a *formação de professores para colégios, ginásios e escolas normais*. Para isso, precisam anexar os centros como o C.E.C.I.N.E., para ensino de ciências (e outros similares, para outros tópicos), instituir e desenvolver o sistema de tutores, reor-

ganizar e modernizar os cursos ministrados pelas escolas de pedagogia, ensinar como se organizam exercícios didáticos nas escolas comuns.

Após realizado tudo isso, se ainda restarem energia e recursos à disposição, passarão os esforços a concentrar-se nos cursos de aperfeiçoamento para professores em exercício.

Quanto aos cursos para preparação de técnicos e especialistas, é preferível não organizá-los nos primeiros anos vindouros, deixando-os para daqui a uns dez anos. Será erro convidar pessoal qualificado a deixar a meia dúzia de universidades mais evoluídas, quando a concentração de esforços deve ser a norma adotada. Apenas nos centros mais adiantados será possível pensar na instalação de cursos mais avançados dêsse nível.

b. Evidentemente será providenciada a viagem de professores universitários ao estrangeiro, sempre que possível, para ali estudarem e se prepararem para o ensino universitário. O programa de bolsas-de-estudo no estrangeiro precisa ser bem e cuidadosamente planejado. Não adianta enviar um grande número de bolsistas para estudarem planificação do ensino ou administração escolar quando se deixa de enviar candidatos para especialização por exemplo em métodos de ensino para psicologia educacional. Ou então alguém para assistir a algumas conferências ou seminários de um mês ou até menos de duração. O que é realmente necessário e que muita falta faz é uma formação suficiente, satisfatória para as disciplinas básicas. Os estudos no estrangeiro sobre essas matérias exigem estada mínima de um ou dois anos, além de bom conhecimento da língua do país onde se estagia.

Professores estrangeiros qualificados podem ser convidados, é evidente, para dar aulas e orientar, porém o resultado obtido é naturalmente limitado: poucos são os que sabem ensinar falando em português e o conhecimento do ensino brasileiro é muitas vezes defeituoso. É contudo inevitável recorrer ao seu concurso, durante os próximos anos, invocando-se ainda o auxílio de organismos internacionais para recrutá-los e assegurá-los, quando possível, vencimentos suplementares.

c. Insistimos em destacar a necessidade absoluta de concentrar e de coordenar todos os esforços e trabalhar em estreita cooperação. Mas aí surge a questão: como é possível agir dessa forma na nova faculdade de educação? Duas possibilidades existem:

1. exigir que cada faculdade apresente todos os semestres ao Conselho Federal de Educação relatório sobre os processos realizados. O Conselho Federal pode nomear um coordenador, que preparará um sumário dos relatórios apresentados, introduzindo sua discussão no Conselho. Assim agindo, consegue-se provocar emulação, assegurando ao mesmo tempo o constante estímulo à ação.

2. estabelecer uma associação das faculdades de educação, conforme modelo já existente no Brasil, por exemplo, a Associação das Faculdades de Medicina, organizada de acordo com os princípios citados.

Preferimos a segunda solução e endossamos entusiasticamente a proposta de se criar uma associação interuniversitária (ou um conselho) das faculdades de educação, sob a direção de uma personalidade dinâmica e perseverante.

### 13. Faculdade-Modelo

a. Uma das proposições agrada especialmente à Missão, que de todo coração a endossa: organização em um dos Estados do Brasil de uma faculdade de educação modelo, anexa a uma universidade importante, a qual se denominaria *Faculdade de Educação Interuniversitária do Brasil*, ou então *Faculdade Nacional de Educação*.

b. A faculdade-modelo deve inicialmente ser criada e desenvolver-se pelos seus próprios recursos, integrando nela todos os centros localizados na região — tanto os de ensino das ciências como os de ensino das línguas modernas ou de recursos audiovisuais etc. Também precisa atrair, adotando a política de salários atraentes e bom recrutamento, todo o pessoal qualificado disponível, o qual naturalmente passará a consagrar-se com exclusividade à tarefa universitária.

c. Qualquer ajuda estrangeira oferecida às instituições experimentais relacionadas com o ensino (por exemplo, das ciências ou de línguas estrangeiras) o será prioritariamente à Faculdade interuniversitária, atendendo ao princípio básico de assegurar a concentração do pessoal qualificado e dos recursos.

d. A seleção dos estudantes nela admitidos deve ser rigorosa. Bônus serão distribuídas aos alunos matriculados, correspondendo pelo menos a um salário profissional comum, isto é, no valor mensal de aproximadamente US\$ 300 (300 dólares). O horário integral e o regime de dedicação exclusiva serão obrigatórios.

e. A faculdade deve dispor de todo o equipamento necessário, inclusive

biblioteca científica bem provida (fato raro no atual momento). A estrutura dessa faculdade será semelhante à que descrevemos em capítulo anterior. A escola de pedagogia corresponderá ao estabelecimento por nós chamado Escola Normal Superior, ocupando-se da melhoria do ensino primário através de sua escola de aplicação para o ensino normal.

f. No quarto ano de seu funcionamento, poderá a faculdade-modélo formar anualmente cêrca de 200 professores para colégio e ginásio, 50 mestres e 15 doutôres. Esses graduados formarão o principal núcleo que abastecerá as demais faculdades de educação do País em pessoal docente. Dali serão expandidos os novos métodos através de todo o Brasil.

g. Algumas autoridades consultadas pelos membros da Missão opinam ser possível criar não apenas uma, porém duas faculdades-modélo. Não temos essa impressão; tudo depende aliás dos recursos levantados pelas dotações internas e externas. As dúvidas resultam de têrmos constatado que, em geral, os administradores responsáveis, impressionados pelo progresso da moderna tecnologia e os triunfos da cirurgia, reconhecem fâcilmente que os estudos de Medicina, de Ciências, de Engenharia, são interessantes, difíceis e exigem muito dinheiro. Mas ainda não compreenderam que as mesmas exigências prevalecem para a Educação. Recusam concordar em que o ensino pode ser barato ou eficiente, mas não as duas coisas simultâneamente. Parece difícil em futuro próximo dispor as faculdades de educação da necessária ajuda financeira.

h. Resta decidir sôbre o local onde se instalará a faculdade-modélo. Do

ponto de vista do confôrto e do ambiente agradável, podíamos propor o Rio de Janeiro, por exemplo, ou um grande centro cultural como Salvador, na Bahia. Do ponto de vista político, Brasília. Um sociólogo por nós consultado sôbre o assunto, sugeriu que outros motivos sejam levados em conta. Acha essa autoridade que a decisão precisa considerar os fatôres históricos, econômicos e sociológicos. Em sua opinião, Recife e São Paulo representam os dois polos do Brasil e em cada uma dessas cidades deve ser instalada uma faculdade de educação modélo.

Acha a Missão que a escolha cabe ûnicamente aos brasileiros; especialistas estrangeiros não podem intrrometer-se em questão assim delicada. Urge, porém levar em conta as razões históricas e sociológicas, valiosas e importantes.

i. Não será fâcil dar início a uma faculdade-modélo: o plano é bastante ambicioso. Sugerimos uma possibilidade, a de começar com os estudos de pós-graduação e de especialização, ao nível dos estudos realizados após a licença. Uma meia dúzia de destacados pesquisadores, com larga experiência do trabalho universitário e cujas atividades científicas se relacionam com diferentes temas pedagógicos, poderão ser recrutados no País. Contratados os assistentes e distribuídas as verbas para as bibliotecas, laboratórios etc., estabelecido o centro audiovisual bem equipado em material e pessoal, é possível começar os trabalhos de pesquisa, admitindo-se aos cursos de pós-graduação um número limitado de estudantes qualificados e selecionados.

Esse é um plano concreto e prático, sem custar demasiado dinheiro. Assim é possível começar já, mantendo naturalmente estreitas relações com a faculdade de educação porventura existente no local. Mas há um grande perigo. Uma vez iniciado o centro de pós-graduação, se permanecer nessa situação apenas, não tardará a se transformar em mais um centro de pesquisas pedagógicas. A Missão julga pouco produtora estabelecer numerosos centros de pesquisas onde pouco ensino é ministrado. Permanece entretanto a proposta feita neste Relatório, inspirada pela preocupação em melhorar a formação dos professores e criar e expandir as faculdades de educação.

Por esse motivo a Missão julga que a faculdade-modêlo pode começar com o centro de pós-licenciatura mas torna a repetir que espera só funcione esse centro nessa qualidade por 3 ou 4 anos, desenvolvendo-se em seguida com os cursos de licenciatura (formação inicial de professores), a escola de pedagogia, onde haverá cursos destinados aos professores encarregados das matérias pedagógicas nas escolas normais, bem como os colégios e escolas de aplicação já citados em nosso trabalho.

Para concluir, tôdas as esperanças da Missão se concentram no estabelecimento de uma faculdade-modêlo, muito mais que na criação — por desejável que isso possa parecer — de um centro nacional de pesquisas pedagógicas. Aliás, já existem no Brasil centros desse tipo.

#### **14. Resumo das principais recomendações**

1. Existe premente urgência em se dotar as faculdades de educação com

equipamento, material e pessoal qualificado, para que elas possam entrar em funcionamento de forma satisfatória.

2. Como se apresentam explosivos tanto o problema da reforma do ensino médio quanto o de aumento da população, urge considerar de início a boa preparação metodológica e o aperfeiçoamento dos professores para esse nível (ginásial e colegial), para a escola normal e técnica.

3. Dentro dessa orientação, cumpre dividir em duas partes bem distintas o preparo dos professores: 1. formação especializada na matéria durante 2 anos completos para o professor de ginásio e de 3 anos para os demais; 2. formação didática de um ano completo.

4. Os cursos pedagógicos precisam ser menos livrescos, programando-se maior número de exercícios práticos, organizados e controlados pelos professores. Com esse objetivo, devem as universidades introduzir um sistema semelhante ao *tutorial system* inglês.

5. A pesquisa não pode separar-se do ensino universitário. Esse o motivo por que deve considerar-se o departamento de pesquisas pedagógicas, previsto em alguns planos de estruturação de certas faculdades, contrário ao espírito do ensino universitário.

6. Deve ser obrigatório o horário integral, tanto para professores como para alunos. Mas pode haver exceção. Nesse caso, o aluno não poderá submeter-se a exame enquanto não apresentar o total de pontos exigidos dos que fazem horário integral.

7. Os cursos de especialização, os de técnicos e os de aperfeiçoamento e de reciclagem são muito importantes e devem ser ministrados sob condições excelentes.

8. Os cursos de pós-graduação precisam ser organizados com extrema prudência, devendo as pesquisas aí realizadas receber orientação e controle, em forma colegiada, dos professores dos departamentos.

9. Livros de referência a preços acessíveis mas de boa qualidade precisam ser colocados à disposição dos estudantes universitários.

10. Urge concentrar, pelo menos no comêço, todos os recursos do País e externos em uma só faculdade de educação interuniversitária, para que nela possam formar-se rápida e convenientemente os professores das demais faculdades de educação, através dos cursos de pós-graduação, servin-

do ainda de modelo às outras escolas de pedagogia e centros anexos das faculdades citadas.

11. Embora seja possível iniciar o funcionamento da faculdade de educação-modêlo contando com algumas personalidades brasileiras e uns poucos técnicos estrangeiros, sob a forma de cursos de pós-graduação, é absolutamente necessário completá-la no mais curto prazo possível com a criação: 1º de curso para licença, com a duração de um ano; 2º da escola de pedagogia; 3º dos demais serviços e centros previstos em nosso Relatório para a faculdade-modêlo.

12. Cumpre obter certa concentração e continuidade nos esforços desenvolvidos pela Unesco e por outros organismos internacionais, bem como por países estrangeiros. O envio de especialistas deve ficar subordinado a essas condições.

## Parecer do CFE: Graduação em Pedagogia — Currículo Mínimo e Duração

*Em sua sessão de abril do ano corrente, o Conselho Federal de Educação, após intenso debate, aprovou o Parecer nº 252/69, do Cons. Valnir Chagas, sobre estudos pedagógicos superiores, revisando o currículo mínimo e a duração para o curso de graduação em Pedagogia.*

*Para que o leitor possa melhor acompanhar a diversidade das posições, apresentamos na íntegra o parecer victorioso e o voto vencido da Cons. Nair Fortes Abu-Merby:*

### 1. Parecer aprovado do Cons. Valnir Chagas

A revisão dos mínimos de currículo e duração a serem observados nos cursos superiores, em que ora se empenha o Conselho, ocorre num momento em que sensíveis alterações se operam no setor de preparo de especialistas de Educação e dos professores destinados à formação de mestres para a escola primária. Já era tempo de que tal acontecesse, porquanto os estudos pedagógicos regulares, até agora, ou não foram exigidos na maioria de suas áreas específicas ou, quando o foram, experimentaram um desenvolvimento assistemático e vacilante que responde por um atraso que já não há como disfarçar.

1.

Antes da Lei de Diretrizes e Bases, o Dec.-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, tornou obrigatório — juntamente com o diploma de licenciado em Pedagogia para o magistério em cursos normais (art. 51, letra a) — o bacharelado nesse curso para o exercício dos cargos técnicos de Educação (arts. 51, letra c, e 52). A forma genérica então empregada já traía uma visível imprecisão, exatamente porque o planejamento, a organização e a execução do processo educacional ainda não alcançavam níveis de objetividade e especialização. O resultado foi que, neste particular, os estudos pedagógicos superiores não tiveram como exercer a influência deles certamente esperada pelos seus criadores. Pelo contrário. Muito na linha de uma tradição clientelista do serviço público brasileiro, atenuou-se gradativamente a exigência do curso à medida que os cargos, aqui e ali ocupados por profissionais realmente capazes, cresciam em número e ofereciam oportunidades para um emprego mais ou menos rendoso e de obrigações pouco definidas. Essa tendência atingiu tais proporções que, em

gado momento, o título de "técnico de Educação" chegou quase ao des-crédito.

Aliás, mesmo na parte relativa à formação de professores para o ensino normal, o curso de Pedagogia encontrou grandes resistências antes de impor-se, ao menos parcialmente, como hoje se verifica. A própria Lei Orgânica do Ensino Normal (Dec.-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946), sete anos depois, praticamente revogou o Dec.-lei nº 1.190/39 ao prescrever apenas, para êsse efeito, uma "conveniente formação em cursos apropriados, em regra de ensino superior"; e a realidade encarregou-se do resto. No setor privado, por ser menos dispendiosa, a admissão de professores não diplomados ainda continuou por muito tempo a constituir a regra mesmo nas grandes cidades e, no setor público, o clientelismo também se fez sentir, embora com intensidade menor que a verificada no preenchimento dos cargos técnicos.

Em rigor, nesta fase, não se cogitou de planejamento, orientação ou supervisão e muito menos, por motivos óbvios, de certas especializações mais elaboradas, cuja necessidade só nos últimos tempos começam a se fazer sentir. Havia apenas, como não podia deixar de ocorrer, inspetores e diretores concebidos em moldes tradicionais. Para os primeiros, assim como para os diretores de escolas de 2º grau, não se tinha previsto qualquer preparo específico em curso regular. Somente para os diretores de escolas de 1º grau, o citado Dec.-lei 8.530/46 prescreveu (arts. 3º, 4º, § 3º, 11 e 12) a formação em cursos próprios, de nível pós-normal, a funcionarem em "institutos de educação". Embora outra coisa não seja "um curso pós-

-normal senão um curso superior", como já salientávamos no Parecer nº 340/63, o certo é que o legislador de 1946 ainda conservou a atitude de só a custo classificar como tal uma profissão que não se enquadrasse entre as três ou quatro, ditas "liberais", cujo estudo no Brasil se iniciou nos primeiros anos do século XIX.

## 2.

A Lei de Diretrizes e Bases, apesar do sentido renovador que a caracterizou em vários aspectos, mostrou-se por demais tímida quanto aos profissionais de Educação *stricto sensu*. A sua longa tramitação de quinze anos fez que o texto finalmente aprovado, em que põe aos sucessivos ajustamentos nêle introduzidos, ainda se mantivesse muito próximo do projeto original elaborado na perspectiva de 1946, e deixasse de incorporar as novas tendências que se esboçaram, nesse período, acompanhando as grandes mudanças que então se processaram na vida nacional. Outra vez não se cogitou, direta ou indiretamente, de formar planejadores, supervisores e outros especialistas de cuja ausência já começávamos a ressentir-nos. Os inspetores e diretores de escolas de 2º grau foram mantidos sem o preparo regular de nível superior exigido para os professores. Quanto aos primeiros, a lei apenas aludia (art. 65) a "conhecimentos técnicos pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de função de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino"; e em relação aos últimos, vagamente prescrevia (art. 42) que "o diretor... deverá ser educador qualificado". Finalmente, para a seleção dos diretores em nível primário, conservou (art. 55) a orientação do Dec.-lei nº 8.530/46, já comentado, de

estudos a serem feitos em cursos próprios "abertos a graduados em escolas normais de grau colegial".

O único argumento que se encontra para justificar a orientação adotada, quanto à escola de 2º grau, é o de certo realismo que tornaria artificial uma solução alheia à rotina da época. Como se a necessidade de administradores não se expressasse por um número dezenas de vezes inferior ao de professores... Seria então o caso, evidentemente absurdo, de não manter a exigência de preparação superior para os professores, se ainda hoje, como é sabido, os que preenchem tal condição não ultrapassam 25% do corpo docente em exercício. Mas isto se fez, aliás corretamente, como uma aspiração a concretizar-se a longo prazo, prevendo-se para a transição (artigo 117) um "exame de suficiência" que supriria, como vem suprindo, a falta de mestres que exibam as novas características. Seria também o caso de não exigir uma formação pós-normal para os diretores de estabelecimentos de ensino primário, os quais ficam assim obrigados a ter preparo realmente superior para a vaga, "qualificação" requerida dos diretores de escolas médias.

Onde, porém, mais visíveis se tornam as impropriedades da Lei de Diretrizes e Bases, quanto aos profissionais não docentes de Educação, é na parte relativa aos orientadores. Estes foram classificados em dois tipos: os "do ensino primário" (art. 64), com formação de nível colegial ou pós-normal, e os "do ensino médio" (art. 63), com formação em "*curso especial*", a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como os diplomados em Educação Física e os

inspetores de ensino". A prevalecerem os argumentos que estão na base das omissões anteriormente criticadas, não haveria por que exigir dos orientadores "do ensino médio" uma preparação regular; mas esta foi desde logo prescrita, ainda que em moldes pouco aceitáveis. Houve um salto brusco da ausência de preparo regular para a pós-graduação e admitiu-se, ao mesmo tempo, que a um curso pós-graduado tivessem acesso candidatos sem formação específica de grau médio ou superior, como ocorria frequentemente com os inspetores. Ademais, se nesse curso podiam matricular-se "os diplomados em Educação Física", não haveria por que torná-lo inacessível a outros profissionais, sobretudo licenciados, mediante aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes.

Foi nesse quadro de referências que teve de situar-se o Parecer nº 251/62, onde se fixam o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. A parte relativa ao magistério normal não ofereceu maiores dificuldades, ensejando mesmo que se lançassem pressupostos para uma futura preparação do mestre primário em grau superior. A formação dos especialistas, entretanto, acabou revestindo uma fluidez que era da própria lei. O Conselho fez então o que estava ao seu alcance: determinou uma parte comum e outra que levasse aos dois objetivos. Como não era possível determinar áreas obrigatórias de habilitação, deixou-as apenas implícitas na exigência de matérias a serem escolhidas, pelas universidades e escolas, de uma lista, mais ou menos variáveis de opções. Esperava-se que a evolução do mercado de trabalho conduzisse ao passo imediato; mas só com exceção

tal aconteceu, exatamente pela falta de validade legal da especificação que se fizesse. Isto explica muito do que hoje se pode considerar imprecisão do Parecer. A Orientação Educacional, por exemplo, foi curiosamente excluída do curso; e a duração estabelecida não apresentou alternativas ajustáveis às características do trabalho educacional, encarado em si mesmo e em função de peculiaridades regionais.

### 3.

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, representou uma correção no duplo sentido de evitar a fluidez reinante em algumas áreas, como era precisamente o caso da Educação, e fugir à rigidez predominante em outras. A noção tradicional do diploma como algo que "assegura privilégios" ao seu portador, a nova lei contrapôs a idéia da formação superior como uma exigência da sociedade para o trabalho em determinado setor. Assim é que os artigos 18 e 26 empregam a expressão "cursos correspondentes a profissões reguladas em lei", ao invés de "cursos que assegurem privilégios para o exercício de profissões liberais", como ainda registrava o art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases. Mas não somente êsses "cursos correspondentes a profissões reguladas em lei" serão "reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação" e terão "validade em todo o território nacional" (art. 27): também a terão outros, além dêles, que o Conselho venha a criar por "necessários ao desenvolvimento nacional" (art. 26), ou que "as universidades e os estabelecimentos isolados" organizem "para atender às exigências de sua programação específica e atender à peculiaridade do mercado de trabalho regional" (art.

18). Não seria realmente possível que a legislação conseguisse acompanhar as transformações e os desdobramentos que, a todo instante, se operam nas profissões de nível superior com aceleração crescente; donde o estabelecimento de mecanismos de reação mais pronta entre a lei e a realidade.

A concepção mesma de curso teria de ser redefinida. Quando, há mais ou menos três décadas, às clássicas "profissões liberais" se acrescentaram as primeiras formas novas de habilitação superior, estas de tal modo foram assimiladas àquelas que acabaram por copiar-lhes a rigidez de preparação única e duração *longa* dos estudos. À medida, porém, que se iam desenvolvendo outras modalidades de graduação, cada vez mais visível se mostrava a inadequação do modelo tradicional e, em dado momento, se tornou urgente uma abertura que a lei por fim veio ensejar. Seu art. 23, com efeito, dispõe que "os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho". Conquanto aí já se contenha o necessário para a mudança há muito reclamada neste particular, a legislação foi mais longe e, sublinhando a posição adotada, expressamente determinou (§ 1º do mesmo art. 23) que "serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior".

Apesar de tudo isso, possível seria ainda que os estudos permanecessem confinados aos limites de cada curso, como sói ocorrer ainda agora, sem qualquer circulação na mesma área ou em áreas diferentes. Todo o ensino

superior poderia então continuar dividido em compartimentos estanques. Prejudicados estariam, em grande parte, os esquemas de curta e média duração, pela natural preferência que os alunos atribuiriam desde logo aos cursos *longos*, se êstes não pudessem constituir a segunda etapa de um processo realmente contínuo. Daí o parágrafo 2º do art. 23: "os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e outros cursos". Esta clara opção de flexibilidade teria de refletir-se na própria habilitação profissional, melhor ajustando-a àquela exigência básica de "modalidades diferentes" (art. 23, *caput*). Para tanto, em vez de identificá-las com o título geral do curso, estabeleceu a lei que o diploma importará "em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo", o que vale dizer, pelo currículo efetivamente seguido em cada caso, e não por um currículo uniforme abstratamente concebido.

No que toca especificamente à Educação, a Lei nº 5.540/68 manteve e prolongou a linha iniciada pelo Dec.-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Este, no parágrafo único do seu art. 3º, dispõe que, entre os cursos oferecidos pelas Universidades Federais, "se incluirão obrigatoriamente os de formação de professores para o ensino de 2º grau e de especialistas de educação". Não definiu, porém, quais seriam êsses especialistas, em face mesmo dos seus propósitos limitados, o que fêz prevalecesse ainda a imprecisa legislação anterior. A nova lei, que assumiu características de "diretrizes e bases", deu o passo imediato e dispõe (art. 30) que "a formação de professores para o ensino de

2º grau, de disciplinas 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".

Haverá, portanto, três ordens de habilitação no setor pedagógico, tôdas com as mesmas validades nacionais previstas no *caput* do artigo 27: (a) as correspondentes a essas especialidades "reguladas em lei", que estão sujeitas a currículos e duração mínimos fixados por êste Conselho, na forma do art. 26; (b) as correspondentes a outras especialidades que o Conselho tenha por "necessárias ao desenvolvimento nacional", também sujeitas a currículos e duração mínimos, de acôrdo com o mesmo art. 26; e (c) as que as universidades e os estabelecimentos isolados resolvam oferecer" para atender às exigências de sua programação específica e atender a peculiaridades do mercado de trabalho regional", segundo estabelece o art. 18. Como, em todos êsses casos, o curso "poderá "apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração" (art. 23, *caput*), aquilo que antes se chamava "pós-normal" passa a qualificar-se naturalmente como "superior", num esquema "de curta duração" agora tornado obrigatório (§ 1º do art. 23).

Daí (afiorando ainda que de passagem aos aspectos de estrutura) não se há de inferir que os cursos pedagógicos de menor duração, ou mesmo os cursos *completos* de graduação, estejam empedidos de funcionar em institutos de educação ou, ao contrário, que somente neste possam desenvolver-se os estudos superiores pa-

ra a formação de especialistas — diretores, inspetores, supervisores etc. — destinados à escola primária. A tônica da reforma é a de não consagrar a antiga correspondência escola-curso, caracterizando-se as escolas como simples meios para ministrar disciplinas, não necessariamente tôdas, que figurem nos currículos dos cursos. Assim, de acôrdo com os §§ 1º e 2º do art. 30, o preparo de professores e especialistas de Educação poderá não somente fazer-se nas universidades, "mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos", como realizar-se em "um estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários". O tipo de estabelecimento que se organize passa de certo modo a segundo plano, exigindo-se como requisito fundamental que o curso, concebido em moldes que mereçam reconhecimento, seja ministrado sob "coordenação que assegure a unidade dos estudos".

#### 4.

O setor de Educação ajusta-se de fato a essas premissas. A profissão que lhe corresponde é uma só e, por natureza, não só admite como exige "modalidades diferentes" de capacitação, a partir de uma base comum. Não há, em consequência, por que instituir mais de um curso, porquanto, mesmo nas habilitações que as universidades e os estabelecimentos isolados venham a acrescentar, a maior parte das disciplinas se repetirá fatalmente em tôdas, com pouca ou nenhuma adaptação. A nosso ver, somente quando se ultrapassa o terreno propriamente educacional, em alguns casos, o curso assumirá estrutura e tomará denominação diferente — como num bacharelado

em História Geral e História da Educação, ou em Cultura Brasileira e Planejamento Educacional, por exemplo; mas combinações desse tipo, já muito elaboradas, devem partir das instituições onde elas possam desenvolver-se com êxito, fixando-se a iniciativa do Conselho nas áreas propriamente pedagógicas. Entendemos que, sob o título geral de *Curso de Pedagogia*, será possível reunir aspectos dos mais variados, numa solução capaz de explorar as virtualidades da nova lei. Para tanto, elaboramos o anexo projeto de Resolução que ora submetemos à apreciação do Conselho.

Segundo o plano proposto, o curso terá uma parte comum e outra diversificada. A parte comum será praticamente a mesma do Parecer 251/62, incluindo aquelas cinco áreas cujo estudo "é realmente a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, podendo além disso constituir objeto de habilitação específica". A própria *Sociologia Geral* agora definida como fundamental para todos os cursos situados no campo das Ciências Humanas já é obrigatória desde 1962 em Pedagogia; do que, aliás, não se há de concluir possam a Psicologia, a História e a Filosofia da Educação prescindir da sua própria fundamentação *geral* como suporte para a abordagem pedagógica. Assim, como única modificação neste particular, propomos o acréscimo da Didática: em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, com ela identificado; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente *last but not least*, porque a experiência destes seis anos demons-

trou que as universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos. Para esta parte comum indicam-se, pois, as seguintes matérias:

- 1.1 — Sociologia Geral,
- 1.2 — Sociologia da Educação,
- 2.0 — Psicologia da Educação,
- 3.0 — História da Educação,
- 4.0 — Filosofia da Educação,
- 5.0 — Didática.

A parte diversificada compreende, basicamente, aquelas áreas desde logo mencionadas no art. 3º da Lei nº 5.540/68, excetuando apenas o Planejamento, que será desenvolvido em nível de Mestrado.

Para o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, previram-se cinco habilitações que se desdobram em oito com a apresentação das três últimas *também* em curta duração, visando à escola de primeiro grau. Apressamo-nos em reconhecer o muito de contingente que ainda se contém nesse escalonamento: de um lado, porque a posição natural das especialidades pedagógicas é sempre a pós-graduação e, de outro, porque já não se ignora hoje que os problemas de organização e controle da escola primária oferecem tanta complexidade quanto os do ensino médio e superior. Longe, portanto, de corresponder a uma hierarquia intrínseca do trabalho pedagógico, em termos de importância e profundidade, a distinção feita prendendo-se tão-somente às exigências imediatas do mercado de trabalho. Se já agora é possível situar corretamente o Planejamento, pois incomparavelmente menor se apresenta o núcleo de profissionais requeridos, não haveria como atender

às necessidades de administradores, supervisores e inspetores se o seu preparo, nesta fase *inicial*, ficasse adstrito ao Mestrado ou mesmo a cursos *longos* de graduação.

Em posição intermediária encontra-se a Orientação Educacional, para cujos estudos não se previu a modalidade reduzida. Conquanto a Lei de Diretrizes e Bases e a recente Lei nº 5.564, de 12 de dezembro de 1968, a dispõem simetricamente nas escolas primária e média, é inegável sua predominância nesta última, ante as características muito especiais da psicologia do adolescente. O sincretismo do comportamento infantil, que leva a uma indispensável globalização das atividades escolares, reduz em muito a importância de um conselheiro individualizado no ensino de 1º grau. Para êste, o que dia a dia mais se reclama é a formação de melhores professores que, sob coordenação adequada, possam de fato reunir em sua missão a dupla tarefa de instruir e educar. A isto se procurou atender, de uma parte, com o novo tratamento dispensado ao preparo do magistério para os cursos normais e, de outra, com a institucionalização da figura do Supervisor, que se constituiu nos últimos tempos uma das mais felizes experiências do ensino fundamental brasileiro.

Para essas oito habilitações a serem desenvolvidas em nível de graduação, previram-se onze matérias, que se desdobram em dezessete para ensejar as combinações necessárias em cada caso. Eis a lista daí resultante:

- 1.1. — Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
- 1.2. — Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;

- 1.3. — Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
- 2.0. — Princípios e Métodos de Orientação Educacional;
- 3.1. — Princípios e Métodos de Administração Escolar;
- 3.2. — Administração da Escola do 1º Grau;
- 4.1. — Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;
- 4.2. — Supervisão da Escola de 1º Grau;
- 5.1. — Princípios e Métodos de Inspeção Escolar;
- 5.2. — Inspeção da Escola de 1º Grau;
- 6.0. — Estatística Aplicada à Educação;
- 7.0. — Legislação do Ensino;
- 8.0. — Orientação Vocacional;
- 9.0. — Medidas Educacionais;
- 10.0. — Currículos e Programas;
- 11.1. — Metodologia do Ensino de 1º Grau;
- 11.2. — Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio).
- b) Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as dos números 1.1., 1.2., 3.1. e 6.0.;
- c) Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as dos números 1.1., 1.2., 4.1. e 10.0.;
- d) Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as dos números 1.1., 1.2., 5.1., e 7.0.;
- e) Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais — as dos números 1.1., 11.1 e 11.2.;
- f) Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau — as dos números 1.1., 3.2. e 6.0.;
- g) Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º grau — as dos números 1.1., 4.2. e 10.0.;
- h) Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau — as dos números 1.1., 5.2. e 7.0.

A distribuição dessas matérias pelas várias habilitações, além da parte comum anteriormente referida, será a seguinte:

- a) Orientação Educacional — as dos números 1.1., 1.2., 2.0., 8.0. e 9.0.;

No que toca às habilitações, cabe notar que tôdas elas, resultando de curso único, devem supor um só diploma: o de bacharel. \* Outra vez procurou-se fugir a uma simetria que, no sistema em vigor, falseia o que se há de significar com os títulos superiores de Educação. Pelo fato de que, nas áreas de "conteúdo", o licenciado é um especialista que recebe formação

\* Acolhendo embora a idéia de um só diploma, o Plenário aprovou emenda do Conselheiro D. Luciano Duarte e fixou (por maioria de votos) como título único o de "licenciado".

pedagógica para efeito de ensino, nas áreas pedagógicas, reciprocamente, quem ensina deve ser licenciado... Como se, no caso, o pedagógico já não constituísse o próprio conteúdo do curso, que outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para a licença comum de magistério. Visto, porém, que assim não se entendeu por muitos anos, até mesmo dois diplomas se expedem pela integralização de um só currículo. Para nem mencionar o que acontecia antes do Parecer nº 251/62, quando se ministrava uma curiosa "Didática de Pedagogia" pela simples razão de que havia uma Didática de Matemática, de História ou de Letras...

Esta fixação de um só título aclara o que de há muito já está no consenso dos profissionais de Educação, a saber, que os portadores do diploma de Pedagogia, em princípio, sempre devem ser professores do ensino normal. Exatamente por tal razão foi que, segundo já vimos, a Didática passou a figurar em caráter obrigatório no currículo mínimo. A partir daí, evidente se afigura que todos os diplomados terão credenciais para lecionar as disciplinas correspondentes (a) à parte comum do curso e (b) às suas habilitações específicas. O ensino para a formação mais diretamente profissionalizante do normalista, o de Metodologia e Prática da escola primária, veio a constituir uma dentre as habilitações, e não mais um diploma especial, como aliás se fez com a Orientação Educacional. Não se incluíram, porém, no magistério dos cursos normais os que obtenham o bacharelado em curta duração, considerando a menor densidade que os estudos alcançam nesses esquemas reduzidos. Tal não impede que as ins-

truções a serem baixadas para registro profissional, à maneira do que ocorre com as atuais licenciaturas de 1º ciclo, lhes estendam essa prerrogativa nos casos em que haja falta de professores preparados na duração requerida.

Outro aspecto que se procurou deixar mais claramente delineado foi o do exercício de atividades docentes, na escola de 1º grau, pelos diplomados em Pedagogia. O Parecer nº 251/62 admitiu que, já no fim da presente década, tal problema talvez começasse a suscitar-se nas regiões mais desenvolvidas do País. A previsão confirma-se dia a dia e, à medida que essa tendência adquire alguma nitidez, surgem reações dos professores normalistas, como simples defesa de interesses, e perplexidades se estabelecem em áreas administrativas sobre se isso é técnica e legalmente possível. De que é legalmente, não há dúvida, porque afinal "quem pode o mais pode o menos": quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário. Entretanto, a questão não deixa de ter uma certa procedência de ângulo técnico, pois nem todos os diplomados em Pedagogia recebem a formação indispensável ao exercício do magistério da escola de 1º grau. Para obviá-la, indicou-se o estudo da respectiva Metodologia e Prática sem, contudo, criar uma habilitação especial que parece prematura. Assim, para os bacharéis que se preparem ao ensino de tais disciplinas em cursos normais, a nova credencial será automática, e poderá ser conseguida por acréscimo pelos demais, incluído os diplomados em menor duração que, por todos os títulos, são os candidatos ideais para iniciar esta fase avançada.

Além das habilitações expressamente previstas na lei, já vimos que outras poderão ser criadas com plena validade quer por este Conselho, ainda sob a forma de currículo mínimo, quer pelas instituições de ensino superior, quer por uma combinação dos dois níveis. Preferiu-se esta última solução, sem prejuízo de posteriores iniciativas, já que o Conselho sempre apreciará os planos elaborados *in concreto*. Não se chegou, assim, a qualquer delimitamento curricular nesta parte, apenas admitindo a Resolução que será possível desenvolver como áreas específicas, em nível de graduação ou pós-graduação:

a) as matérias pedagógicas da parte comum:

- Psicologia da Educação;
- Sociologia da Educação;
- História da Educação;
- Filosofia da Educação;
- Didática

b) matérias e atividades da parte diversificada:

- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;
- Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
- Estatística Aplicada à Educação;
- Currículos e Programas;
- Medidas Educacionais;
- Legislação do Ensino.

c) outras matérias ou atividades ainda não mencionadas como, por exemplos:

- Economia da Educação;
- Antropologia Pedagógica;
- Educação Comparada;

- Técnicas Audiovisuais de Educação;
- Rádio e Televisão Educativa;
- Ensino Programado;
- Educação de Adultos;
- Educação de Excepcionais;
- Clínica de Leitura;
- Clínica da Voz e da Fala;
- Higiene Escolar;
- Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica etc.

Quanto à duração, fixaram-se duas modalidades para as habilitações que se incluam em nível de graduação: 2.200 e 1.100 horas, a serem integralizadas em tempos variáveis de 3 a 7 e de 1.5 a 4 anos letivos, respectivamente. Calculou-se uma semana de aproximadamente 18 horas de trabalho escolar efetivo, reduzindo-se assim em um quarto (1/4) os critérios até aqui em vigor para os setores de Ciências Humanas. Em parte, esta redução decorre dos resultados colhidos com a aplicação da Portaria Ministerial nº 159/65, que tinha caráter experimental; mas a sua principal motivação foi o dispositivo da nova lei (art. 26) segundo o qual, diversamente do que ocorria no regime da L.D.B., mínimo deve ser o currículo e *mínima*, também, a *duração* que este Conselho venha a estabelecer para os cursos de sua competência. Tudo indica, portanto, que aos acréscimos feitos pelas universidades e escolas no plano do conteúdo deve corresponder algum aumento das horas de trabalho. É possível que as habilitações porventura criadas, além das oito já indicadas, venham a enquadrar-se nestas modalidades básicas; mas nada impede que, se assim fôr necessário, outros esquemas de tempo lhes sejam traçados.

Algumas condições suplementares foram previstas para complementar a nova temática e assegurar-lhe ou facilitar-lhe a implantação. Uma delas, que já se fez praxe neste Conselho, é a exigência de estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações, acrescido de experiências de magistério. Não se entende, com efeito, que o portador de um título profissional de Educação deixe de exibir alguma vivência da especialidade escolhida e, em áreas como a de Orientação Educacional, alguma prática do ato de ensinar, para que sempre convergem tôdas as atividades escolares. \* Outra condição, de certo modo resultante da primeira, é a limitação do número de habilitações a duas áreas de cada vez. Evita-se com isto uma polivalência dispersiva em setores que requerem autenticidade, sem contudo impedir que o diplomado volte à escola para, mediante aproveitamento de estudos anteriores, obter novas habilitações que poderão ser consignadas em apostilas no título inicial.

Esta idéia de aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes, resultante do princípio mais amplo da "educação permanente", inspira em vários outros pontos o plano apresentado. Ainda em nível de graduação, permitiu-se que os licenciados em geral venham a obter diploma de Pedagogia mediante complementação de estudos que alcance o mínimo de 1.100 horas. Com isto, muitos professores de "disciplinas de conteúdo" que se sintam atraídos pelo trabalho pedagógico *purro* poderão realizar-se mais plenamente, sem repetir o curso em tôda a sua duração, trazendo para o nôvo campo a experiência co-

lhida nos mais variados setores do magistério. Este enriquecimento alcançará o seu ponto máximo com o preparo em nível de Mestrado, que também se admitiu desde logo. Repetimos que, excetuado o caso particular do Planejamento, se trata de solução que não passa de simples faculdade, porquanto seria impossível saltar bruscamente para a pós-graduação quando, pelo menos em âmbito nacional, os especialistas de áreas educacionais não exibem sequer a graduação. Em certas regiões do País, contudo, é de supor que a passagem se opere com alguma rapidez, paralelamente aos primeiros ensaios de formação do professor primário em grau superior.

No momento e ainda por muito tempo, a fonte principal de recrutamento dos profissionais de Educação será o curso de graduação, unificado pelo que há de comum ao saber pedagógico e diversificado, em grau crescente, pelas habilitações específicas em que êle se desdobra. Em função desta especificidade não apenas de conteúdo e duração, como de objetivos e de níveis, cada matéria ou atividade programada poderá receber tratamento mais ou menos diferente quanto ao sentido, à intensidade ou à extensão, segundo o contexto em que figure. É o caso, por exemplo, da Psicologia da Educação para administradores e orientadores, ainda que formados em duração idêntica; ou da própria Administração Escolar, para a habilitação somente de Administradores, se incluída em modalidades diversas de duração, ou da Sociologia, para sociólogos da Educação e para inspetores; ou da Filosofia da Educação, se ministrada em bacharelado e em mestrado; ou de Currículos e Programas, como disciplina complementar ou como área de habilitação;

\* O Plenário, por maioria de votos, estendeu o requisito de experiência de magistério e outras habilitações.

e assim por diante. Espera-se, portanto, que a estrutura curricular adotada seja orgânica sem tornar-se compacta ou hermética. Daí uma abertura vertical, que segue da habilitação mais modesta à mais ambiciosa, e uma abertura horizontal que poderá trazer para a Educação o influxo vitalizador de outros campos de conhecimento.

O que se apresenta, em suma, é mais e é menos que um curso de Pedagogia. É mais, porque visa a cobrir, em amplos traços, as diversas situações concretas que hão de surgir; e é menos, porque não passa de núcleo a desenvolver-se, a ampliar-se conforme o estilo e as possibilidades de cada instituição. Dificilmente, nos "currículos plenos", se poderá prescindir de acréscimos e desdobramentos que tornem mais nítidos os contornos do que aí fica apenas esboçado. Os próprios conteúdos surgem revestidos de uma intencional neutralidade: ainda não tem caráter de *disciplinas*, e sim de *matérias* (quase diríamos, de "matéria-prima") a serem trabalhadas com maior ou menor propriedade nos vários planos particulares.

Esta sobriedade encontra, certamente, a sua primeira explicação no conceito legal de "mínimo", porém mais se justifica no caso especial dos estudos pedagógicos. Numa hora em que se promove a sua institucionalização em cursos regulares de grau superior, com a necessária especificidade, impõe-se uma atitude experimental que leve os diversos níveis — Ministério, sistemas de ensino e escolas — a uma convergência de que resultem modelos capazes de preservar objetivos comuns e ajustar-se a peculiaridades locais.

Longe de nós, portanto, supor que todas as habilitações já agora possíveis, ou mesmo somente as previstas em lei, venham a ser desde logo oferecidas pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados. De imediato, não se ultrapassará em muitos casos o âmbito da "curta duração"; em outros, já poderão ser atingidos os cursos *completos* de graduação; em alguns, talvez se chegue a esgotar a enumeração legal; e raramente, conforme tudo o indica, se enveredará por formas já muito elaboradas de especialização. Pouco a pouco, estamos certos, o quadro se transformará; mas não será necessário expedir novo currículo mínimo, ou rever o anterior, sempre que em algum lugar se atingir uma nova etapa. É a última característica que esperamos venha revestir o presente trabalho: a de maior persistência no tempo.

Em anexo o projeto de Resolução.

Sala das Sessões, em 6 de março de 1969.

O Subgrupo: a) Valmir Chagas — Relator, Newton Sucupira, Pe. José de Vasconcelos, Durmeval Trigueiro.

### **Anteprojeto anexo ao Parecer n.º 252/69 \***

RESOLUÇÃO Nº ..., DE ...  
DE 1969

*Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.*

O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, na forma do que dispõem os artigos 26 e 30 da Lei nº

\* Com as modificações de Plenário, feitas ou aceitas pelo Relator ou introduzidas por maioria de votos.

5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Parecer nº 252/69, que a esta se incorpora, homologado pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura,

RESOLVE:

Art. 1º A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Art. 2º O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas.

§ 1º A parte comum abrangerá as seguintes matérias:

- a) Sociologia Geral;
- b) Sociologia da Educação;
- c) Psicologia da Educação;
- d) História da Educação;
- e) Filosofia da Educação;
- f) Didática.

§ 2º Nas instituições de organização pluricurricular, a Sociologia Geral se integrará no primeiro ciclo a que se refere o art. 5º do Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.

§ 3º A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3º:

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
- b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;

- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
- d) Princípios e Métodos da Orientação Educacional;
- e) Princípios e Métodos de Administração Escolar;
- f) Administração da Escola de 1º Grau;
- g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;
- h) Supervisão da Escola de 1º Grau;
- i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar;
- j) Inspeção da Escola de 1º Grau;
- l) Estatística Aplicada à Educação;
- m) Legislação do Ensino;
- n) Orientação Vocacional;
- o) Medidas Educacionais;
- p) Currículos e Programas;
- q) Metodologia do Ensino de 1º Grau;
- r) Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).

Art. 3º Para cada habilitação específica, serão exigidas as matérias da parte comum e mais as seguintes dentre as enumeradas no § 3º do artigo anterior:

- 1 — Orientação Educacional — as das letras *a, b, d, n* e *o*;
- 2 — Administração Escolar — para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras *a, b, e* e *l*;
- 3 — Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras *a, b, g* e *p*;
- 4 — Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras *a, b, i* e *m*;
- 5 — Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais — as das letras *a, q* e *r*;

- 6 — Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau — as das letras *a, f e l*;
- 7 — Supervisão Escolar para exercício na escola de 1º grau — as das letras *a, b e p*;
- 8 — Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau — as das letras *a, f e m*.

Art. 4º O curso de Pedagogia terá como duração mínima:

- a) nas hipóteses de 1 (um) a 5 (cinco) do artigo 3º duas mil e duzentas (2.200) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 3 (três) e no máximo em 7 (sete) anos letivos;
- b) nas hipóteses de 6 (seis) a 8 (oito) do artigo 3º, mil e cem (1.100) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 1,5 (um e meio) e no máximo em 4 (quatro) anos letivos.

Art. 5º Poderão também ser objeto de habilitações específicas no curso de Pedagogia, para o exercício de funções técnicas ou de assessoria, as áreas de estudos correspondentes:

- a) às matérias da parte comum previstas nas letras *b, c, d, e, e f* do § 1º do art. 2º;
- b) às matérias e atividades previstas nas letras *a, b, c, l, m, n e p* do § 3º do art. 3º;
- c) a outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior.

Parágrafo único. A validade nacional das habilitações admitidas neste

artigo dependerá de que sejam os planos respectivos aprovados pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com o disposto nos artigos 18 e 27 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e no parágrafo único do artigo 9º do Dec.-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.

Art. 6º Será sempre obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a prática das atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5% (cinco por cento) da duração fixada para o curso, em cada caso.

Parágrafo único. Além do estágio previsto neste artigo exigir-se-á experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

Art. 7º O diploma do curso de Pedagogia compreenderá 1 (uma) ou 2 (duas) habilitações, da mesma ordem de duração ou de ordens diferentes, sendo lícito ao diplomado complementar estudos para obter novas habilitações.

Parágrafo único. A capacitação profissional resultante do diploma de Pedagogia incluirá:

- a) o exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso;
- b) o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso (§ 1º do art. 2º, letras *b a f*), quando este tiver duração igual ou superior a duas mil e duzentas horas, observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional;

## 2. Voto vencido da Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy

- c) o exercício de magistério na escola de 1º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do artigo 3º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino.

Art. 8º As habilitações pedagógicas poderão também ser obtidas:

- a) ainda em nível de graduação, pelos portadores de outros diplomas de licenciatura, mediante complementação de estudos que alcancem o mínimo de mil e cem (1.100) horas;
- b) em nível de mestrado, por licenciados e outros diplomados em áreas afins cujos estudos de graduação hajam alcançado o mínimo de 2.200 (duas mil e duzentas) horas.

Parágrafo único. A formação de especialistas em Planejamento Educacional incluir-se-á, obrigatoriamente, na hipótese da letra *b* deste artigo.

Art. 9º As matérias e atividades fixadas para as habilitações pedagógicas poderão ter desenvolvimento diverso conforme os objetivos específicos, a duração e o nível dos estudos em cada caso.

Art. 10. As disposições desta Resolução serão obrigatórias a partir de 1970, podendo em casos especiais ser adotadas já no corrente ano letivo.

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

Sala das Sessões, em 5 de março de 1969.

O Subgrupo: a) Valnir Chagas — Relator, Newton Sucupira, Pe. José de Vasconcelos, Durmeval Trigueiro.

Senhores Conselheiros:

Com vista do Parecer que fixa os currículos mínimos para o curso de graduação em Pedagogia e a respectiva duração, quero, neste pronunciamento, reafirmar que discordo desse documento. Tal discordância, em suas linhas gerais já exposta no plenário deste egrégio Conselho, ao ensejo da primeira discussão, refere-se aos pontos que, a seguir, procuro desenvolver.

### I — CONCEPÇÃO GERAL

É feliz a idéia do Relator, propondo, no curso de Pedagogia diferentes destinações profissionais. É a posição que venho defendendo, e que, aliás, em documento escrito, sob o título "Diretrizes para a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro", apresentei àquela instituição, em julho de 1968, ao se iniciarem as discussões para a elaboração do seu Regimento, dada a implantação daquela Faculdade como decorrência da Reforma Universitária.

Nesse documento, defendia eu a idéia de vir a ser o curso de Pedagogia constituído de duas partes: uma, comum, e outra, diversificada em quatro direções, precedida de uma série de estudos básicos nos Institutos da Universidade, segundo os princípios de seu Estatuto. O currículo se diversificaria para conduzir à formação distinta desses tipos de profissionais:

- a) professor de escola normal, em grupos determinados de disciplinas;

- b) diretor de escola primária;
- c) supervisor escolar do nível primário;
- d) orientador educacional para o nível primário;
- e) complementação pedagógica do professor médio em geral. \*

Na época em que firmei tal documento, a formação de profissionais do nível primário, inclusive de professor normal, era feita em Instituto de Educação, segundo os preceitos do artigo 55 e do parágrafo único do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases, o que não excluía a competência concorrente das Faculdades de Filosofia ou das Faculdades de Educação, onde se tinham criado.

À época, chamava atenção para o fato de que, se o curso da nossa Faculdade de Educação continuasse a funcionar concorrentemente com o do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, não poderia habilitar profissionais, pois o Estado só daria valor, como na realidade acontece, aos títulos que o Instituto expede. Teria que obter, mediante convênio, conforme propus, ficasse à disposição da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma escola normal e uma escola primária do Estado, cessando, no Instituto de Educação do Estado, a formação do professor normalista e a dos profissionais para o nível primário, passando esta competência para aquela Fa-

\* Não desenvolvo, aqui, este ponto, porque o Relator não integrou, neste Parecer, a parte referente à complementação pedagógica que a Faculdade de Educação oferece aos demais cursos, com vistas à formação dos professores de ensino médio em geral.

culdade de Educação, cabendo ao Estado reconhecer os títulos que ela expedisse.

Ao discutir tal proposta, naquela Faculdade, houve a procedente alegação da inviabilidade de tal esquema, uma vez que não resultava de lei mas de entendimentos que a Faculdade não julgava poder levar a bom termo, por uma série de razões de todo plausíveis.

Assim, aquela Faculdade de Educação estruturou seu curso de Pedagogia, partindo de uma base comum, em três direções: a do magistério, a da orientação e a da administração. Oferece, pois, oportunidade para que os estudantes já se orientem, no curso de graduação, num dado campo que, na pós-graduação, venha a tornar-se de especialização.

Eis, porém, que advém a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual, em seu artigo 30, determina:

"A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas, destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das 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 cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§ 2º — A formação a que se refere este artigo poderá 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."

Este artigo reclama interpretação.

À primeira vista, parece que a formação de profissionais para o ensino de segundo grau e dos "especialistas" em educação são privativos de Faculdades de Educação, retirando a anterior prerrogativa aos Institutos de Educação. Entretanto, maior exame do artigo levanta dúvidas.

Admita-se, *ad argumentandum*, que revogasse realmente aquêlê preceito. A situação nacional não se beneficiaria com isso, pois há unidades territoriais onde inexistem Faculdades de Educação, e nas quais a realidade educacional impõe seja essa formação feita apenas nos respectivos Institutos de Educação.

Dessa forma, a doutrina do Relator é, em si, válida, mas exige uma diversificação por zonas culturais e, mesmo dentro das mais adiantadas, reclamaria um período de transição para a implantação desta nova diretriz. A êsse ponto então atenderia o § 2º do artigo ora sob apreciação, não porém de maneira de todo clara. A condição de coordenarem os estudos, embora em estabelecimentos isolados, não exclui a hipótese de revogação do dispositivo anterior.

Mas, para que, repentinamente, saíssemos da formação feita pelo Instituto de Educação para o âmbito da Faculdade de Educação, tornar-se-ia necessário Convênio entre as Secretarias de Educação dos Estados e as Facul-

dades de Educação, colocando as instituições daquelas à disposição destas. Tomemos, para exemplo, o Estado da Guanabara, com o seu Instituto de Educação, suas escolas normais, seu setor de Pesquisas Educacionais do Ensino Primário, suas escolas primárias experimentais. Parte dêsse conjunto, senão todo êle, teria que ser colocada à disposição das faculdades de educação aqui sediadas. Tais faculdades deveriam admitir pessoal qualificado em ensino primário ou arcar com o ônus do pessoal que se lhes seria transferido, para poderem desenvolver devidamente os cursos, de modo especial na prática pedagógica e estágios supervisionados. Essas transformações reclamariam tempo, sobretudo em nosso Estado, em que se teria de encontrar um critério de distribuição dessas instituições pelas diversas faculdades de Educação aqui existentes. Tornar obrigatória essa prática, a partir do ano de 1970, sem previsão orçamentária correspondente, seria determinar algo irrealizável ou levaria as faculdades de educação a apresentar tal formação de maneira menos satisfatória que a que ora está sendo realizada.

Se, porém, deixarmos essa formação indefinidamente nas mãos dos institutos de educação, as faculdades de educação não poderão com êles concorrer, porque os professores normalistas e técnicos que estas forem preparando para atuar no nível primário não serão absorvidos no mercado de trabalho, como aliás já está ocorrendo. Restará às faculdades de educação apenas a complementação pedagógica no curso de graduação e a formação de especialistas, em pós-graduação.

Voltemos, agora, nossa atenção para o significado da palavra "especialis-

ta", contida no *caput* do artigo ora em discussão. "Especialista", tal como na lei empregado, poderia ter, ao mesmo tempo, dois significados — um, para qualificar aquele que se habilitou em curso de especialização (situado em nível de pós-graduação) e outro, para classificar aquele que venha a cursar, em nível graduado, uma especificada modalidade?

Se atribuímos, indistintamente, ao termo "especialista" estas duas conotações tão diferentes, são fáceis de prever as conseqüências práticas. Os sistemas escolares estaduais se inclinam para a primeira hipótese, e, como são eles que realmente criam e disciplinam o mercado de trabalho, os profissionais não tenderão a ultrapassar o nível de graduação. Ficarão quase sem destino os cursos de pós-graduação que as faculdades de educação venham a instituir, cuja existência é tão reclamada por todos quantos se interessam pelo progresso do ensino superior. Esse foi um dos pontos em que o Grupo da Reforma Universitária, que propôs a lei, mais insistiu.

Está claro que o termo "especialista" não foi aí bem empregado. A intenção do legislador parece ter sido realmente tirar aos institutos de educação as prerrogativas de formar professores de nível médio (normalistas) e profissionais para atuarem no nível primário. Ainda porque dificilmente se poderia equiparar a formação de tais profissionais feita em institutos de educação à que se realiza em faculdades de educação: ou se eleva a estrutura daqueles ao nível destas, ou se rebaixa o nível destas ao daqueles.

Entretanto, a leitura do texto legal não deixa clara qualquer conclusão.

Continuando a admitir que tenha havido a derrogação da lei anterior e, portanto, que os cursos referidos no art. 30 da Lei nº 5.540, citada, só bem se situem em faculdades de educação, devemos preocupar-nos com os critérios que nos devem orientar quanto à sua colocação: em nível de graduação ou no pós-graduação?

São, desde logo, identificáveis três critérios: o da hierarquia dos cursos; o da realidade educacional brasileira; o da idade ou experiência dos candidatos.

#### *Critério da hierarquia dos cursos*

Se, em regra, formamos o professor de ensino primário, em todo o Brasil, num curso de nível médio, seria absurdo colocar, no mesmo nível, a formação dos profissionais que os passem a dirigir, supervisionar, coordenar sua atividade, avaliá-la ou completá-la. Essa formação só teria significação se feita em nível mais alto, o superior, em nível de graduação. Da mesma forma, se formamos o professor de ensino médio em cursos de graduação, os profissionais que sobre eles devam atuar nas condições análogas ao referido anteriormente, terão de possuir formação ainda mais alta, isto é, a que se faça em cursos de pós-graduação.

Esse ponto parece pacífico, dispensando maiores considerações.

#### *Critério da realidade educacional brasileira*

O Brasil se constitui de regiões muito diversificadas. Uma há em que o professorado primário, formado em escolas normais, apresenta percentagens baixíssimas. O Censo Escolar de 1964

revelou a existência de taxas ínfimas, de 9 a 20% em vários Estados e Territórios. É evidente que as questões de ensino, nessas unidades territoriais, não se assemelham às de outras, com professorado de melhor formação e em proporção muito alta.

Por outro lado, o Estado do Acre e os Territórios brasileiros não possuem Faculdades de Educação ou Filosofia, razão por que não se poderá tolher a iniciativa dos Institutos de Educação para a formação dos professores de ensino normal e dos profissionais que venham a militar nos serviços de educação primária e média.

Pode-se mesmo admitir que, nesses Estados e Territórios, em que são insignificantes as taxas de professores primários com formação adequada, e com professores de nível médio recrutados quase que exclusivamente pelo sistema de exames de suficiência, haja formação de técnicos para o nível primário e para o nível médio, em cursos de graduação, segundo o critério anterior, conjugando-se, nessa tarefa, os institutos de educação e as faculdades de educação regionais. Mas serão simplesmente *técnicos* e não *especialistas*, no sentido próprio desta última expressão.

Regiões há, porém, em que os sistemas escolares já tenham alcançado certo aperfeiçoamento e onde será possível e recomendável que a formação dos técnicos de ensino primário se faça exclusivamente em faculdades de educação, atendido certo período de transição.

A formação nesse nível não exclui a possibilidade de formar especialistas em nível primário em cursos de pós-graduação, se o sistema escolar jul-

gar que esteja em condições de fazer tal exigência. Daí diferenciar-se a qualificação: técnicos em nível primário e especialistas em nível primário, conforme a formação seja em nível de graduação ou de pós-graduação.

Nessas regiões, os profissionais, destinados a atuar no nível médio, deverão ser especialistas.

Não há a menor dúvida de que o Estado da Guanabara, entre outros, possua essas condições.

Dessa forma, os Estados que já tenham alcançado esse estágio de desenvolvimento qualitativo, começariam, logo após a formação dos seus primeiros técnicos (em nível de graduação) e especialistas (em nível de pós-graduação), a prever mesmo a formação de professores primários em nível superior. Nessa fase cessará, para tais Estados, a formação de técnicos em nível graduado, passando todos a ser especialistas, na verdadeira acepção do termo.

Se tem sido muito criticada a excessiva centralização do ensino secundário e superior, cuja regulamentação era feita em caráter nacional, antes da Lei de Diretrizes e Bases, não se justifica que continuemos a legislar, em termos comuns, para regiões tão diferenciadas, com o pressuposto de que todas estejam nas mesmas condições. Dessa forma, corremos o risco ou de nivelar para cima, o que seria uma utopia; ou para baixo, o que seria catastrófico.

*Critério de idade e tirocínio anterior*

No projeto de Resolução, a que se refere o Parecer ora em discussão, o

Relator admite que a formação do profissional do ensino primário se faça em curso com a duração de, pelo menos, ano e meio. Ora, isso permitirá que o Administrador Escolar e o Supervisor Escolar de estabelecimentos de ensino primário possam exercer a sua profissão com apenas 18 anos e meio. De fato, o estudante poderá ter entrado no ginásio com 10 anos, completando 11 no primeiro ano letivo, vindo então a formar-se como "especialista" antes dos 19 anos!

O Relator exige comprovação de exercício anterior no magistério somente para o curso de Orientação Educacional que, segundo seu parecer, deve ser exclusivo do ensino médio.

Não se pode admitir, no entanto, que qualquer profissional que se prepare para atuar como diretor, supervisor ou orientador, em qualquer nível de ensino, possa prescindir de experiência anterior de magistério. A razão primordial da necessidade desse tirocínio reside no fato de dever conhecer objetivamente as realidades da vida escolar, tais como no processo didático ocorrem, bem como a necessidade de bem situar-se nas posições daqueles a que pretendam dirigir, supervisionar e orientar. Mesmo que assim não fôsse, não se compreende que aos 18 ou 19 anos se possa, em geral, alcançar a maturidade necessária para o desempenho de tais cargos.

Em outras profissões o mesmo ocorre, como na da enfermagem por exemplo. Não se tratará, em qualquer desses casos, de idade mental, mas de idade social, de experiência em situações de vida, mais ou menos comple-

Válido, como é, este critério, recomenda-se que o curso técnico para o ensino primário se abra apenas para os que tenham experiência docente em nível primário, no mínimo de 2 anos, e que essa experiência seja anterior à admissão e não concomitantemente ou posterior. Em regulamentos de Estados que já cuidam de formação similar essa exigência é de três a cinco anos, o que facilmente se compreende, quando a carreira docente, no Brasil, seja iniciada, sempre, em escolas isoladas, como interstício necessário para o exercício em grupo escolar.

Passemos, agora, ao exame de outros pontos que identificam a concepção geral do Relator do parecer, ora em discussão.

Quanto à escolha das modalidades de ensino, o Relator identifica nove, três das quais são redutíveis, porque propõe a formação simultânea de "especialistas" do 1º e 2º graus. Mas os problemas de preparação são específicos em cada nível, de modo que a formação não poderá ser assim simplificada.

Conforme já esclareci, nos sistemas escolares de regiões menos desenvolvidas, pode-se admitir, em caráter transitório, que se formem técnicos para o nível primário e também para o nível médio em cursos de graduação; mas, em qualquer hipótese, essa formação terá que ser forçosamente diferenciada. É isto também porque o exercício anterior de magistério, cuja comprovação será feita no ato da matrícula, deverá corresponder a cada nível.

Quanto à exclusão, feita pelo Relator, da modalidade de "orientador educa-

cional" para o nível primário, permito-me trazer algumas considerações no sentido de ser prevista essa formação.

Todos sabem que, em princípio, o professor é o verdadeiro orientador do educando, qualquer que seja o nível em que este se situe. Todo processo de ensino é, em si mesmo, um processo de orientação. O objetivo da escola não é apenas influir sobre o intelecto, mas formar hábitos, atitudes e despertar interesses, no que decisivamente colabora o professor. Mas a existência de classes numerosas de alunos, como ocorre em nosso País, leva o professor a dar atenção aos "grupos" e não aos "indivíduos". Por outro lado, as profundas mudanças sociais que atravessamos, em ritmo cada vez mais vertiginoso, têm levado a escola a aceitar, nos níveis primário e médio, funções supletivas, para cujo desempenho se torna necessária a existência de profissionais capazes de cuidar de problemas individuais dos alunos. Surge a necessidade de examinar casos de repetência, evasão, desajustamento escolar, devendo haver um serviço especializado e profissionais qualificados para exercê-lo.

É verdade que são menos complexos os problemas de orientação educacional na escola primária de 4 a 5 anos, como a temos, em geral, porque cada professor atua sempre, por todo o ano letivo, sobre os mesmos alunos, o que facilita um melhor conhecimento deles. Mas, se o ensino primário se estender à 6ª série, criando-se, nessa e na anterior, atividades em oficinas diferenciadas, os alunos terão contato com diferentes professores. Acresce, ainda, a circunstância de que, ao serem promovidos, os alunos mudam de

professor, justificando a existência de um serviço de acompanhamento do escolar, que já forneça aos subseqüentes professores um diagnóstico a respeito de cada aluno, quanto a suas capacidades, comportamento, interesses, meio social e ajustamento em geral. Por isso, acho justificável a existência de tais profissionais, nos sistemas escolares que, pela sua complexidade, já os reclamem.

Quanto à atividade de Planejamento, para a qual é proposta a formação de "especialistas" em nível de graduação, trata-se de atividade que nem mesmo excepcionalmente para os sistemas escolares de regiões menos favorecidas possa ser exercida por quem não tenha formação em nível de pós-graduação. O planejamento educacional é uma atividade que exige o concurso de vários especialistas, tais como o administrador escolar, o professor, o economista, o sociólogo, o psicólogo, o higienista, o arquiteto.

Relativamente à atividade do inspetor escolar, identifico-a, no nível primário e médio, com a do supervisor. Paulatinamente, tenderá a desaparecer do cenário educacional brasileiro, nesses dois níveis de ensino, o inspetor com a função de simples fiscal, vindo a ser substituído pelo supervisor, ou seja, aquele que orienta pedagogicamente. Essa transição talvez melhor se prepare em cursos a que os franceses dão o título de *recyclage*, termo que pode ser traduzido como "atualização". Para esse fim, poderíamos oferecer aos inspetores ora em exercício, em cuja formação já figure a realização de qualquer curso superior, cursos intensivos em faculdades de educação.

## II — MÍNIMOS DOS CURRÍCULOS

Os currículos mínimos são fixados para ramos profissionais específicos. Não se compreende, pois, a colocação da disciplina *Sociologia Geral* dentro do currículo profissional. Ela se situará bem num ciclo básico, de par com outras disciplinas. Na Faculdade da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, colocou-se, no campo da Sociologia, como básica, a Antropologia Cultural, exigindo-se o estudo da Cultura Brasileira, no curso básico, ao lado de outras disciplinas e atividades.

Entendo que, na fixação de currículos, temos que separar os elementos do ciclo básico, dos do ciclo profissional. Para a primeira parte, o Conselho Federal de Educação se limitaria a fazer indicações gerais, confiando aos estabelecimentos a escolha das disciplinas fundamentais às respectivas áreas de conhecimentos.

Assim, do currículo comum profissional, eu excluiria a Sociologia Geral, porque não pertence ao campo profissional da Educação. Incluiria, porém, nesse currículo comum, a Administração Escolar. Isso porque não se poderá compreender a formação de um profissional da educação que desconheça a estrutura da escola em que milite, que não saiba precisar os condicionamentos que o administrador prepare para a efetiva realização do processo didático. Não se justificaria que desconhecesse a escola em que vai atuar, o subconjunto a que ela pertença, ou o sistema escolar a que ela se vincule em conjunto. Não é suficiente uma análise antropológica do sistema escolar, que estaria ao cuidado de uma disciplina vinculada à área da Sociolo-

gia Educacional, mas impõe-se o conhecimento dos fundamentos que expliquem a organização e a administração escolar, com sua dinâmica própria. Nenhum profissional da educação poderia deixar de conhecer sua posição em relação aos elementos da Administração Escolar, sendo ele próprio um dos seus elos, pois é confiada, pela Administração Escolar, a realização final do *produto* a que a empresa escolar se dedica. Por isso se diz que "o professor administra a sua classe", empregando poderes decisórios próprios, quando em jogo a eficiência do processo didático. Não pode ignorar que é ao administrador que cabe, por suas decisões, facilitar ou impedir a adoção de métodos didáticos, a disposição de horários, a produção de recursos tecnológicos do ensino, a seleção do corpo docente, a elaboração dos currículos etc.

Neste documento, estamos usando indistintamente a expressão *Administração Escolar e Organização e Administração Escolar*. Como matéria interdisciplinar, ela ajuda a integrar os conceitos da filosofia, da sociologia e da psicologia educacionais, entendendo-se que tudo isso constitui base para a compreensão do processo educacional.

Se, como observou Toynbee, com justiça, a civilização moderna se caracteriza pela *organização*, não se poderá permitir que dentro dela atue quem desconheça suas metas, pressupostos e dinâmica.

Na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foram os próprios alunos do curso de Complementação Pedagógica que solicitaram que tal disciplina se ampliasse, passando de "Elementos de Admi-

nistração Escolar”, prelecionada em um período, para Administração Escolar, a ser dada em dois períodos, medida que, já no corrente ano, está em prática.

Dessa forma, seriam seis as disciplinas comuns a qualquer curso: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Administração Escolar e Didática.

A parte diversificada seria constituída das seguintes disciplinas:

1. Administração da Escola Primária.
2. Administração da Escola Média.
3. Estatística aplicada à Educação.
4. Princípios e Métodos de Orientação Educacional na Escola Primária.
5. Testes e Medidas Educacionais.
6. Planos de cursos na escola primária.
7. Currículos e Programas da escola média.
8. Metodologia do Ensino Médio e Prática de Ensino.
9. Metodologia do Ensino Primário e Prática de Ensino.
10. Métodos em Pesquisa Pedagógica.
11. Supervisão na escola primária.
12. Técnicas audiovisuais em educação.

Os planos de curso serão organizados de tal forma que um grupo de matérias seja considerado o principal; outro, o subsidiário (Em anexo, uma exemplificação).

### III — HABILITAÇÃO ESPECÍFICA

Quando da minha exposição oral, em plenário, não abordei êste ponto, por não ter tido o suficiente tempo de organizar o quadro que êle determina, o que agora o faço e constitui parte dês-te trabalho, como anexo.

Pelo que já expus, fica claro que excluiria a hipótese nº 1, que trata da

habilitação em Planejamento Educacional, por a êste entender como um dos domínios da pós-graduação, propondo, desde já, que, em vez de formarmos “Planejador Educacional, formemos “Programador em Educação”.

Não me parece justificável que se preparem, simultaneamente, técnicos para o ensino do 1º grau e do 2º. Os problemas, num caso e no outro, são distintos e peculiares. Assim, eu eliminaria as hipóteses números 3, 4 e 5.

Restringiria a 2ª hipótese ao 1º grau, caso se venha a chegar a um entendimento completo a respeito da necessidade do Orientador Educacional para êsse nível de ensino, depois de ponderados os argumentos expedidos pelo Relator do parecer e os que apresento no corpo desta exposição.

Quanto à hipótese nº 6, eu proporia que o candidato optasse por um grupo de disciplinas, nas quais pretendesse registro e intensificasse seu estudo na última série. Tal como, aliás, se faz nas outras modalidades de ensino médio.

De qualquer forma, aos que se candidatem ao título de técnico do ensino primário (bacharel), sugeriria que se fizesse a comprovação do exercício de 2 anos de magistério primário, no mínimo, pelas razões já apresentadas.

### IV — TERMINOLOGIA DAS DISCIPLINAS

Conforme já salientara na minha exposição oral, parece não ter sentido a denominação “Estrutura e Funcionamento do Ensino”, nem quando usada *in genere*, nem quando adjetiva-

da pelo grau ou nível do ensino. "Estrutura e Funcionamento do Ensino", tal como definida pelo próprio Relator no corpo do Parecer, "inclui, justamente com o estudo técnico dos graus de escolarização, tôda a problemática institucional que se compreende no ensino...". É justamente a matéria da Administração Escolar. Proponho, pois, que se modifique a denominação para *Organização e Administração Escolar* ou para *Administração Escolar*, simplesmente ou adjetivando com o grau ou nível, quando couber. Insisto no emprêgo do adjetivo "escolar" em vez "de ensino": o ensino se ministra; o que se administra são as escolas. Só se compreende organização do ensino num quadro já existente das instituições escolares. Os norte-americanos usam "Administração Escolar" ou "Administração Educacional", quando genêricamente, e "Administração da Escola Primária" e "Administração da Escola Secundária", quando a êstes níveis se refiram.

Quanto à *Legislação do Ensino*, parece não se justificar como disciplina autônoma, pois não se compreende a legislação fora do contexto da administração, isto é, dos atos legislativos — *lato sensu* — que constituem o substrato da administração.

Não se alcança o objetivo de uma disciplina "Princípios e Métodos de Administração Escolar", quando não referida a um dado nível de escola e à modalidade de ensino nela ministrada.

Proponho, ainda, a unificação da terminologia do projeto de resolução decorrente do parecer. Se se adota 1º grau, 2º grau, não há por que adotar *superior*, mas 3º grau. Então se se

usa *superior*, para o grau mais alto, deve se empregar os termos *médio e primário* para os demais níveis.

## V — DURAÇÃO DOS CURSOS

Um dos altos pontos da Reforma Universitária é o que se refere à institucionalização das carreiras *curtas e longas*. Penso, porém, que, no âmbito da Educação, são longas as carreiras que correspondam à formação em nível pós-graduação, para cuja formação se exijam 4 anos de graduação e 2 de pós-graduação, com alunos de tempo parcial, ou de 3 anos e mais 1, com alunos de tempo integral.

No Brasil, dificilmente encontraremos alunos de tempo integral para os cursos de graduação em Educação, mas já os há de tempo integral para os cursos de pós-graduação. Então, essa formação seria de 4 + 1.

As carreiras curtas são as dos técnicos formados no curso de graduação, cuja duração não ultrapasse 2 anos, pois se consideram os dois anos iniciais como básicos.

Não é recomendável rebaixar o número de anos letivos, nem a sua duração, salvo na hipótese da formação transitória em institutos de educação, a que já me referi. Considera-se muito boa a anterior indicação do Conselho Federal de Educação, constante da Portaria Ministerial nº 159, de 14-6-65, que estabeleceu, para o curso de Pedagogia, 2.700 horas (curso básico e profissional).

O ensino superior não é mera extensão do secundário. Coloca-se, em plano qualitativo, de modo peculiar. Muda a natureza das relações entre professor-aluno; modifica o processo de

orientação da aprendizagem. O aluno entra num ambiente nôvo, saindo daquele em que aprendeu fatos e idéias, mas raramente faz seu relacionamento. O curso superior deve ter a feição dominante de uma busca de conhecimentos, de pesquisa e, portanto, exige oportunidades de confrontos, em sessões de debates ou de seminários, ensejando a organização e a sistematização do saber. Nesse nível, o ensino deve ter um cunho tal que desperte a inventividade e ofereça oportunidades de observações em campo onde se realizem experiências bem alicerçadas. E é nesse nível que, via de regra, os estudantes começam a elaborar relatórios, exposições fundamentais, trabalhos de análise e crítica de seu próprio pensamento.

A nossa experiência tem demonstrado que os estudantes que chegam à escola superior raramente possuem métodos adequados de estudo e dominam línguas estrangeiras, dificultando a leitura de textos recomendados. É necessário que, no ciclo básico, ainda se atendam a êsses pontos.

Tôdas essas considerações nos levam a propor que a duração mínima, para qualquer curso superior, seja de 2.200 horas, em quaisquer faculdades, inclusive a de Educação. Admito que, nos institutos de educação, se faça transitòriamente, curso de 1.350 horas, porque não assimilo essa instituição a uma Faculdade de Educação.

Discordo, portanto, ainda neste ponto, do Relator.

## VI — CONCLUSÕES

1. Não devemos, sob o fundamento de que o Brasil ainda não está em situação de criar, em amplitude nacio-

nal, cursos de pós-graduação, rebaixar a formação daqueles que vão atuar sôbre os professôres que se formam em nível graduado. Temos que fazer distinções entre as diversas zonas regionais e abrir caminho para que a Educação venha a adquirir alta posição profissional. Nesse sentido, é oportuno lembrar as palavras de Theodore Brameld, no seu clássico livro — "*Cultural foundations of Education, an interdisciplinary exploration*":

"A educação alcançará uma posição profissional comparável, em competência e nível, à das outras profissões, como a do Direito, por exemplo, só quando incluir, em seu programa de formação, a experiência e o conhecimento mais amplo, e de fontes autorizadas, em todos os campos importantes das realizações humanas."

Devemos compreender a diversidade das regiões do Brasil e permitir que elas criem os seus quadros profissionais segundo qualificações que possam realmente oferecer, qualificações essas que estão condicionadas às respectivas escalas salariais.

2. Quanto ao problema dos currículos mínimos, temos que distinguir uma parte que constitui o "ciclo básico", de outra que é o "ciclo profissional". Ao Conselho Federal de Educação competiria, no primeiro caso, quando muito, oferecer sugestões; no segundo, fixar os mínimos.

3. Na terminologia das disciplinas, devemos evitar inovações que não trazem clareza e adotar as denominações que mundialmente se empregam.

4. Como disciplina de integração profissional comum, deve ser incluída

a Administração Escolar, que interessa a todo e qualquer grupo profissional da educação, pelas razões que apresentamos, inclusive porque permite a perspectiva comparativa, ou a de estudos de Educação Comparada. A Administração Escolar oferece o plano de integração dos conhecimentos filosóficos, sociais e psicológicos.

5. Na parte que se refere à habilitação específica, uma vez que discordo parcialmente da concepção, é natural que proponha a eliminação de algumas hipóteses, especialmente aquelas que permitam a formação concomitante de profissional para o 1º e 2º graus. Devo salientar que, embora admitindo, em caráter transitório, a formação de profissionais que vão atuar no nível médio, em cursos de graduação, em zonas menos desenvolvidas, não concordo que aí se inclua o curso de planejamento educacional, pela alta qualificação que reclama e por outras razões que já expus.

6. É necessário que uma regulamentação com o objetivo desta, deva partir das necessidades dos sistemas estaduais e das condições que apresentam.

\* \* \*

Sugiro, assim, que se faça uma consulta às Secretarias de Educação sobre a situação do magistério primá-

rio e normal e a dos administradores escolares, inclusive com a apresentação, por parte delas, dos respectivos quadros de pessoal, com a sua qualificação, suas atribuições e salários. E, ainda, o plano de cursos de formação de administradores ora existentes nos respectivos institutos de educação.

Não seria demais, também, consulta ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que vem ministrando cursos de atualização de professores primários e de formação de supervisores primários, através do qual se possa melhor conhecer a realidade brasileira nesse campo.

Proponho, finalmente, que se ouça a Associação Brasileira de Professores de Administração Escolar, órgão que congrega os profissionais que se preocupam com o problema em debate, e que tem organizado reuniões para o seu exame.

Este é o sentido de meu voto ao Parecer, e, com esta exposição, desejo contribuir para tornar mais amplo o debate, do qual resultará, estou certa, a solução que melhor se adapte ao nosso País.

Conselho Federal de Educação, 8 de abril de 1969.

(a.) *Nair Fortes Abu-Merby.*

## Plano de Nair Fortes Abu-Merhy

(a ser revisto após as consultas que propõe)

HABILITAÇÕES	MATÉRIAS COMUNS	MATÉRIAS DIFERENCIADAS		TÍTULO
PROFESSOR DE ESCOLA NORMAL	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	1. Metodologia de Ensino Médio e Prática de Ensino 2. Técnicas Audiovisuais em Educação 3. Matéria Optativa (Aprofundamento em 2 disciplinas para habilitar-se ao exercício de magistério normal) 4. Matéria Optativa		Bacharel e licenciado
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	MATÉRIAS PRINCIPAIS	MATÉRIAS SUBSIDIÁRIAS	
DIRETOR DE ESCOLA PRIMÁRIA	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	1. Organização Ad. da Escola Primária 2. Supervisão da Escola Primária 3. Estatística aplicada à Educação	1. Testes e Medidas Educacionais 2.	Bacharel
ORIENTADOR EDUCACIONAL DA ESCOLA PRIMÁRIA	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	1. Princípios e Métodos de Orientação Educacional na Escola Primária 2. Testes e Medidas Educacionais 3. Organização e Administração da Escola Primária	1. Supervisão da Escola Primária 2. Metodologia de Ensino Primário	Bacharel
SUPERVISOR DE ESCOLA PRIMÁRIA	DIDÁTICA	1. Supervisão da Escola Primária 2. Organização e Administração da Escola Primária 3. Metodologia do Ensino Primário	1. Métodos em Pesquisas Pedagógicas 2. Testes e Medidas Educacionais	Bacharel
HABILITAÇÃO GERAL (sem direção marcada)		Composição Variável do currículo Orientação a ser dada pelo órgão próprio da Faculdade	Nota: Sua expectativa é obter base para o pós-graduado, podendo escolher o Mestrado ou curso de Especialização.	

**DURAÇÃO** — Em Faculdade de Educação: 2 700 horas: 2 anos básicos e 2 anos profissionais  
 Em Instituto de Educação: 1.350 horas: 2 anos profissionais (transitório)  
 Em anos: Faculdade de Educação: Alunos de tempo integral: 3 anos; de tempo parcial: 4  
 Instituto de Educação: Alunos de tempo integral: 1 ano; de tempo parcial: 2

**OBSERVAÇÕES:** As matérias subsidiárias devem ser de livre escolha do estudante ajudado pelo Serviço próprio da faculdade. Estão apresentadas, neste quadro, apenas como exemplificação.

HABILITAÇÕES	MATÉRIAS COMUNS	MATÉRIAS DIFERENCIADAS	TÍTULO
1) PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	a) Estrutura e Funcionamento do Ensino ou; b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau ou; c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau ou Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior e) Princípios e Métodos do Planejamento Educacional n) Economia da Educação o) Estatística Aplicada à Educação	Bacharel
2) ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL (experiência de magistério)	DIDÁTICA SOCIOLOGIA GERAL SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau f) Princípios e Métodos de Orientação Educacional q) Testes e Medidas	Bacharel
3) ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (no 1.º grau e 2.º grau)	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau g) Princípios e Métodos de Administração Escolar	Bacharel
4) SUPERVISÃO ESCOLAR (1.º e 2.º graus)		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau i) Princípios e Métodos da Supervisão Escolar r) Currículos e Programas	Bacharel
5) INSPEÇÃO ESCOLAR		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau l) Princípios e Métodos da Inspeção Escolar p) Legislação de Ensino	Bacharel
6) ENSINO DAS DISCIPLINAS E ATIVIDADES PRÁTICAS DOS CURSOS NORMAIS	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau s) Metodologia do Ensino do 1.º grau t) Prática do Ensino da Escola do 1.º grau (estágio)	Bacharel
7) ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (1.º grau)	DIDÁTICA	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau h) Administração da Escola de 1.º grau	Bacharel
8) SUPERVISÃO ESCOLAR (1.º grau)	SOCIOLOGIA GERAL SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau j) Supervisão da Escola do 1.º grau r) Currículos e programas	Bacharel
9) ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (1.º grau)	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau m) Inspeção da Escola do 1.º grau p) Legislação do Ensino	Bacharel

DURAÇÃO: De 1 a 6 = 2.200 horas — Mínimo: 3 anos letivos e Máximo 7.  
De 7 a 9 = 1.100 horas — Mínimo: 1,5 anos letivos Máximo 4.

## **I. Introdução**

*Posição e função da Faculdade de Educação:* A reforma universitária tem como objetivos mais amplos, através da formulação da estrutura administrativa, didática e pedagógica da Universidade brasileira, estabelecer uma nova política de ensino superior no País. Tal política, considerando a educação como um investimento estratégico para o processo de desenvolvimento sócio-econômico, tem em vista a formação racional e especializada de técnicos e docentes de nível superior para os vários campos das ciências, letras, artes e humanidades, atendendo à crescente demanda de profissionais qualificados, assim como contribuir para a institucionalização das categorias profissionais exigidas pela crescente complexidade da vida social.

\*Este documento resultou dos trabalhos da Comissão designada pelo Departamento de Educação da Fac. de Filosofia da Univ. Federal da Bahia, composta de professores daquele Departamento: Hetty Loretti Rossi, Judith Endraos de Sousa, Judith Mendes de Freitas, Mercedes Cunha de Mendonça, Maria Odete Python Raynal, Raimundo Correia Duarte, Zilma Parente de Barros e um representante dos alunos do Curso de Pedagogia: Arnon Mascarenhas de Andrade.

\*\* Coordenadora da Comissão, a quem coube redigir o documento.

Dêste ponto de vista, a reforma universitária não se afasta da abordagem que, atualmente, economistas, sociólogos e psicólogos-sociais têm sustentado em suas análises de países em desenvolvimento na qual consideram os fatores que determinam e mantêm tal desenvolvimento. A educação, nesses estudos, tem sido considerada como o maior investimento no capital humano, não só pelas modificações introduzidas nos sistemas de relações sociais, através do condicionamento do comportamento individual e coletivo, como pela valorização das capacidades individuais em consumir e produzir ciência e tecnologia, imprimindo, como consideram os economistas, maior eficiência aos fatores capital e trabalho.<sup>1</sup>

Assim, educação, no plano geral de desenvolvimento, passou a ser considerada como fator de competição internacional e mesmo nacional, uma vez que a extensão e qualidade de sua oferta podem imprimir ou manter diferenças econômicas regionais, dificultando o desenvolvimento do país como um todo e, no plano internacional, determinar padrões de relações políticas e econômicas.

<sup>1</sup> SCHULTZ, Theodore W. — O Valor Econômico da Educação.

Reconhecendo o valor estratégico da educação no processo de desenvolvimento sócio-econômico do país, a Reforma Universitária, através da implantação das atividades de ensino e pesquisa, concomitantes em tôdas as unidades universitárias, pretende conferir à ciência, ao pensamento científico e à tecnologia, a significação sociológica que já possuem em países desenvolvidos, alcançada pela existência, reprodução e crescimento de um número crítico de técnicos, cientistas e profissionais naquelas áreas do conhecimento, suficiente para afetar o desenvolvimento do país.<sup>2</sup>

Por outro lado, dada a função global da Universidade, não descurou a Reforma Universitária do desenvolvimento também de um número crítico de profissionais nas artes, letras e humanidades, proporcionalmente ao papel que desempenharão na consolidação e no crescimento de uma cultura nacional.

A existência e reprodução daquele número crítico de profissionais e especialistas depende de transformações em tôdas as esferas do sistema educacional, forma institucionalizada de prover os processos de "socialização adequada"<sup>3</sup> que correspondam aos requisitos funcionais e estruturais da sociedade urbano-industrial em formação. Tendo em vista o papel específico de cada segmento do sistema educacional e sua integração num conjunto global, e tendo em vista o papel estratégico desempenhado por êste sistema como suporte do desenvolvimento, a Reforma Universitária

cria, no desdobramento das unidades universitárias já existentes, a Faculdade de Educação.

Torna-se patente o significado que a Faculdade de Educação assumirá dentro do processo global de mudança social. Com efeito, é através da Faculdade de Educação que a Universidade atuará mais eficazmente do que até agora sôbre o sistema educacional, seja pela formação de docentes qualificados, seja pela formação dos especialistas capazes de teorizar e planejar as instituições educacionais, instituições essas de cujo funcionamento conjunto e adequado depende a formação daquele número crítico de cientistas, técnicos e profissionais, necessários ao desenvolvimento.

A Faculdade de Educação possui, assim, funções que participam de dois níveis de atuação:

- 1) Aquelas que se referem à própria estrutura universitária, no sentido de contribuir para a crítica e reformulação de uma política de ensino superior, assim como da própria dinâmica do ensino na Universidade.
- 2) Aquelas que se referem à sociedade e à cultura em que a mesma se acha inserida, na medida em que forma, especializa e aperfeiçoa docentes e técnicos que atuarão na área educacional da comunidade a que serve.

Tais funções amplas permeiam seus fins específicos, fixados pela Reforma, quais sejam: "o desenvolvimento do ensino e da pesquisa no campo da educação, e a formação profissional de professores de grau médio e de especialistas em educação."<sup>4</sup>

<sup>2</sup> LOPES, J. Leite — *In Rev. Bras. de Est. Pedagógicas*, n. 92, Rio, 1963.

<sup>3</sup> LEVY JR., Marion — *The Structure of Society*, Princeton University Press — N. Jersey 1952.

<sup>4</sup> Lei n.53, de 18-11-66, parágrafo único do artigo 3º.

## II. Objetivos da Faculdade de Educação

A Faculdade de Educação se constituirá em um centro universitário de estudos pedagógicos superiores, cujos objetivos se desenvolverão nos seguintes campos:

- 1 — Do ensino,
- 2 — Da pesquisa e experimentação,
- 3 — Da extensão universitária.

O ensino, a pesquisa e a extensão universitária, embora constituam campos específicos de atuação da Faculdade de Educação, desenvolver-se-ão de maneira concomitante dentro de uma programação integrada. Distinguem-se entretanto quanto à sua forma de atuação, a seus meios e a suas finalidades.

Designados pela atividade de ensino estarão todos os cursos oferecidos pela Faculdade, sejam eles de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento, especialização, treinamento e extensão, oferecidos sob forma de cursos regulares ou intensivos.

Tais cursos serão oferecidos pela Faculdade de Educação no que se refere às disciplinas pedagógicas e, no que se refere às disciplinas fora de seu campo específico, através de programa de atividades docentes integrado às demais unidades da Universidade, ou em convênio com entidades outras, se necessário fôr.

Como atividade de pesquisa e experimentação estarão incluídos os programas de estudos, levantamentos, análise e avaliação de experimentos pedagógicos que se integrarão às atividades docentes a serviço do próprio

ensino e ao conhecimento da realidade Educacional do Estado e suas carências, contribuindo ao mesmo tempo para o equacionamento e solução dos problemas pertinentes à educação e ao ensino de maneira mais ampla.

Nas atividades de extensão estarão compreendidas tôdas as atividades da Faculdade de Educação postas a serviço dos interesses mais amplos da comunidade.

1 — *No campo do ensino* a Faculdade de Educação terá como objetivos:

1.1 — Fornecer, através de cursos e treinamento prático, a formação pedagógica de professores de ciências, letras, artes e humanidades para o exercício do magistério de nível médio em todos os seus ramos.

1.2 — Promover o aperfeiçoamento da metodologia do ensino superior, através de cursos especiais destinados à formação pedagógica de candidatos ao magistério de nível superior.

1.3 — Formar especialistas e técnicos nos diversos campos da ciência pedagógica para o desempenho de funções necessárias ao planejamento, renovação e ampliação da complexa estrutura administrativa do sistema educacional, especificamente do Estado.

1.4 — Atuar para a renovação e aprimoramento do professorado e do próprio ensino, através da realização de pro-

gramas de treinamento e cursos de aperfeiçoamento para o pessoal docente, especialistas e técnicos em educação.

1.5 — Formular um programa de treinamento e especialização, a curto prazo, para docentes e técnicos que atuarão na Faculdade de Educação.

2 — *No campo da pesquisa e experimentação pedagógica* a Faculdade de Educação terá como objetivo:

2.1 — Realizar pesquisa e experimentação pedagógica no sentido de enriquecer e manter o processo de desenvolvimento de uma teoria científica sobre a educação.

2.2 — Realizar e promover a pesquisa aplicada para o conhecimento dos problemas educacionais da sociedade e especificamente do Estado, no sentido de colaborar na sua política de ampliação e aprimoramento de seus serviços educacionais.

2.3 — Realizar e promover a experimentação pedagógica e sua avaliação, no sentido de contribuir para a renovação e aprimoramento dos níveis de formação do professorado e do próprio ensino.

3 — *No campo da extensão universitária* a Faculdade de Educação terá como objetivos:

3.1 — Cooperar no processo de desenvolvimento regional, organizando planos para for-

talear o vínculo entre o pensamento pedagógico e a realidade cultural, social e econômica do meio onde se acha inserida.

3.2 — Oferecer à Universidade estudos e subsídios, no âmbito de sua competência, contribuindo para o equacionamento da política de cultura e extensão da Universidade.

3.3 — Realizar atividades específicas de extensão cultural, através de cursos de extensão, seminários, conferências, congressos, exposições, excursões educativas, missões de intercâmbio pedagógico, elaboração de trabalhos científicos e outros, promovendo sua divulgação pelos canais de comunicação que lhe sejam acessíveis.

3.4 — Manter permanente intercâmbio com órgãos e entidades educativas nacionais e estrangeiras recebendo delas e prestando-lhes, quando solicitada, assistência e colaboração técnica em assuntos de natureza didático-pedagógica.

Tais objetivos implicam a existência de um complexo e numeroso sistema de órgãos, serviços e atividades, que só passarão a integrar de maneira completa e eficiente a estrutura da Faculdade de Educação, de acordo com os recursos financeiros, instalações, pessoal e equipamentos disponíveis.

Tendo em vista as disponibilidades com que poderá contar de imediato a Faculdade de Educação, considera-

mos que, sem prejuízo do plano mais amplo aqui proposto, o mais recomendável será atingi-lo por etapas, conferindo-se prioridade aos cursos de: licenciatura para o nível médio, aperfeiçoamento do magistério de nível médio e de nível superior em exercício e aos cursos de formação de especialistas naqueles setores de maior carência no sistema educacional e que sejam exigidos para a manutenção do programa de desenvolvimento econômico, social e cultural em que se empenha o Governo Estadual.

### III. Estrutura Didático-Administrativa

A Faculdade de Educação manterá cursos em nível de Graduação, Pós-Graduação e cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão, para formar, aperfeiçoar e especializar docentes e especialistas em educação.

Para fins de fornecimento de seus cursos, a Faculdade atenderá ao disposto pela L.D.B. e pela Reforma Universitária. Entretanto, seu oferecimento atenderá a uma hierarquia estabelecida em função da demanda no mercado de trabalho, por tipos de docentes especialistas e técnicos em educação exigidos pelas transformações por que vem passando a organização do sistema educacional, transformações essas que ocorrem em atendimento às exigências impostas pelo desenvolvimento econômico e social do país e, especificamente, do Estado.

Nesse sentido, a Faculdade de Educação desenvolverá seu programa de ensino, pesquisa e extensão buscando, com prioridade, a maior e mais constante integração nos programas de trabalho e na política educacional desen-

volvida pelas instituições respectivas, pertencentes ao Estado e à União.

Queremos aqui frisar que a Faculdade de Educação, muito mais que uma agência de formação de profissionais especializados, se constituirá em instituição com os fins amplos de, em nível superior, analisar e equacionar os problemas educacionais, exercendo função modificadora sobre a sociedade e a cultura a que serve, como também sobre a própria estrutura universitária onde se acha inserida.

#### 1. *Cursos de Graduação*

Os cursos de graduação mantidos pela Faculdade de Educação se destinarão à formação didático-pedagógica do professorado do ensino médio e à formação técnico-científica de especialistas em educação.

Tais cursos serão:

- Licenciatura para o magistério de nível médio;
- Licenciatura para o magistério de ensino normal;
- Bacharelado para Especialistas em Educação (Pesquisadores, Administradores Escolares, Técnicos em testes e medidas educacionais, em currículos e programas etc.).

O ensino nos cursos de graduação será feito em dois ciclos: básico e profissional. No ciclo básico se proporcionará ao estudante a superação das lacunas trazidas da escola média, sua integração a novos métodos de estudo e trabalho intelectual, fornecendo-se-lhe, também, ao lado de uma cultura humanística, o aprofundamento no conteúdo da especialização de sua eleição e os conhecimentos correla-

tos a ela. No ciclo profissional serão fornecidos os conhecimentos necessários ao domínio das técnicas e habilidades requeridas pela profissão escolhida.

Tal subdivisão prevê uma integrada programação de atividades de ensino e pesquisa, assim como de treinamento prático, entre os Institutos, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e a Faculdade de Educação.

Possibilitará, ainda, à Universidade, manter, na formação de docentes e especialistas, padrão adequado a uma nova concepção do que sejam tais profissionais:

"O professor de nível médio como sendo aquele especialista com visão e vivência largas e amplas sem o que deixa de ser o educador, o formador de consciências e mentes, para ser um informador, um mero comunicador de fatos e princípios e leis da natureza, que não se integram numa concepção humana de existência." <sup>5</sup>

"O especialista, do tipo pesquisador, não mais considerado como aquele que domina um campo de conhecimento limitado e estrito, e sim como aquele que associa ao profundo conhecimento do assunto, uma técnica experimental, ou de um grupo delas, amplo e bem fundado saber nos campos correlatos, de idéias fundamentais e até mesmo dos métodos de investigação paralela, sem o que sua progressão científica sofrerá necessariamente terrível arresto em algum momento." <sup>6</sup>

<sup>5</sup> AZEVEDO, Thales — *As Funções de Faculdade de Filosofia*, Universidade Federal da Bahia — Salvador, 1966.

<sup>6</sup> CHAGAS, Carlos — "A Universidade do Brasil em face do problema da formação de quadros técnicos", in *Rev. Bras. de Est. Pedag.* n. 86, Rio 1962.

Tal padrão de formação exigirá que a Universidade, e mais especialmente a Faculdade de Educação, desenvolva em seus cursos um padrão de atividade pedagógica onde "a estimulação intelectual, a pesquisa, o juízo crítico, fundamentado na informação objetiva e científica, exposto e debatido em seminários, se iniciem na sala de aula e se prolonguem pelos laboratórios e bibliotecas, na mais estreita intimidade espiritual entre o professor e o aluno. Fugindo, assim, ao padrão convencional e tradicional, e já quase abandonado, da aula magistral, onde a eloquência e a pomposidade substituem a apresentação de dados originais ao raciocínio, conducentes à compreensão e ao esclarecimento, e onde a simples repetição de conceitos e idéias vindas de outras fontes impede o fortalecimento das idéias e a manifestação de novas correntes do pensamento." <sup>7</sup>

#### 1.1. *Duração dos Cursos de Graduação*

Os cursos de graduação constarão de 8 (oito) ou mais semestres, até um máximo de 16 (dezesseis), atendendo aos limites máximos, mínimos e médios estabelecidos pela Portaria Ministerial n. 159, de 14-6-65, e serão estruturados em semestres-disciplinas.

Tais limites e estruturação darão maior flexibilidade aos cursos, o que proporcionará resultados altamente benéficos, tanto para a Faculdade como para sua clientela:

1º — Favorecerão a possibilidade de maior diversificação no oferecimento das disciplinas cujo conteúdo será esgotado, em cada semestre, de maneira completa.

<sup>7</sup> Idem.

2º — Facilitarão o acesso aos cursos superiores a estudantes que, por diferentes fatores, disponham de número limitado de horas para dedicar aos estudos.

3º — Permitirão que o estudante realize o seu curso de acordo com sua capacidade pessoal, escolhendo para frequência em cada semestre um número de disciplinas que possa cumprir com eficiência, dentro das exigências de um determinado currículo.

4º — Impedirão ao aluno o prejuízo da perda de todo um ano de estudos. Nos casos mais desfavoráveis o estudante perderá somente um semestre.

5º — Favorecerão maior flexibilidade aos programas, possibilitando a introdução de novas disciplinas, tanto obrigatórias como optativas.

6º — Proporcionarão maior eficiência à Faculdade de Educação e, por extensão, à Universidade, pela maior retenção de matrículas, atendendo às pressões para a democratização do ensino superior.

Os cursos de graduação para professores do nível médio, professores de disciplinas pedagógicas e para os diversos tipos de especialistas em educação serão realizados dentro do sistema de semestres-disciplinas, cujo número e respectivo conteúdo serão definidos, em cada caso específico, pelo correspondente colegiado de curso, adiante referido.

No curso de Licenciatura de Nível Médio, o ciclo básico será cumprido nos Institutos ou na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, e o ciclo profissional na Faculdade de Educação.

Nos cursos de Especialistas em Educação e Licenciatura em Disciplinas Pedagógicas, o ciclo básico será cumprido tanto nos Institutos ou F.F.C.H. como na Faculdade de Educação, na qual será realizado, também, o ciclo profissional.

A Faculdade de Educação oferecerá, ainda, cursos de formação em menores períodos de duração, se assim exigirem as carências nos quadros profissionais do magistério. Em tais cursos estarão incluídos os cursos intensivos de formação do professorado de nível médio para o interior do Estado, assim como cursos de formação do professorado do primeiro ciclo do nível médio.

Coloca-se aqui, mais uma vez, a necessidade de que a Faculdade de Educação e os órgãos educacionais do Estado e da União integrem a sua programação no sentido de equacionar as carências nos quadros profissionais do magistério, assim como as novas exigências de especializações no campo educacional, a fim de que a Universidade e, mais especialmente, a Faculdade de Educação, tenham assegurada sua eficiência como instituição educacional, promotora e mantenedora de mudança cultural e social.

### 1.2. *Sistema de créditos por semestre*

As disciplinas oferecidas pela Faculdade terão a duração de um semestre. A cada uma delas será atribuída um valor em unidades/hora de trabalho — designado por crédito — de acordo com a carga de horas/aula semanais (em classe, laboratório ou atividades práticas), exigidas a cada disciplina, tendo em vista uma hierarquia de valor atribuída a seu con-

teúdo nos diferentes cursos de formação oferecidos pela Faculdade.

Tendo em vista assegurar na formação de docentes e especialistas a aquisição de uma cultura humanística, associada ao aprofundamento no conteúdo e nas técnicas de uma determinada especialização, propomos que o sistema de créditos estabelecido pela Faculdade de Educação, em seus vários cursos de formação, garanta em relação ao total de pontos exigidos uma proporção de 20% em disciplinas de formação geral, 50% em formação de conteúdo e 30% em treinamento prático.

Os créditos poderão ser cumpridos nas atividades acima referidas, sendo o aproveitamento aferido pelo modo que melhor se ajustar a cada caso (exames, monografias etc.). Especifica-se, entretanto, que os créditos exigidos para o treinamento de especialização docente serão cumpridos através da realização de estágios práticos supervisionados, no conjunto de escolas de demonstração e experimentação da Faculdade de Educação, referidas adiante, e nos estabelecimentos de ensino da comunidade.

O valor em créditos atribuído a cada um dos tipos de atividade mencionados acima, será objeto de decisão do colegiado de cada curso.

Os cursos de Especialistas em Educação, aos quais já nos referimos, deverão conferir prioridade à formação daqueles especialistas exigidos pelo sistema educacional, tais como: Especialista em Educação Primária, Especialista em Educação Média, Supervisor em Educação Média, Especialista em Testes e Medidas Educacionais, em Currículos e Programas, Adminis-

tradores Escolares, Pesquisadores Educacionais, Coordenadores Pedagógicos etc.

Entretanto, dada a carência de pessoal docente especializado para os novos cursos a serem oferecidos pela Faculdade de Educação, cumpre que, ao lado de um programa de treinamento de seu futuro pessoal docente, seja estabelecido um esquema de prioridades no oferecimento de seus cursos. Tal esquema terá em consideração a demanda do mercado profissional; carências no quadro docente da Faculdade de Educação, e carências no seu equipamento e instalações.

## 2. *Cursos de Pós-Graduação*

Os cursos de Pós-Graduação terão por objetivos ampliar e aprofundar conhecimentos e técnicas transmitidos a partir do curso de graduação.

Entre os cursos de pós-graduação a serem oferecidos pela Faculdade de Educação, encontram-se os de Mestrado, Doutorado e Orientador Educacional.

Os cursos de Mestrado e Doutorado, cuja organização e administração será da incumbência de comissão especial da Universidade, serão oferecidos através de propostas dos Departamentos respectivos e destinar-se-ão a elevar os níveis de formação do pessoal docente da Faculdade, conferindo diplomas de Mestre ou de Doutor em qualquer das disciplinas dos cursos oferecidos pela Faculdade.

O curso de Orientador Educacional destinar-se-á à formação de orientadores educacionais para o ensino médio, ao qual terão acesso os candidatos que satisfaçam os requisitos estabelecidos

pelo art. 63 da LDB. Tal curso deverá ser um dentre os que a Faculdade de Educação oferecerá com prioridade, tendo em vista a exigência estabelecida pela LDB de manutenção de serviço de orientação educacional nos estabelecimentos de ensino médio, como também as necessidades de um serviço análogo na Universidade — o "School Guidance" das Universidades norte-americanas e européias — exigido pela reestruturação dos exames de seleção à própria Universidade e pela maior flexibilidade dos cursos organizados em semestre/disciplina e em um sistema de créditos.

Tal serviço que poderá ser criado de acordo com o artigo 6º da Lei n. 252, de 28-2-67, terá dupla função: exercer a orientação educacional e vocacional dos estudantes das várias unidades universitárias, e servir de laboratório de treinamento prático, pesquisas e experimentação para os alunos do curso de orientação educacional. Para tanto, deverá ser preservado o acervo de documentação e a experiência de trabalho acumulados pelo I.D.O.V. o qual se constituirá em Serviço da Universidade à disposição das múltiplas finalidades na área da orientação educacional mencionadas acima.

### 3. *Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão*

Os cursos de aperfeiçoamento e especialização, com a finalidade de atualizar e melhorar técnicas de trabalho e oferecer especialização em setores estritos do campo educacional, serão oferecidos atendendo principalmente às exigências estabelecidas para o preenchimento de funções nos quadros profissionais existentes no sistema educacional do Estado. Tais sejam:

Inspetor Itinerante de Ensino, Diretor de Escola Média, Planejador Educacional etc., que proporcionarão a elevação dos padrões administrativos do campo educacional. Entre os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Faculdade estarão também aqueles destinados aos candidatos ao magistério superior.

Os cursos de extensão serão oferecidos integrando-se no programa geral de extensão da Universidade procurando elevar os padrões culturais da comunidade local como também do pessoal da própria Universidade. Tais cursos terão duração variável e se utilizarão dos novos canais de difusão colocados à disposição da Universidade (Rádio Universitária, Televisão Educativa, Cinema Educativo etc.).

### 4. *Curriculos dos cursos a serem oferecidos*

Os currículos dos cursos a serem oferecidos pela Faculdade de Educação estão sendo objeto de estudo por esta Comissão e de consulta a outras entidades universitárias do país, no sentido de obter sugestões para sua elaboração e estabelecimento dos créditos exigidos a cada uma das disciplinas.

Relacionamos a seguir as disciplinas já oferecidas pela Faculdade de Filosofia, e em outras unidades que, no Plano de Reestruturação da UFBA constam como da competência da Faculdade de Educação. A estas foram acrescentadas outras, que, embora não figurassem no referido Plano, constavam de currículos mínimos aprovados pelo Conselho Federal de Educação, e ainda algumas sugeridas por esta Comissão.

Na presente relação as disciplinas estão apresentadas segundo um esquema de codificação composto por:

- a) Um prefixo constituído de duas ou mais letras, indicando a unidade a que pertence a disciplina. No caso, convencionamos ED como designativo de Faculdade de Educação.
- b) Um primeiro algarismo separado por um traço, correspondendo ao Departamento a que pertence a disciplina.
- c) Dois algarismos seguintes a partir de 01, separados do anterior por um ponto, indicando a disciplina propriamente dita e seu número no respectivo departamento.
- d) A abreviatura Pr indica os pré-requisitos de estudo necessários para a matrícula na disciplina considerada, significando sua ausência que a matrícula poderá ser feita livremente em qualquer fase do currículo.

#### 4.1. *Disciplinas a serem oferecidas pela Faculdade de Educação*

- ED — 1.01 — Filosofia da Educação (Pr FFCH Introdução à Filosofia)
- ED — 1.02 — Fundamentos Filosóficos da Educação
- ED — 1.03 — História da Educação (Antiga e Medieval)
- ED — 1.04 — História da Educação (Moderna) (Pr ED — 1.03)

- ED — 1.05 — Evolução da Educação Brasileira
- ED — 1.06 — Teoria Geral da Educação
- ED — 1.07 — Problemas Brasileiros de Educação
- ED — 1.08 — Fundamentos sociológicos da Educação
- ED — 1.09 — Sociologia da Educação (Pr FFCH Sociologia Geral)
- ED — 2.01 — Fundamentos Biológicos da Educação
- ED — 2.02 — Biologia Educacional (Pr IB Biologia Geral)
- ED — 2.03 — Psicologia da Educação (Pr FFCH Psicologia Geral, IB Biologia Geral)
- ED — 2.04 — Psicologia da Aprendizagem
- ED — 2.05 — Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem
- ED — 3.01 — Didática Geral (Pr ED 2.04 e/ou ED 2.05)
- ED — 3.02 — Didática Especial e Prática de Ensino (Pr ED 3.01 e créditos em conteúdo da disciplina de licenciatura)
- ED — 3.03 — Técnicas Audiovisuais da Educação
- ED — 4.01 — Administração Escolar
- ED — 4.02 — Elementos de Administração Escolar

- ED — 4.03 — Currículos e Programas
- ED — 4.04 — Educação Comparada
- ED — 4.05 — Teoria e Prática da Escola Média
- ED — 4.06 — Teoria e Prática da Escola Primária
- ED — 5.01 — Teoria da Orientação Educacional (Pr ED 2.03, ED 2.02)
- ED — 5.02 — Introdução à Orientação Educacional (Pr ED 2.03, ED 2.02)
- ED — 5.03 — Elementos de Orientação Profissional e Estudos de Oportunidades Ocupacionais (ED 5.01, ED 1.07)
- ED — 5.04 — Técnica de Exame Psicopedagógico (Pr ED 2.03)
- ED — 6.01 — Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica (Pr IM Estatística, ED 6.02)
- ED — 6.02 — Estatística Aplicada à Educação (Pr IM Estatística)
- ED — 6.03 — Testes e Medidas Educacionais (Pr IM Estatística, ED . . . . 6.02).

ciologia Educacional, da Didática Geral e da Teoria da Orientação Educacional que constam da relação apresentada. Deixa de constar a disciplina Pedagogia aplicada à Nutrição, pois sua nomenclatura é insuficiente para precisar seu conteúdo.

As disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação serão obrigatórias e optativas e abrangerão duas classes distintas: disciplinas regulares e disciplinas complementares.

As disciplinas obrigatórias serão aquelas cuja inclusão no currículo de um curso é indispensável. Serão assinaladas na lista de oferecimentos com a letra (A). A ausência deste sinal significará que a disciplina é optativa.

As disciplinas regulares serão aquelas que constarem dos vários currículos. As complementares serão aquelas não regulares anunciadas pelos diferentes Departamentos segundo possibilidades de oferta e intensidade da procura, isto é, existência de docentes qualificados para sua administração e um número mínimo exigido de matrículas. Tal princípio também se aplicará ao oferecimento das disciplinas optativas.

### 5. *Órgãos da Estrutura Didático-Administrativa*

A Faculdade de Educação possuirá como órgãos da sua estrutura Didático-Administrativa:

- Director
- Conselho Departamental
- Departamentos
- Colegiados de Curso
- Serviços Complementares

Na relação acima deixam de figurar as disciplinas Psicologia Escolar, Pedagogia e Didática e Orientação Educacional, pois a esta Comissão pareceu estarem incluídas no conteúdo da Psi-

A *Direção e o Conselho Departamental* constituir-se-ão nos órgãos de Coordenação Geral da Faculdade de Educação. No Conselho Departamental, além do Diretor, estarão representados todos os Departamentos através de seus respectivos chefes e ainda o corpo discente da Faculdade através do Presidente do Diretório Acadêmico.

Além de outras atribuições regimentais, caberá ao Conselho Departamental a tarefa de, em nível de deliberação, promover a integração dos vários Departamentos, no que se refere à sua programação de ensino e pesquisa; níveis de oferecimento de cursos-disciplina; contratação de pessoal docente etc.

Ao *Diretor* caberá a execução das deliberações tomadas pelo Conselho Departamental, além de outras atribuições relativas à vida administrativa da Faculdade.

Os *Departamentos* constituir-se-ão, segundo o parágrafo 1º, do artigo 2º do Decreto-lei nº 252, de 28-2-1968, na "menor fração dentro da estrutura universitária para fins de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal".

Organizados à base de disciplinas afins, os Departamentos terão um chefe escolhido por seus membros, na forma da lei, e serão integrados pelos professores e pesquisadores daquelas disciplinas, por uma representação do corpo discente, e por um mínimo de pessoal burocrático-administrativo, necessário aos seus serviços.

Aos Departamentos caberá a função de elaborar e coordenar o trabalho de ensino e pesquisa de suas respectivas

disciplinas, tendo em vista a unidade e a eficiência do ensino, em tôdas as fases de seu planejamento, execução e avaliação.

Competirá ainda aos Departamentos a elaboração de propostas orçamentárias, apresentadas ao Conselho Departamental sob forma de orçamento-programa, assim como propor contratação ou recrutamento de pessoal docente, necessário ao andamento eficiente dos programas de ensino e pesquisa por eles desenvolvidos.

Considerando a relação de disciplinas apresentadas neste projeto, serão os seguintes os Departamentos das Faculdades de Educação, enunciados abaixo, segundo o código já estabelecido para a ordenação das disciplinas:

- ED — 1: Departamento de Fundamentos Humanísticos da Educação, incluindo as disciplinas ED-1.01 a ED-1.09.
- ED — 2: Departamento de Fundamentos Biológicos e Psicológicos da Educação, incluindo as disciplinas ED-2.05 — ED-2.01 a ED-2.05.
- ED — 3: Departamento de Didática, incluindo as disciplinas ED-3.01 a ED-3.03.
- ED — 4: Departamento de Administração e Organização Escolar, incluindo as disciplinas ED-4.01 a . . . . ED-4.06.
- ED — 5: Departamento de Orientação Educacional, incluindo as disciplinas . . . ED-5.01 a ED-5.04.

ED — 6: Departamento de Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, incluindo as disciplinas ED-6.01 a ED-6.03.

Tais Departamentos, embora atuem em áreas distintas do campo da educação, desenvolverão de maneira integrada suas atividades, através do Conselho Departamental, no âmbito da própria Faculdade; e no âmbito das relações desta com outras unidades universitárias, para fins de ensino e pesquisa, através do Colegiado de Curso.

Ao Departamento de Fundamentos Humanísticos da Educação competirá, não só oferecer o ensino do conteúdo da Filosofia, Sociologia e História aplicados à Educação, como também desenvolver atividades de investigação nas áreas respectivas para o equacionamento de uma teoria explicativa da evolução dos sistemas educacionais e dos processos de integração das novas gerações à sociedade, tendo em vista a dinâmica histórica onde evoluem doutrinas filosóficas e estruturas econômico-sociais.

O Departamento de Fundamentos Biológicos e Psicológicos da Educação, aliando suas atividades docentes às de investigação das influências dos fatores biopsicológicos no desenvolvimento e comportamento do educando, assim como da adequação das técnicas de ensino a tais fatores, desenvolverá um programa de atividades integrado principalmente naquelas realizadas pelos Departamentos de Didática e de Orientação Educacional.

Ao Departamento de Didática competirão, ao lado de suas atividades de ensino, as de investigação e experi-

mentação, e avaliação de métodos e técnicas de ensino, realizadas nas escolas de demonstração da Faculdade. Neste sentido, propomos a integração do CECIBA a este Departamento, tendo em vista suas atividades de experimentação de métodos de ensino das ciências.

Competirá, ainda, ao Departamento de Didática supervisionar e coordenar os estágios docentes dos licenciandos.

O Departamento de Administração e Organização Escolar integrará sua programação na análise dos problemas administrativos do sistema educacional (currículos e programas; legislação educacional; financiamento da educação; equipamento escolar etc.) desenvolvendo uma teoria sobre administração escolar adequada às novas exigências impostas aos sistemas educacionais.

O Departamento de Orientação Educacional desenvolverá suas atividades docentes e de investigação relacionando-as ao estudo e elaboração de testes e medidas para a aferição do rendimento escolar e para a investigação de problemas referentes à orientação educacional e vocacional, assim como à educação de excepcionais. O Serviço de Orientação Educacional, atrás referido, que prestará seus serviços à Universidade como um todo, deverá vincular-se a este Departamento.

O Departamento de Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica estará voltado, principalmente, para a formação de especialistas em educação, fornecendo-lhes os instrumentos de análises da problemática educacional. Desenvolverá suas atividades integrando-as nos problemas de investi-

gação desenvolvidos pelos demais Departamentos no campo da Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Administração Escolar, e Orientação Educacional.

*Aos Colegiados de Curso* competirá a coordenação didática dos diferentes cursos oferecidos pela Faculdade. Cada Colegiado de Curso será composto de representantes dos Departamentos participantes da atividade docente exercida nos cursos respectivos. As atividades do Colegiado serão dirigidas por um Coordenador, que não poderá exercer esta função, simultaneamente, em mais de um curso. Dos Colegiados participarão, também, representantes das demais unidades universitárias que contribuam para as várias modalidades de graduação oferecidas pela Faculdade de Educação.

Os Colegiados se constituirão em órgãos consultivos junto aos Departamentos oferecendo para suas decisões e propostas os subsídios de ordenação, programação didática, e estabelecimento de créditos atribuídos a cada disciplina nos diferentes cursos.

Desta forma se preservará a política de não duplicação de esforços e recursos, defendida pela Reforma Universitária, como também se promoverá e manterá, no âmbito da Universidade, a integração dos programas de ensino e pesquisa desenvolvidos pelas diferentes unidades universitárias.

Como *Serviços Complementares*, destinados a fornecer suporte às atividades de ensino e pesquisa, deverá a Faculdade de Educação contar com:

a) Biblioteca de Educação: Deverá reunir a bibliografia especializada, assim como a documentação necessária às atividades de ensino e pesquisa. Poderá con-

tar, ainda, como um equipamento básico para duplicação de material impresso (mimeógrafo; Xerox; Thermo-Fax; etc.). A Biblioteca poderá organizar-se a partir do acervo, na especialidade, da atual Faculdade de Filosofia.

- b) Serviços de Audiovisuais: Destinado à elaboração de materiais audiovisuais para utilização nas atividades da própria Universidade, como para treinamento dos alunos da Faculdade de Educação. Caberá ao Serviço de Audiovisuais elaborar, não apenas os recursos didáticos, na modalidade, para uso em atividades de classe, mas também filmes, material em *video-tape* etc. para fins de teledifusão, colocando-os à disposição das instituições educacionais que desejarem utilizá-lo. O Serviço de Audiovisual deverá vincular-se ao Departamento de Didática da Faculdade de Educação. Em sua constituição deverá ser contemplada a conveniência de um convênio entre a Universidade, o setor de audiovisual do CRPE e o serviço de teledifusão educativa do Estado.
- c) Centro de Pesquisas e Planejamento Educacional: Deve a Faculdade de Educação, para melhor desenvolver as atividades de pesquisa que lhe são próprias, contar com um órgão complementar destinado ao estudo sistemático da problemática educacional do Estado e da Região. Ocorre, todavia, que, de um lado, se coloca a escassez de recursos da UFBA e, de outro, a existência de um órgão de pesquisas educacionais do próprio MEC. Justifica-se, portanto, uma inte-

gração de esforços entre as duas entidades, no que diz respeito às atividades de pesquisa. Note-se que não seria a primeira vez que se faria tal colaboração, visto que os Centros Regionais de Pesquisa Educacional de São Paulo e do Rio Grande do Sul funcionam integrados nas respectivas Universidades.

- d) Centro Integrado de Educação Média: Constituirá o núcleo de demonstração e experimentação necessário à formação de docentes e especialistas. Abrangerá os dois ciclos do ensino médio e será organizado de modo a combinar um tronco comum de matérias obrigatórias com disciplinas optativas, tais como Técnicas Industriais, Técnicas Comerciais, Secretariado etc. Deverá o CIEM organizar-se a partir do atual Colégio de Aplicação, ao qual serão imprimidas as modificações que se fizerem necessárias. Futuramente poderá abranger o setor do ensino normal. De início, porém, as atividades que dizem respeito ao setor normal poderão ser desenvolvidas mediante cooperação com a esfera estadual (Instituto de Educação) e com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, este último do INEP. A existência de tal serviço não implica, todavia, que deva ser prescindido o estágio de licenciandos em estabelecimentos escolares pertencentes à rede estadual, mediante convênio com a Secretaria de Educação. O Centro Integrado de Educação Média terá por finalidade difundir situações atualizadas de ensino e novos métodos e técnicas didáticas, aplicadas por professores es-

pecializados. O estágio docente no CIEM terá em vista habilitar o futuro professor a superar as situações menos favoráveis de ensino, encontráveis no sistema escolar, exercendo a adequação de métodos e técnicas didáticas para a obtenção de mais elevados níveis de rendimento.

Era pensamento original desta Comissão que a Faculdade de Educação tomasse a si o encargo de formar professores primários de nível superior. Isto foi previsto nos planos de estruturação de Faculdades de Educação em outras Universidades, como a de Brasília, onde se incluiu uma Escola Normal Superior, "destinada a ministrar cursos de formação para o magistério primário em nível universitário".

Ocorre, todavia, que, no caso específico da UFBA, se colocam limitações em recursos humanos e materiais, que tornam aconselhável preocupar-se a Faculdade de Educação, prioritariamente, com a formação do magistério de nível médio, função tradicional, se bem que mal desempenhada, da Faculdade de Filosofia. Por outro lado, a legislação estadual confere aos Institutos de Educação atribuições relativas à progressiva qualificação do professorado primário. Ademais, não existem, no mercado de trabalho do magistério primário, estímulos capazes de provocar demanda por aqueles cursos de nível superior.

Por isso, no que se refere ao ensino primário, limita-se a Faculdade de Educação, em sua fase inicial, a agir de dois modos — formação de professores para o ensino normal; formação de especialistas em educação primária — através dos quais atuará, ainda que indiretamente, sobre a qualidade do ensino primário.

## O Problema da Assistência Técnica à Educação Nacional pelo MEC \*

Jayme Abreu \*\*

Muito se discute atualmente sobre o problema da assistência que o Ministério da Educação tem o dever básico, constitucional, de prestar a educação nacional.

Ao lado da manutenção do seu próprio sistema de ensino, existente essencialmente no ensino superior e parcialmente no ensino médio, cabe à União a tarefa que a LDB enfatizou e a concentração gradativamente maior de poder político-econômico no governo federal tornou imperativa, de prestar assistência ao desenvolvimento dos sistemas de ensino do País cujas bases e diretrizes lhe compete fixar.

Essa assistência tem duas vias para se realizar: a financeira e a técnica, vias que, aliás, se interpenetram e devem ser integradas.

Não é nosso propósito abordar aqui o aspecto da assistência financeira. Digamos, apenas, de passagem, que, se ela tem limitações à sua eficácia, seja por insuficiência dos quantitativos de recursos globais, seja por defeitos de

vária espécie em sua aplicação, não deixa porém de constituir parcela das mais significativas para auxiliar o custeio do ensino nos Estados pobres da Federação.

Queremos abordar aqui é o aspecto da *assistência técnica* que incumbe ao Ministério da Educação prestar e que, esta é a verdade, *não dispõe ele de quadros suficientes para realizá-la.*

Este assunto, de relevância óbvia, não nos parece, todavia, à luz dos documentos sobre o assunto, que temos visto serem apresentados em reuniões a respeito de órgãos do Ministério, vir sendo colocado como uma prioridade consubstancial a qualquer plano de atuação no campo da assistência técnica à educação que o Ministério da Educação queira *efetivamente* implantar.

Discute-se muito a conceituação da assistência técnica, os termos e limites em que deve ser entendida, as estruturas técnico-administrativas a serem organizadas para sua implantação, assuntos sem dúvida importantes, mas que cairão no vazio, converter-se-ão em proposições puramente acadêmicas se não houver um quadro técnico

\* Relatório do grupo de trabalho designado pelo Ministro Moniz de Aragão, para estudar o problema dos quadros técnicos do Ministério da Educação e Cultura, reunido em 1966.

\*\* Relator do grupo.

no MEC capaz de fazer vingar, em qualidade e quantidade, êsses propósitos de prestar assistência técnica. Não há de ser com os deficientes quadros atuais ou com meia dúzia de elementos capacitados que êsse programa se converterá em fecunda, consistente, operativa realidade. "A messe é grande e os operários são poucos".

O autor destas considerações integrou não faz muito tempo, Grupo de Trabalho designado pelo Ministro Moniz de Aragão, em que representou o INEP e do qual foi relator, onde o problema dos quadros técnicos atuais do Ministério da Educação e Cultura foi analisado, com a sugestão de medidas a curto, médio e longo prazo, que viessem possibilitar o desempenho adequado de árduas tarefas que lhe cabem.

No momento em que o problema da Assistência Técnica do MEC à educação nacional é colocado com certa ênfase, parece-nos oportuno, como achega às tentativas de solução do assunto, divulgar o relatório em questão, atendendo à sugestão do Diretor do INEP.

É o que passamos a fazer, a seguir, com o simples propósito de que esta contribuição venha a representar subsídio de alguma valia para quando se tentar implementar efetivamente a Assistência Técnica à educação nacional, a que a Constituição obriga o Ministério da Educação.

### **I. Caracterização da Inspeção de Ensino, das atribuições de técnicos (e assistentes) de educação no Brasil**

Começando pela *Inspeção de Ensino*, não é sem propósito afirmar que, tal como funciona, vem sendo, de modo

geral, uma função inoperante, limitada e anacrônica.

Inoperante, na medida em que não contribui efetivamente para a melhoria do ensino; limitada, porque frequentemente se esgota na apuração pura e simples do cumprimento de aspectos formais da legislação escolar; anacrônica, porque constitui herança da concepção de sua tarefa anterior à LDB, na qual se acentuou, na prática, domínio da legislação do ensino e a verificação de seu cumprimento, com o prevailecimento da forma legal em relação ao mérito, do assentamento em relação ao fato.

Em resumo, a Inspeção passou a ser, expressamente, um mecanismo de verificação e correção do aparato legal, do ritual que sanciona formalmente o aprendizado, sem qualquer ligação todavia com a essência mesma do processo de ensino, por inviabilidade circunstancial no ensino médio e estrutural no ensino superior.

No que concerne ao exercício das atribuições do *Técnico de Educação*, a impropriedade flagrante da designação condicionou indefinições e inviabilidades que desnaturaram o exercício autêntico da tarefa que lhes devia competir. Não há como reduzir a educação, *latu sensu*, a uma técnica, como não seria possível reduzir a Medicina apenas a uma determinada técnica. Em ambos os casos, múltiplas serão as técnicas a serviço de um e outro campo, não sendo possível enfeixá-las numa só, nem acessível o domínio dessas diversíssimas técnicas pelo mesmo profissional. Assim, não tendo havido a indispensável atenção à especialização, o Técnico de Educação passou necessariamente a ser algo de irreal.

Examinando a situação dos Técnicos de Educação e Inspectores de Ensino, não se pode deixar de estender a apreciação aos *Assistentes de Educação*.

É extremamente curiosa a situação desses servidores, uma espécie menos hierarquizada dos quadros técnicos da educação. Criada a função, mais ou menos acidentalmente, fora de qualquer sistemática congruente no campo dos quadros técnicos da educação, vêm sendo eles subestimados na classificação funcional dos servidores públicos (nível 14), ainda que, nos documentos em que se lhes definem as atribuições, se encontrem especificações de tarefas de caráter nitidamente técnico-científico.

Mas essa condição lhes vem sendo negada em pareceres e decisões emanados do DASP, quando define, como de caráter administrativo e de nível médio, a sua função, limitando as aspirações profissionais desses servidores.

## II. Os quadros de Técnicos (e de Assistentes) de Educação e de Inspectores de Ensino (Médio e Superior)

Começando pelos Inspectores de Ensino Médio, é das mais heterogêneas e deficientes a composição desse quadro. Há certo número deles, recrutados por meio de concurso de provas, cuja técnica teria sido a apuração do domínio da legislação de ensino; há número bem maior de investidos nos cargos por nomeação pura e simples, fugindo às boas praxes administrativas.

Em verdade, bom número dos titulares desses cargos os exercem em caráter quase eventual. Os mais qualifica-

dos perderam o estímulo diante da rotina esterilizante. Por exceção, florescem ainda nesse quadro alguns autênticos especialistas em educação, por isso mesmo logo recrutados para outras tarefas onde exista clima mais fecundo à utilização de seus méritos.

Há, atualmente, pouco mais de 1.500 inspectores de ensino médio, dos quais aproximadamente 15% são capazes do desempenho de uma inspeção tecnicamente especializada.

As nomeações, quando feitas sem qualquer critério quanto à qualificação profissional do nomeado liquidaram esse quadro como um corpo, técnico especializado, capaz de controlar, avaliar e assistir o ensino.

Quanto aos Inspectores de *Ensino Superior*, recrutados sem seleção competitiva, não se visava a outro propósito senão ao de que fiscalizassem a regularidade administrativa dos estabelecimentos. Entre estes, há também elementos de valor que vêm sendo aproveitados em outros setores.

No que concerne aos *Técnicos de Educação*, na composição do quadro, desde que foi instituído, houve interesse pela especialização, mas depois se vinculou seu exercício, mediante concurso, a uma *única* vertente na vastíssima e tão diversificada seara da educação — a dos bacharéis em pedagogia. Não há dúvida, porém, de que o propósito inicial do governo federal foi o de um sistemático e exclusivo recrutamento em alto nível, de profissionais especializados em educação, selecionados mediante concurso.

Esses concursos de títulos e de provas realizados em bom nível, por vezes com defesa de tese para determinados

campos, levaram às atividades profissionais da educação elementos de mérito, que, ainda hoje, lhes prestam relevantes serviços.

Todavia, no aproveitamento de vários desses elementos assim recrutados nem sempre se buscou sua utilização nos setores técnicos pertinentes muitas vezes foram deslocados para tarefas de oficiais administrativos.

Em todo o caso houve, durante algum tempo, cuidado da administração em só nomear pessoas qualificadas para Técnico de Educação; lamentavelmente esse critério deixou de ser observado em recentes nomeações interinas que conduziram a efetivações. A essa medida seguiu-se a política dos enquadramentos, que levou ao quadro de "Técnicos de Educação" elementos sem as correspondentes qualificações anteriormente exigidas.

Certa indefinição quanto às atribuições próprias, específicas, dos Técnicos de Educação, deu margem a que muitos elementos, admitidos nos quadros do funcionalismo público mediante concursos para *escriturários e oficiais de administração*, viessem a ser enquadrados como Técnicos de Educação, valendo-se da Lei nº 3.780, de 12-7-1960.

Dêsse modo há, hoje em dia, no quadro de Técnicos de Educação, grande heterogeneidade. Ao lado de alguns especialistas em educação, de nível superior, pessoas outras, com formação, embora em nível superior, em campos diversos do da educação e, ainda, outras, com formação em nível médio e até primário.

No corpo dos Assistentes de Educação, há, igualmente, a mesma hetero-

geneidade de composição, sendo integrado por profissionais com títulos e trabalhos que mereceriam melhor enquadramento, vítimas porém de critérios estreitos, ou por outros sem qualificações. Entre tantos Assistentes de Educação, como no caso dos Técnicos de Educação, encontram-se, assim, lado a lado, os que realizam pesquisas educacionais e trabalhos técnicos de alta categoria e os que funcionam como simples escriturários.

### III. As experiências no Brasil do "Ensino Livre" e da Inspeção Especializada

Ainda que haja limitados setores do ensino no Brasil onde a inexistência do inspetor de ensino junto ao estabelecimento não teria acarretado maiores conseqüências (ao menos conhecidas) do ponto de vista da regularidade da vida escolar, como seria o caso do ensino industrial de nível médio, a análise de certas ocorrências do passado e do presente, leva a desaconselhar a adoção dessa medida, generalizadamente. Com a promulgação da Lei Rivadávia que instituiu o ensino livre no Brasil, verificou-se grande descalabro na educação. Sem fiscalização, surgiram estabelecimentos-fantasma, cuja única atividade era imprimir diplomas para vender. A tal ponto chegou a atuação que Carlos Maximiliano, em sua Reforma, teve de restabelecer a inspeção, justificando eloqüentemente a necessidade da medida. Quem quer que conheça o funcionamento da "Junta Especial do Ensino Livre" verá que ainda hoje, meio século decorrido, são presentes e sérias as conseqüências da vigência do "Ensino Livre". Poder-se-ia, porém, argumentar que, com o correr do tempo, mais amadurecida a consciên-

cia dos responsáveis pela educação, não fôsse mais de temer a repetição de fatos como aqueles que ocorreram ao tempo do chamado "ensino livre".

Mas, ainda agora, na vigência da LDB, conhecem-se, por exemplo, situações como aquelas de alunos que, valendo-se da margem de liberdade na composição curricular facultada por essa lei, reprovados num estabelecimento, se transferem para outros, em que não há a matéria em que foram reprovados, e aí concluem o curso, com evidente e grave prejuízo para a continuidade de sua formação.

Como êsse caso, muitos outros de burlas e expedientes sub-reptícios poderiam ser invocados, mostrando que não é irrelevante, no Brasil, a manutenção da fiscalização da regularidade da vida escolar. No ensino médio, pelas conseqüências para a vida do educando, e no ensino superior, porque diz respeito à habilitação para o exercício profissional.

Como processo *definitivo*, não cremos que êsse importante aspecto de controle da regularidade da vida escolar justificasse a existência de um corpo numeroso de funcionários. Juntas de correição escolar (periódicas) poderiam perfeitamente fazê-lo. Como processo imediato e circunstancial, considerada a pequena margem do atual numeroso corpo de inspetores apta a exercer a inspeção técnica, para a qual não está preparada, cremos que nessa tarefa estaria a oportunidade de aproveitamento desses servidores, inclusive com sua redistribuição pelo ensino superior, onde é reduzida a sua lotação e bastante importante a observância da regularidade legal na preparação para o exercício profissional.

Com a importância que tem no Brasil o controle da regularidade da vida escolar, onde também não há exames sistemáticos para a licença profissional posteriores à diplomação, não se esgota nesse aspecto o problema total da inspeção escolar. Longe disso. Revela considerar ainda, no ensino médio, a importante tarefa da inspeção técnica especializada, como forma de assistência pedagógica aos sistemas de ensino, tarefa de extrema importância e para a qual, força é convir, não há no momento quadros técnicos à altura, em número e em qualidade.

Vale a pena fazer um pouco de história sobre o que vem sendo o malogro das tentativas de especialização em nossos quadros de Técnicos da Educação.

A reforma Francisco Campos, em 1931, colocou devidamente o problema da inspeção especializada. Na prática, porém, tratou-se de experiência limitadíssima, logo afetada pelo maço predominante das nomeações sem qualificações adequadas.

Duas Inspetorias Regionais se teriam instalado e a especialização de alguns poucos Inspetores não teria funcionado, a bem dizer, além da revisão de provas.

No que concerne aos Técnicos de Educação, foi efêmero e pouco ponderável numericamente o esforço, por constituírem um corpo técnico qualificado, idôneamente selecionado e com atenção à especialização.

Quanto aos Assistentes de Educação, estes jamais foram colocados sob o signo da especialização, desde que se quer a natureza técnico-científica de sua tarefa não lhes foi reconhecida,

ao menos univocamente, pelo que se infere de pareceres do DASP sobre a natureza dessa função.

Ocorre todavia que é dever fundamental da União, expressamente proclamado na LDB, com fundamento na Constituição de 1946, e agora inequivocamente determinado na Constituição Federal de 1967, assistir aos sistemas de ensino, prestando-lhes cooperação não só financeira como *técnica* (§ 1º, art. 169). Em matéria de importância, não se poderá afirmar se um tipo de cooperação sobreleva ao outro. Mas é indiscutível que às desigualdades de recursos financeiros existentes no país correspondem não menores desníveis técnico-culturais, que reclamam, dentro de um bom espírito federativo, a assistência técnica da União ao ensino. Isto pôsto, trata-se, a nosso entender, do cumprimento de dever legal indeclinável que o Ministério da Educação e Cultura, revendo as atribuições atuais de Técnicos e Assistentes de Educação e Inspectores de Ensino (Médio e Superior), parta para a constituição de um Quadro de Assessôres de Educação, ou de Especialistas em Educação, ou de Assistentes Técnicos de Educação, ou que melhor nome tenha, qualificados profissionalmente como portadores de formação específica em nível superior, selecionados por meio de concursos de títulos e de provas, para desempenharem essa *assistência técnica* à educação nacional que incumba ao Ministério realizar.

Cumpra considerar, porém, que, dada a natureza e o nível do ensino, a assistência técnica aos estabelecimentos de ensino superior só poderia ser dada por meio de Comissões de Especialistas nas diversas áreas. E, nesse sentido, é o pronunciamento do egrégio

Conselho Federal de Educação, na Indicação nº 10/65, publicada na Documenta nº 37. E, como decorrência, foi baixada a Portaria Ministerial nº 187/65 e institucionalizada a assistência técnica na Diretoria do Ensino Superior.

Agora que, na Reforma Administrativa, se procura elevar a Diretoria do Ensino Superior ao exercício de mais amplas funções de coordenação e de estimuladora do aperfeiçoamento do ensino nas diversas áreas, cumpre que nela exista um quadro, ainda que de número bem limitado, capaz de identificar-se com as questões relativas à organização e à administração do ensino superior.

Já o ensino médio necessita de uma assistência técnica contínua, atuando diretamente no ensino, segundo plano a ser elaborado pelos órgãos próprios. Essa poderá ser feita mediante *missões* de orientação e assistência, conforme experiência em processamento na Diretoria de Ensino Industrial.

#### IV. Criação do quadro de "Assessôres de Educação"

O quadro de Assessôres da Educação deveria ser agrupado em campo, nível e ramo de ensino, seção e setor. Numa aproximação preliminar, poderia ser o seguinte:

Seção A — Organização dos Sistemas de Ensino, Economia e Estatística Educacionais.

Setor A — *Planejamento dos sistemas de ensino* (Teoria, Métodos e Técnicas-Modelos estruturais de organização dos sistemas de ensino).

Setor B — *Economia da Educação* (Custos do Ensino. Levantamentos de mercado de trabalho e da adequação regional entre demanda e oferta na educação. Utilização das aproximações culturais e de força de trabalho no planejamento educacional).

Setor C — *Estatística Educacional* (Teoria, Métodos e Técnicas).

Seção B — *Ensino Primário e Normal*

Setor A — Currículos e Programas.

Setor B — Métodos e Técnicas Didáticas.

Setor C — Processos e Medidas de Verificação da Aprendizagem.

Setor D — Legislação do Ensino e Administração Escolar.

Setor E — Supervisão Escolar.

Seção C — *Ensino Médio*

Setor A — Currículos e Programas (por grupos de matérias afins).

Setor B — Métodos e Técnicas Didáticas.

Setor C — Processos e Medidas de Verificação da Aprendizagem.

Setor D — Legislação do Ensino e Administração Escolar.

Setor E — Orientação Educacional.

Setor F — Supervisão Escolar.

Seção D — *Ensino Superior*

Setor A — Legislação, Administração e Organização do Ensino Superior.

Setor B — Orientação Profissional.

Setor C — Sociologia da Educação.

Seção E — *Educação Supletiva* (Adolescentes e Adultos).

Setores de A a E (os mesmos do ensino primário).

Setor F — Sociologia da Educação.

Seção F — *Pesquisa Educacional*

Setor Único — Teoria, Métodos e Técnicas da Pesquisa Educacional.

## V. Seleção de candidatos

Por três processos, seria selecionado esse Quadro de Assessores de Educação:

- a) pelo aproveitamento dos atuais Técnicos de Educação que foram selecionados por meio de concursos de títulos ou de provas, para o campo próprio ou afim;
- b) por um concurso de títulos e de trabalhos entre os que pretendessem a investidura nos demais cargos de Técnicos de Educação, Assistentes de Educação e Inspectores de Ensino;
- c) por meio de amplo concurso de títulos e de provas. Esse grupo deveria constituir a maioria do quadro a ser criado.

Julgamos que, em instância final, esse concurso deveria ser regulamentado por grupo de trabalho integrado por representantes das instituições que preparam profissionalmente os candidatos; por representantes das Diretorias e Órgãos do Ministério que utilizarão os mesmos; por representan-

te da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento do DASP. Para essa seleção, apresentamos, todavia, as seguintes sugestões:

#### *Provas*

1) *Prova eliminatória, geral, comum a todos os candidatos*, sobre Teoria Geral da Educação (Fundamentos Biológicos, Psicológicos, Sociológicos, Filosóficos, Políticos e Econômicos da Educação).

2) Prova de classificação, especializada, no campo da especialização escolhida pelo candidato, constando de:

- a) julgamento dos títulos;
- b) prova escrita sobre assunto da seção escolhida pelo candidato, tirada do programa que fôsse elaborado e do qual deveria constar, além da parte teórica do assunto, tópicos sobre a situação do mesmo no Brasil e em alguns outros países;
- c) prova de julgamento da bibliografia sobre o assunto da inscrição, apresentada pelo candidato, e arguição sobre a mesma.

Na prova de títulos seriam considerados essencialmente:

- a) cursos na especialidade e conexos;
- b) experiência no magistério e em funções técnico-administrativas relativas ao assunto;
- c) trabalhos publicados na especialidade.

#### **VI. Nível dos Assessôres**

Em se tratando de profissionais de nível superior, o enquadramento dos mesmos deveria ser o que corresponde a essa situação, isto é, de 20 a 22.

#### **VII. Número de Assessôres**

Evidentemente a Comissão não dispõe a esta altura de dados que lhe permitam precisar, objetivamente, as necessidades sentidas de Assessôres, para criação dos cargos correspondentes a serem preenchidos seja por limitado aproveitamento dos atuais ocupantes dos cargos de Técnico e de Assistente de Educação e Inspetor de Ensino, seja mediante concurso de títulos e de provas para novos servidores. O que todavia parece pacífico é que o número desses cargos deverá variar substancialmente em função das várias Seções e setores de especialização previstos.

No que diz respeito, por exemplo, à Seção A, em seus três setores, poder-se-ia inicialmente e a título precário, fazer uma aproximação como a que se segue:

Seção A — Setor A — 25)	
Setor B — 25)	Total:
Setor C — 50)	100

Já na Seção B, necessariamente outra precisaria ser a previsão, em função das previsíveis necessidades sentidas:

Setor A — 50)	
Setor B — 50)	
Setor C — 50)	Total:
Setor D — 50)	250
Setor E — 50)	

Na Seção C: —

Setor A — 50)	
Setor B — 50)	
Setor C — 50)	
Setor D — 50)	Total:
Setor E — 50)	300
Setor F — 50)	

Seção D: —

Sector A — 25)	
Sector B — 30)	Total:
Sector C — 25)	80

Seção E: —

Sector A — 25)	
Sector B — 25)	
Sector C — 25)	Total:
Sector D — 25)	125
Sector E — 25)	

Seção F: —

Setor Único — 50	Total
	50

Total geral:	905
--------------	-----

Como dissemos, trata-se de mera aproximação, extremamente, precária, buscando apenas situar certa ordem de grandezas em relação às previsíveis necessidades sentidas, de assistência técnico-pedagógica da União aos sistemas de ensino, por nível, ramo e setor. É possível que o número de 905 cargos, enquanto importa a estimativa feita, esteja bem aquém das necessidades sentidas, mesmo considerando que, depois da LDB, o atendimento do problema não estará apenas a cargo da União, mas será, e muito relevantemente, também um problema dos Estados.

É importante não esquecer, no caso, o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto à fiscalização dos estabelecimentos de ensino pelos Estados, ainda que com a margem de opção dos mesmos pela União que o artigo 110 prevê.

Acreditamos que a maior dificuldade previsível, face ao que se conhece sobre a consistência e extensão dos qua-

ros técnicos de educação no país e de sua formação atual, será obter-se número suficiente de candidatos habilitados a realizarem a assistência técnico-pedagógica especializada que é preciso prestar aos sistemas de ensino do país.

Julgamos, pois, conveniente a organização de cursos de pós-graduação na área da Educação.

### VIII. Medidas complementares necessárias

Ainda que a colocação do problema em análise, do duplo aspecto em que foi feita, isto é, do ângulo administrativo (verificação da regularidade da vida escolar) e do técnico-pedagógico (assistência pedagógica aos sistemas de ensino e às escolas) se nos afigure um pertinente equacionamento do assunto, acreditamos que duas medidas complementares são altamente recomendáveis a uma solução mais completa e eficaz do problema.

Essas medidas que se interpenetram e complementam em seus propósitos seriam:

- 1) A instituição de supervisão periódica do ensino médio, feita por meio de Comissões de Especialistas, que avaliassem certos programas. Assim, por exemplo, a nomeação esporádica de uma Comissão para investigar a situação do ensino de Ciências (Física, Matemática, Ciência Natural) no nível médio, oferecendo sugestões para melhoria.
- 2) A institucionalização de uma ficha classificadora dos estabelecimentos de ensino médio e superior, segundo critérios objetivos em três categorias que correspondessem a claros pa-

drões definidos, padrões êsses que seriam projetados após a implantação da Assistência Técnica continuada, a que se refere êste Relatório. Referidos padrões seriam periôdicamente revistos, sobretudo com base na análise das Comissões Esporádicas de Especialistas, a que nos referimos no item anterior. Há, ainda, a considerar outra medida que, se adotada, com as cautelas necessárias, poderiam alterar a substância do trabalho dos estabelecimentos de ensino: o regime de "acreditação" ou "creditação".

Gozando das prerrogativas que decorreriam do nível de seus padrões, haveria um estímulo permanente a que êsses padrões mais altos fôsem atingidos e mantidos, e uma preferência natural da clientela discente por êsses estabelecimentos com maior eficácia funcional, que assim se imporiam pela *qualidade* alcançada e mantida no ensino.

Seria o caso de ser oportunamente aprofundado o exame, na circunstância *brasileira*, do mecanismo mais indicado a proceder sistematicamente essa "creditação" de escolas: se Universidades, em relação à escola média (o que, pelo menos no caso brasileiro, pode ter algumas inconveniências ponderáveis); se associações profissionais; se órgãos do MEC.

Queremos crer que, colocada a solução do assunto dentro do esquema aqui delineado, a saber: da manutenção do contrôle da regularidade da vida escolar; da assistência técnico-pedagógica especializada às escolas e sistemas do ensino pelo corpo de Assessôres especializados constituído para tal, nos níveis primário e médio; na instituição da supervisão periódica escolar por especialistas no nível su-

perior e, em certas áreas, no nível médio; tudo isso conjugado poderia levar a caminhos capazes de conduzir a bom têrmo os altos propósitos do Ministério da Educação.

Poder-se-ia, assim, conseguir, na inspeção, um contrôle e uma assistência ao ensino, a saber:

I — Investigar continuamente as condições sob que estão funcionando os estabelecimentos de ensino, a fim de determinar e, se possível, medir os fatores que estejam afetando o rendimento pedagógico dêsses estabelecimentos.

II — Promover, em colaboração com a direção e a congregação dos estabelecimentos, o progressivo aperfeiçoamento do corpo docente, seja através de demonstrações diretas, como no caso do curso médio, seja com um programa de curso de conferências ou realizações no âmbito da escola ou fora dela, de modo que se ampliem as oportunidades de aperfeiçoamento didático.

III — Estimular o melhoramento progressivo dos prédios, instalações materiais e do equipamento didático dos estabelecimentos de ensino, auscultando os professores e projetando sua utilização em condições de máximo rendimento.

IV — Estar em permanente contato com a direção e com os colegiados de modo a acompanhar, com suas discussões, os problemas que se vão apresentando e contribuir para a sua solução.

V — Orientar e fiscalizar a aplicação das leis do ensino.

## IX. Os sistemas de ensino e o ensino primário e normal

No presente Relatório buscou-se também colocar o problema da assistência técnica que incumbe à União ministrar aos Estados, no planejamento dos seus *sistemas de ensino* e no ensino primário e normal. Com a vigência da LDB e o estímulo nela contido à ação planejada em Educação, não há como furtar-se a União ao cumprimento dêsse dever, que é imperativo, não só pela importância do assunto, como por certas peculiaridades tradicionais à educação brasileira, que não levaram os Estados a ter de solucionar, de motopróprio, determinados problemas educacionais.

### Conclusões

Considerando quanto aqui se contém, esta Comissão chegou às seguintes conclusões:

1ª — Respeitados os direitos adquiridos dos atuais titulares, devem ser extintos, à medida que vagarem, os atuais cargos de Técnico de Educação, Inspetor de Ensino, Assistente de Educação.

2ª — O Ministério da Educação e Cultura criará o seu quadro de Assesores de Educação, constituído mediante:

- a) aproveitamento dos atuais técnicos de educação que foram selecionados por meio de concurso de títulos ou de provas;
- b) realização de um concurso de títulos e trabalhos entre os demais Técnicos de Educação, Assistentes de Educação e Inspectores de Ensino;

c) concurso aberto para as vagas restantes a outros candidatos.

3ª — Para as tarefas de verificação da regularidade da vida escolar, recomenda-se a utilização dos atuais integrantes dos quadros de Técnico de Educação, Assistente de Educação, Inspetor de Ensino, cujo aproveitamento no novo quadro de Assesores não seja indicado. Sugere-se a imediata relotação, na Diretoria de Ensino Superior, por escassez dêsses servidores, de 170 dos Inspectores ora lotados no ensino médio.

4ª — Extinto o atual quadro de servidores referidos na conclusão de número 3, recomenda-se que a verificação da regularidade da vida escolar passe a ser feita periodicamente, por Comissões de Correição Escolar.

5ª — Ao concurso de títulos e de provas só poderão concorrer profissionais com diploma de curso superior, que variará especializadamente, de acordo com a Seção em que o candidato pretenda inscrever, conforme se sugere no texto dêsse Relatório.

6ª — O número de cargos a serem preenchidos no Quadro de Assesores de Educação variará conforme a Seção respectiva, pelo que se alude, aproximadamente, no texto dêsse Relatório.

7ª — Para elaboração, em última instância, da sistemática das provas de seleção previstas, sugere-se a constituição de Grupo de Trabalho, composto da forma recomendada neste Relatório.

8ª — É inteiramente recomendável a extensão ao ensino médio do sistema de supervisão escolar realizada periodicamente por comissões de especialistas.

9ª — É aconselhável o exame da implantação do sistema de "creditação" de escolas no ensino médio e superior, pelas virtuais vantagens existentes e pelos objetivos expostos neste Relatório.

10ª — Constituído que seja o Quadro de Assessores de Educação do Ministério da Educação, sua lotação, consoante as necessidades do serviço, se fará entre os órgãos centrais e regionais da Administração Federal do Ensino, Universidades ou serão colocados à disposição de outros órgãos da administração pública da educação, que solicitem seus serviços profissionais.

11ª — Para que as Comissões de Especialistas possam receber remuneração por esse trabalho sistemático, impõe-se a alteração do Decreto nº 57.825, de 16-2-1966 — PR.

Seria acrescentado o seguinte parágrafo único ao seu art. 8º:

"Ficam excluídos da vedação deste artigo os especialistas, em regime cumulativo que, sem vínculo de emprêgo, prestem serviços na constituição de Comissões de especialistas e de missões de orientação e assistência técnica aos estabelecimentos de ensino médio e superior."

A Comissão tem a honra de sugerir, finalmente, a V. Exª que seja o presente Relatório submetido ao exame dos titulares da Diretoria do Ensino Superior, das Diretorias de Ensino Médio, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Departamento Nacional de Educação, os quais poderão, com a sua experiência, trazer

inestimável contribuição ao equacionamento dos problemas deste objeto.

Muito atentiosamente,

Nair Fortes Abu-Merhy, Hélio de Alcantara Avellar, Jayme Abreu (relator), Geraldo Bastos Silva e Moacyr de Albuquerque Maranhão.

## Anexo

Sugestão quanto a títulos de habilitação profissional exigíveis dos candidatos às várias Seções previstas no Concurso para Assessores de Educação:

Seção A — Licenciados em Pedagogia; diplomados em curso superior de Estatística; diplomados em Economia; diplomados em Administração Pública ou de Empresas.

Seção B — Diplomados em Ensino Normal com Curso Superior de Pedagogia.

Seção C — Licenciados por Faculdade de Filosofia; diplomados por institutos de ensino superior que preparam para magistério de Cultura técnica; diplomado sem Curso Superior de Orientação Educacional.

Seção D — Licenciados por Faculdade de Filosofia; diplomados por escola de Sociologia e Política ou em curso de Ciências Sociais (Faculdade de Filosofia); diplomados por cursos de nível

superior que ensinam  
Seleção e Orientação  
Profissional.

Sociologia e Política ou  
em Curso de Ciências  
Sociais (Faculdade de  
Filosofia).

Seção E — Diplomados em Ensino  
Normal com curso su-  
perior de Pedagogia, di-  
plomados por Escola de

Seção F — Licenciados em Pedago-  
gia com curso superior  
de Estatística.

## In Memoriam:

Rodrigo Melo Franco  
de Andrade

*A Cultura Brasileira e o Ministério da Educação e Cultura em particular perderam um de seus mais dedicados servidores na pessoa de Rodrigo Melo Franco de Andrade, fundador do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, que dirigiu por 31 anos consecutivos, até sua aposentadoria em 1967.*

*Amante das tradições brasileiras e de tudo quanto pudesse representar, no futuro, imagem de nossas raízes culturais, Rodrigo Melo Franco de Andrade, graças à sua inteligência, energia e desprendimento pôde salvar, restaurar e conservar inúmeras obras do patrimônio nacional desde as ruínas das Missões gaúchas até os sobrados de São Luís ou as praças de Belém.*

*Desde que Gustavo Capanema, ministro da Educação do Governo Getúlio Vargas, o indicou em 1936 para organizar e dirigir o SPHAN, não teve trêguas, sempre trabalhando em seu gabinete ou viajando pelo interior em pesquisas.*

*Morreu a 11 de maio. Em sua memória, transcrevemos o elogio de Carlos Drummond de Andrade, seu colaborador e amigo, publicado no Correio da Manhã:*

### Lição de bem morrer

Aos amigos que o visitavam, nos últimos dias de sua vida, Melo Franco de Andrade, com a delicadeza visceral que o caracterizava, deu uma lição impressionante: a de saber morrer.

Exigira dos médicos e dos familiares que não lhe ocultassem a verdade, e ficara ciente dos riscos do tratamento que se impunha para o seu caso. Colheu e analisou as informações, e preparou-se para a eventualidade da morte com o esmero de quem faz uma toalette cuidada. Se os íntimos pensaram em confortá-lo com esperanças que contestassem o resultado dessa análise, êle tornava inútil essa intenção. Como igualmente invalidaria qualquer impulso de comisseração que porventura se manifestasse. Sócrates, prestes a morrer, diante das lágrimas de Apolodoro, advertiu-o: "Fique calmo, evite a perda de medida." Rodrigo nem isso precisaria recomendar, pois seu comportamento determinava da parte dos amigos uma contenção cheia de pudor, que era a única maneira de se colocarem, bem ou mal, à altura de sua discrição e dignidade.

Permitindo-se conversar sobre sua moléstia, fazia-o com distanciamento,

como se tratasse de terceira pessoa; nem queixa nem revolta filtravam-se em suas palavras. Ao mesmo tempo, seu interesse pela vida dos amigos não era menor do que sempre fôra: indagava de cada um por tudo que a êste importasse, e agradecia a menor atenção como se fôsse o maior serviço. Ao sair dessas derradeiras visitas, que tinham um sabor a fel de despedida para sempre, o amigo dividia-se entre a angústia da perda de um ser excepcional, tão necessário ao convívio afetivo como ao serviço geral do País, e uma espécie de estranha, perturbadora e nobre alegria por ver como essa criatura indefesa diante dos males físicos triunfava da morte e de seu pânico, pela força de um espírito terrivelmente lúcido e liberto da miséria existencial.

Foi sua última e estupenda lição, depois de tantas que nos ministrou no quase absoluto anonimato a que se devotara, trocando a carreira de advogado e a vocação de escritor pelo trabalho humilde, ingrato, decepcionante, de defensor do acervo histórico e artístico da nacionalidade. Os moços de hoje e os de amanhã precisam saber o que foi a vida obscura e gloriosa de Rodrigo, agarrado à sua mesa de trabalho como um santo à sua forma de sacrifício e de autodestruição, e sem o conforto de saber-se — já não digo ajudado — ao menos compreendido por aqueles que mais deviam agradecer o sacrifício do melhor de sua vida. Não o fazia, seguramente, para receber qualquer prêmio, mas decerto havia de chocá-lo menos a atenção que a hostilidade provocada por algumas de suas iniciativas mais belas e generosas em proveito da memória nacional. O esforço de Rodrigo, durante mais de quarenta anos, foi o de

lutar sôzinho contra a tendência do tempo e dos homens à atomização do espírito brasileiro nas artes, e na tradição. E fazia-o com a maior isenção e sutileza, não desdenhando qualquer modalidade de invenção ou inovação que importasse em enriquecimento do patrimônio acumulado. Não teve a menor recompensa por isso. E não se queixava.

Seu último pronunciamento público, há apenas algumas semanas, na Universidade do Rio de Janeiro, quando tentaram homenageá-lo, foi transformar a homenagem em apêlo à comunidade universitária, no sentido de educar as novas gerações para o conhecimento e a preservação do condomínio cultural que lhes é legado. Sua devoção à tarefa identificou-o de tal modo com ela, que Rodrigo passou a ser sinônimo de DPHAN. Isso de nenhum modo o satisfazia, pois o que lhe importava era o resultado positivo, a formação de uma consciência nacional ciosa de seus bens ideais, consubstanciados em bens materiais suscetíveis de deterioração ou aniquilamento. A perda de um desses bens doía-lhe na carne, e o que lhe causava espanto era que a perda de um lote ou de uma letra de câmbio doesse mais aos indivíduos que a de uma paisagem histórica.

Escrevendo para jornal, o que tenho a lamentar é o desaparecimento desse extraordinário homem público que foi Rodrigo Melo Franco de Andrade. Mas, o amigo, o companheiro, o confidente, o irmão de tôdas as horas, como deplorar em público a privação que dêle começo a sentir, sem escutar, de longe e de manso, a sua voz advertir-me: "Querido, fique calmo, evite a falta de medida..."

HANSEN, D. A. e GERSTL — *On Education — Sociological perspectives* — N. York, Wiley, 1967, 300 p. \*

Observa-se nos dias de hoje uma tendência acentuada para a criação de disciplinas e subdisciplinas autônomas, embora relacionadas genêticamente à mesma área de conhecimento e cultura, talvez devido à superespecialização e ao culto do especialista. Poucos foram os grandes filósofos que tentaram criar uma "filosofia educacional" e as tentativas para criar uma sociologia educacional tampouco foram inteiramente bem sucedidas. A educação é parte integrante da situação cultural e da vida social, sendo quase sempre encarada como alguma coisa que possa ser examinada isoladamente e estudada como se fôsse uma ciência abstrata, a exemplo da Matemática, por meio de estatísticas e de um método científico de abordagem. Isso talvez tenha conduzido a uma certa falta de entrosamento nas relações entre educadores e sociólogos.

No primeiro ensaio desta série o Dr. Donald Hansen, em *Education*

Este comentário foi traduzido do inglês por Luciano Duarte Guimarães, do C.B.P.E.

*and Sociological Perspectives*, examina os antecedentes e a atual situação das relações entre o educador e o sociólogo. No prefácio, êle nos lembra os esforços de Emile Durkheim para resolver a situação na França, citando suas palavras: "As profundas transformações que as sociedades contemporâneas têm sofrido ou que ora estão em vias de sofrer necessitam transformações correspondentes no sistema nacional de educação." Não se trata mais de pôr em prática idéias comprovadas, mas sim de encontrar idéias que nos orientem. Como vamos descobri-las, se não nos voltarmos para a verdadeira fonte da vida educacional, isto é, para a sociedade? A sociedade é que deve ser examinada já que são suas necessidades as que devem ser satisfeitas. Contentar-nos (como fazem os educadores) em nos olhar introspectivamente seria desviar nossa atenção da verdadeira realidade a ser atingida; isto impossibilitaria completamente a nossa compreensão das forças que influenciam o mundo que nos cerca e, com êle, a nós. (Emile Durkheim in *Education and Sociology*, N. Y. Free Press, 1956.)

Na preparação deste trabalho, o Dr. Hansen foi assistido pelo Dr. Joel

Gerstl e um grupo de sociólogos competentes que examinaram diferentes aspectos. Esses ensaios foram elaborados num estilo uniforme — característica essa recomendável não só para o estudante como para o leigo em sociologia e educação, que desejem concentrar-se nos problemas das relações entre êsses campos.

No século XIX, a Sociologia e a Educação surgiram como disciplinas separadas, ministradas num nível superior e, nos primórdios dêste século, as tentativas visando a uma sociologia da educação, afirma o autor, "mal ultrapassaram a década de 20 com raras e honrosas exceções, e o brilhantismo titubeante de seus expoentes redundou em lengalenga e acabou em lamúria por volta da década de 30 a 40". A verdade é que poucas inteligências brilhantes levam a cabo a carreira educacional e na prática são muitas as pessoas recém-formadas de capacidade limitada e poucas as de maior capacidade que se acham preparadas para se dedicar a um trabalho e um estudo mais aprofundado no campo educacional. A atitude de esnobismo para com as artes educacionais revelada por alguns sociólogos talvez se deva a sua própria insegurança de acadêmicos marginais. Contudo, as coisas mudaram nos últimos tempos, havendo o sociólogo crescido de prestígio, tendo sido criada uma nova situação na vida educacional devido à ajuda financeira sem precedentes dada à pesquisa educacional, paralela ao crescimento da especialização nos setores da Sociologia.

Existe hoje em dia maior cooperação entre sociólogos e educadores, embora aquêles ainda não estejam, de modo algum, seguros do seu *status*. Para o público, de modo geral, êle conti-

nua sendo "um homem um tanto misterioso", e, apesar da sua verborragia, mal se compreende o seu papel na comunidade cultural. O hiato que separa o empírico do normativo deve ser identificado a fim de propiciar qualquer tipo de relação eficiente entre a Sociologia e a Educação. O Dr. Hansen vê a necessidade de redefinir o que se entende pelos termos "sociologia educacional" e "sociologia da educação". Antigamente estas expressões eram usadas indiscriminadamente, sendo que hoje em dia o sociólogo interessado em assuntos educacionais insiste que se chame seu trabalho de sociologia da educação, ao contrário dos seus colegas dos setores pedagógicos voltados para a sociologia educacional.

A Sociologia pode focalizar a Educação examinando a teoria e a prática educacional, desempenhar uma função paralela à psicologia educacional e ser definida como sociologia educacional. Ou então pode, como acontece com a sociologia da educação, ocupar-se somente com as relações da Educação com a sociedade e a cultura nacional. Êle dá a entender que se poderia evitar confusão no caso de se empregar *sociologia educacional* quando se trata de procurar uma teoria normativa da Educação e da pesquisa que esteja voltada primeiro que tudo para fazer com que essa teoria evolua ou quando ela se aplica diretamente à Educação. "A Sociologia da Educação referir-se-ia então à busca de uma teoria empírica e de uma pesquisa que estejam essencialmente voltadas para a sua promoção. As barreiras para uma relação mutuamente produtiva aí se evidenciam, pelas exigências próprias da "objetividade". Permitirá ela alguma concepção do empreendimento empírico que não implique "isenção de

valores"? E a experiência de vida do teórico ou pesquisador não oferecerá uma contribuição ou apenas empobrece a iniciativa empírica? O autor examina as vantagens e desvantagens do isolacionismo para a Sociologia, e afirma que existem razões para haver pessimismo, dadas as atuais condições da Sociologia e da Educação no que diz respeito às suas relações; todavia, sente que um relacionamento eficaz poderia redundar em "teorias educacionais empíricas e normativas mais eficazes e ao mesmo tempo levaria a conquistas valiosas no campo da teoria e da pesquisa sociológica."

No segundo ensaio, o Prof. John Sirjamaki da Universidade Estadual de Nova York ao discutir sobre educação como instituição social, mostra como surge o problema da terminologia em todo campo novo de estudo. Ele dá a interpretação sociológica do que significa o termo "instituição". O conceito de instituição sempre muda: hoje em dia os sociólogos costumam considerá-la como uma solução cultural para os problemas sociais, ou como uma solução para problemas culturais dentro de um sistema cultural. Eles podem examinar as instituições numa perspectiva ampla dos papéis desempenhados por elas na organização social e podem usar o termo "institucionalização" para significar o trabalho de grupos ou organizações agrupadas empenhados em solucionar problemas, visando estabilizar e sistematizar o comportamento humano parcialmente controlado. Todas as sociedades institucionalizam a educação de alguma maneira a fim de socializar os seus membros e assegurar a sobrevivência social e cultural. Ao voltar as suas vistas para o papel do sociólogo como analista institucional da educação ele apresenta como exemplo uma

resenha breve, mas bem esquematizada, do sistema escolar americano. Faz êle um apêlo convincente para que se aumente o número de estudos sobre as escolas como instituições, pelos sociólogos, afirmando que as escolas ou faculdades oferecem grande oportunidade para ampliar-se os conhecimentos acerca do papel das instituições na sociedade, em virtude do acesso que elas oferecem para a investigação científica, do seu constante desenvolvimento e de suas funções cada vez maiores, tanto para a instrução como para a pesquisa ou para os ensaios científicos.

O Prof. Reece Mc Gee, do Macalester College, indica as principais características da relação da educação com as transformações sociais, da dinâmica do relacionamento entre os sistemas de educação e cada sociedade, mostrando também que existe uma grande falta de clareza que justifique os motivos para tais mudanças e as reais diretrizes que elas possam tomar. Os sociólogos têm formulado muitas hipóteses destinadas a explicar as transformações sociais, sendo que poucas foram aplicadas sistematicamente no estudo da educação. A mudança em si não constitui um conceito isolado, e a medida efetiva da mudança social se torna quase impraticável por se tratar de valores "altamente qualificados" e algumas vezes ela pode parecer mesmo inviável. As teorias sobre tais mudanças têm proliferado, enquanto as técnicas para medi-las ficaram bem para trás no que toca ao desenvolvimento científico social. Apresenta êle um interessante comentário das teorias econômicas, ideológicas e tecnológicas das mudanças históricas e sociais, classificando-as em grupos de fatores simples e múltiplos. Aponta as dificuldades que

existem para se atribuírem as mudanças sociais a um único e predominante fator, citando Bierstedt (1963): "a teoria sociológica de Karl Marx é uma variante radical e excessivamente dogmática de interpretações econômicas... todavia, usando termos menos extremados e menos marxistas, não há dúvida de que os fatores econômicos realmente desempenham um papel significativo nas mudanças sociais. De fato, "explicar" a história da música, da arte, da filosofia, da ciência ou da religião em termos simplesmente econômicos como escritores marxistas têm procurado fazer é compactuar com insustentáveis devaneios de especulação. Não há portanto razão para admitir, no atual estado do conhecimento sociológico, que fatores econômicos tenham um efeito universal e independente sobre todos os momentos da mudança social e cultural" (Bierstedt). Ao examinar a teoria weberiana sobre "Protestantismo" e a incessante busca de lucro, combinada com a idéia de dedicação ao trabalho, afirma ele que a ideologia protestante está sem dúvida intimamente relacionada com o advento do "capitalismo" e que poderia ter sido o efeito causador d'ele. Pode-se apresentar dados em apoio a essa teoria. Além disso, em face da crença calvinista de que a vocação ou ocupação do indivíduo é um dom estabelecido por Deus, posição essa bastante controversa, e levando em consideração que essas teorias são sustentadas pelo raciocínio universal, elas não podem ser postas à prova. Ao examinar as teorias de múltiplos fatores das mudanças sociais, percebe ele exemplos tais como as teorias dialéticas cíclicas de Sorokin e Toynbee que revelam o padrão rotineiro da história da mudança social, afirmando que elas devem ser rejeitadas por constituir

especulação e não ser adequadas aos objetivos científicos. Os tipos lineares de teorias de mudança social, as teorias da Grande Dicotomia acerca das mudanças das sociedades simples para sociedades complexas referidas por ele (como exemplo os estudos de Comte, Spencer, Durkheim, e Redfields), estão também sujeitos às mesmas críticas dos padrões cíclicos e apresentam problemas de probabilidade ainda em discussão. O Prof. Mc Gee defende o tipo sistemático ou funcional de teoria de mudança social como tendo maior validade, uma vez que ela representa um modelo de mudança que procura testar a hipótese, de modo explícito.

Esse método pode ser mais prontamente aplicado ao estudo de instituições simples da sociedade, tais como as instituições educacionais. Ao rever o sistema educacional americano no seu papel de agente da mudança social e como condição de mudança social influenciando as outras instituições da sociedade e por sua vez sendo influenciado por elas, faz êle uso desta abordagem como ponto de partida para suas discussões e citações. A relação entre educação e mudança social não é suscetível de uma análise unilinear. Dá ênfase à necessidade de se formular uma adequada teoria da mudança social em educação e sugere quatro quesitos básicos cujas respostas a serem encontradas envolvam pesquisas sobre educação e população, educação e economia, e educação e política. No que toca à educação nos Estados Unidos, o autor afirma, no caso de se querer prosseguir com sucesso na busca das metas tradicionais, muitos de seus mecanismos terão de ser fundamentalmente alterados e assim procedendo uma melhor compreensão da natureza da mudança social talvez

deixasse de ser um luxo acadêmico para constituir uma necessidade real.

O Prof. Robert Perrucci, da Universidade de Purdue, descreve em linhas gerais as relações da educação com a estratificação social e com a mobilidade de trabalho nos Estados Unidos.

Ele nos lembra que as sociedades industriais complexas se caracterizam por apresentar uma planejada divisão de trabalho, e as ocupações que exigem aperfeiçoamento prolongado e senso de responsabilidade tendem a impor rendimento, prestígio e poder desproporcionais a elas.

A maneira pela qual êsses papéis são recompensados e distribuídos redundam num sistema social de estratificação numa sociedade de feição estática. Ele admite a possibilidade de que nessa estratificação os cargos possam ser preenchidos segundo dois critérios. No sistema "fechado" a variação dos cargos que um indivíduo possa ocupar é estabelecida pelo seu *status*, pelas normas de casamento e pela posição social da família do indivíduo. No sistema "aberto" as únicas restrições para a mobilidade ou para o desemprego residem nas aptidões do indivíduo sendo que existe certa limitação neste sistema, causada pela tendência daqueles que conquistaram cargos mais bem remunerados de procurarem transmiti-los a seus descendentes.

Trata-se então de uma estrutura baseada na oportunidade, acessível a todas as pessoas, e que pode coincidir com as tradições de classe social que ainda persistem, podendo restringir na prática a oportunidade de o indivíduo obter emprego. Debate êle as funções instrumentais e integradoras

da estratificação na sociedade americana. A educação tornou-se o meio preponderante de propiciar a obtenção de posições privilegiadas e altamente remuneradas. Reexamina o papel da educação como agente de mobilidade no trabalho, a qualidade e a grande variedade disponível de educação, bem como as motivações dos indivíduos para usar tais recursos. Analisa o padrão educacional americano sempre em transformação nos dias de hoje, considerando seus efeitos sobre a mobilidade no trabalho. A expansão ocorrida na educação superior abriu novas esperanças, fato êste que vai exigir que se estudem as probabilidades e condições para que maior número de alunos matriculados em instituições de nível superior tenham amplas oportunidades de emprego.

O autor chama atenção para a obra de Hyman mostrando como questões de valores, aspirações e padrões de personalidade têm relação direta com a educação, citando trechos de Bendix e Lipsets (*Classe, Status e Poder*, Free Press N. Y., 1953) e nos lembra que Hollingshead constatou que as escolhas vocacionais mal correspondem ao tipo de ocupação das diversas classes sociais na faixa adulta. Hyman verificou que as pessoas jovens que se originam das camadas menos favorecidas da sociedade tendem a dar mais importância na sua escolha de trabalho às ocupações que proporcionem segurança e remuneração imediata, enquanto os jovens das camadas mais altas dão ênfase aos tipos de carreira compatíveis com sua personalidade e interesses pessoais. Apresenta as conclusões de outras notáveis investigações e admite serem essencialmente distintas. Argumenta êle que em virtude da tendência geral para uma homogeneidade cultural dentro

da estrutura social americana, e do número cada vez maior de pessoas provenientes das classes menos favorecidas atingirem postos socialmente mais altos, bem como receberem educação universitária, aqueles que se ocuparem com pesquisas profissionais relacionadas com problemas de motivações e valores ligados à mobilidade social terão de pesquisar acuradamente para encontrar diferenças e dimensões mais sutis que ainda permanecem obscuras nos estudos e relatórios já publicados.

Afirma êle que com o maior ingresso de "jovens da classe trabalhadora" nas instituições educacionais de nível superior, tem-se evidenciado o aparecimento de uma estratificação da sociedade baseada mais rigidamente no espírito de classe, provocando assim uma tendência para que as pessoas diplomadas daquelas classes ao desempenharem certas ocupações passem por maiores dificuldades por ser relegadas a um segundo plano, constituindo tal fato uma conseqüência do sistema de partilha de funções baseado no espírito de classe que vem ocorrendo dentro do ensino superior, o que constitui uma situação tão séria em termos de desperdício de recursos humanos quanto seria um sistema que se baseasse na seleção pela classe social para o ingresso no ensino superior. Estão surgindo condições nos Estados Unidos que tendem a restringir tanto as funções de caráter instrumental como as de caráter integrador da estratificação social, impedindo desse modo a identificação de talentos nesta sociedade e evitando que as tarefas mais bem remuneradas sejam compartilhadas por tôdas as pessoas de maior talento. Ao examinar a estrutura do contexto da mobilidade social, faz êle referência à

desigualdade das escolas, à discrepância entre as escolas das áreas urbanas de baixa renda *per capita* e as escolas das áreas de alta renda, citando um registro de David Steets enumerando as deficiências das escolas para provimento das classes menos favorecidas.

O Prof. Donal Cowan, da Universidade Estadual de Ohio, contribui com um ensaio informativo sôbre a natureza das organizações sociais complexas. Os sociólogos de hoje já começam a perceber a importância da organização educacional como meio de expandir e testar teorias. Há uma esperança de que venha a se desenvolver uma teoria organizacional da aprendizagem, teoria essa em que as premissas serão mais de caráter organizacional do que psicológico. A organização educacional tem propriedades comuns com as outras organizações sociais, apresentando aspirações bem diferentes daquelas e oferecendo um campo propício a investigações úteis para complementar-se o conhecimento do modo de funcionar a organização social. A organização escolar e os problemas de coordenação dentro das escolas, a divisão de trabalho, a especialização, as padronizações e a reação dos professores a tudo isso, juntamente com o conceito de retardamento estrutural, característica de tôdas as organizações complexas, constituem um incentivo para que os sociólogos estudem mais acuradamente o problema. Este intervalo para que as organizações se ajustem à mudança social aplica-se à educação como a outras organizações complexas, proporcionando também campo para que se estude a função da hierarquia no exercício do poder e da autoridade. O autor afirma que a situação enfrentada agora pelas universidades ameri-

canas é semelhante à que as escolas americanas de nível médio enfrentaram há quarenta anos. Os estudantes se queixam da precariedade do ensino atual e da injustificada prioridade concedida à pesquisa. Queixam-se ainda de que os professores não permanecem o tempo suficiente nas salas de aula, não revelam geralmente interesse pelos alunos, e se preocupam demasiadamente com o preparo de publicações, não dedicando maior atenção aos alunos de aprendizagem lenta. Todos os alunos se mostram inclinados a provar que as universidades precisam modificar suas estruturas e seus padrões intelectuais e ajustar seus programas aos alunos de aproveitamento médio que ora superlotam as instituições de ensino superior.

Torna-se difícil para qualquer organização complexa manter-se íntegra em face de existirem dentro delas grupos de interesse semi-autônomos, cada qual com suas conveniências e aspirações particulares. O autor examina os problemas de recrutamento de pessoal e sua influência na estabilidade de qualquer instituição.

Quando a sociedade se caracteriza tanto pela especialização como pelas mudanças sociais rápidas, a questão que se levanta é se a escola pode tornar-se mais eficiente limitando-se, nos seus objetivos, à especialização ou diversificando-se a fim de habilitar-se para futuras mudanças sociais. Não se conseguiu ainda nenhum progresso substancial no sentido de criar uma teoria geral de organização no campo da Sociologia, como também não surgiu ainda nenhuma teoria educacional viável, nesse campo.

O autor expõe as características da "organização" que bem poderiam

constituir-se numa tipologia para o estudo sociológico da organização educacional, que, acredita êle, daria uma grande contribuição ao desenvolvimento de uma teoria da organização complexa.

No último ensaio, o Dr. Joel E. Gerstl, da Universidade de Temple, coeditor deste trabalho com o Doutor Hansen, reexamina em poucas palavras as perspectivas da sociologia do trabalho. Os analistas dos grupos ocupacionais preocupam-se com a educação, isto é, com aqueles que trabalham como educadores, como são influenciados e como influenciam o campo de trabalho educacional que escolheram. O trabalho em educação é motivado por algo mais que necessidade econômica e promove um entrosamento social entre indivíduos e grupos. Deve-se dar atenção aos antecedentes históricos que se evidenciam nas atuais condições de trabalho. Os jovens candidatos a carreiras ou empregos especializados são geralmente submetidos a cursos de História durante sua formação, os quais têm sido meramente formais, guardando pouca relação com seus futuros campos de trabalho. Um sentido adequado da História é essencial aos sociólogos. O autor elogia as obras dos historiadores ingleses de perspectiva sociológica. As dimensões culturais, históricas, sociais e demográficas constituem também importantes perspectivas para os analistas e sobretudo a implantação de um mercado de trabalho, o papel desempenhado pelas carreiras ou o que se poderia chamar "vida funcional bem organizada", limitada em grande parte às ocupações de nível superior que apresentem mobilidade horizontal e vertical e até que ponto o papel desempenhado pelo trabalho exerce influência nas *atividades*

*extraprofissionais* e na *orientação social* geral. Estende-se êle, discutindo o padrão geral da análise das profissões de caráter educacional, estudando a situação do professor com prioridade. Revê o estado em que se encontra o professor na sociedade, seus antecedentes e suas atuais condições. Por alguma razão que ainda não se explicou, existe sempre a tendência de se considerar a profissão de professor como sendo inferior a muitas outras ocupações ou profissões. Embora as condições pedagógicas do passado fôsem piores do que as de hoje, ainda há lugar para melhorias. No recrutamento dos professores existe um fator que se sobressai pela sua importância — sua aparência — ou seja, como é êle visto por todos em sua atuação na classe. A familiaridade dos alunos com os professores nos trabalhos em classe não provoca desrespeito da parte dêles, que tendem geralmente a prestigiá-los muito mais do que os adultos. Os antecedentes sociais dos professores estagiários exercem pouca influência no aprimoramento de suas normas profissionais de agir.

Ao examinar o fator qualitativo na educação que os professores recebem, chama atenção para as palavras de Koener (1965): "Em sua maioria, os cursos pedagógicos são vagos, insípidos, desperdiçam tempo, obscurecem o óbvio, e provavelmente são irrelevantes para o ensino acadêmico". Os cursos sobre métodos didáticos costumam ter pouca relação com a verdadeira preparação que o professor deveria ter para exercer seu mister. Essas deficiências não somente se referem aos cursos de treinamento para professores nos Estados Unidos como também às práticas de ensino, onde existe geralmente falta de supervi-

são, e as oportunidades para os estagiários porem em prática suas aptidões didáticas são demasiado limitadas. A profissão do magistério é uma das que oferecem muitas limitações quando se atinge o ápice da carreira, havendo poucas oportunidades de promoção. É uma profissão que não oferece estabilidade, já que poucos são os professores que começam sua carreira com a intenção de continuar no magistério por tôda a vida. Hoje em dia, das mulheres que parecem mostrar maior inclinação para seguir essa carreira, cêrca de 50% contam com a possibilidade de deixar o cargo depois de alguns anos. A despeito das dificuldades inerentes ao sexo e dos afazeres domésticos, elas são elementos mais estáveis do que os homens. De dez professores do sexo masculino, sômente três pretendem continuar no magistério; grande parte dêles esperam transferir-se mais tarde para outra espécie de trabalho e 50% guardam uma oportunidade para livrar-se dos trabalhos de classe e ingressar em alguma nova forma de atividade dentro da educação.

Discute êle os vários papéis que o professor deve desempenhar para enfrentar as diferentes situações, desde as cidades pequenas até as áreas urbanas de grande concentração. O autor afirma que existe necessidade de se obter maior número de informações e estudos de caso e termina fazendo um apêlo no sentido de que se generalize mais o cruzamento fértil da sociologia da educação com a sociologia do trabalho. As informações sobre a socialização dos professores são escassas; sua forma de treinamento é geralmente alvo de críticas, contudo, pouco se sabe a respeito da formação e das normas profissionais que as faculdades adotam em seu preparo — pode-se

perguntar: seriam adequadas ao trabalho dos futuros mestres as normas profissionais que orientam a conduta dos professores de pedagogia? Esta obra inclui um *post scriptum* com uma característica incomum, pois reúne comentários expressando opiniões pessoais de três eminentes professores de países de língua inglesa: Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido.

O Prof. Raymond S. Adams, da Universidade de Queensland, apresenta no seu comentário algumas características do sistema educacional australiano. A Austrália, bem como a Nova Zelândia, é prejudicada pelo isolamento cultural devido à grande distância que separa esses países dos centros culturais europeus que lhes deram origem. A organização centralizada da educação desses países de um modo geral ainda atende satisfatoriamente às necessidades básicas da comunidade e isto talvez cause resistência a mudanças e inovações maior do que a verificada nos Estados Unidos. Tece alguns comentários úteis para estes ensaios e mostra como a situação educacional australiana difere da dos Estados Unidos. Tanto na Austrália como na Nova Zelândia, a sociedade revela um igualitarismo bem mais acentuado do que nos Estados Unidos. Existe lá uma predominância de professores homens em todos os ramos da educação, exceto nas escolas primárias e no ensino das ciências domésticas.

Eis o que diz o Prof. Adams: "A ciência social americana costuma dar a impressão, involuntariamente, sem dúvida, de que o mundo começa na costa oriental e termina na costa ocidental da América do Norte; de que existe apenas uma espécie de natureza humana, a americana, e de que

os fenômenos sociais que lá se verificam apresentam-se mais genéricos do que específicos". Recomenda todavia a apresentação metódica e didática desta obra por considerá-la capaz de proporcionar aos leitores australianos os meios que os levarão a examinar e por fim a avaliar a exequibilidade de promoverem eles uma interação cultural.

O Prof. John Forster, da Universidade de Vitória, Nova Zelândia, compara a situação do seu país com a dos Estados Unidos, apresentada nesta obra. Na Nova Zelândia não existe tanta pressão incitando a juventude a uma educação de nível superior baseada em motivos sociais e econômicos, a fim de proporcionar um padrão de vida e um *status* satisfatórios na comunidade. Seu país está promovendo contudo mudanças de modo a fazer com que uma economia mais diversificada seja menos dependente de exportações de produtos agrícolas, o que virá ocasionar transformações nas normas estabelecidas da educação. Será necessário intensificar os estudos sociológicos ligados à educação, a fim de que se apresentem novas contribuições num contexto mais amplo.

O Dr. Asher Tropp, da Faculdade de Ciências Econômicas de Londres, atual catedrático da cadeira de Sociologia na recém-fundada Universidade de Surrey, Inglaterra, que fez várias visitas ao Brasil e tem-se interessado ativamente na promoção de estudos dos problemas latino-americanos, é um sociólogo que procura apresentar seus pontos de vista pessoais de modo muito sucinto. Na Inglaterra, o desenvolvimento da Sociologia como disciplina tem sido em es-

cala relativamente pequena, havendo contudo maior contato entre historiadores, educadores e sociólogos, sob um sistema educacional instituído de modo muito diferente do sistema americano. Elogia os ensaios dos professores Cowan, Mc Gee e Gerstl e salienta as semelhanças deles com os pontos de vista dos sociólogos ingleses em linhas de pensamento.

O Reino Unido possui um sistema educacional altamente estabilizado, que tem satisfeito grandemente as necessidades da comunidade durante um longo período, mas acha-se agora "sob o fogo da crítica e obrigado a pensar em mudanças e inovações". O isolamento em que ficavam os professores diante da pressão da opinião pública, juntamente com uma grande dose de autoridade delegada a eles, tem produzido uma resistência às mudanças. Considera êle de grande valor o estudo comparado do sistema educacional americano.

O movimento que se vem processando atualmente no sentido de profissionalizar todo e qualquer tipo de ocupação torna o estudo sociológico da educação uma importante área para se obter informações. Os progressos do ensino podem ser indício de que novas orientações surgirão nos métodos e padrões organizacionais e profissionais em tôda a comunidade. Os autores dêste trabalho merecem ser elogiados pelo estímulo que oferecem aos educadores e sociólogos para reflexões mais profundas, visando a uma correlação de suas respectivas disciplinas.

M.J.M

PINHEIRO, Lúcia Marques & PINHEIRO, Maria do Carmo — *Prática na formação e aperfeiçoamento do magistério primário* — Rio, Companhia Editora Nacional, 1969, 406 p.

O livro, recentemente publicado pela Editora Nacional, *Prática na Formação e no Aperfeiçoamento do Magistério Primário*, da autoria das professoras Lúcia Marques Pinheiro e Maria do Carmo Marques Pinheiro, é um dos mais completos de quantos já foram escritos sobre a "Arte de Ensinar", em nosso país.

A apreciação de Anísio Teixeira, nas orelhas da capa, analisa e consagra o livro.

A capa é agradável e sugestiva: apresenta, em cores, flagrantes de grupos de alunos da Escola Guatemala, em atividades várias.

As autoras, professoras que há longos anos se dedicam à educação, o escreveram com pleno conhecimento da teoria e prática do ensino e com o espírito voltado para a formação dos nossos professores que, anualmente, ingressam no magistério primário brasileiro.

Atacam, assim, com objetividade, precisão e eficiência o mais difícil, o mais complexo e, ao mesmo tempo, o mais oportuno e necessário problema da educação brasileira — a formação de bons professores, com vistas ao desenvolvimento cultural e técnico da nossa Pátria. Dedicam-no, pois, especialmente, aos professorandos das nossas escolas normais e a êles se dirigem numa linguagem simples, objetiva, familiar, mas que constitui um apêlo veemente a sua futura respon-

sabilidade de educadores. Focalizam, gradativamente os inúmeros aspectos teóricos da educação e dêles fazem decorrer uma prática de ensino lúcida e segura.

Em cada página, nota-se a preocupação constante de levar o futuro professor a pensar e a medir suas responsabilidades na missão que lhe cabe realizar. Ensina a observar, como condição para conhecer as crianças reunidas em suas classes, cada qual diferente das demais, exigindo atenção individual.

Alerta-o sôbre o fato de que, em cada ano, a turma que lhe cabe dirigir, embora do mesmo adiantamento da anterior, é também diferente e que, por êsse motivo, exige que se lhe dê tratamento diferente, emprêgo de novas técnicas, renovação de atividades, exercícios e material didático.

Combatem, assim, as autoras, de maneira persistente e convincente, os males da rotina que tornam árida a capacidade criadora dos mestres e que tanto insensibilizam a curiosidade infantil — fonte perene de interesses, quando hábilmente explorada.

Levam-no, ainda, mediante a explanação dos objetivos gerais da educação, a empreender e valorizar a sociedade democrática, na qual os direitos humanos devem ser respeitados, e o bem comum, o bem social, deve congregiar todos os indivíduos. A aceitação do bem comum é uma permanente luz projetada sôbre os direitos e deveres individuais, sôbre as atitudes socialmente desejáveis que devem ser formadas, chegando-se, dêsse modo, a um justo conceito de disciplina.

Pretendem as autoras armar o professor de uma sábia filosofia democrática, que o levará, sem dúvida, a adquirir uma consciência democrática que se refletirá em tôdas as suas atitudes e atos. Dêsse modo, e só dêsse modo, êle se constituirá em exemplo digno de ser imitado pelos alunos.

Dos objetivos específicos, lúcidamente intepretados, decorrerá a seleção de atividades, nas diferentes áreas do programa, dos exercícios de fixação, dos conhecimentos e de aprimoramento das habilidades, dos meios de avaliação dos resultados, assuntos êsses tratados em profundidade em vários outros capítulos, inspirados nos conceitos de que "um mau ensino põe a perder carradas de esforços" e que "o aprender é muito mais importante que o ensinar" e que "a aprendizagem é fenômeno que se passa no indivíduo, condicionada tanto a fatôres internos como a fatôres externos".

A parte III, que trata das condições que favorecem o trabalho do professor, aborda as relações íntimas existentes entre *interesse*, *esfôrço* e *aprendizagem*, têrmos que não se contrapõem, mas ao contrário interdependem. O segundo, isto é, o *esfôrço*, quando bem dosado, suscita o *interesse* e ambos condicionam a *aprendizagem*. Mostram, em seguida, o valor dos incentivos quando atendem às necessidades presentes nos comportamentos infantis. Focalizam o aspecto negativo de estímulos que levam sempre à competição entre indivíduos, porque, via de regra, favorecem a formação de atitudes sociais indesejáveis em vez das atitudes de cooperação, de companheirismo, de reconhecimento das qualidades de cada um dos colegas. As atitudes negativas dificultam, sobremodo, a unidade so-

cial da classe. Esta, ao iniciar o ano letivo, é apenas um conglomerado de crianças que diferem substancialmente umas das outras. Mas se o professor age com discernimento, se procura, através de incentivos hábilmente selecionados, estabelecer um clima afetivo entre seus componentes, fazendo-os compreender que cada criança, embora continue diferente de cada um dos colegas, é elemento essencial do grupo, então, sim, ele estará transformando o conglomerado primitivo em verdadeiro grupo social em que os alunos se solidarizam e se auxiliam mutuamente na realização de tarefas pertinentes a grupos ou a toda a classe.

E, em capítulos subseqüentes, desenvolvendo o princípio "do aprender fazendo", encarecem as autoras o valor das experiências. O processo educativo que é lúcido, contínuo, seletivo e imanente ao indivíduo, apóia-se nas experiências anteriores para compreender as experiências atuais e para incorporar ao seu comportamento o que delas resultar de utilizável e substancial.

No capítulo V, explanam um dos mais difíceis e importantes problemas do ensino — o de levar a criança a pensar, a refletir sobre fatos reais, de modo a adquirir hábitos e habilidades de estudo. Se a educação falhar nesse ponto, de pouco servirá o curso primário, seja ele de quatro, de seis ou mais anos de escolaridade. Os conhecimentos memorizados são facilmente esquecidos. Sem hábitos e instrumentos de estudo, a criança não saberá enfrentar e resolver as dificuldades que irá encontrar no ginásio. Se não prosseguir nos estudos, não disporá de meios para elevar seu nível

cultural. Ficará estagnada e no seu espírito talvez se forme uma atitude de descrédito pela educação, levando-o a julgá-la dispensável e a descurar, no futuro, da educação dos próprios filhos.

Saber pensar, em bases objetivas, é sem dúvida o grande desafio da educação à capacidade dos mestres de todos os níveis do ensino. E é por isso que as autoras, coerentemente, após a explanação de cada tópico, formulam questões destinadas a estimular a capacidade de reflexão do leitor.

Eis, em rápida e sumária análise, toda a primeira parte do livro, a parte por assim dizer teórica, a que aborda os aspectos científicos do ensino.

Os capítulos seguintes são destinados à didática das diversas áreas dos programas e a métodos de ensino.

O ensino da língua nacional, seus objetivos e suas áreas — leitura, expressão oral e escrita — mereceu atenção especial das autoras. Fazem uma longa explanação sobre os métodos de ensino da leitura, assinalando os aspectos positivos e negativos de cada um deles. Ao longo desse estudo, focalizam a íntima relação existente entre linguagem e pensamento, conduzindo o leitor à conclusão de que o desenvolvimento da linguagem impõe riqueza e diversidade de experiências que, por sua vez, constituem a matéria-prima com que trabalhará o pensamento. Deixam evidente que a significação dos vocábulos deve ser buscada nas estruturas completas de pensamento, expressas por sentenças. E assim prosseguem, coerentemente, nos capítulos destinados à expressão oral e à redação.

A orientação dada ao ensino da Matemática prepara o professorando para considerar fundamentais a compreensão dos símbolos, das grandezas e a utilidade desses conhecimentos na vida real. Acentuam esse aspecto funcional aconselhando que a aprendizagem se faça dentro de situações reais que envolvam aspectos mensuráveis: isto é, quantitativos. Desenvolvem o conceito de que a abstração decorre da objetivação e como a inteligência abstrata se apóia na inteligência motora, apresentando, em síntese muito bem elaborada, os exaustivos estudos feitos por Jean Piaget.

Em outros capítulos procuram orientar o professor novato na maneira de apresentar matéria nova, na escolha e formulação de problemas e de exercícios. Alertam-no, ainda, sobre a necessidade do estudo das estimativas em Matemática que aparecem frequentemente nos livros de estudos e nos jornais. Dados percentuais, estatísticas e escolas precisam ser estudados, quer para compreender o que realmente exprimem, quer para levar o aluno a exercitar, progressivamente, o pensamento abstrato.

Os Estudos Sociais constituem matéria de vários capítulos e, em todos, ressalta o seu objetivo primacial — desenvolvimento harmonioso do indivíduo e do cidadão brasileiro.

As áreas da Geografia e História são estudadas com pleno conhecimento das possibilidades da criança nas diversas faixas etárias, em face dos objetivos visados nos programas de ensino. Fornecem ao professor, além de excelente subsídio para a compreensão do valor formativo dos Estudos Sociais, sugestões práticas para que o ensino seja atraente e estimulador.

Advertem o leitor, no capítulo referente ao ensino das Ciências, de que, no mundo atual, os conhecimentos científicos e tecnológicos estão constantemente evoluindo, que a verdade científica de hoje pode ser ultrapassada pela verdade científica de amanhã. A renovação dos conhecimentos é uma constante imperativa desse nosso mundo em mutação acelerada e, por isso mesmo, o mais importante não é a aquisição de noções, mas a atitude científica de busca das relações de "causa-efeito" nos fatos observados. Deve o professor procurar, simultaneamente, desenvolver a capacidade de pesquisa para que a própria criança encontre as respostas adequadas às suas indagações. Tais atitudes combatem eficientemente as credences tão abundantes nos povos subdesenvolvidos e que tanto entravam seu desenvolvimento científico.

As realidades científicas são tão prodigiosas que ultrapassam de muito a capacidade imaginativa e fabulesca do homem. Não é, pois, de admirar que as Ciências exerçam um grande fascínio sobre a curiosidade infantil e que o professor avisado encontre nela um vasto campo de interêsse a explorar. Novamente as autoras reafirmam o valor da observação na aprendizagem, oferecendo ao leitor uma série de situações em que a criança é levada a observar, a levantar hipóteses, a escolher uma delas e a comprovar se esta é realmente a causa única ou uma das causas do fenômeno observado. E, assim, a capacidade de pensar em bases objetivas se fortalece, proporcionando a formação de uma atitude científica, altamente desejável, para a compreensão desse mundo em permanente mudança.

Esses são, em resumo, os ensinamentos essenciais apresentados nesse excelente estudo sobre a didática das Ciências, na escola primária.

No capítulo final, como decorrência lógica do que ficou explanado, anteriormente, as autoras ressaltam a importância da avaliação dos resultados, avaliação esta que permite verificar o quanto do que se propôs ensinar o professor foi realmente aprendido; quais os conhecimentos que devem ser fixados pela aplicação de exercícios bem planejados, quais ainda aqueles que devem ser reapresentados em outras situações ou deslocados para outras séries quando os alunos tiverem a necessária base capaz de resolvê-los.

A avaliação conscienciosamente feita permite ao professor avançar nos programas com segurança e a planejar seu ensino, assegurando às crianças êxito em suas atividades. O êxito é, sem marca de dúvida, o mais valioso incentivo ao progresso, tanto do aluno como do grupo a que ele pertence. Garantir o êxito equivale a renovar a motivação para que o aluno vença as etapas subseqüentes do processo de aprendizagem e êsse deve ser um permanente objetivo do bom professor.

A avaliação, quando se refere aos trabalhos diários, pode ser feita por questionários, exercícios graduados etc. Com instrumentos adrede preparados, com questões de dificuldades graduadas para a aplicação periódica, quando pretender medir a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos num espaço de tempo mais longo, ou para diagnosticar falhas decorrentes das dificuldades das questões ou da técnica de en-

sino usada pelo professor, ou a comprovar até que ponto foram dominadas as habilidades e os instrumentos de estudo para realizar uma atividade independente, como a pesquisa através da leitura, por exemplo. Esses instrumentos, isto é, essas provas, quando bem elaboradas, aplicadas e analisadas, indicam ao professor, de maneira objetiva e segura, quais devem ser os pontos básicos do seu futuro roteiro de atividades. E mais: avaliando e analisando cada etapa do processo de aprendizagem nas áreas de estudo abrangidas pelo programa, estará o professor realizando a auto-crítica do seu ensino, dos métodos e recursos didáticos que emprega e adquirindo, concomitantemente, a atitude corajosa para mudá-los quando a isso fôr impellido pelos resultados negativos verificados.

Eis, em síntese despreziosa, alguns dos muitos ensinamentos colhidos da leitura do livro *Prática na Formação e no Aperfeiçoamento do Magistério Primário*.

Pela soma dos temas versados, pela atualização dos conceitos emitidos, pela proposição e análise dos problemas presentes no manejo de uma classe primária e pela riqueza de sugestões que levam o professor a pensar para planejar o seu trabalho e o inspiram na busca interessada de soluções acertadas, o círculo de leitores do livro em questão se alarga, abrangendo não somente professorandos mas todos os professôres em exercício, administradores de ensino, professôres de cursos normais e todos aqueles que se interessam pela educação brasileira.

É um livro que precisa ser lido.

J.S.

N. da R. — Ao publicarmos a resenha dêste livro, aproveitamos o ensejo para apresentar o trecho final do artigo "Iniciação à Leitura", capítulo dêsse volume, e que não fôra incluído quando de sua divulgação nesta Revista, n. 110, abr./jun. 1968, p. 285-313:

Nessa fase se inicia a redação, já contando as crianças com preparo para se expressarem por escrito de maneira rica e variada.

Há atividades especiais em situação de jôgo destinadas a levar o aluno a reproduzir as letras com movimentos corretos e a escrita só é pedida depois que a criança teve inúmeras oportunidades de aprender a forma das letras e a maneira de grafá-las para evitar problemas de reprodução incorreta dos símbolos.

A redação é precedida de inúmeras atividades de expressão oral — conversas sôbre a novidade do dia, reprodução de histórias, dramatizações etc.

Ao fim dessas considerações a respeito da iniciação à leitura, o professor deve ter compreendido que, no futuro, ao reger uma turma de 1º ano, ao escolher o método e o material de leitura que irá usar, deverá ter em mente o seguinte:

- 1) *A leitura é um processo analítico-sintético e, em qualquer método, análise e síntese devem ser incluídas.*
- 2) Deve-se assegurar à criança instrumentos para que caminhe para a leitura independente, por meio de dosagem e seqüência adequadas do material apresentado.

3) A criança precisa conhecer o som que corresponde a cada letra e vice-versa; deve saber como êstes elementos se combinam, para conseguir ler e escrever .

- 4) Deve gravar a forma das letras.
- 5) O material de leitura precisa ser do interêsse dos alunos.
- 6) Convém que as atividades de leitura sejam agradáveis.

Tais condições, têm, obrigatoriamente, de ser levadas em conta para que a criança:

- domine o mecanismo da leitura, com economia de tempo;
- leia buscando o sentido;
- desenvolva o gôsto por ler.

Na evolução dos métodos de leitura só se considerou, inicialmente, o problema do mecanismo. O método fônico, em sua forma primitiva, falhou por êsse motivo.

Quando se percebeu a importância que tem, no ensino da leitura, a compreensão do que é lido, isto levou a um desprezo pelo mecanismo, produzindo resultados desastrosos. Foi a época em que se usaram os métodos de palavrção, sentencição e de contos sem análise, ocasionando problemas graves e numerosos, haja vista a grande procura de clínicas de leitura por alunos deficientes nesta área e por crianças que, após 4 e 5 anos de estudos, não conseguiam ler.

Passou-se, então, a uma terceira fase, em que se buscou levar as crianças a lerem material com sentido e, logo, encaminhá-las para a análise, segundo os métodos ecléticos, que usam, cedo, a análise e a síntese.

Uma quarta fase parece ter-se iniciado para as línguas fonéticas com o método natural, utilizado na Itália, em que se procura levar a criança, de início, a compreender que as palavras são formadas de sons, que estes sons se combinam formando novas palavras e que cada um deles é representado sempre da mesma forma. Partindo daí, a criança é conduzida a perceber o mecanismo da leitura e a ter acesso a material com sentido. São utilizados, em seguida, recursos fônicos, que dão à criança a possibilidade de trabalhar por si, numa atitude de "agir" e "criar" e, não, de "receber" e "decifrar". Nos métodos desse tipo, o domínio da forma das letras e sua correspondência com os sons (essencial em qualquer método) são muito facilitados por recursos visuais e o material de leitura pode ser bem mais rico, porque os fonemas não são apresentados um a um, mas em grupos, ou todos em conjunto.

O professor precisará considerar, ainda:

- 1) o material de leitura que usará — que deve ser adaptado ao método escolhido e de interesse da criança — bem como os recursos e atividades de enriquecimento do método;
- 2) o tempo disponível, a fim de que a aprendizagem se realize em 1 ano letivo;
- 3) o tipo de turma com que lida — crianças vivas, inteligentes, desajustadas de aprender a ler, que já cursaram Jardim da Infância, ou crianças que não apresentem tais condições;
- 4) a segurança que o professor possa de conduzir a turma no método escolhido.

RADICE, Lúcio Lombardo — *Educação e Revolução* (trad. do italiano), Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968, 255 p.

A tradução do livro de Lúcio Lombardo Radice — *Educação e Revolução*, apresentado pela editora Paz e Terra, veio trazer, sem dúvida, contribuição nova no campo da filosofia de educação. Dentro de uma visão crítica da sociedade, procura analisar o sistema educacional, a instrução e os métodos modernos de educar a mente das crianças dos países desenvolvidos, especialmente na Itália. Ao apresentar sua solução para uma sociedade que se diz socialista, deixa, contudo, transparecer outras influências que acompanham seu pensamento e o afasta talvez do pensamento de Marx: o cientificismo racional do Positivismo, o racionalismo Voltairiano, uma influência global do Cristianismo e particularmente da Educação jesuítica e, finalmente, o Pragmatismo liberal que, através da Escola Nova, é responsável por grande parte das atuais transformações na Educação.

O texto inicial do livro foi escrito em 1961 e versa apenas sobre psicologia do desenvolvimento, formação da mente e métodos racionais de ensino, tudo escrito em linguagem acessível. A edição brasileira foi, entretanto, enriquecida de um preâmbulo especial que lhe acrescenta não só uma visão global da Educação e diretrizes de uma reforma educacional, como análise de acontecimentos educacionais mais recentes, alguns problemas dos países subdesenvolvidos e contradições educacionais dentro dos países socialistas.

A primeira noção importante que encontramos no livro é o situar enfati-

co da *escola* como instituição do futuro, instrumento social de planejamento dêsse futuro. Segundo êle, o estudo é trabalho, e seu custo social, investimento produtivo. Em seguida, desassocia êle os dois conceitos de *ensino* (instrução) e *educação*, embora os considere entrosados em um mesmo fenômeno, e vê na escola a agência para a *criação da técnica do futuro* (através do ensino) e a *política do futuro* (através da *educação*). Segundo o autor, muito contribuiria para a formação harmoniosa do homem do futuro, o entrosamento dêsses dois aspectos em um plano homogêneo e coerente. Ora, a sociedade capitalista atual tenta conjugar uma *instrução progressista* com uma *educação conservadora*, métodos científicos revolucionários com comportamentos sociais retrógados. Tal atitude gera a primeira e maior contradição que aflige nossa educação. A ela podemos atribuir o levante dos estudantes: os jovens já não aceitam a discrepância existente entre o que aprendem na escola e o que presenciam na realidade de suas vidas; revoltam-se.

Não pode viver em laboratórios; o estudo científico só se reveste de sentido quando aplicado à realidade social. O desenvolvimento técnico-científico desenvolve progressivamente no homem a consciência crítica e o leva a rever as velhas estruturas da educação e da sociedade. Por outro lado, a fim de preparar quadros que acompanhem o desenvolvimento das forças produtivas e o progresso técnico-científico, a sociedade capitalista moderna sente-se obrigada a dar-lhes, em medida sempre crescente, capacidade crítica e poder de iniciativa intelectual. O resultado é que o revolucionário da mente torna-se, ao menos potencialmente, revolucionário

em todos os campos: "Quem segue a razão da pesquisa científica não pode continuar aceitando, como dogma, por muito tempo, a irracionalidade do privilégio social", a menos que acreditemos na possibilidade da perpetuação de uma sociedade de personalidades dramaticamente cindidas, mal integradas como seres partidos ao meio. Com êsse argumento, o autor contradiz também a imagem do "homem unidimensional" de Marcuse.

Prosseguindo, êle faz ver que essa contradição não pode ser resolvida isoladamente no campo da educação, de vez que resulta "da contradição fundamental do capitalismo", isto é, aquela que existe entre o caráter social da produção e o caráter individual da apropriação. Embora tenha necessidade de progresso técnico para o seu desenvolvimento econômico, a sociedade capitalista zela pela manutenção das estruturas sociais e econômicas existentes, para preservar a propriedade dos meios de produção e o regime como um todo. Entretanto, resolvida essa contradição maior, a educacional será facilmente equacionada.

Em relação aos países subdesenvolvidos e suas ligações com os países desenvolvidos, ligações essas essenciais no mundo atual, o autor assinala que o contraste de centros tecnicamente superdesenvolvidos e o ensino técnico-científico avançado de alguns centros de instrução (Universidades oásis) com a massa imensa subnutrida e analfabeta; a dependência cultural (proveniente da econômica e visando sua manutenção) dêsses países em relação aos chamados países desenvolvidos; a ineficácia dos programas de "ajuda aos países em desenvolvimento", que, segundo êle, não são mais que puros pretextos para a manuten-

ção de uma relação econômica e cultural desigual, tudo isso gera uma contradição semelhante à anterior. O propósito de perpetuar a ignorância das massas é contrariado, pelo menos gradualmente, pelo desenvolvimento das forças produtivas nos países desenvolvidos e, conseqüentemente, nos subdesenvolvidos.

Por outro lado, a exportação de capitais para esses países, leva-os ao desenvolvimento técnico e à criação subsequente de uma intelectualidade nacional, que, por sua vez, assumirá atitude crítica e encarregar-se-á de difundir conceitos revolucionários. Essas atitudes e conceitos, no campo da sociedade, porão em causa a segurança do regime. Tal contradição, como a anterior, não é sanável dentro do capitalismo.

Em relação ao mundo socialista, aponta o autor as seguintes contradições:

1) De um lado, "a difusão em massa, pós-revolucionária, da cultura, do método científico, e do outro, a posição privilegiada na escola, imprensa e vida pública de uma determinada filosofia reduzida, em maior ou menor medida, a "doutrina e teoria fechada". Não se refere o autor aqui ao marxismo, crítica social, mas ao "dia-mat" (sigla oficial que serviu para abreviar a expressão materialismo-dialético e ao mesmo tempo doutrina rígida em que se cristalizou o pensamento criador de Marx, Engels e Lênin)". Contra essa rigidez levantam-se os jovens e intelectuais soviéticos, tchecos etc.

2) Outra contradição é o "confronto entre a educação de massa que antes da revolução era subalterna e agora assume responsabilidade e mentalidade de nova classe dirigente, e os

tmedores paternalistas, as limitações e até as repressões que se ligam ao confronto de perspectivas e hipóteses diversas dentro dessa cultura, quanto ao desenvolvimento futuro do socialismo ou quanto às diversas avaliações da História passada". Essa contradição, normal na primeira fase da história das revoluções socialistas, deve-se ao fato de que uma classe subalterna, agente histórico da libertação das grandes massas humanas e, ao mesmo tempo, pobre de cultura, de quadros aptos para dirigir, de intelectuais, não pode evitar uma fase rígida de controle sobre um inimigo, derrotado mas não conformado e mais experiente. A contradição surge quando prevalecem essas formas, quando a situação já sofreu modificações radicais, quando operários e camponeses "já passaram de súditos ignorantes a cidadãos cultos, plenamente capazes de juízos autônomos e de livre escolha". A solução, dessa como da outra contradição, encontra-se dentro do próprio desenvolvimento do socialismo e do marxismo. E nisto está a grande diferença entre as contradições existentes nos dois sistemas.

Baseado ainda na dualidade instrução-educação e em sua importância para a criação da técnica produtiva e estrutura sócio-política do futuro, o autor lança duas hipóteses-previsões sobre o caráter da produção e a estrutura político-social de um futuro próximo.

Diz que a produção deverá ser rápida, exigindo predominância do trabalho intelectual-criador sobre o manual-executivo: a qualificação intelectual do trabalhador médio deverá ser mais ou menos a de um cientista médio de hoje; o fim do período escolar, que talvez possa ser reduzido em sua du-

ração, não será o fim da instrução: como atua hoje a vanguarda de intelectuais e cientistas, atuará amanhã a grande massa de trabalhadores, isto é, continuará a estudar enquanto trabalha para poder continuar a trabalhar. A *estrutura político-social* será síntese de socialismo liberdade, ou seja: a) abolição, no mundo, da propriedade da terra, dos bancos e dos meios de produção; b) abolição subsequente das condições de proprietários e proletários, capitalistas e assalariados, exploradores e explorados; c) à base do socialismo, o desenvolvimento da democracia direta, além da representativa, o que representa a participação de cada trabalhador no poder para as decisões políticas parciais e globais, gerais e locais. Enfim, teremos necessariamente no futuro próximo: "todos cientistas, todos cidadãos (conscientes)".

Com base em tais hipóteses ele apresenta finalmente: "Linhas para uma reforma da instrução e para uma reforma educacional".

*Reforma da Instrução:* 1 — Reformas de estruturas: a) superação da contraposição, escola técnica e formação cultural que não concorre senão para formação de elites privilegiadas. Escola obrigatória durante dez anos (8 iguais para todos e 2 em "que, ao lado de estudos culturais iguais, são abertas diferenciações que possibilitem algumas escolhas capazes de dar ensejo a uma cultura especial"; b) a instrução secundária superior durante dois ou três anos deve continuar unitária, fundamentada em uma cultura comum e de livre escolha por parte do estudante. 2 — Reforma dos conteúdos culturais: a) transposição do patrimônio enciclopédico à posse de métodos e quadros estruturais. Segun-

do o autor, o aumento crescente dos conhecimentos humanos não obriga o homem a lançar-se necessariamente num processo de especialização crescente, de vez que ele desenvolve por outro lado um processo de síntese e reunificação do saber no sentido de uma cultura unitária. São exemplos desse esforço de unificação a criação do método axiomático na Matemática, a matematização das Ciências Humanas, além da Física, Química e Biologia, a programação linear, a Cibernética, o Cálculo Infinitesimal, o Cálculo das Probabilidades, as Equações Diferenciais, a redução dos fenômenos microscópicos a estruturas "elementares", a descoberta da Dialética Universal.

Enfim, *o esforço de passar dos fatos à estrutura, dos fenômenos ao método, da enciclopédia ao saber orgânico.* Esse esforço deve ser transposto para a didática. 2 — A ciência de vanguarda deve transformar-se, num ritmo cada vez mais acelerado e com constante encurtamento dos tempos de atraso, da escola, numa cultura elementar de massa. Trata-se de um *esforço de simplificação do saber de forma a torná-lo cada vez mais acessível a um maior número de pessoas.* Isso naturalmente implicaria a multiplicação de estabelecimentos de ensino e criação de quadros intermediários entre a vanguarda e a escola. 3 — *Substituição da exposição sistemática da matéria pela compreensão histórica e lógica das experiências cruciais e das hipóteses decisivas no desenvolvimento da ciência e da cultura:* ex.: relacionamento da Álgebra, Geometria, Aritmética, criação das Geometrias não euclidianas (1830), transformação da Geometria — forma ideal objetiva de Platão (ou estruturação unívocamente determinada das sensações de Kant) em

Geometria como abstrações mentais, extraídas das relações físicas. Passagem do absoluto ao relativo. 4 — Passagem da erudição à sutileza, *da pura receptividade mental à coragem intelectual* (não considerar absolutas formulações algumas por fecundas que tenham sido).

*Reforma Educacional:* a) A EDUCAÇÃO DEVE SER DIRIGIDA NO SENTIDO de conseguir a forma: especialista político; deve formar homens capazes de produzir e compreender o sentido de sua produção, capazes de levar avante um trabalho especializado e de enxergar claramente a estrutura geral dentro da qual se insere tal trabalho. Em qualquer escola ou nível as Ciências Humanas devem ocupar um lugar central, nos programas ou fora d'êles; b) Educação para a liberdade, responsabilidade e exercício do poder: educação política e participação estudantil nos negócios do Estado; c) exame crítico de toda a sociedade, participação nas lutas e no trabalho em prol de sua transformação revolucionária ou progresso. A escola deve ser integrada na sociedade. Deve formar para o espírito científico, para a análise crítica, para a atividade e julgamento livre, para as decisões responsáveis. Uma escola, enfim, que eduque revolucionários por pensamento e caráter, que combata, em todos os campos, a "tirania, o sofisma e a hipocrisia".

No que concerne aos métodos que devem ser empregados para a efetivação de seus propósitos educacionais e de instrução, o autor, embora a grosso modo, influenciado pela escola nova, especialmente a Montessori, apresenta alguns aspectos diferentes, servidos provavelmente na educação positivis-

ta, de um lado, e na educação jesuítica, de outro.

A influência positivista se faz presente na ênfase do racional e do científico (não incluindo a noção superada de Ciência de Augusto Comte). A segunda influência é identificada no papel da disciplina na educação da mente e criação de hábitos, no rigor com que encara o trabalho escolar. A auto-educação não lhe parece satisfatória. Embora partidário da liberdade de escolha, do desenvolvimento do espírito crítico, êle acha que a criança deve ter uma orientação segura por parte do educador; a disciplina exerce papel essencial na educação da criança. Deve-se-lhe imprimir hábitos de estudo e de trabalho útil, mesmo que se tenha que forçá-la a isso: "A escola deve ser também um trabalho, o estudante, mesmo no primeiro ano elementar, deve habituar-se a certo horário razoável de trabalho intelectual cotidiano, obrigatório e sistemático. Se a escola e a família deixam de criar na criança e nos adolescentes a capacidade de se concentrarem no trabalho intelectual, quando têm vontade ou *quando não a têm*, não haverá nem formação da mente, nem formação de caráter; a escola e a família terão fracassado". O educador deve também ajudar a criança a superar sem conflitos, mas definitivamente o *animismo* e o *artificialismo* próprios da idade, não os cortando bruscamente com explicações racionais, mas não o alimentando com leituras e histórias absurdas de fadas, animais e coisas falantes. Histórias verdadeiras de fatos da natureza e da sociedade ajudarão a manter a criança em contato com a realidade e a ensinarão a diferenciá-la das fantasias. Censura igualmente a idéia falsa que se dá normalmente às crianças, na es-

cola, sôbre a família, sociedade, go-  
vêrno, polícia etc. Tudo bonzinho e  
bem intencionado. A verdade deve  
ser dita à criança de modo simples e  
acessível sôbre os fatos não só da na-  
tureza como da sociedade; do contrá-  
rio, poderá gerar conflitos emocio-  
nais no futuro ou familiarizá-la com  
a hipocrisia. A religião não deve ser  
imposta à criança como verdade abso-  
luta. Quando muito pode lhe ser si-  
tuada, em idade própria, como opção  
filosófica. Os pais e professôres não  
só podem como devem explicar à cri-  
ança seus pontos de vista, sua visão do  
universo e da sociedade, mas deve  
adverti-la da existência de outros pon-  
tos de vista e, se possível, explicá-  
los. Esse aspecto de amor à verdade  
e ao real, não contradiz a Escola No-  
va mas, em outro ponto, êle a critica  
veementemente. Trata-se do que  
chama de "ativismo exagerado e  
superficial", o aprendizado pela  
prática e informal, em maior ou  
menor quantidade de presente em  
tôda corrente dessa escola. A pro-  
pósito, diz êle: "A introdução dos  
métodos ativos na educação da  
mente é um fato revolucionário de  
importância fundamental... A cri-  
ança não é depósito de conheci-  
mentos. Na escola, o jovem deve com-  
preender, e para compreender deve  
aprender de modo ativo, reconstruin-  
do criadoramente cada processo men-  
tal, cada experiência, cada teoria que  
lhe é exposta... Mas há certa con-  
fusão nesse campo. Segundo certas  
tendências "extremistas" e superfi-  
ciais... o ativismo significaria a li-  
quidação de qualquer esforço, a su-  
pressão de qualquer aborrecimento e  
disciplina mental sistemática, portan-  
to, no desaparecimento de qualquer  
saber orgânico. Preconiza-se uma es-  
cola em que tudo é livre e agradável.  
... põe-se de lado o estudo da

Geografia: basta organizar uma via-  
gem real ou mental de tôda classe  
a outra região. Declara-se morte à ci-  
ência classificatória: três meses de ob-  
servação direta e experiências com ca-  
racóis formariam o espírito científico...  
Em suma, confunde-se o exer-  
cício com o estudo, a aplicação com a  
teoria, o acréscimo com o necessá-  
rio..."

Como a Escola Nova, o autor ressalta  
a importância do método da imitação.  
A propósito da transmissão do espí-  
rito racional, diz êle: "A criança é uma  
imitadora. Se lhe falamos corretamen-  
te, ela também falará corretamen-  
te. Se somos serenos, ela também o  
será. Se somos lógicos e coerentes, ela  
também aprenderá a sê-lo. Se, porém,  
você toca na madeira quando passa  
um entêrro... se prevê sete anos de  
desgraça quando quebra um espelho...  
se diz que é graça de Nossa Senhora  
quando encontra um emprêgo, então  
não espere que seu filho tenha um  
comportamento racional, não preten-  
da que a mente dêle, naturalmente  
confusa e supersticiosa, se desenvolva  
no sentido da lógica e do espírito ci-  
entífico". Ainda como a Escola No-  
va, estimula o uso do jôgo como ins-  
trumento de ensino e educação, o uso  
dos instrumentos audiovisuais para o  
ensino da ciência, exploração dos  
centros de interêsse etc.; mas tudo  
isso, para êle, não só não exclui o  
saber orgânico e o método classifica-  
tório como contribui para seu desen-  
volvimento. Sôbre jôgo de adivinha-  
ção, observa: "Aprender a adivinhar  
significa, antes de tudo, aprender a  
*classificar* (homem, mulher, animal,  
vegetal ou mineral?), em seguida sig-  
nifica analisar e descrever (serve pa-  
ra comer, para vestir, para trabalhar,  
é de metal ou de madeira?). Isso quer  
dizer: distinguir o natural do artifi-

cial, o animal do inanimado, o concreto do abstrato, o objeto da idéia". A educação sexual deve também ser dada desde a tenra idade e com absoluta observação da realidade.

Quanto à exposição dos métodos da educação da mente, a reação da criança diante do mundo e sua evolução psicológica, a exposição pareceu-me singela, plena de humanismo e equilíbrio, convenientemente fundamentada e seguindo orientação fisiológica e científica satisfatórias. No que se refere, porém, a suas diretrizes para a reforma educacional e à análise que as precedeu, acrescentaria duas observações:

1. Essas diretrizes, da forma em que são apresentadas, parecem, senão utópicas, ao menos incompletas. Falta-lhes a base — dimensão da viabilidade. Ao lê-lo, somos levados a crer que presenciamos um mundo unificado, seguindo necessariamente um caminho único. Embora em sua análise tenha assinalado a presença de diferenças fundamentais entre países socialistas e capitalistas, desenvolvidos e subdesenvolvidos, não parece considerar tais diferenças nas diretrizes que preconiza para um futuro próximo. Menciona a transformação universal e necessária do capitalismo em socialismo, mas nos deixa sem saber como, a prazo curto, chegaremos a efetivar tal transformação, de modo a poder alcançar sociedade tão uniforme, a menos que considere a Educação veículo único de tal ocorrência (e isso ele não deixa explícito). Mas se assim o fôsse não nos teria mostrado os diferentes níveis em que se processará essa transformação. Nem em Karl Marx encontramos com tantos detalhes a forma dessa sociedade futura e este preocupou-se muito em de-

finir-lhes as tendências, os caminhos para atingi-la e os porquês da escolha de tais caminhos. Os sociólogos e ficcionistas ocidentais (Huxley, Aren, e outros) que procuram encontrar solução para a sociedade dentro do capitalismo liberal não deixam de apontar as várias opções a que nos pode levar o mundo de hoje e as dificuldades da aplicação de uma política uniforme para todo o mundo (a UNESCO é testemunha à saciedade no plano da educação). Ficamos sem entender como o autor achou sua solução tão facilmente. Temendo exagerar em minha crítica, diria, enfim, que existe uma lacuna entre a análise e a solução apresentada que nos dá a impressão estar ele afastado da realidade, o que não deve ser verdade. Um marxista diria, no mínimo, que ele é um idealista.

2. Outra observação diz respeito a nova falha, ligada de certo modo à primeira. Ao analisar o sistema educacional capitalista, o autor refere-se apenas às reações humanas diante das injustiças e desigualdades sociais, às contradições e transformações daí provindas. Não se atém a um exame da estrutura educacional (embora a tenha implicitamente em conta quando fala de Educação conservadora) e as conseqüências que advêm para o desenvolvimento econômico, a estagnação e a evolução lenta de tais estruturas (e da estrutura faz parte também a administração da rede escolar, a legislação como um todo, as relações entre os corpos discente e docente, não somente os métodos educacionais e do ensino). Essa discrepância entre as estruturas educacionais e a necessidade econômica de desenvolvimento gera, também, o despertar de consciências e contradições nas sociedades capitalistas e nesse

ponto marxistas e capitalistas parecem estar de acôrdo.

Esses meios não são certamente os mesmos em tôdas as circunstâncias, para todos os grupos sociais, e as transformações prognosticadas não se processarão, tudo indica, ao mesmo tempo, em todos os lugares. Além disso, somos inclinados a desconfiar que essa diversidade de meios e tempo poderá influir também na forma de que se revestirão as transformações, em cada país no futuro. A uniformidade pormenorizada que o autor procura dar a suas perspectivas para o futuro da humanidade fere fundamentalmente tais considerações preliminares e é nesse ponto que sua análise me parece falha.

A. S. L.

SCHIEFELE, Hans — *Ensino Programado* — Trad. do alemão. São Paulo, Edições Melhoramentos e Editôra da Univ. de São Paulo, 1968. 180 p.

Há mais de quarenta anos, um especialista norte-americano em medidas educacionais, Sidney Pressey, ideou e fez construir um pequeno aparelho para aplicação individual de testes pedagógicos de múltipla escolha.

Esse aparelho, que lembrava uma máquina manual de calcular, assim funcionava: num visor aparecia uma questão impressa, seguida de quatro respostas numeradas, uma só das quais era correta, embora as outras tivessem relação com o assunto da pergunta. O examinando deveria escolher a resposta que lhe parecesse certa, para isso comprimindo uma das teclas da máquina igualmente numeradas. Se a escolha fôsse feliz, um tímpano soava, e o examinando po-

deria mover uma pequena alavanca, assim substituindo a questão que houvesse bem resolvido por outra. Caso contrário, deveria experimentar cada uma das outras teclas, até que obtivesse êxito. Moveria então a alavanca, prosseguindo no trabalho. Todo êle em erros e acertos, era registrado numa fita de contrôle, em que automaticamente se imprimiam os números correspondentes às questões, além de outros sinais.

Procedendo à análise dos resultados, muitos dos quais sôbre as mesmas séries de questões, aplicadas aos mesmos examinando, observou aquêle investigador que o mecanismo por êle ideado não só permitia verificar uma aprendizagem já recebida, mas, também, que oferecia condições para que os examinandos aprendessem. Isso dependeria da seriação dos itens, ou do seu relacionamento lógico, tal como se dá na organização de um "programa", e, no caso, de um programa desenvolvido em tarefas miudamente parceladas.

Essa verificação levou Pressey, entre 1926 e 1932, a escrever vários artigos nos quais previa uma grande mudança nas atividades didáticas, e a qual chamou "revolução industrial" nos serviços do ensino, mediante "instrução programada". Poderiam os professores, afirmava êle, ter suas atividades de rotina consideravelmente reduzidas, desde que se generalizasse o uso daquelas "máquinas de ensinar".

Contudo, essa previsão não seria logo confirmada. É que, à época, ocorria grande depressão econômica, e a fabricação de tais aparelhos, como também o preparo do material necessário, em "programas", exigiam gran-

des despesas. Por outro lado, havendo numerosos professores desempregados, não seriam elas justificadas. No decorrer da Segunda Grande Guerra, porém, foi retomada a idéia das "máquinas de ensinar" em vários campos específicos de preparação militar, e, terminado o conflito, êsses ensaios foram estendidos a escolas comuns, primeiramente de grau médio e superior e, mais tarde, de nível primário.

Experimentaram-se vários tipos de máquinas, pois novos recursos de sinalização automática poderiam ser utilizados, graças ao aperfeiçoamento de dispositivos eletrônicos, muito variados. Igualmente, para alunos de maior desenvolvimento e senso de responsabilidade, verificava-se que certos "programas", quer dizer, certa ordenação de itens instrutivos, exercícios e questões, poderiam ser apresentados não só em máquinas, mas em livros, cujo texto obedecesse a certo arranjo especial.

Bastaria para isso que, na página inicial do livro, uma questão fôsse apresentada, seguida de diferentes respostas. Escolhida uma delas, como exata, passaria o aprendiz a consultar o texto da página cujo número estivesse indicado logo após a resposta preferida. Nessa consulta, veria se a resposta dada estaria certa, ou não, e por que, recebendo recomendações para prosseguimento de seu trabalho em novo ponto do livro, diferente, no caso de erro ou acerto.

Tudo isso veio a permitir mais completo exame dos fundamentos psicológicos do "ensino programado". Admitira-se, de início, que o ensino "automático", por aparelhos ou em livros com aquêle novo arranjo da ma-

téria, deveria principalmente fundar-se no princípio de evitar, tanto quanto possível, qualquer erro de parte do aprendiz. Verificou-se depois que formas diversas de "programação" poderiam considerar mais complexas situações de aprendizagem, houvesse erros, ou não, no decorrer do trabalho. Ao lado de uma simples programação "linear", como dantes se adotara, seria possível outra, "ramificada", ou com diferentes caminhos a serem seguidos pelo estudante, segundo suas capacidades.

O adjetivo "programado" passou a ter maior importância, razão por que nomes tais como "instrução programada", "aprendizagem programada" e, por fim, "ensino programado" passaram a ser utilizados na língua inglesa primeiramente, como depois em outros idiomas, para designar a inovação.

Experimentos cada vez mais amplos passaram a ser feitos, não só nos Estados Unidos, mas em países da Europa, Inglaterra e Alemanha Federal, especialmente. Em conseqüência, toda uma vasta literatura acêrca do chamado "ensino programado" veio a ser produzida. Centros especiais de pesquisas organizaram-se em diversos países, e, nos Estados Unidos, grandes empresas produtoras de máquinas de ensinar e de textos programados surgiram ultimamente, com avultados capitais e intensa propaganda.

Já não é dado, portanto, aos professores de qualquer país desconhecer o assunto, razão por que a Biblioteca de Educação da Melhoramentos entendeu útil apresentar uma obra especial sobre a matéria, e que é esta, recentemente publicada por Hans Schiefele, eminente educador alemão.

Duas razões explicam a preferência que se deu a essa obra.

A primeira está no plano geral que Schiefele adota, e que se inicia com o exame comparativo das teorias da aprendizagem, nas quais o "ensino programado" encontra fundamentos. Nessa parte, são especialmente descritas duas grandes teorias, a de Thorndike e a de Skinner, confrontadas entre si, e examinadas também em suas aplicações, quer no ensino comum, quer no "ensino programado". A documentação bibliográfica é aí muito vasta.

Schiefele pôde estabelecer dêsse modo bases técnicas para propor questões como estas: "Pode o ensino programado atender a todos os resultados instrutivos e educativos, tal como possam fazer os mestres no ensino comum, em suas classes?..." "Oferece o ensino programado, pelo efeito automático das reações do aprendiz, oportunidades para real e integral desenvolvimento?..." E, assim, outras, através das quais o eminente autor realiza um estudo crítico das teorias da aprendizagem, avaliadas pelas conseqüências que produzem, segundo diversas concepções gerais de educação.

A segunda razão está em que o autor, no desenvolvimento do trabalho, mantém uma atitude objetiva exemplar. Para isso, analisa minuciosamente os resultados de experimentos bem controlados sobre o "ensino programado", em suas diferentes formas. Esses resultados já serão realmente convincentes ou ainda apresentarão pontos duvidosos a serem mais detidamente esclarecidos?... E, quaisquer que sejam, justificam os custos da preparação dos "programas" e dos

novos recursos para o seu emprêgo, na feição mecânica, ou na de novos livros, tais como até agora ensaiados?...

Com perfeita isenção, Schiefele aponta as vantagens e as deficiências objetivamente verificadas no uso da inovação. Uma das vantagens, que parece incontestável, é prestar-se o "ensino programado" a uma adaptação mais perfeita às capacidades individuais dos alunos, inclusive às do ritmo de trabalho de cada um, mais lento ou rápido. Certo que, ainda por êsse aspecto, alguns problemas se apresentam, mas a vantagem a tal respeito não pode ser negada. O inconveniente de ordem geral consiste em que o "ensino programado" elimina as situações de vida social, e, em particular, os efeitos educativos da relação "professor-aluno". Certas matérias que se fundam no desenvolvimento das relações interpessoais ficam, portanto, excluídas do âmbito do "ensino programado".

Em apoio da "programação", lembra o educador alemão, no entanto, que mesmo antes das elaboradas formas de hoje, ensaios empíricos já existiam, como os de "caderno de trabalho", "séries sistemáticas de exercícios", e "material experimental com orientação para fins de redescoberta". Os alunos sempre se mostram interessados por êsses tipos de material, os quais, quando bem organizados, motivam a aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem certas capacidades de mais alta compreensão e de iniciativa nos estudantes. Por seu lado, os professores, de uma ou de outra forma, sempre se aproveitaram dêsses recursos didáticos. Também eles podem aliviar o mestre de certos encargos de rotina, a fim de que pos-

sa dar maior atenção aos casos das diferenças individuais. Mas tanto nesse caso, como no da aplicação do "ensino programado", a conclusão geral de Schiefele é que tais recursos não podem eliminar a ação direta dos professores, insubstituível quando a escola pretenda desenvolver nos alunos atitudes, valores sociais e morais, propósitos e mais largas concepções de vida.

O leitor verá, por tudo isso, que este volume não representa apenas um li-

vro de informações sobre "ensino programado", mas uma exposição que considera problemas gerais da educação, objetivos do ensino e recursos que nele se possam e devam empregar. Quanto ao assunto especial de que trata, é um guia seguro dos mais claros e completos que já foram publicados. Já sobre os problemas de formação humana, que encara, é estudo que leva os mestres a pensar com elevação e seriedade nas tarefas da escola.

*L.F.*

### Desafio ao Planejamento Educcional

O Planejamento Educacional de tipo moderno — com largo campo de ação, perspectivas de longo alcance e integrado no desenvolvimento sócio-econômico — conheceu um progresso considerável, tendo começado quase do nada há apenas dez anos. Novos conceitos e técnicas, resultados de pesquisas, programas de treinamento e a prática atual da planificação educacional desenvolveram-se num ritmo excepcional.

Esse progresso foi em grande parte o produto de uma cooperação internacional, lançada e impulsionada pela UNESCO, porém com importantes contribuições vindas de outras entidades das Nações Unidas, a OCDE e diversas organizações de ajuda bilateral. O Planejamento Educacional é um campo no qual nações em qualquer nível de desenvolvimento — sejam quais forem as outras diferenças que entre elas possam haver — estão trabalhando juntas, proveitosamente, numa troca mútua de experiência, conhecimento e capacidade. Há apenas

uma década, era praticamente desconhecida em quase todo o mundo ou era considerada com suspeita ou hostilidade, mas hoje em dia é bastante considerada e divulgada. Uma das principais razões para esta mudança foram as desastrosas conseqüências de uma caótica expansão educacional feita sem planejamento. Cêrca de dois terços dos Estados-membros da UNESCO comprometeram-se, agora, a uma política de planejamento educacional, metade dos quais já a estão praticando, quando nada em escala limitada, enquanto os demais permanecem num estágio de ação inicial.

Apesar de todo êste progresso animador, a planificação educacional continua numa escala elementar de desenvolvimento e tem um longo caminho a percorrer. Ainda há profundas lacunas entre teoria, treino, pronunciamentos de um lado, e sua aplicação prática de outro. Estabelecer um processo realmente efetivo de planificação educacional tornou-se mais difícil, e exige mais tempo do que se possa imaginar. Poucos ainda acaalentam a ilusão de que o planejamento educacional, como uma cartola de mágico, pode ser ligado a uma estrutura arcaica e ultrapassada, sofrendo escassez de recursos, e produzir mila-

N. da R. — O autor dêste trabalho dirige o Instituto Internacional de Planejamento da Educação da Unesco.

gres, prontamente. Agora, em geral, admite-se que êle, a menos que seja parte integrante de todo um processo gerencial de decisão e implementação, produz mais frustrações que resultados positivos.

### *Futuros Problemas para o Planejamento Educacional*

Após esboçar o progresso do planejamento educacional até nossos dias, podemos agora considerar o aspecto fundamental d'êste artigo: quais as perspectivas da planificação educacional e, mais particularmente, quais são, na realidade, suas funções prioritárias num futuro imediato? A resposta a esta pergunta exige que façamos uma outra de caráter mais amplo: quais as possibilidades do próprio desenvolvimento educacional? Na tentativa de responder a ambas as questões consideraremos, sobretudo, as nações em desenvolvimento, embora muito do que dissermos seja válido para as nações industrializadas. As diferenças dizem muito mais respeito ao maior ou menor grau com que se apresenta o problema, do que à sua natureza.

O crescimento educacional nos países menos desenvolvidos nos últimos dez a quinze anos foi realmente considerável. A maioria dessas nações conseguiu, de algum modo, expandir suas taxas de matrículas e elevar os gastos em educação, nesse curto período, mais do que nos últimos cem anos. Os benefícios disto resultantes — tanto para os indivíduos como para o desenvolvimento nacional — só agora podem ser avaliados com exatidão, mas há pouca dúvida de que êles foram substanciais e se incrementarão com o tempo, pois o completo rendimento dos investimentos educacionais não se manifesta de imediato.

Se isto fôsse tudo, as perspectivas para o desenvolvimento escolar seriam positivamente otimistas e as tarefas para a planificação educacional relativamente simples. Mas, infelizmente, há um lado mais sombrio na questão. É o fato de que a educação nos países em desenvolvimento enfrenta graves problemas, que tendem a multiplicar-se; e que o planejamento escolar, embora em seus primórdios, deve rapidamente assumir enormes gastos, que envolverão sérios riscos.

Considerando a questão objetivamente, podemos afirmar que os sistemas de educação dos países em desenvolvimento foram atingidos por uma profunda crise cuja natureza básica e causas são de caráter universal. É, em essência, a "crise do desajustamento" entre os sistemas educacionais e o meio ambiente, provocada pela incapacidade d'êses sistemas se transformarem, a fim de adaptar-se a novas necessidades e constantes exigências de uma sociedade em acelerada transformação. Certamente sofreram na última década uma expansão, sem precedentes, inconcebível para a geração anterior; mas esta se provou totalmente inadequada tanto quantitativa quanto qualitativamente.

Do lado quantitativo, os sistemas educacionais foram progressivamente incapazes de acompanhar uma constante demanda popular, alimentada pela "revolução de crescentes anseios", de uma juventude inquieta, e pela própria educação. Apesar da expansão sem precedentes, da educação, que acabamos de mencionar, a maioria dos jovens em muitos países em desenvolvimento não recebe nenhuma formação escolar, ou interrompem-na antes mesmo de serem alfabetizados. É típico disto

o fato de que cerca de um quarto a um terço recebe uma educação primária completa; destes, apenas um décimo aproximadamente chega às escolas secundárias, e é mais ou menos esta a proporção dos que completam o secundário e entram para universidades (grande ambição da maioria desde o início de seus estudos). Com a intensificação dos anseios e ambições, as decepções e frustrações são imensas. Ademais, a pressão populacional e a demanda popular por educação continuam a elevar-se, sem perspectivas de interrupção.

A estas dificuldades com relação à demanda juntam-se os dilemas inevitáveis no lado do "rendimento", onde os sistemas educacionais estão seriamente em desacordo com a economia e necessidade de desenvolvimento de suas nações. Requisitos no sentido de um urgente investimento econômico para obter recursos humanos especializados ainda não foram devidamente encontrados e, além do mais, a maioria desses sistemas educacionais estão progressivamente produzindo mais estudantes "qualificados" do que o número de empregos que sua economia pode oferecer. O problema fatal resultante da existência do "desempregado qualificado" reflete em parte o mau funcionamento da própria economia, mas reflete, também, a incapacidade do sistema educacional para modificar o caráter de sua educação e para ajustá-la às necessidades reais dos estudantes e da sociedade. O problema não é apenas que a "qualidade" da educação deteriorou-se (em termos de padrões acadêmicos tradicionais). A dificuldade fundamental é que muito do que é ensinado é simplesmente um tipo de educação inadequado. Os países em desenvolvimento, que herdaram seus modelos de

educação de países mais avançados, sofreram sempre de uma grande inadequação educacional, mas nas condições atuais, bastante modificadas, a inadequação agravou-se.

Tôdas as discrepâncias anteriores entre sistemas educacionais e meio ambiente estão provocando profundas tensões sociais e instabilidade. Elas tendem a reforçar a lacuna existente entre privilegiados e desprivilegiados, entre as populações urbanas e rurais, e entre o mundo desenvolvido e o subdesenvolvido. E eles estão reduzindo seriamente as inversões que deveriam estar sendo colocadas no desenvolvimento nacional, desde que exigem, dos limitados recursos, pesados investimentos em educação.

A crise que acabamos de esboçar será mais profunda num futuro imediato, pois a educação nesses países está sujeita a uma crescente e brutal dificuldade econômica definida pelo aumento de custos por estudante de um lado e o declínio de crescimento da capacidade financeira do outro. Os gastos para educação cresceram dramaticamente nos últimos dez a quinze anos — em muitos casos, de menos de 2%, para mais de 4% do PNB, e de menos de 10% dos gastos públicos para mais de 14%. Expandiram-se duas vezes mais que a taxa de poupança. Ao mesmo tempo que esse fato é um testemunho eloquente da grande importância que essas sociedades dão à educação, essa taxa de crescimento não pode manter-se porque outras necessidades e exigências para o desenvolvimento estão também fazendo forte pressão para uma maior distribuição dos limitados recursos nacionais. Em alguns países, os *deficits* alimentares serão os maiores competidores para a educação, sem

mencionar as pesadas reivindicações para despesas militares.

Como a constante ascensão da curva de crescimento das despesas educacionais é forçada a encontrar-se com o declínio do crescimento econômico global, os incrementos anuais para orçamentos de educação inevitavelmente tendem a diminuir. Uma grande parte será utilizada pelas inevitáveis elevações de custos nas atividades em pauta, especialmente pelos salários de professores, deixando poucas probabilidades para expandir, melhorar e alterar o sistema educacional.

O panorama não seria tão pessimista se uma elevada taxa de crescimento econômico pudesse ser prevista, mas até o momento, infelizmente, os índices de crescimento na maioria dos países em desenvolvimento foram desconcertantemente baixos. Se o fenômeno persistir, a educação será a maior vítima, pois mesmo uma pequena mudança na taxa de crescimento econômico poderia repercutir no crescimento educacional, num futuro imediato. De certo modo, ocorre aqui o dilema do "ôvo e da galinha" — mais e melhor educação é necessária para o crescimento econômico, mas o crescimento econômico tem necessidade de efetuar-se antes que a educação possa obter os recursos que exige. Enquanto isto, estas duas realidades financeiras obrigarão as autoridades educacionais a dar atenção prioritária à busca de caminhos para obter mais e melhor educação fora dos recursos já disponíveis, em outras palavras, aumentar a eficiência e a produtividade de seus sistemas. Essa busca torna-se ainda mais imperativa porque se deve esperar um rígido aumento nos cursos médios por estudante, à parte dos fatores inflacionários

gerais. No nível primário, qualquer progresso feito no sentido de aumentar o vasto número de professores inqualificados, ou no sentido de reduzir, efetivamente, o número excessivo de alunos nas salas de aula, será traduzido por sérios incrementos de custo por estudante. Onde quer que as matrículas nas escolas secundárias e universidades se elevem mais rapidamente que as matrículas nas escolas primárias, e haja oscilações nos custos de educação técnico-científica, a média do custo por estudante, no sistema como um todo, crescerá vertiginosamente.

Porém, o mais poderoso de todos os fatores no incremento de custo será o aumento dos salários de professores, que não corresponda a uma incrementação na produtividade de ensino. O âmago do problema é que a educação é uma "indústria de trabalho intensivo" com uma tecnologia relativamente estática e, por conseguinte, até onde se possa julgar, com uma produtividade de trabalho estática ou declinante. Além do mais, ela necessita competir com outras atividades, nas quais as melhores técnicas e a produtividade permitem aumentos salariais periódicos sem uma equivalência no custo real. Na presente situação, o sistema que pretender, somente, manter sua qualidade, sem cuidar de melhorá-la, seus recursos financeiros precisarão crescer mais rapidamente que as matrículas — à parte das oscilações de custo no incremento daquelas às quais já nos referimos. É claro, entretanto, que, se as futuras receitas orçamentárias se virem obrigadas a sofrer redução, os sistemas educacionais se defrontarão, obrigatoriamente, com maiores dificuldades, que já não foram poucas.

### *Implicações para Estratégia e Planejamento Educacionais*

Evidentemente, não há panacéia que possa curar da noite para o dia a crise educacional que atingiu o mundo em desenvolvimento — e num grau menor o mundo desenvolvido. A cura — se há uma — exigirá na melhor das hipóteses, uma ação complicada e longa, não sem sofrimentos e perturbações consideráveis. Precisa ser encontrada, pois sem ela todo o problema crucial de construir a Nação e promover o desenvolvimento social e econômico pode ser retratado para as gerações futuras.

Uma estratégia correspondente às necessidades evidenciarão o erro dos que admitem a educação como um problema corriqueiro, e o ponto de vista, simplista, que considera o desenvolvimento educacional como a pura ênfase numa escala, sempre crescente, das atividades já então exercidas. Os sistemas educacionais necessitam transformar-se, mais urgentemente, do que necessitam expandir-se. Eles precisam modernizar-se de muitas maneiras, a fim de tornar-se mais relevantes para as sociedades e estudantes a que servem e serem mais eficientes no uso dos recursos de que dispõem. Entretanto a estratégia requerida deve ser sobretudo uma estratégia de inovação e não simplesmente uma estratégia de multiplicação.

Desnecessário afirmar que deve ajustar-se, apropriadamente, aos objetivos e condições de cada país. Para a maioria, contudo, os objetivos mais estratégicos para a transformação serão, sem dúvida, os seguintes: administração educacional, currículo, métodos de ensino, treinamento de mestres e orientação universitária.

Nada poderia ser mais difícil. Já é bastante dificultoso o simples aumento do sistema educacional mantendo sua antiga imagem, especialmente se isto é feito às pressas; porém, é infinitamente mais penoso transformar o sistema no que ele tem de fundamental. Isto não ocorre porque os educadores sejam necessariamente pessoas mais conservadores que as demais. E sim porque basicamente os sistemas educacionais nunca foram concebidos para ser transformados. Por um único motivo, sua missão tem sido sempre predominantemente conservadora: preservar a herança cultural da sociedade e passá-la de geração a geração; preservar a integridade do sistema social vigente, e não tentar contestar e mudar tôdas as coisas. Segundo, o fato de ser atividade dispersa e com recursos operacionais difusos, a adoção e disseminação de novas idéias e práticas, tornam-se extremamente difíceis. Em terceiro lugar, por que até então não sentiram nenhuma necessidade compulsora, os sistemas educacionais carecem de meios institucionais para uma contínua autocrítica, invenção e auto-renovação.

Porém, as coisas mudaram. As sociedades têm dado maior prioridade ao desenvolvimento e, por conseguinte, a muitos tipos de reforma nelas próprias, e esperam que a educação assumam a liderança. Esta pode ainda conservar e transmitir as melhores coisas do passado, mas igualmente transformar muitas coisas a favor de um futuro diverso e melhor. Além disso, espera-se que produza, não, simplesmente, uma elite dirigente, mas que desenvolva totalmente o potencial de todos. Uma mudança radical na ênfase da missão da educação exige um drástico reajustamento: psicologicamente e em outros sentidos. Agora.

que a educação se tornou a maior indústria em muitas nações assumiu um papel fundamental no desenvolvimento, ela requer um sistema administrativo que seja muito mais forte, mais dinâmico que o tipo de administração educacional do passado, caracterizada por seu papel de guardião, estabelecedor de regras e supervisor. Do mesmo modo, requer não apenas bons professores segundo os padrões tradicionais, mas professores que sejam formados para reformar; reformar não apenas em seu campo de ação mas no mundo que lhes rodeia, e que sejam líderes não somente em suas atividades, mas nas próprias comunidades a que pertencem. Eles devem, de agora por diante, ser treinados como professores do futuro de um mundo em rápida transformação, e não como os professores do passado.

Porém, se a arte da direção educacional e a arte e a substância do ensino devem ser grandemente transformadas e modernizadas, e se os sistemas educacionais devem tornar-se mais relevantes e eficientes, eles têm que construir uma maquinaria renovadora bem mais sólida, e dedicar muitos de seus especialistas à questão. As técnicas de pesquisa e os líderes das universidades em particular, que ultimamente tanto fizeram no sentido de provocar dramáticas inovações e avanços em outros campos — tais como o da agricultura, da saúde e da indústria — precisam agora concentrar-se, consideravelmente, nos problemas, necessidades e aspirações da própria educação. Sem uma ampla aplicação de métodos de pesquisa e desenvolvimento para suas próprias práticas educacionais, os educadores continuarão baseando-se, por uma questão de segurança, em suas ações habituais, arraigadamente tradi-

cionais, exatamente como fizeram todos os fazendeiros, antes da agricultura tornar-se beneficiária da ciência moderna. Não se trata apenas de se apontar o que está errado com as atuais práticas e organizações educacionais. Seria por demais fácil. O problema real é ser capaz de afirmar, confiantemente, o que poderia ser melhor. Se algumas coisas são óbvias, outras não o são. Não se pode racionalmente pedir aos professores que deixem de fazer o que estão fazendo, sem que alguém possa mostrar-lhes algo melhor a fazer e ajudá-los a realizá-lo. Nem se pode exigir que os sistemas educacionais se transformem por amor à reforma; as mudanças precisam ser as corretas e as necessárias. Além disso, devem ser introduzidas com habilidade e compreensão, ou serão caóticas e até mesmo pouco eficientes e produtivas. Falamos nas implicações de longo alcance das condições da atual crise para a estratégia do futuro desenvolvimento educacional. Mas, quais são as implicações para o planejamento educacional?

A primeira implicação evidente é que os aspectos qualitativos do planejamento educacional — distintos das simples projeções das conclusões atuais no futuro, por cálculos matemáticos corretos, através de linhas geométricas — devem ser mais enfatizados. O planejamento educacional deve planejar para mudar, não apenas para multiplicar o que existe. As técnicas matemáticas para fazer projeções quantitativas ainda não estão bastante desenvolvidas e podem levar a perigosos equívocos. O que se precisa fazer em seguida é determinar e desenvolver as técnicas das reformas a serem feitas; para projetá-las no futuro cabe, atualmente, divulgá-las ao máximo.

Uma segunda implicação decorre da primeira. É que a planificação educacional precisa abandonar qualquer isolamento retardatário do resto do sistema educacional. Ela deve ligar-se intimamente não apenas aos processos de decisões e gerenciamento, mas aos mais consolidados processos de pesquisa, experimentação e avaliação agora requeridos, para se ajustarem às futuras linhas do conteúdo, prática e estrutura educacionais. A menos que os processos de planejamento e de reformas estejam ligados intimamente, o planejamento corre o risco de tornar-se um mero e cego exercício estatístico que atualmente bloqueia as reformas e piora a situação.

Uma terceira implicação é que esse tipo de planejamento não pode ficar simplesmente sob a responsabilidade de uma elite especializada; éle precisa envolver uma extensa gama de conhecimento e habilidades especiais, cobrindo toda a área de ciências sociais e abrangendo outros campos, tais como a Engenharia.

Por fim, o planejamento educacional precisa voltar sua atenção não somente para o sistema educacional formal, mas considerar também o grande número de atividades de treinamento de caráter educativo e informal, e potencialidades, extremamente importantes para o desenvolvimento individual e nacional, que podem freqüentemente obter resultados que a educação formal não alcança. Isso vem sendo quase sempre seriamente negligenciado.

Pode-se, facilmente, ser desestimulado ou extremamente desanimado pelas numerosas dificuldades que poderão surgir para a educação, mas há motivos para otimismo. Um deles é que o planejamento e o desenvolvimento educacional percorreram uma distân-

cia considerável, desafiando os obstáculos que aparentemente não se poderiam superar, e podem prosseguir nesse sentido. Um segundo é que os sistemas educacionais são os mais pródigos repositórios de toda sorte de saber e de recursos intelectuais para sua devida implantação; só têm que empregar esses recursos humanos em seus propósitos mais urgentes.

Finalmente, a grande massa humana no mundo em desenvolvimento, cujas aspirações têm sido negligenciadas, está destinada e determinada a receber mais educação e, de um modo ou de outro, a obterá. Não tão prontamente quanto gostaria, porém bem antes do que possa parecer possível.

Philip H. Coombs — (*Correio da Manhã*, Rio, de 19-12-68).

### **Sistema Educacional efetivo e bem disseminado**

Foi Servan-Schreiber que, no seu livro sobre *O Despertar da França*, falou em um novo renascimento, a propósito da corrida tecnológica dos nossos dias.

Estamos, realmente, num mundo fascinante e desarrumado, em que, de um lado, vemos toda essa escalada tecnológica e, de outro, os problemas humanos e sociais cada vez mais inquietantes. O mundo que faz a odisséia do espaço: estamos cogitando de passear em torno da lua, no próximo Natal. Mundo que faz os transplantes recriando o homem. Mas, ao mesmo tempo, mundo em que a mocidade exhibe o seu inconformismo e a sua perplexidade em todos os países; que também deixa assassinar os seus líderes, invadirem os países livres.

Isso tudo nos leva diretamente ao problema de entender o que deve ser a educação para permitir que se concilie o avanço tecnológico com o avanço espiritual. Precisaremos, então, ter um conceito de desenvolvimento para relacioná-lo com o conceito de educação. Seria, necessariamente, um desenvolvimento integrado, em que os aspectos econômicos, sociais, políticos, espirituais estariam organicamente compatibilizados. Desenvolvimento como a construção de uma nova sociedade, não se limitando ao aumento da renda *per capita*, o indicador mais comum de desenvolvimento econômico.

Em seguida, a identificação dos objetivos fundamentais da reforma do sistema educacional no Brasil que seriam três: I — *Proporcionar as lideranças de que o País precisa*, lideranças que constituem, certamente, o fator mais escasso no atual estágio de nossa evolução. II — *Transmitir o gênio criador*, e o que poderíamos chamar de *cultura brasileira*; III — *Preparar recursos humanos para o desenvolvimento*, desenvolvimento naquele sentido integrado, de construção da nova sociedade.

Básicamente, iremos cobrir três assuntos: os fatores básicos do desenvolvimento; um diagnóstico quantitativo — eu saliento "quantitativo" — da educação brasileira; a reforma da educação.

#### DESENVOLVIMENTO: O "FATOR RESIDUAL"

Existe, modernamente, uma grande preocupação em integrar a educação com o processo geral de desenvolvimento, e disso nasceu a preocupação com os fatores fundamentais do desenvolvimento. Por que os países se

desenvolvem? Por que certos países com recursos naturais abundantes são ainda países pobres? Por que países, como o Japão, praticamente destituídos de recursos naturais satisfatórios, apresentam taxas de crescimento, níveis de renda *per capita* dos mais intensos e dos mais elevados?

Para identificar os fatores básicos do desenvolvimento e destacar a importância da educação e do progresso tecnológico usaremos, sem pretensão a tratamento matemático, uma "equação de crescimento", em que a taxa de crescimento do PIB é função direta de três componentes:

- a) a taxa de crescimento do estoque de capital físico, levando-se em conta a responsividade do PIB aos aumentos do fator capital;
- b) a taxa de crescimento do trabalho, levando-se em conta a responsividade do PIB aos aumentos do fator trabalho;
- c) um componente residual — o *progresso tecnológico* em sentido lato.

Em síntese, pelos dois primeiros elementos, a aceleração do crescimento do produto global depende da aceleração do crescimento do estoque de capital e da mão-de-obra empregada, considerando-se as variações na produtividade desses fatores (em função, apenas, do seu aumento quantitativo).

Pelo último componente, vai depender do famoso fator residual, ou *input* invisível, que genericamente denominamos progresso tecnológico, porque *explica toda a expansão do PIB que não é devida aos aumentos simplesmente quantitativos dos fatores capital e trabalho*. Esse insumo invisível constitui o resultado de três

fôrças: a melhoria qualitativa da mão-de-obra, em conseqüência da educação; o *management*, ou seja, o fator organização, empresarial e governamental; e o progresso tecnológico em sentido restrito, resultante da pesquisa científica transformada em inovação, para constituir, na prática, novos métodos de produção.

Considerável esforço vem sendo desenvolvido, modernamente, pelos economistas, para chegar a uma idéia da significação relativa daqueles três fatores básicos: capital, trabalho e progresso tecnológico.

Da abundante literatura sôbre a matéria, farei apenas a citação de um trabalho de Denison, \* que procurou distribuir o aumento do PIB nos Estados Unidos, no período de 1929 a 1957, às suas diversas fontes, segundo o quadro seguinte:

**QUADRO I**  
**Fontes de Crescimento**  
(Estados Unidos: 1929-1957)

FONTES DE CRESCIMENTO	Contribuição à taxa de crescimento do PIB (%)	Participação no total das fontes de crescimento (%)
Taxa de crescimento do PIB	2,93	100
Taxa de crescimento do total dos insumos**	2,00	68
Expansão da quantidade de mão-de-obra	0,80	27
Educação	6,67	23
Aumento dos recursos naturais	0,00	0
Expansão do estoque de capital	0,43	15
Taxa de crescimento de produtividade dos insumos	0,93	32

\* OECD: *The Residual Factor and Economic Growth*; ver o primeiro ensaio, de Edward F. Denison.

\*\* Levada em conta a melhoria qualitativa do trabalho.

Em síntese, o quadro mostra que a contribuição do aumento quantitativo do capital e trabalho respondem por cêrca de 45% da expansão de renda verificada no período. Ainda que a metodologia utilizada tenda a subestimar consideravelmente a contribuição desses fatores, o resíduo — compreendendo os efeitos de economias de escala, novos métodos de produção, aperfeiçoamento da mão-de-obra, melhor *management etc.* — responde por uma grande proporção do aumento do PIB. Daí a conclusão essencial, do ponto de vista da política de desenvolvimento, *de fazer-se necessária uma política definida com relação a todos os elementos capazes de acelerar o progresso tecnológico, levado em conta a dotação de fatores do País.*

Antes de passar ao segundo tema, cabe assinalar que, se é verdade que a educação é de extrema importância para a aceleração do progresso tecnológico, não é todo tipo de educação que vai servir a êsse fim. Citaria pelo menos três requisitos principais para que a educação constitua, realmente, um instrumento de aceleração do desenvolvimento. Primeiro, a educação deve ter aquela concepção integrada a que nos referimos de início. Segundo, a educação deve favorecer, efetivamente, a democratização de oportunidades, e é neste sentido que a idéia central dêste trabalho — um sistema educacional efetivo e bem disseminado — se explica. Finalmente, é preciso que o sistema educacional não conduza nem à alienação nem aos dois extremos muito típicos do Brasil; ou o espírito livresco, espírito acadêmico no mau sentido; ou o espírito tecnocrático.

No Brasil, no estágio atual, o grande excesso ainda é no sentido do academicismo e do desligamento da realidade, que se verifica mesmo no ensino técnico-científico.

Ao passarmos a uma análise sumária de certas características quantitativas da educação no Brasil, há dois desafios principais a serem considerados. O primeiro é o desafio social: as exigências de expansão do sistema educacional vão decorrer das baixas taxas de escolarização que ainda apresentamos e do aumento demográfico, que se verifica a taxas elevadas no Brasil. Apenas para dar idéia, estimativas das taxas de escolarização no Brasil são da seguinte ordem: para o ensino primário, na altura de 1964, a taxa de escolarização era de 70%, ou seja, das crianças em idade escolar, de 7 a 11 anos, 70% estavam frequentando escola; para os níveis secundário e superior, aproximações muito grosseiras indicariam taxas de escolarização em torno de 10% e 1,5%, respectivamente. Aquela relativa ao ensino médio, é, certamente, grave.

Temos aí uma idéia do desafio social, porque não apenas existem *deficits* acumulados, como essas faixas etárias de população estão crescendo a algo da ordem de 3% ao ano, principalmente as duas últimas. Precisamos, então, proporcionar, no mínimo, os 3% do aumento médio da faixa etária, e algo para ir cobrindo os *deficits* nos vários níveis de ensino.

O segundo desafio diz respeito, principalmente, às oportunidades de trabalho. Seria extremamente frustrante se nós, rapidamente, aperfeiçoássemos e expandíssemos o sistema de ensino, e se aqueles que concluem o en-

sino médio de segundo ciclo e o ensino superior não fôssem encontrado oportunidade de trabalho. Valeria a pena fazer, em seguida, referência a algumas concepções que devem ser qualificadas no tocante ao ensino brasileiro. A primeira é de que no ensino brasileiro pouco se tem feito. A segunda é de que o problema da educação no Brasil é, principalmente, de expansão do número de vagas. A terceira é de que essa expansão do número de vagas é, principalmente, um problema de recursos. As três afirmativas contêm, sem dúvida, uma verdade básica, mas constituem uma simplificação do problema.

Apenas para dar idéia do que se tem feito em matéria de expansão do sistema de ensino no Brasil, eu mencionaria, muito rapidamente, a evolução dos dispêndios públicos — Governo federal, governos estaduais e governos municipais — no período 1960-1967, através do Quadro II.

## QUADRO II

### Dispêndios Públicos em Educação

1960-1967

NCr\$ milhões de 1968

ANOS	Valor	Índice 1960 = 100
1960 .....	1 229,7	100,0
1961 .....	1 370,6	111,5
1962 .....	1 574,7	128,1
1963 .....	1 255,1	102,7
1960/63.....	5 430,1	—
1964 .....	1 323,2	107,6
1965 .....	2 109,1	171,5
1966 .....	2 193,7	178,4
1967.....	2 275,0	185,0
1964/67.....	7 901,0	—

Em termos reais (isto é, já deduzido o efeito de inflação) as aplicações governamentais se elevam de . . . . . NCr\$ 1.230 milhões em 1960 para NCr\$ 2.280 milhões em 1967 (a preços de 1968), ou seja, um aumento de 85% em 7 anos. Em particular, devemos comparar as médias dos dois quadriênios considerados. No período 1960-1963, o total de aplicações governamentais, em educação foi de NCr\$ 5.430 milhões. No período 1964-1967 foi mais de . . . . . NCr\$ 7.900, representando uma elevação da ordem de 46%, em relação ao quadriênio anterior. Em verdade, como há subestimação (por problemas de ordem contábil) em relação a 1967, o aumento verificado foi de cerca de 50%.

O Quadro III, abaixo, nos dá o aumento da participação dos dispêndios

### QUADRO III

#### Despesa Pública Total e da União com Educação como Percentagem do Produto Interno Bruto

1960-1967

NCr\$ Milhões

ANOS	(1) Despesa Pública em Educação	(2) Gastos da União em Educação	(3) Produto interno bruto	(4) (1)/(3) (%)	(5) (2)/(3) (%)
1960 . . .	55,4	19,5	2 418,8	2,2	0,8
1961 . . .	84,9	28,5	3 498,6	2,4	0,8
1962 . . .	148,0	52,1	5 498,0	2,7	0,9
1963 . . .	205,0	73,2	9 591,2	2,1	0,8
1964 . . .	412,4	167,5	18 867,3	2,2	0,9
1965 . . .	1 032,5	388,9	30 796,5	3,3	1,3
1966 . . .	1 487,3	557,3	44 369,1	3,3	1,3
1967 . . .	1 978,3	(*)	56 860,0	3,5	(*)

governamentais em educação no PIB, que se eleva de 2,2% em 1960 para 3,5% em 1967.

Poderíamos mencionar, também, os aumentos físicos em termos de matrícula, por exemplo. Em seis anos, de 1960 a 1966, o total de matrículas aumentou de 43% no ensino primário, de 100% no secundário e de 93% no superior. Temos, então, taxas próximas de 15 e 20% ao ano para o ensino médio e o ensino superior, comparados com o crescimento da população da ordem de 3%. Realmente houve uma recuperação, uma cobertura rápida do deficit. É evidente que não estamos querendo dizer que se tenha feito o suficiente, nem mesmo em termos de quantidade. Igualmente o que não está apresentado aqui são os aspectos qualitativos e os aspectos de eficiência da operação do sistema de ensino no Brasil.

Valeria a pena, quanto a esses aspectos, considerar os dois volumes do *Diagnóstico da Educação* publicados pelo IPEA, e, no tocante ao ensino superior, particularmente o relatório do GT da Reforma Universitária.

Para se qualificarem as afirmativas de que o problema da educação no Brasil é principalmente um problema de vagas e de que a expansão das vagas é notadamente um problema de recursos, será preciso considerar o *problema da eficiência do sistema educacional*.

Tem o IPEA realizado um esforço de estimar certos índices capazes de dar idéia da produtividade do sistema de ensino no Brasil, como sejam:

## QUADRO IV

### Eficiência do Sistema EDUCACIONAL

#### INDICE DE PRODUTIVIDADE

- 1) Relação Conclusões/Matrícula.
- 2) Capacidade Ociosa e Utilização Inadequada de Fatores.
  - Instalações.
  - Relação Aluno/Professor.
- 3) Perda dos Efetivos Discentes.
- 4) Índices de Repetência-Deserção.
- 5) Custo Unitário.

Por exemplo, a *perda dos efetivos discentes*: em média, de uma turma que iniciou o primário em 1954, com 1.000 alunos, chegaram a concluir o ensino médio (colegial), em 1964, 35 alunos. Isso dá idéia do substancial volume de perdas que caracteriza, principalmente, o ensino primário.

É sabido que só na 1ª série primária a taxa de reprovação-deserção, no Brasil, é da ordem de 50%.

Poderíamos examinar mais detidamente esses índices de repetência e deserção nos vários níveis. Poderíamos examinar o custo unitário, que é elevado particularmente no superior, embora não pareça elevado no primário e no médio. Encontramos capacidade ociosa em determinadas áreas do ensino superior. Encontramos subutilização de instalações em, praticamente, tôdas as categorias do ensino superior. Identificou-se capacidade ociosa no ensino médio de caráter técnico, devido, principalmente, a desajustamentos regionais.

Muitos outros indicadores poderiam ser apontados para indicar o grande potencial de melhoria de produtividade que existe em importantes aspectos do sistema educacional brasileiro, exigindo conjugação de esforços do Governo, das unidades escolares e dos professores e alunos.

Fizemos referência a três concepções incompletas. Primeiro, de que o sistema estivesse parado. Procuramos mostrar que o sistema avançou, muito embora de maneira ainda insuficiente. Segundo, de que se trate, exclusivamente, de um problema de expansão de vagas. Podemos dizer, por exemplo, com relação ao ensino superior, que o número de vagas existentes do ano de 1967, na primeira série, era da ordem de 80 mil e o número de matrículas foi de 70 mil. Quer dizer, havia mais vagas do que matrículas.

Como, então, havia *excedentes* de ensino superior? É que existem problemas de caráter regional, problemas de composição das vagas. Aí já começamos a qualificar. *O problema de excedentes não é simplesmente de número absoluto de matrículas a proporcionar, mas é particularmente um problema de expandir matrículas em determinadas áreas, tipicamente Medicina, Engenharia.* E o que é mais paradoxal, é exatamente nas áreas mais importantes para o desenvolvimento que vem apresentando maior *deficit*. Evidentemente, o problema tem gravidade e não tem aquela simplicidade que poderia aparentar. Além do mais, é preciso considerar que, em certa medida, a expansão das vagas a serem proporcionadas deve levar em conta as oportunidades no mercado de trabalho, ou seja, só é possível proporcionar mais vagas do que a capa-

cidade de absorção do mercado de trabalho, nas diferentes profissões, dentro de certo limite. Senão, teríamos frustração maior do que aquela em que nos encontramos atualmente: *os excedentes se transfeririam de excedentes de vestibular para excedentes de profissionais.*

Por outro lado, é possível expandir a capacidade de atendimento do sistema até mesmo sem aumento do número de vagas ou com pequeno aumento do número de vagas, principalmente no ensino primário. Se temos altas taxas de repetência, tais repetentes vão constituir um engarrafamento dentro do sistema. Na medida em que essas taxas de repetência diminuam, o sistema poderá atender a muito mais gente com um número dado de vagas. *Fêz-se até a observação de que seria possível atender a tôda a população em idade escolar para o primário, de 7 a 11 anos, sem aumento do número de vagas.* Evidentemente, êsses índices de repetência não podem desaparecer de um momento para outro. Por isso a expansão do sistema deve ser considerada em termos de diminuir o índice de repetência e, simultaneamente, de expandir as vagas até que os índices cheguem a nível razoável.

O terceiro aspecto diz respeito ao fato de que é possível aumentar vagas sem grandes dispêndios adicionais. Ainda que aceitemos que, realmente, para o ensino superior e para o ensino médio existe o problema muito sério de expansão de vagas.

Se temos aquêles índices de baixa eficiência dentro do sistema, se temos instalações subutilizadas, se temos um sistema inadequado de remuneração do professor que faz com que êle seja também subutilizado, é possível ex-

pandir a capacidade de atendimentos, vamos dizer, do ensino superior, sem aumento grande de, pelo menos, certos fatores, como as instalações. É preciso, então, dar ênfase também ao problema do aumento de produtividade. Foi por isso que se definiu para o ensino superior o que se chama de "Operação produtividade", um esforço no sentido de melhorar a utilização dos fatores já existentes, possível em determinadas escolas, em grande número de regiões e de universidades.

A conclusão a tirar é de que se faz necessário elevar os principais índices de produtividade no ensino. Como tais aperfeiçoamentos exigem melhor planejamento, melhor organização, melhor execução, reformas se fazem necessárias. Reformas levam tempo, e não é possível esperar que produzam efeito para responder ao desafio. Daí a necessidade de expandir recursos e aumentar vagas, simultaneamente com o esforço de aumento de eficiência. *Melhor ainda será criar instrumentos capazes de assegurar à comunidade brasileira, que, através da expansão de recursos que se vai fazer, será possível assegurar melhores condições para um trabalho sistemático e dinâmico de melhoria dos índices de eficiência.*

#### *Bases para a reforma da educação*

Como se apresenta no Quadro V, o ponto de partida para a reforma da educação, no Brasil, é a reformulação do ensino primário e médio, que consiste, basicamente, em ter-se a universalização do *ensino básico*. O ensino primário e o ensino ginásial de primeiro ciclo devem ser progressivamente universalizados. O ensino médio de segundo ciclo é que já cons-

tituiria a primeira forma de preparação para o trabalho. Temos, assim, um ginásio, o ginásio integrado, que não prepara o indivíduo para o trabalho, mas faz sondagem de vocação. E o ensino médio de segundo ciclo, com uma parte comum, de matérias básicas, e uma parte destinada à preparação para o trabalho, de tal modo que normalmente, com o ensino médio de segundo ciclo ou com o acréscimo de programas de aperfeiçoamento a esse nível, já seria possível aos indivíduos terem condições de trabalho numa sociedade moderna.

Com isso, o ensino superior vai constituir, realmente, a preparação de recursos humanos de alto nível. A reforma universitária irá abranger os pontos críticos do sistema, segundo preconizado no "Programa Estratégico" e definido mais operacionalmente no relatório do Grupo de Trabalho, hoje já transformado em decretos e projetos de lei sob exame no Congresso. Partiu-se da idéia de que, a fim de realizar a reforma do ensino superior, havia necessidade de duas coisas fundamentais: ter uma estratégia de implantação da reforma, para romper os desafios, certos círculos viciosos dentro do sistema universitário brasileiro; e dispor de programas concretos e de medidas identificadas com relação aos principais problemas referentes à estrutura institucional da universidade, ao regime didático e científico, ao magistério, à integração da universidade no processo de desenvolvimento, à integração do estudante na universidade e nos programas de desenvolvimento. Os decretos já assinados e os projetos de lei dizem respeito, exatamente, a esses aspectos básicos.

## QUADRO V

### Base da Reforma do Sistema Educacional Brasileiro

I — PONTO DE PARTIDA: Reformulação do Ensino Primário e Médio

- 1) Reestruturação e Expansão do Ensino Básico, que deve Atender à Universalização;
- 2) Preparação Geral para o Trabalho: Ensino Médio de Segundo Ciclo.

II — PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS DE ALTO NÍVEL: Reforma do Ensino Superior

- 1) Estrutura Institucional da Universidade;
- 2) Regime Didático e Científico;
- 3) Magistério;
- 4) Integração da Universidade no Processo de Desenvolvimento;
- 5) Integração do Estudante na Universidade e nos Programas de Desenvolvimento.

III — RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO:

- 1) Quantificação Preliminar dos Recursos para a Educação no Período 1968-1970;
- 2) Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação.

Destacáramos dois programas que têm maior importância, do ponto de vista de romper aqueles círculos viciosos do sistema. O primeiro, de implantação do tempo integral no sistema universitário brasileiro. Nascemos

ouvindo falar em tempo integral no sistema universitário, e pouco se fez com relação a isso. Daí se ter apresentado sugestão concreta no sentido de que a carreira de magistério admitisse três regimes de trabalho: *tempo parcial*, aquêlo que, praticamente, todos nós que somos professores temos no ensino superior no Brasil, salvo raras exceções, com doze horas de trabalho por semana; *tempo semi-integral*, que corresponde a um expediente completo, ficando o professor a manhã tôda ou a tarde tôda na universidade; *tempo integral*, se possível com dedicação exclusiva, regime de 40 horas de trabalho, em que o indivíduo não tem condições de exercer outra profissão.

O esquema, então, é proporcionar suplementação de dotações às universidades, mediante programas definidos, a fim de permitir, já em 1969, contratar 4.300 professores em tempo semi-integral e 3 mil em tempo integral, além de 1.000 monitores, ou seja, alunos que já começam a exercer atividades de magistério. Com isso pretendeu-se iniciar um processo de transformação da universidade brasileira, incorporando o professor e o aluno a êsse esforço de implantação do tempo integral.

O segundo programa é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A idéia do Fundo é ter um mecanismo financeiro para aprovar os programas e os projetos das universidades, dos Estados e Municípios, que dependam de recursos da União, de tal modo que se condicione a entrega de recursos à apresentação de projetos. O grande problema que vinha ocorrendo até hoje no sistema educacional brasileiro é que, depois que se descentralizou a

execução do sistema, principalmente através da Lei de Diretrizes e Bases dentro de uma orientação certamente correta, passou-se a perder o controle da evolução do sistema e, com êle, a visão de conjunto de uma política nacional. Havia, então, necessidade de conciliar a autonomia universitária com a observância de certas diretrizes de política educacional. Desta forma, o fundo de desenvolvimento da educação, como está concebido, será um instrumento, primeiro, de preservação daquela compatibilidade de uma orientação geral de política educacional com autonomia universitária; segundo, do aumento de produtividade, pelo fato de que a apresentação de projetos e programas permitirá melhorar o acompanhamento de execução e eliminar progressivamente aquêles baixos índices de eficiência; e, finalmente, de captação de novos recursos.

Para melhor apresentação dêsse aspecto, o Quadro VI focaliza a expansão de recursos para educação, no tocante ao Governo federal.

## QUADRO VI

### Expansão de Recursos para Educação

#### I — LINHAS DE AÇÃO:

- 1) Aumento das Fontes de Recursos Existentes.
- 2) Entrega sem Cortes e na Época Programada.
- 3) Criação de Novas Fontes de Recursos.

II — O FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E AS NOVAS FONTES DE RECURSOS: Incentivos Fiscais,

Loteria Federal, Imposto sobre Remessas etc.

### III — PROGRAMAÇÃO:

#### 1) Recursos da União:

— Aumento de mais de 50% até 1970 (a preços de 1968).

— Aumento da participação no orçamento para acima de 12% em 1969.

— Aumento da ordem de 80% em 1969 (preços nominais), com novas fontes.

2) Dispendios Globais em Educação: Aumento da Participação no PIB — 3,9%, em 1968, 4,6% em 1969 e 4,8% em 1970.

A União precisava dar estímulo para que as mudanças institucionais necessárias se realizassem. Esse estímulo foi concebido, principalmente, em termos de expansão de recursos. As linhas de ação aprovadas foram no sentido do aumento das fontes de recursos existentes, principalmente o orçamento; a entrega de recursos sem cortes e na época programada, para resolver o problema dos atrasos na liberação de recursos; da criação de novas fontes de recursos. Os projetos de criação de novas fontes de recursos dizem respeito à concessão de estímulos fiscais, criação de um adicional do Imposto de Renda sobre remessas para o exterior, destinação de 20% do fundo da Loteria Federal e a vários outros instrumentos. Tudo isso se consolidaria no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

A programação feita, principalmente para o período de 1968-1970, apresenta as seguintes características: recursos da União — um aumento de mais

de 50% em termos reais (a preços de 1968), entre 1968 e 1970; aumento da participação da educação no orçamento para acima de 12%, já em 1969; aumento da ordem de 80%, em 1969, nos recursos do Governo federal para educação (naturalmente, aqui já a preços nominais).

Quanto aos dispendios globais em educação, já *baveria um aumento de participação desses recursos no PIB, de 3,9%, em 1968, para 4,6% em 1969 e 4,8% em 1970*. Isso permitiria chegar a 1970 com uma participação dos dispendios em educação no PIB da ordem de 5%, nível elevado, em comparação com países desenvolvidos ou subdesenvolvidos, principalmente, representando um aumento considerável em relação ao que se vinha realizando.

Como é sabido, a Reforma Universitária já em vias de consubstanciar-se sob a forma de textos legais, foi concebida em termos de romper todos os pontos críticos do sistema. Os dois programas apresentados constituíram apenas exemplo do espírito objetivo e tecnicamente correto que orientou o trabalho. Outros problemas cruciais — eliminação da cátedra, mesmo no ensino estadual e particular; reformulação da carreira de magistério; flexibilização dos currículos; critérios para expansão de vagas; participação dos estudantes; integração universidade-emprêsa — foram, sistematicamente, objeto de medidas concretas. Cabe deflagrar a execução de tais medidas, dando à reforma da educação e da universidade uma dimensão nova, no Brasil.

Está o País dotado, no momento, daqueles dois ingredientes indispensáveis a uma efetiva reforma da educa-

ção: a estratégia de rompimento de pontos críticos; e o projeto de execução, sob a forma de programas e medidas concretas. Que não se desperdice a oportunidade, por radicalismo de posições políticas, ou por insuficiência de execução.

João Paulo dos Reis Veloso, *Correio da Manhã*, Rio, 28-11 e 5-12-68.

### **Indústria nacional decidiu realizar integração com universidade**

Na última reunião da Confederação Nacional da Indústria e Conselhos Nacionais do SENAI e SESI, realizada em Pôrto Alegre, nos dias 18, 19 e 20 deste mês, foi aprovada a criação do Instituto Euvaldo Lodi, para propiciar e coordenar a integração Universidade-Indústria. O encontro realizou-se sob a presidência de Tomás Pompeu Brasil Neto, presidente da Confederação Nacional da Indústria, e contou com representações dos Estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Maranhão e Rio Grande do Sul.

O Instituto Euvaldo Lodi será um ente colegiado erigido sob os auspícios da CNI, SESI e SENAI, constituindo uma associação civil de intuítos não lucrativos, de natureza privada, com sede na Guanabara e atuação em todo o País. Sua finalidade básica será promover a integração da atividade econômica com a atividade universitária, estimulando investigações e pesquisas de base, formação de especialistas, realização de cursos e currículos

peculiares, edição de livros e periódicos, capaz, nos seus propósitos, de corresponder às necessidades da indústria brasileira e também atenuar a permanente crise universitária ocasionada pela falta de aproveitamento dos técnicos saídos das escolas. É uma tomada de posição da indústria em face dos problemas da universidade brasileira e a sua contribuição, em forma de sugestões concretas, para a superação das crises emergentes que abalam os alicerces do arcabouço educacional do País e atingem, no desdobramento de suas múltiplas conseqüências, a própria trajetória do desenvolvimento nacional.

### **RECURSOS CONCENTRADOS**

A estratégia de ação do Instituto Euvaldo Lodi, segundo seu anteprojeto de criação, visa a uma convergência de esforços e uma concentração de recursos, tendo em mira a execução de um número reduzido de projetos, que se caracterizam pelo impacto e amplitude, cujos benefícios diretos e imediatos atinjam, de forma positiva, o universitário brasileiro. A atividade do Instituto já se deverá fazer sentir na universidade em 1969.

O IEL será um órgão central de ordenação e normalização, com centros regionais que serão os executores dos projetos. O número reduzido de projetos e a concentração de recursos são necessárias em vista da escassez de tais recursos e para evitar sua pulverização e conseqüente enfraquecimento de cada centro. Os centros regionais foram escolhidos levando-se em consideração três aspectos: concentração industrial, concentração universitária e importância política. A concentração industrial foi medida em termos do número de pessoas que

exercem suas atividades na indústria; a concentração universitária, em termos do número de matrículas, e a importância política, em termos de repetições das crises universitárias, sua amplitude e o seu grau de sensibilização de outros setores e classes.

Através do IBGE — Registro Industrial de 1965 — soube-se que o pessoal ocupado na indústria está assim distribuído: São Paulo — 45,6%; Guanabara — 8,7%; Rio Grande do Sul — 8,1%; M. Gerais — 7,4%; Rio de Janeiro — 5,9%; Pernambuco — 4,0%; Paraná — 3,7%; Santa Catarina — 3,6%. Os estudantes universitários estão concentrados em: São Paulo — 27,52%; Guanabara — 14,50%; Rio Grande do Sul — 11,57%; M. Gerais — 11,32%; Paraná — 6,41%; Pernambuco — 5,26%; Rio de Janeiro — 4,70%; Bahia — 3,48%; Ceará — 2,69%. A concentração política foi conhecida através de pesquisa feita nos jornais cariocas de três meses após julho deste ano. A incidência de crises estudantis, em ordem decrescente, ocorreu nos Estados da Guanabara, São Paulo, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia.

Desta forma, apresentaram melhores condições para criação de Centros Regionais na Guanabara, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Pernambuco. Em alguns casos, como no Rio Grande do Sul, a pouca incidência de crises estudantis foi compensada pelo alto nível de concentração de pessoal na indústria e alto número de matrículas nas universidades.

## FACULDADES E PROJETOS

A ação do Instituto Euvaldo Lodi convergirá para aquelas faculdades

que tenham mais pontos de contato com a indústria. Assim, em princípio, foram escolhidas as de Administração de Empresas, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Engenharia, Farmácia e Biologia, Química e Serviço Social.

Em sua fase inicial, o IEL e os cinco Centros Regionais trabalharão em cinco projetos: Estágio na Indústria, Bolsas-de-Estudo, Centro de Documentação Técnica de Apoio ao Universitário, Cursos Extracurriculares de Formação e Atualização. A Formação da Imagem da Indústria no Meio Universitário.

O objetivo do primeiro projeto é pesquisar e avaliar a capacidade de absorção de estagiários universitários por parte da indústria regional, fazendo-se levantamento dos universitários matriculados nas faculdades escolhidas e do número de vagas nas indústrias. Depois, far-se-á funcionar um mecanismo de aproveitamento dos alunos e vagas.

Ao Instituto Euvaldo Lodi e aos Centros Regionais, com a colaboração dos industriais, caberá definir as características dos estágios; os requisitos necessários para o preenchimento das vagas; as formas de complementação do estágio com as atividades curriculares, a aferição do grau de aproveitamento dos universitários e as formas de supervisão do estágio, a avaliação do custo e dos benefícios para as indústrias que ofereceram o estágio; a avaliação do estágio sobre a formação profissional do universitário; o conceito do universitário a respeito da indústria, antes e depois do estágio; as repercussões do estágio na vida universitária e na eficiência do ensino.

No esboço orçamentário feito para 1969, este projeto terá um custo total de NCr\$ 300.000,00, cabendo NCr\$ 60.000,00, para cada um dos Centros Regionais. Como o IEL entrará com 50% da despesa, cada Centro deverá gastar NCr\$ 30.000,00.

### BOLSAS-DE-ESTUDO

O Instituto Euvaldo Lodi não oferecerá bolsas-de-estudo com base em seus recursos próprios. Funcionará como intermediário, canalizando recursos para o financiamento dos estudos, levantará as possibilidades de financiamento de bolsas-de-estudo, junto às entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras e coordenará e supervisionará as atividades dos bolsistas. Atuará junto às empresas no sentido de captação de recursos, inclusive com o aproveitamento de certos estímulos fiscais. Ele fixará critérios gerais para a concessão do financiamento ao universitário, regulando, inclusive, a forma de reembolso; acompanhará e apoiará o universitário bolsista, mesmo após a conclusão de seu curso, até o pagamento integral do empréstimo. Também se entrosará com organismos internacionais para concessão de bolsas no País e mesmo de especialização no exterior.

Para o funcionamento desse projeto, a previsão orçamentária é de . . . . . NCr\$ 175.000,00. Em cada Centro Regional custará NCr\$ 35.000,00, entrando o IEL com 50% da despesa.

### CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO

O projeto número três, de criação de um Centro de Documentação Técnica de Apoio ao Universitário, é da alçada apenas do Instituto Euvaldo Lodi. Funcionará junto à sede do or-

ganismo, atendendo a consultas dos Centros Regionais, também enviando para eles, por malotes aéreos, artigos, livros e revistas internacionais especializadas. Seus objetivos principais são proporcionar ao universitário o acesso e conhecimento das revistas técnicas internacionais, dos livros mais modernos sobre as diferentes especialidades e promover o contato do universitário com centros de pesquisas nacionais e internacionais, através de suas respectivas documentações e trabalhos técnicos.

Os Centros Regionais terão fichário constantemente atualizado dos documentos técnicos do Centro de Documentação, a fim de atender às solicitações dos estudantes. Essa atividade será feita em conjunto com as bibliotecas das faculdades. Periódicamente, o Centro de Documentação imprimirá um boletim a respeito dos documentos que possui, distribuindo-o nas faculdades.

O Centro de Documentação deverá ser implantado em cinco meses, custando NCr\$ 140.000,00. Na previsão orçamentária, seu custo mensal andarará na base de NCr\$ 16.000,00.

### CURSO E IMAGEM

Os cursos extracurriculares de formação e atualização que fazem parte do projeto quatro, têm como finalidade complementar e aprimorar o ensino, atualizando e informando o corpo docente e discente a respeito de novas técnicas e processos. O projeto será executado em conjunto com a direção das faculdades e dos diretórios acadêmicos, terão duração breve e não tratarão dos mesmos temas das matérias dadas em aula. Serão ministrados por técnicos estranhos ao corpo do-

cente das faculdades, cuja ida aos Centros Regionais será promovida pelo Instituto.

Está prevista a realização de 12 cursos no primeiro ano de funcionamento do novo organismo, seis de formação e seis de atualização, os primeiros com duração de 3 a 4 meses e os segundos de 20 a 40 horas. Cada curso terá no máximo 30 alunos, totalizando 360 em cada Centro Regional e 1.800 nos cinco centros. Cada curso de formação deverá custar ..... NCr\$ 5.000,00, enquanto o de atualização NCr\$ 3.300,00. Assim, cada Centro gastará nos cursos ..... NCr\$ 49.800,00, totalizando ..... NCr\$ 249.000,00 no País. Dêsse total, NCr\$ 124.500,00 serão pagos pelo Instituto.

O projeto quinto visa à "formação da imagem da indústria", criando uma mentalidade identificada com o desenvolvimento industrial, mostrando aos universitários a realidade industrial brasileira, os seus problemas e as suas dificuldades, os seus méritos e a sua contribuição ao País. Será desdobrado em três atividades básicas: concurso sobre o tema Universidade/Indústria; visitas às fábricas; palestras e conferências de técnicos e empresários da indústria nas faculdades, com exibição de filmes sobre a indústria nacional. Também estas atividades serão realizadas em conjunto com a direção das faculdades e dos diretórios acadêmicos.

Os vencedores dos concursos ganharão duas espécies de prêmios. O primeiro colocado receberá ..... NCr\$ 3.000,00 para custeio de seus estudos e o segundo, uma viagem aos principais núcleos industriais do País,

ao Instituto Euvaldo Lodi e aos Centros Regionais, também avaliada em NCr\$ 3.000,00.

## OS RECURSOS

Parte principal da criação do Instituto Euvaldo Lodi e dos Centros Regionais é a origem dos recursos que serão necessários para seu funcionamento. O IEL, como órgão central de um sistema que visa a integração universidade-indústria, tem despesa considerada como custo fixo, recebendo subvenções da Confederação Nacional da Indústria, Serviço Social da Indústria e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Os Centros Regionais serão financiados, parte pelo IEL, parte pelas Federações de Indústrias, com quem os centros assinarão convênios. O IEL financiará a metade do custo dos projetos cuja coordenação geral seja de sua alçada.

A estimativa orçamentária do IEL para o exercício de 1969 está assim distribuída:

RECEITA	NCr\$
Subvenção da CNI + + SESI + SENAI ao IEL .....	829.500,00

## DESPESA

Custo fixo com a administração central do IEL .....	300.000,00
Financiamento dos projetos a cargo dos Centros Regionais (50% do custo):	
Projeto I - Estágio na Indústria .....	150.000,00
Projeto II - Bolsas-de-Estudo .....	87.000,00

Projeto IV - Cursos Extracurriculares ..	124.500,00
Projeto V - Imagem da Indústria .....	27.500,00
Subtotal .....	689.000,00
Projeto a cargo do órgão central:	
Projeto III - Do- cumentação Técnica	140.500,00
Total da Despesa .	829.500,00

A administração central do Instituto Euvaldo Lodi será composta por um diretor-geral (supervisor), um secretário-executivo, quatro secretárias, quatro assessôres-técnicos e dois contínuos.

Os estatutos finais do Instituto serão aprovados na próxima reunião do Conselho de Representantes da Confederação Nacional da Indústria, SENAI e SENAI, a ser realizada em março. Naquela oportunidade será feita sua estruturação definitiva, principalmente em matéria financeira. O diretor do Departamento Nacional do SENAI já foi autorizado a assinar, em nome da entidade, o instrumento de fundação do Instituto. O mesmo aconteceu com o SESI, pois ambos são considerados sócios fundadores do organismo.

Danilo Uchoa, *Correio da Manhã*, Rio, 28-11-68.

### Excedentes

O fim do ano escolar e a aproximação dos exames vestibulares nas várias faculdades faz ressuscitar o problema crônico dos excedentes, e o Governo federal já determinou que uma comissão fizesse os estudos adequados para permitir um aumento de

vagas, a fim de atender ao maior número de candidatos. Não há dúvida que é salutar a providência da administração no sentido de assegurar a possibilidade de aproveitamento no ensino superior de mais estudantes, mediante uma progressão anual. Mas a medida quantitativa isolada se apresenta como de muito pouca valia. Com as mesmas escolas, o mesmo número de professores e o aproveitamento de instalações idênticas, o aproveitamento de excedentes significa perder em qualidade de ensino o que se ganha em quantidade. Há em matéria de transmissão de conhecimentos uma espécie de Lei de Lavoisier de acôrdo com a qual, sem modificar as condições do ambiente, nada se cria e nada se perde. Assim sendo, o aumento dos alunos se traduz apenas como uma diminuição do teor e da densidade do ensino, pois a mesma soma de conhecimentos ministrados pelo mesmo número de professores será apenas dividida por maior número de consumidores em salas superlotadas. Ora, é preciso lembrar que a nossa crise do ensino universitário é menos quantitativa do que qualitativa e o aproveitamento de excedentes somente poderá baixar o nível médio das escolas, pois não existe no momento capacidade ociosa nelas.

Acresce que a criação imoderada de novas faculdades pelo Brasil afora apenas ensejará uma inflação de escolas superiores, mas não significará necessariamente um aumento real dos pólos de desenvolvimento cultural e tecnológicos do País. A universidade exige, para a sua constituição, um clima intelectual determinado e a existência de recursos humanos adequados. Não se constitui por simples decreto do poder competente, mas mediante um processo de amadurecimento cul-

tural, significando a cristalização de uma sociedade que já alcançou um certo nível que permite a formação de profissionais de nível superior. Do mesmo modo que a simples multiplicação dos estudantes nas escolas não representa a solução do problema universitário, a multiplicação de escolas isoladas e de universidades em regiões desprovidas dos elementos básicos para a sua manutenção e o seu desenvolvimento carece de importância para o crescimento do País.

A fixação do número de vagas nas escolas deve enfim atender não só às aspirações da mocidade e às possibilidades materiais das faculdades, mas também às condições do mercado de trabalho. Temos defendido sempre a tese de um condicionamento necessário da política universitária às necessidades nacionais, ensejadas pela existência ou pela possibilidade de criação de um mercado de trabalho. De nada adianta evitar a frustração do vestibulando garantindo-lhe vaga e dando-lhe a adequada formação profissional se, em seguida, não puder encontrar um meio condigno de vida, utilizando os conhecimentos adquiridos na escola. Não se pode adiar a frustração, tornando-a bem maior em virtude do investimento feito pelo universitário no seu próprio estudo. Ao resolver o primeiro problema — o dos excedentes no vestibular — o governo tem o dever de pensar na solução do segundo — o do aproveitamento do universitário formado. Se não puder garantir uma possibilidade real de exercício da profissão, é melhor que, com lealdade, a administração não abra as portas das faculdades aos excedentes para que continuem sendo, pelo resto da vida, excedentes, não mais do vestibular mas da vida, ou seja, profissionais

marginalizados por falta de adequado mercado de trabalho.

Verifica-se assim que o problema dos excedentes não é tão fácil nem tão limitado nas suas conseqüências como pode parecer. No fundo, implica uma modificação da própria estrutura do nosso ensino e do planejamento da vida industrial, econômica e administrativa do País. Exige, por exemplo, um maior apoio do Governo às escolas técnicas a fim de se encaminhar para estabelecimentos de nível médio ou complementar estudantes que não encontrariam adequadas condições de aproveitamento se formados pelas faculdades. Não há dúvida que, para cada profissional de nível universitário, há necessidade de três, quatro ou cinco auxiliares de nível médio dentro do campo da mesma especialidade. Ora, o que falta no Brasil é a formação técnica de nível médio. Com a lacuna existente, ocorre um subdimensionamento do técnico com formação superior, que é obrigado, por falta de auxiliares adequados, a realizar uma série de funções que não exigem a sua formação especializada com tôda a sua amplitude.

No próprio serviço público, torna-se necessário desvincular os técnicos dos quadros administrativos para permitir que o mercado público se torne atraente para os profissionais de nível superior. Evitar-se-ia outrossim o que está acontecendo atualmente na administração direta e indireta, o esvaziamento no tocante aos profissionais liberais, por não apresentar a União condições competitivas com a iniciativa privada no pagamento dos serviços de técnicos com formação universitária.

O que é preciso esclarecer é pois a dimensão do problema dos excedentes, que não se resolve apenas com o aumento das vagas nas universidades, mas exige uma série de medidas complementares sem as quais não se evita, mas apenas se adia e se agrava a frustração da juventude estudiosa em cujas mãos está o futuro do Brasil.

Arnoldo Wald, *Correio da Manhã*, Rio, 1-12-68.

### Uma definição de cultura \*

*Um estudante de Filosofia:* — Torno a liberdade de vos pedir, Sr. Ministro, uma definição pessoal de cultura. De acordo com o que apreendi de vosso discurso inicial, parece-me que ela é bastante pragmática, bastante funcional.

*M. Edgard Faure:* — A cultura deve ser essencialmente um dinamismo. Em vez do termo *cultura* preferiria antes empregar *aculturação*, isto é, a possibilidade de evoluir na direção da cultura, simultaneamente com a cultura. Se quiserdes, já que estou dialogando com um filósofo, falaremos de um duplo movimento. A cultura mesma se transforma por um enriquecimento contínuo. O que se acha um *pouco* distante de um nível ótimo de cultura e o que está *sempre* distante de um nível ótimo de cultura — se transpõe para o nível ótimo que poderia atender a um certo momento e ao mesmo tempo acompanha o movimento geral da cultura que é um movimento de contínuo crescimento.

\* Tópico do debate de que participou o Professor Edgar Faure, Ministro da Educação da França, por ocasião dos "Dialogues d'Asnières".

Em outro sentido, a cultura é uma pesquisa da plenitude da realização da personalidade. Pois, a cultura não será neste caso a aquisição do conhecimento, já que o conhecimento também muda; será então essencialmente a aquisição da possibilidade de obter o conhecimento e de o assimilar e, por outro lado, a pesquisa da personalidade, para além do conhecimento — considerado êste como um elemento da personalidade.

Dêsse ponto de vista deparamo-nos com a cultura científica, técnica; deparamo-nos também com a formação da personalidade sob outros aspectos que não podemos evocar agora pela brevidade do tempo. Definiria sumariamente, para abreviar, o aspecto político e o aspecto artístico. Esta junção pode parecer surpreendente, mas são estas duas áreas que constituem na realidade as áreas das decisões à margem da qualificação do homem como produtor ou como elemento integrado numa sociedade funcional.

O problema relevante é portanto a possibilidade de decisão política e a possibilidade de decisão artística no sentido mais geral do termo: como escolha de uma arte, de uma atividade, de um lazer, ou como escolha de um modo de vida, isto é, aquilo que se costuma chamar a arte de viver.

É aí que encontramos — se assim posso me expressar — e vos agradeço a oportunidade que me ofereceu de evocar êste ponto — uma espécie de contradição entre a segunda e a terceira revolução, entre a revolução de Marconi e a revolução da Informática.

Na revolução da Informática, o homem se torna questionador-criador; na revolução de Marconi êle é antes de tudo sujeito e pode tornar-se objeto do que chamamos agressão cultural: êle pode receber uma cultura que escapa à sua vontade de decisão, ser induzido a escutar coisas que normalmente não seriam de seu agrado e que não o ajudam a crescer, a submeter-se a um modo de vida, a uma certa tentação generalizada pelo cinema e teatro, distrações, sua vida pessoal

etc. E situa-se aí, por outro lado, já que sois filósofo, o aspecto marcusiano do problema do homem unidimensional.

É pois necessário que o homem seja capaz de bem realizar em si mesmo uma possibilidade de decisão pessoal que lhe permita de um lado jogar a partida da terceira revolução e, de outro, evitar a agressão da segunda.

Edgar Faure, *Education Nationale*, Paris, n. 14, 19-12-68.

DECRETO-LEI N. 455 — DE 3  
DE FEVEREIRO DE 1969

*Dá nova redação a dispositivos da Lei nº 5.353, de 8 de novembro de 1967, que dispõe sobre a criação, no Ministério da Educação e Cultura, de 9 (nove) prêmios literários nacionais.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, decreta:

Art. 1º Os artigos 2º, 3º e 4º da Lei n.º 5.353, de 8 de novembro de 1967, que dispõe sobre a criação, no Ministério da Educação e Cultura, de 9 (nove) prêmios literários nacionais, passam a ter a seguinte redação:

"Art. 2º Os prêmios literários nacionais para obras publicadas, em número de seis, terão as seguintes denominações:

- 1 — Prêmio Instituto Nacional do Livro, de romance.
- 2 — Prêmio Instituto Nacional do Livro, de poesia.
- 3 — Prêmio Instituto Nacional do Livro, de conto e novela.

- 4 — Prêmio Instituto Nacional do Livro, de estudos brasileiros.
- 5 — Prêmio Instituto Nacional do Livro, de história do Brasil.
- 6 — Prêmio Instituto Nacional do Livro, de ensaio literário e lingüística.

Art. 3º Os prêmios literários nacionais para obras inéditas, em número de três, destinar-se-ão aos gêneros ficção, poesia e ensaio literário e terão as seguintes denominações:

- 1 — Prêmio Jorge de Lima, de poesia.
- 2 — Prêmio José Lins do Rêgo, de ficção (romance, conto e novela).
- 3 — Prêmio Mário de Andrade, de ensaio literário.

Parágrafo único. Os prêmios mencionados neste artigo serão concedidos anualmente.

Art. 4º Os prêmios nacionais para obras publicadas, nos gêneros romance, poesia e estudos brasileiros, serão concedidos nos anos ímpares; e os de conto e novela, história do Brasil e de ensaio e lingüística, nos anos pares."

Art. 2º Revogados o artigo 5º da Lei nº 5.353, de 8 de novembro de 1967, e as demais disposições em contrário, o presente Decreto-lei entrará em vigor à data de sua publicação.

Brasília, 3 de fevereiro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A. COSTA E SILVA

*Tarso Dutra*

D.O. de 3-2-69.

DECRETO-LEI N. 464 — DE 11  
DE FEVEREIRO DE 1969

*Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28-11-68, que dispõe sobre organização e financiamento do ensino superior.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, decreta:

Art. 1º A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, será executada com as disposições complementares estabelecidas no presente Decreto-lei.

Art. 2º Será negada autorização para funcionamento de universidade instituída diretamente ou estabelecimento isolado de ensino superior quando, satisfeitos embora os mínimos requisitos prefixados a sua criação, não corresponda às exigências do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional.

§ 1º Não se aplica a disposição deste artigo aos casos em que a iniciativa apresente um alto padrão, capaz de

contribuir, efetivamente, para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa nos setores abrangidos.

§ 2º O reconhecimento das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior deverá ser renovado periodicamente, de acordo com as normas fixadas pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 3º A faculdade prevista no parágrafo único do artigo 10 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, deverá ser exercida, quando se tratar de universidade, com observância do disposto no artigo 11 da mesma lei.

Art. 4º O Ministério da Educação e Cultura atuará junto às instituições de ensino superior, visando à realização, mediante convênio, de concursos vestibulares unificados em âmbito regional.

Art. 5º Nas instituições de ensino superior que mantenham diversas modalidades de habilitação, os estudos profissionais de graduação serão precedidos de um primeiro ciclo, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, com as seguintes funções:

- a) recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular, na formação de alunos;
- b) orientação para escolha da carreira;
- c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores.

Art. 6º Nas instituições oficiais de ensino superior, será recusada nova matrícula ao aluno reprovado em disciplinas que ultrapassem, quanto às

horas prescritas de trabalho escolar, um quinto (1/5) do primeiro ciclo ou um décimo (1/10) do curso completo.

Art. 7º No ensino superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, abrangerá, no mínimo, cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a exames.

Art. 8º O Conselho Federal de Educação, ao baixar as normas previstas no artigo 24 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, poderá admitir que, excepcionalmente, instituições credenciadas expeçam títulos de doutor, diretamente por defesa de tese, a candidatos de alta qualificação científica, cultural ou profissional, apurada mediante exame dos seus títulos e trabalhos.

Art. 9º O registro de diplomas em universidades oficiais far-se-á por delegação do Ministério da Educação e Cultura, na forma do que dispõe o artigo 102 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Parágrafo único. Os diplomas correspondentes a cursos criados de conformidade com o artigo 18 da Lei número 5.540, de 28 de novembro de 1968, estarão sujeitos a registro e terão validade nos termos do artigo 27 da mesma lei.

Art. 10. Os cargos de professor catedrático transformam-se, para todos os efeitos, inclusive denominação, nos que correspondam ao nível final da carreira docente, em cada sistema de ensino.

Art. 11. Aos membros do magistério superior, admitidos no regime da

legislação trabalhista, a Justiça do Trabalho aplicará também as normas constantes das leis do ensino e dos estatutos e regimentos universitários e escolares.

Art. 12. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior, o regime disciplinar de professores e alunos, regulado pelas normas constantes dos estatutos e regimentos, será da competência dos reitores e diretores, na jurisdição das respectivas instituições.

Art. 13. A disposição constante do artigo 16, § 2º, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, aplica-se aos reitores e diretores que se encontram no exercício de seus mandatos na data de publicação da mesma lei.

Art. 14. Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os pronunciamentos do Conselho Federal de Educação previstos na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e neste Decreto-lei.

§ 1º O Ministro da Educação e Cultura poderá devolver, para reexame, qualquer parecer ou decisão do Conselho Federal de Educação, que deva ser por êle homologado.

§ 2º Na hipótese do artigo 48 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a homologação do parecer do Conselho, em que propuser a suspensão da autonomia de universidade ou do funcionamento de estabelecimento isolado de ensino superior, será seguida da designação de Reitor ou Diretor *pro tempore*, pelo Ministro da Educação e Cultura.

§ 3º Sem prejuízo do disposto no artigo 48 da Lei nº 5.540, a supervi-

são ministerial do sistema federal de ensino superior será exercida nos termos e casos legalmente previstos.

Art. 15. O parágrafo único do artigo 15, os artigos 31 e 36 e a letra c do artigo 40, e o artigo 52 e seu parágrafo único, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 15.

Parágrafo único. Na composição do Conselho de Curadores, a ser regulada nos estatutos e regimentos, deverão incluir-se, além dos membros pertencentes à própria instituição, representantes da comunidade e do Ministério da Educação e Cultura, em número correspondente a um terço do total.

Art. 31. O regime jurídico do magistério superior será regulado pela legislação própria dos sistemas de ensino e pelos estatutos e regimentos das universidades, das federações de escolas e dos estabelecimentos isolados.

Art. 36. A formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior obedecerá a uma política nacional e regional, definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida por meio de uma Comissão Executiva em cuja composição deverão incluir-se representantes do Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Conselho Federal de Educação, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Fundo de Desenvolvimento Técnico Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das Universidades.

Art. 40.

c) estimularão as atividades de educação física e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais.

Art. 52. As atuais universidades rurais, mantidas pela União, deverão reorganizar-se de acordo com o disposto no artigo 11 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, ou ser incorporadas, por ato executivo, às universidades federais existentes nas regiões em que estejam instaladas.

Parágrafo único. Para efeito do disposto na segunda parte do artigo, a reorganização da escola poderá ser iniciada com a aglutinação de estabelecimentos de ensino superior, mantidos pela União, existentes na mesma, ou em localidades próximas.

Art. 16. Enquanto não houver, em número bastante, os professores e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Nos cursos destinados à formação de professores de disciplinas específicas no ensino médio técnico, bem como de administradores e demais especialistas para o ensino primário, os docentes que se encontravam em exercício na data da publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, sem preencher os requisitos mínimos para o exercício

de magistério em nível superior, deverão regularizar a sua situação no prazo de cinco anos.

Art. 17. A fiscalização dos estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelos Estados ou Municípios, caberá aos sistemas estaduais de ensino.

Art. 18. Dentro do prazo de noventa (90) dias, a contar da vigência deste Decreto-lei, as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior submeterão ao Conselho de Educação competente os seus estatutos e regimentos adaptados às prescrições da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e do presente Decreto-lei.

Parágrafo único. O prazo para adaptação dos regimentos gerais, ou dos regimentos das unidades universitárias, quando não houver regimento geral, será de noventa (90) dias a contar da aprovação dos respectivos estatutos.

Art. 19. Ficam revogados os artigos de números 66 a 87, 117 e 118 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, bem como as disposições em contrário ao presente Decreto-lei.

Art. 20. Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de fevereiro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A. COSTA E SILVA  
Tarso Dutra  
Hélio Beltrão

D.O. de 12-2-69.

DECRETO-LEI N. 465 — DE 11  
DE FEVEREIRO DE 1969

*Estabelece normas complementares à Lei nº 5.539, de 27-11-68, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior.*

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, decreta:

Art. 1º A Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, será executada com as disposições complementares estabelecidas no presente Decreto-lei.

Art. 2º O cargo de professor assistente será provido mediante concurso público de títulos e provas, aberto a graduados no setor correspondente de estudos, que hajam concluído cursos de especialização ou aperfeiçoamento, to, constituindo títulos preferenciais o diploma de mestre e o estágio probatório como auxiliar de ensino.

Parágrafo único. O estatuto ou regimento fixará o prazo, não superior a seis (6) anos, a partir do qual se exigirá dos candidatos ao cargo de professor assistente o título de mestre obtido em curso credenciado.

Art. 3º O cargo de professor adjunto será provido mediante concurso de títulos, a que poderão candidatar-se os professores assistentes, dando-se preferência, em igualdade de condições, aos que possuírem o diploma de doutor obtido em curso credenciado.

§ 1º O estatuto ou regimento fixará o prazo a partir do qual se exigirá dos candidatos ao cargo de professor adjunto o título de doutor obtido em curso credenciado.

§ 2º O professor assistente que obtiver o título de doutor, em curso credenciado, será automaticamente equiparado à condição de professor adjunto, recebendo gratificação correspondente à diferença entre as duas situações funcionais, até que haja vaga ou novo cargo criado.

Art. 4º O título de mestre ou doutor, obtido em curso credenciado, constitui requisito para a inscrição em prova de habilitação à docência livre, ressalvados os direitos dos atuais docentes desta categoria.

Art. 5º O título de doutor, obtido em curso credenciado, assegura direito à inscrição para provimento de qualquer cargo ou função na carreira do magistério.

Art. 6º A admissão de professores pelo regime da legislação do trabalho far-se-á com observância dos requisitos de titulação fixados para as várias classes da carreira do magistério, mediante seleção a ser prescrita nos estatutos e regimentos.

Art. 7º O servidor público poderá ser pôsto à disposição de universidade, federação de escolas ou estabelecimento isolado, mantidos pela União, para exercer o magistério em regime de dedicação exclusiva, com direito apenas à contagem de tempo de serviço para aposentadoria.

Art. 8º O pessoal docente das instituições de ensino superior mantidas pela União terá direito a quarenta e cinco (45) dias de férias anuais, feitas as competentes escalas de modo a assegurar o cumprimento do disposto no § 2º do artigo 28 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Art. 9º Os reitores das universidades e os diretores das unidades universitárias ou dos estabelecimentos isolados, mantidos pela União, exercerão os respectivos mandatos, obrigatoriamente, em regime de dedicação exclusiva.

Parágrafo único. O regime de dedicação exclusiva será facultativo para os reitores e diretores que se encontrem no exercício de seus mandatos na data da publicação do presente Decreto-lei.

Art. 10. Os artigos 2º, 3º e 17, da Lei n.º 5.539, de 27 de novembro de 1968, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 2º O pessoal docente de nível superior compreende os professores integrantes da carreira do magistério e os auxiliares de ensino.

Parágrafo único. Os professores serão admitidos segundo o regime jurídico do Estatuto do Magistério Superior ou segundo a legislação do trabalho, e os auxiliares de ensino pela legislação do trabalho.

Art. 3º Os cargos e funções da carreira do magistério abrangem as seguintes classes:

- I — professor titular;
- II — professor adjunto;
- III — professor assistente.

.....  
Art. 17. O docente admitido em dedicação exclusiva ou em horas semanais de trabalho que excedam às do regime de menor duração, fará jus a uma gratificação calculada em bases a serem estabelecidas por decreto.

Parágrafo único. A gratificação a que se refere êste artigo deverá incorporar-se à aposentadoria, à razão de um vinte e cinco avos (1/25) por ano de serviço no regime."

Art. 11. Os atuais ocupantes de cargos de professor catedrático passam automaticamente a professores titulares.

Art. 12. Os atuais ocupantes de cargos de pesquisador chefe, pesquisador associado e pesquisador auxiliar, ficam enquadrados, respectivamente, nas classes de professor titular, professor adjunto e professor assistente, de acôrdo com o disposto no art. 5º da Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968.

Parágrafo único. Para os fins previstos neste artigo, o Poder Executivo promoverá, mediante decreto, o enquadramento dos pesquisadores que não se encontrem classificados nos termos da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965.

Art. 13. Dentro do prazo de noventa (90) dias, a contar da vigência dêste Decreto-lei, as universidades e as estabelecimentos isolados federais submeterão ao Conselho Federal de Educação os seus estatutos e regimentos, adaptados às prescrições da Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, e do presente Decreto-lei.

Parágrafo único. O prazo para adaptação dos regimentos gerais será de noventa (90) dias a contar da data da aprovação dos respectivos estatutos.

Art. 14. Êste Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, re-

vogado o artigo 22 da Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, e demais disposições em contrário.

Brasília, 11 de fevereiro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A. COSTA E SILVA

*Tarso Dutra*

*Hélio Beltrão*

D.O. de 12-2-69.

### DECRETO-LEI N. 483 — DE 3 DE MARÇO DE 1969

*Dispõe sobre a obrigatoriedade de inserção de assuntos de interesse educativo nos jornais de atualidades cinematográficas e estabelece nova classificação para filmes de curta metragem.*

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, decreta:

Art. 1º Os produtores de jornais de atualidades cinematográficas ficam obrigados a inserir no início de cada filme um assunto classificado como de interesse educativo com duração pelo menos de dois minutos.

Art. 2º Os filmes para as inserções serão produzidos ou adquiridos pelo Instituto Nacional de Cinema, cabendo à Assessoria Especial de Relações Públicas da Presidência da República fazer a indicação dos assuntos.

Parágrafo único. A distribuição será feita através do Serviço de Censura de Diversões Públicas do Departamen-

to de Polícia Federal, em cópias positivas e sonorizadas, sem ônus para os produtores dos jornais de atualidades cinematográficas.

Art. 3º Os produtores ficarão dispensados da obrigatoriedade estabelecida no artigo 1º quando a edição do jornal não ultrapassar três cópias ou quando o Serviço de Censura de Diversões Públicas não fornecer, por falta de disponibilidade, as cópias positivas sonorizadas.

Art. 4º Nenhum Certificado de Censura para jornais cinematográficos de atualidades será concedido pelo Serviço de Censura de Diversões Públicas do Departamento de Polícia Federal, sem que esteja observada a disposição do artigo 1º.

§ 1º Do verso do Certificado de Censura constará o título e a metragem do assunto de interesse educativo inserido no jornal ou, se fôr o caso, o motivo da dispensa.

§ 2º Será expedido um certificado de censura para cada cópia de filme, vedada a reprodução por fotocópia ou por qualquer outro processo.

Art. 5º O Instituto Nacional de Cinema classificará como de "Utilidade Pública" os filmes de curta metragem que forem indicados pela Assessoria Especial de Relações Públicas da Presidência da República.

§ 1º Todos os cinemas existentes no território nacional ficam obrigados a exhibir, mediante determinação do Instituto Nacional de Cinema, os filmes de curta metragem assim classificados.

§ 2º A exibição de filmes com tal classificação isenta o exibidor da obrigatoriedade de programar na mesma sessão qualquer outro filme de curta metragem.

Art. 6º Este Decreto-lei entrará em vigor trinta dias depois de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 3 de março de 1969; 148ª da Independência e 81.ª da República.

A. COSTA E SILVA  
*Luis Antônio da Gama e Silva*  
*Tarso Dutra*

D.O. de 4-3-69.

#### DECRETO-LEI N. 503 — DE 18 DE MARÇO DE 1969

*Aprova o plano de distribuição dos recursos da quota federal do Salário-Educação.*

O Presidente da República, no uso de suas atribuições e tendo em vista os termos do § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o plano de distribuição, relativo ao exercício de 1969, no valor de ..... NCr\$ 94.000.000,00, da quota federal do Salário-Educação, a qual cabe à União, nos termos do art. 4º, alínea *b*, da Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964.

Art. 2º Os recursos atribuídos aos Estados e ao Distrito Federal, de conformidade com o plano de distribuição referido ao artigo 1º, serão entregues pelo Ministério da Educação e Cultura, à medida que fôr sendo efe-

tivamente realizada a receita, atendidas as exigências apresentadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 3º Do total dos recursos em estimativa serão reservados até 40% (quarenta por cento) para atendimento direto às Rêdes de Ensino Primário Municipal e Particular, através de convênios diretos com Prefeituras Municipais e Entidades Particulares de Ensino gratuito.

Parágrafo único. A aplicação dos referidos recursos fica adstrita à construção de prédios escolares destinados ao ensino primário, à sua ampliação, reforma ou ao equipamento de salas de aulas de acordo com as instruções baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 4º Os restantes recursos serão aplicados mediante planos elaborados pelos Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal, os quais serão homologados pelos respectivos Governadores e pelo Prefeito do Distrito Federal e submetidos à aprovação do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 5º Os recursos de que trata o art. 4º serão destinados a complementar despesas com Projetos e Atividades constantes do Plano de Aplicação das verbas do Plano Nacional de Educação para a expansão, manutenção e aperfeiçoamento progressivo da rede de Ensino Primário nos Estados e no Distrito Federal, atendidas as necessidades e peculiaridades locais.

Art. 6º As Unidades Federadas apresentarão, no prazo de 60 (sessenta)

dias da publicação deste Decreto-Lei, à Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Cultura, a relação discriminada das isenções conferidas às empresas no exercício de 1969, na conformidade da legislação vigente, para fins de ajustamento da estimativa prevista à realidade.

Art. 7º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 18 de março de 1969; 148ª da Independência e 81ª da República.

A. COSTA E SILVA

*Tarso Dutra*

*Plano de Distribuição da Estimativa de Arrecadação da Quota Federal do Salário-Educação*

Exercício de 1969

UNIDADES FEDERADAS	Total (NCR\$)
Acre .....	899 116,10
Alagoas .....	2 511 699,22
Amazonas .....	2 181 173,20
Bahia .....	8 093 090,35
Ceará .....	5 779 410,70
Distrito Federal .....	850 281,20
Espírito Santo .....	2 296 056,20
Goiás .....	1 989 359,35
Guanabara .....	890 739,42
Maranhão .....	5 015 646,92
Mato Grosso .....	1 867 986,66
Minas Gerais .....	12 631 516,50
Pará .....	2 679 011,20
Paraíba .....	4 179 227,89
Paraná .....	6 789 625,80
Pernambuco .....	5 332 432,40
Piauí .....	3 279 360,14
Rio de Janeiro .....	3 103 806,20
Rio Grande do Norte .....	3 129 351,66
Rio Grande do Sul .....	6 379 116,10
Santa Catarina .....	3 904 941,69
São Paulo .....	5 017 682,22
Sergipe .....	2 153 260,76
<b>TOTAL.....</b>	<b>94 000 000,00</b>

D.O. de 19-3-69.

DECRETO N. 64.055 — DE 3  
DE FEVEREIRO DE 1969

*Provê sôbre a criação de Grupo de Trabalho para acompanhar a implantação da Reforma Universitária.*

O Presidente da República, no uso de suas atribuições e tendo em vista o que dispõe o artigo 83, item II, da Constituição, considerando que o processo de implantação da Reforma Universitária exige, em caráter sistemático, permanente acompanhamento e avaliação das medidas adotadas e dos resultados obtidos, decreta:

Art. 1º Fica instituído no Ministério da Educação e Cultura o Grupo de Implantação da Reforma Universitária, ao qual competirá, entre outras funções:

- a) acompanhar o processo de execução da Reforma Universitária;
- b) avaliar os resultados obtidos;
- c) sugerir medidas que assegurem a sua eficácia.

Art. 2º O Grupo a que se refere o artigo anterior será presidido pelo Ministro da Educação e Cultura, e constituído do Diretor do Ensino Superior, ou do titular que o substituir na Organização Administrativa, e de mais 4 (quatro) educadores ou cientistas, de notório saber.

Art. 3º O Ministro da Educação e Cultura escolherá entre os membros do Grupo, quem o deva substituir em seus impedimentos.

Art. 4º O Grupo de Implantação da Reforma Universitária reunir-se-á tantas vezes quantas necessárias por con-

vocação de seu Presidente, tendo as reuniões prioridade sôbre quaisquer outras atividades públicas de seus membros.

Art. 5º Revogadas as disposições em contrário, o presente Decreto entrará em vigor à data de sua publicação.

Brasília, 3 de fevereiro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A. COSTA E SILVA

*Tarso Dutra*

D.O. de 12-2-69.

DECRETO N. 64.058 — DE 3  
DE FEVEREIRO DE 1969

*Institui a Feira Nacional de Ciências e dá outras providências.*

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição:

Considerando a necessidade de estimular, nos jovens, o gôsto pelo estudo das ciências; e

Considerando o que preceitua o Plano Estratégico de Desenvolvimento no sentido de se enfatizar o ensino da tecnologia e das ciências, conforme as necessidades do País, em desenvolvimento, decreta:

Art. 1º Fica instituída a Feira Nacional de Ciências, a ser realizada, anualmente, no Distrito Federal, na Capital de um Estado brasileiro ou de Território Federal, devendo a primeira ser efetivada, em 1969, no Estado da Guanabara.

Art. 2º A realização da Feira visa a um objetivo de competição entre os estudantes do ciclo médio, de todos os Estados, Distrito Federal e Terri-

tórios Federais, concedendo-se prêmios àqueles que se sobressaírem em quaisquer ramos da ciência.

Art. 3º A Feira Nacional de Ciências realizar-se-á sob a direção dos órgãos vinculados à educação, ciência e tecnologia, e será coordenada pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 4º Uma Comissão Julgadora, anualmente escolhida pelo Ministro da Educação e Cultura, será incumbida de apresentar normas e apreciar os trabalhos efetuados para a Feira Nacional de Ciências, atribuindo-lhes os prêmios e menções honrosas lançados antes de cada realização.

Parágrafo único. Figurarão na Feira Nacional de Ciências os melhores trabalhos previamente selecionados nas diferentes unidades da Federação, segundo as normas da Comissão Julgadora.

Art. 5º Os recursos para a realização da Feira Nacional de Ciências serão oriundos do Ministério da Educação e Cultura e dos órgãos de colaboração.

Brasília, 3 de fevereiro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A. COSTA E SILVA  
*Tarso Dutra*

D.O. de 6-2-69.

DECRETO N. 64.067 — DE 5  
DE FEVEREIRO DE 1969

*Approva o Plano de Reestruturação da Universidade Federal Rural de Pernambuco.*

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição e em

cumprimento ao disposto no artigo 6º do Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e no artigo 13 do Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o anexo Plano de Reestruturação da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Art. 2º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 5 de fevereiro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A. COSTA E SILVA  
*Tarso Dutra*

## PLANO DE REESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

### TÍTULO I

#### *Da Universidade e seus objetivos*

Art. 1º A Universidade Federal Rural de Pernambuco, criada pelo Decreto Estadual nº 1.741, de 24 de junho de 1947, e transformada em Autarquia Federal pela Lei nº 2.524, de 4 de julho de 1955, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura pelo Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967, é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, com personalidade jurídica gozando de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar a ser exercida na forma do seu Estatuto.

Art. 2º No atendimento de seus objetivos, a Universidade promoverá:

I — A formação de profissionais no âmbito das ciências agrônômicas e ve-

terinárias e de outras que concorrem ou venham a concorrer para o desenvolvimento do meio rural não somente no grau superior como também no médio;

II — A realização de pesquisas relacionadas com aquelas ciências;

III — A realização de cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento, especialização e extensão;

IV — O levantamento da realidade de sua zona geo-econômica através das atividades de extensão;

V — A formação de professores agrícolas para o ensino do segundo grau.

Parágrafo único. As atividades da URFPe. serão objetivadas através de ensino, de pesquisa e de extensão, realizadas nos seus dois "campus" universitários, localizados nos municípios de Recife e de São Lourenço da Mata, no Estado de Pernambuco, ou em quaisquer locais de sua livre escolha.

## TÍTULO II

### *Dos Sistemas de Ensino e Pesquisa*

Art. 3º As entidades da URFPe. serão grupadas em três (3) sistemas: Sistema Comum de Ensino e Pesquisas Básicas, Sistema de Formação Profissional e de Pesquisa Aplicada e Sistema Suplementar.

Art. 4º Integram o Sistema Comum de Ensino e Pesquisas Básicas:

- a) Instituto Central de Ciências Exatas;
- b) Instituto Central de Ciências Biológicas;
- c) Instituto Central de Ciências Sociais.

Art. 5º Integram o Sistema de Formação Profissional e Pesquisa Aplicada:

- a) Escola Superior de Agricultura;
- b) Escola Superior de Veterinária;
- c) Escola Superior de Ciências Domésticas.

Art. 6º Integram o Sistema Suplementar:

- a) Centro de Formação e Treinamento de Professores Agrícolas;
- b) Centro de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão Rural;
- c) Curso Colegial de Economia Doméstica Rural;
- d) Colégio Agrícola de São Lourenço da Mata;
- e) Colégio Universitário.

Parágrafo único. A Universidade poderá, mediante alteração estatutária, criar outros órgãos suplementares ou readaptar os existentes podendo ainda quanto a estes, fundi-los ou extingui-los.

Art. 7º As Unidades da UFRPe. são as entidades relacionadas nos artigos 4º e 5º, constituintes do Sistema Comum de Ensino e Pesquisas Básicas e do Sistema de Formação de Profissional e de Pesquisa Aplicada.

Art. 8º Cada Unidade universitária será estruturada, pelo menos em:

I — Diretoria, órgão exercido por um Diretor;

II — Congregação ou Colegiado, equivalente deliberativo;

III — Departamentos subunidades com as funções que lhe forem fixadas pelo Estatuto e pelos Regimentos.

§ 1º O Departamento é a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos da organização administrativa e didático-científica e de distribuição do pessoal.

§ 2º A chefia do Departamento caberá ao Professor Titular ou Professor Adjunto, escolhido na forma por que dispuser o Estatuto da Universidade.

### TÍTULO III

#### *Da Estrutura Administrativa*

#### Capítulo 1

#### *Dos Órgãos Deliberativos*

Art. 9º São os seguintes os órgãos deliberativos da UFRPe.:

- a) Assembléia Universitária;
- b) Conselho Universitário;
- c) Conselho de Ensino e Pesquisa.

Parágrafo único. O Estatuto e o Regimento Geral da UFRPe. estabelecerão a organização e atribuições dos referidos órgãos e do seu regime de trabalho.

#### Capítulo 2

#### *Dos Órgãos Executivos Superiores*

Art. 10. A Reitoria é o Órgão que superintende, executa e fiscaliza todas as atividades administrativas da Universidade, segundo as normas estatutárias.

Parágrafo único. A escolha do Reitor e Vice-Reitor será feita segundo as normas do Estatuto da UFRPe.

### Capítulo 3

#### *Dos Órgãos Auxiliares da Reitoria*

Art. 11. São os seguintes os órgãos auxiliares da Reitoria:

- a) Secretaria-Geral;
- b) Gabinete do Reitor;
- c) Procuradoria Judicial;
- d) Tesouraria;
- e) Diretoria de Administração;
- f) Diretoria de Planejamento e Obras;
- g) Diretoria de Educação e Cultura.

### TÍTULO IV

#### *Disposições Gerais e Transitórias*

Art. 12. As atuais cadeiras das unidades de ensino superior da UFRPe., constituídas por mais de uma disciplina, poderão ter os seus regentes distribuídos nos diversos Sistemas de Ensino e Pesquisa.

Art. 13. O Estatuto e o Regimento Geral da UFRPe. estabelecerão as áreas de atividades das entidades integrantes dos seus Sistemas de Ensino e Pesquisa.

Art. 14. A parte relativa ao ciclo básico dos cursos das atuais Escolas será incorporada, na nova estrutura, com todo o seu acervo de recursos humanos e materiais, aos Institutos Centrais correspondentes.

Art. 15. O Conselho Universitário poderá, por proposta do Conselho de Ensino e Pesquisa, criar ou extinguir, desdobrar ou fundir cadeiras e disciplinas e modificar a sua distribuição.

constante do anexo III — 2 — Disciplinas Curriculares que instruiu o presente Plano de Reestruturação aprovado pelo Conselho Federal de Educação, sempre que julgar de conveniência para o Ensino e a Pesquisa, respeitada a legislação específica vigente.

Parágrafo único. As disciplinas básicas dos órgãos que formam o Sistema Suplementar serão integradas ao Sistema Comum de Ensino e Pesquisa Básicos.

Art. 16. O Conselho Universitário será estruturado em Câmaras, uma das quais será a Câmara de Curadores, e cada uma delas terá a competência e as atribuições que lhe forem fixadas pelo Estatuto da Universidade e seu Regimento Geral.

Art. 17. Até que o Estatuto da Universidade estabeleça as normas para a investidura de Diretores das Unidades resultantes da sua nova estrutura, Diretores "pro-tempore" serão designados pelo Reitor, ouvido o Conselho Universitário.

Art. 18. Aprovado o presente Plano de Reestruturação, o Conselho Universitário estabelecerá normas provisórias para a composição e funcionamento dos colegiados das Unidades transformadas ou inovadas.

D.O. de 7-2-69.

#### DECRETO N. 64.085 — DE 11 DE FEVEREIRO DE 1969

*Provê sobre a instituição de Comissão Executiva do Programa de Implantação dos Centros Regionais de Pós-Graduação.*

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição,

Considerando o imperativo de acelerar o processo de implantação dos Centros Regionais de Pós-Graduação, de que trata o Decreto n.º 63.343, de 1º de outubro de 1968;

Considerando a necessidade de assegurar a articulação e a unidade de ação dos órgãos envolvidos no programa de instalação dos Centros Regionais de Pós-Graduação, decreta:

Art. 1º Fica instituída, no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão Executiva do Programa de Implantação dos Centros Regionais de Pós-Graduação, encarregada de coordenar as providências necessárias à implantação e ao desenvolvimento do sistema de pós-graduação no País.

Art. 2º A Comissão de que trata o artigo anterior compor-se-á de representantes do Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, e do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC), indicados pelos respectivos órgãos e designados pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 3º A Comissão Executiva poderá instituir subcomissões especiais para as diferentes áreas de conhecimento incluídas no Programa, observadas as diretrizes nacionais e regionais fixadas pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 4º Na reunião de instalação, a Comissão Executiva escolherá o seu coordenador geral.

Parágrafo único. Dentro do prazo de noventa (90) dias, a contar da data de instalação, a Comissão elaborará o seu regimento para aprovação pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 5º Revogadas as disposições em contrário, êste Decreto entrará em vigor à data de sua publicação.

Brasília, 11 de fevereiro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A. COSTA E SILVA

Tasso Dutra

Hélio Beltrão

D.O. de 12-2-69

DECRETO N. 64.086 — DE 11  
DE FEVEREIRO DE 1969

*Dispõe sobre o regime de trabalho e retribuição do magistério superior federal, aprova programa de incentivo à implantação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva, e dá outras providências.*

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição e na forma do que dispõe o artigo 17 da Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, decreta:

Art. 1º Ficam aprovadas as bases do programa de implantação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva, para a carreira do magistério superior federal, consoante o estabelecido no presente Decreto.

Art. 2º Constituem objetivos do programa, na primeira etapa, permitir:

a) a contratação de mil (1.000) monitores;

b) a concessão de gratificação a quatro mil (4.000) docentes, para regime de vinte e duas (22) horas semanais de trabalho;

c) a concessão de gratificação para regime de tempo integral e dedicação exclusiva, a três mil (3.000) docentes.

Parágrafo único. As metas indicadas neste artigo serão revistas, para aplicação no ano letivo de 1970 .

Art. 3º Para fins de execução do programa, a prestação de serviços no magistério superior federal passa a ser assim considerada:

a) regime de 12 horas semanais efetivas de trabalho;

b) regime de 22 horas semanais de trabalho efetivo, em turno completo;

c) regime de tempo integral e dedicação exclusiva, em que será exigido o compromisso de trabalho em dois turnos completos, com um mínimo de 40 horas semanais, e o de não exercer outro cargo, função ou atividade remunerada, em órgão público ou privado, ressalvado o disposto no artigo 18 da Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968.

Parágrafo único. O regime de tempo integral e dedicação exclusiva será remunerado com 380% (trezentos e oitenta por cento) do regime de doze (12) horas semanais; e o regime de vinte e duas (22) horas semanais será remunerado com 190% (cento e noventa por cento) do vencimento básico correspondente ao regime de doze (12) horas semanais.

Art. 4º Fica criada, junto ao Ministério da Educação e Cultura, e em articulação com o Conselho Deliberati-

vo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma Comissão Coordenadora, 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, sempre condicionados à contrapartida de recursos das entidades interessadas na efetivação do programa.

§ 1º A Comissão será inicialmente integrada de 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.

§ 2º A implantação do regime de trabalho constante do artigo 3º ficará condicionada à aprovação do programa respectivo, na forma deste Decreto.

Art. 5º Na fixação de critérios para a implantação do programa, inclusive quanto ao suprimento de recursos, a Comissão Coordenadora levará em consideração, entre outros, os seguintes fatores:

- a) a qualidade do ensino e da pesquisa, em universidade, federação de escolas, ou estabelecimentos isolados;
- 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 ou federação de escolas, uma Comissão Permanente do Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (COPERTIDE), inclusive com representação do corpo discente, e do FNDE, indicado pelo Presidente dêste.

Parágrafo único. À 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) avaliar periodicamente, pelos relatórios circunstanciados dos departamentos e por outros meios de verificação dos resultados, as atividades dos docentes em regime de dedicação exclusiva;
- d) examinar a conveniência da extensão do regime de dedicação exclusiva aos diferentes docentes;
- e) suspender a aplicação do regime, quando verificada a sua inviabilidade.

Art. 7º Para fazer face, no corrente exercício, aos encargos com o programa de que trata êste 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 . . . . . NCr\$ 25.000.000,00 (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, federações de escolas ou estabelecimentos de ensino superior ficará condicionada à aprovação de programa específico, com a necessária fundamentação e dentro dos critérios estabelecidos na forma do artigo 5º.

Art. 8º A Comissão Coordenadora providenciará imediatamente, junto às universidades, federações de escolas e estabelecimentos isolados, o início da execução do programa de 1969.

Art. 9º As instituições particulares de ensino superior poderão habilitar-se à participação no programa previsto neste Decreto.

Art. 10. Os professores que se encontravam no regime de tempo integral vigente à data de publicação da Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, terão a sua situação mantida, até o início do novo regime.

Parágrafo único. A Comissão, a que se refere o artigo 6º deste Decreto, apreciará, prioritariamente, em cada Universidade, os casos previstos neste artigo.

Art. 11. O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 11 de fevereiro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A. COSTA E SILVA  
*Antonio Delfim Netto*  
*Tarso Dutra*  
*Hélio Beltrão*

D.O. de 12-2-69.

PORTARIA N. 15 — DE 10 DE  
JANEIRO DE 1969

*Dispõe sobre o Curso de Didática do Ensino Agrícola.*

O Ministro de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, com fundamento nos artigos 59 e 70 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, tendo em vista as conclusões do Parecer nº 479-68 da Câmara de Ensino Superior, aprovado pelo Conselho Federal de Educação e o que consta do Processo . . . 279-509-68, resolve:

Art. 1º A Escola de Didática do Ensino Agrícola, a que se refere o Decreto nº 59.057, de 11 de agosto de 1966, tem por finalidade a formação pedagógica dos professores de disciplinas específicas do ensino agrícola e de economia doméstica rural.

Art. 2º O Curso será ministrado no mínimo em 180 (cento e oitenta) dias letivos ou 800 horas de aulas e compreenderá as seguintes disciplinas e práticas, todas obrigatórias:

1 — DISCIPLINAS

1.1. — Didática

1.2. — Psicologia Educacional, Adolescência e Aprendizagem.

1.3. — Administração Escolar.

1.4. — Fundamentos Filosóficos e Sociológicos do Ensino Agrícola e de Economia Doméstica.

1.5. — Estatística

## 2 — ESTÁGIO SUPERVISIONADO

2.1. — Específico para o ensino agrícola

2.1.1. — Programa Agrícola Orientado

2.1.2. — Educação de Agricultores Jovens e Adultos

2.1.3. — Oficina Rural

2.2. — Específico para Economia Doméstica

2.2.1. — Educação Familiar no Meio Rural

2.2.2. — Programa de Economia Doméstica Rural Orientado.

Art. 3º Poderão pleitear a matrícula os Engenheiros-Agrônomos, Veterinários, Licenciados em Economia Doméstica, Técnicos Agrícolas e Técnicos em Economia Doméstica, portadores de diplomas devidamente registrados nos órgãos competentes.

§ 1º O requerimento de matrícula será dirigido ao Chefe da Divisão de Aperfeiçoamento, da Diretoria do Ensino Agrícola, instruído com os seguintes documentos:

- a) um dos diplomas referentes às profissões citadas neste artigo;
- b) prova de quitação com o serviço militar, no caso de candidato do sexo masculino;
- c) Título de Eleitor.

§ 2º Em caso de servidor público o pedido de matrícula será encaminhado pelo seu chefe imediato.

§ 3º Em qualquer caso o requerimento será submetido, com parecer, ao Director do Ensino Agrícola, cujo despacho autorizativo efetivará a matrícula.

Art. 4º Os alunos matriculados farão jus a alojamento na sede da Escola e a uma bolsa de estudos e ficarão à inteira disposição da Escola para as obrigações de aulas, pesquisas, estágios e demais tarefas escolares, não podendo assumir compromissos com atividades estranhas à Escola.

Art. 5º Será obrigatória a frequência, não podendo ser aprovado o aluno com menos de 75% de comparecimento ao total de aulas, estágios supervisionados e demais atividades escolares.

Art. 6º A avaliação do aproveitamento será feita por meio de conceito qualitativo, estabelecido através de critério objetivo no julgamento dos trabalhos escolares, devendo o aluno, para obter aprovação, alcançar pelo menos conceito "Regular", de acordo com o seguinte escalonamento:

Nota	Conceito
10 — 9 . . . . .	Muito bom
8 — 7 . . . . .	Bom
6 . . . . .	Regular
5 — 0 . . . . .	Deficiente

Art. 7º Aos alunos aprovados na forma dos artigos 5º e 6º será conferido o título de Professor de Disciplina Técnica (do Ensino Agrícola ou de Economia Doméstica Rural).

Art. 8º O Corpo Docente será constituído de professores habilitados na disciplina, pertencentes à DEA po-

dendo esta, se necessário, contratar professores estrangeiros remunerados mediante "pro-labore".

Art. 9º Enquanto não fôr baixado o Regimento da Escola, sua administração ficará a cargo da Divisão de Aperfeiçoamento que proporá, quando necessário, ao Diretor da DEA as instruções para o funcionamento da Escola.

Art. 10. Compete ao Diretor da DEA, obedecendo aos ditames da legislação vigente, resolver os casos omissos na presente Portaria.

Art. 11. A presente Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário. — *Tarso Dutra*.

*D.O.* de 21-1-69.

TEIXEIRA, Anísio — Escolas de Educação — *R. bras. Est. pedag.* 51 (114): 239-259, abr./jun. 1969.

As escolas de educação, à semelhança das faculdades de medicina, seriam escolas de ciência aplicada e prática profissional com escolas anexas experimentais, de demonstração e treinamento para formação de professores, dotadas de laboratórios de psicologia aplicada, tecnologia do ensino e biblioteca especializada.

Essas escolas, além da preparação do magistério, formariam especialistas em educação, supervisores, conselheiros e administradores.

Sua estrutura abrangeria os seguintes departamentos: fundamentos filosóficos e sociais da educação; história da educação e educação comparada; psicologia educacional; currículos, sílabos, programas e metodologias; *systems analysis* para acompanhar toda a processualística escolar, localizar as variáveis, perceber o jogo de sua interação e avaliar os resultados.

J.M.B.

Les écoles de pédagogie, tel comme les facultés de médecine, seraient des écoles de sciences appliquées et de pratique professionnelle ayant en an-

nexe écoles d'experimentation et d'application pour la formation des professeurs, avec laboratoires de psychologie appliquée, technologie d'enseignement et bibliothèque spécialisée.

Ces écoles non seulement formeraient des professeurs, mais aussi des techniciens de l'éducation, superviseurs, conseillers et administrateurs.

Sa structure serait ainsi départementé: fondements philosophiques et sociales de l'éducation; histoire de l'éducation et éducation comparée; psychologie de l'éducation; *curricula*, syllabuses, programmes et méthodologies; analyses des systèmes pour accompagner tous les procédés scolaires, limiter les variables, sentir le jeu de leur interaction et évaluer les résultats.

M.H.R.

The schools of education, similar to the medical schools, would be schools of applied science and professional practice having attached to them experimental and demonstration schools for the upbringing and training of teachers, supplied with applied psychology laboratories, teaching technology and specialized library.

These schools, besides the preparation of the teaching staff, would graduate

education experts, supervisors, counselors and administrators.

Their structure would include the following departments: philosophic and social foundations of education; history of education and compared education; educational psychology; curricula, syllabuses, programs and methodologies; systems analysis to accompany the whole school procedure, locate the variables, perceive its interaction process and evaluate the results.

L.D.G.

SUCUPIRA, Newton — Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação — 51 (114): 260-276, abr./jun. 1969.

É comum afirmar-se, hoje, que as faculdades de filosofia, no Brasil, falharam em seus múltiplos propósitos. Não cremos, todavia, que tenham sido uma experiência sem proveito em nosso ensino superior. Julgamos que a faculdade de filosofia, apesar de suas deficiências e deturpações, longe de constituir um fracasso total, representa um momento significativo na evolução do ensino superior brasileiro e de nossa cultura; ela proporcionou formação especializada, dentro de nossas possibilidades, para o exercício sistemático de atividades culturais e científicas que, anteriormente, eram fruto de manifestações esporádicas e isoladas.

Mas, se considerarmos as faculdades de filosofia em sua função de preparar docentes para a escola média e formar especialistas em educação, a verdade é que elas falharam em sua missão pedagógica. Falharam em sua tarefa de preparar professores para a moderna escola secundária. Falharam quanto à formação de educadores especializados capazes de planejar o sistema escolar

de uma sociedade que se transforma e elaborar novos métodos que possibilitem a renovação didática de uma escola média e primária que se expande desordenadamente.

Daí a oportunidade da criação da faculdade de educação.

A.S.M.

Aujourd'hui on entend beaucoup dire que les facultés de philosophie au Brésil ont manqué leur dessein. Nous ne croyons cependant qu'elles ont constitué une expérience sans profit dans notre enseignement supérieur. Nous estimons que les facultés de philosophie, malgré leur défauts et vices, loin d'être un total désastre, représentent une étape significative dans l'évolution de l'enseignement supérieur brésilien et de notre culture. Ces établissements ont proporcioné formation spécialisée, considérant nos possibilités, pour l'exercice systématique d'activités culturelles et scientifiques, lesquelles auparavant constituaient des manifestations sporadiques et isolées.

Quand nous considérons, cependant, les facultés de philosophie dans leur fonction de former le corps enseignant pour les établissements de 2<sup>nd</sup> degré et les spécialistes en éducation, c'est vrai qu'elles ont échoué à leur mission pédagogique, de préparer les maîtres pour l'école secondaire moderne et de former le personnel spécialisé capable de planifier le système scolaire pour une société en transformation et d'élaborer nouveaux méthodes pour renouveler la didactique de l'école élémentaire et secondaire en expansion désordonnée.

D'où l'opportunité de la création des facultés d'éducation.

M.H.R.

It is usually said today that the philosophy faculties, in Brazil, failed to attain their manifold purposes. We do not believe, however, it was an useless experience for our higher education. We reckon that the philosophy faculty, in spite of its deficiencies and distortions, far from being a complete failure, it stands for a significant moment in our changing higher education and culture for having provided specialized instruction, within the extent of our possibilities, towards the fulfillment of cultural and scientific activities which used to be an outcome of isolated and eventual manifestations.

On the other hand, if we consider their role of preparing experts in education and faculties for high schools, the fact is that they failed in their teaching aims, in their task to educate teachers for the modern secondary school, to qualify education experts capable of both planning the school system of a changing society and working out new methods which will enable the renewal of unorderly expanding primary and secondary schools.

Hence the opportunity for the creation of the education faculty.

L.D.G

LAUWEYS, J. — Instalação e Desenvolvimento das Faculdades de Educação no Brasil — *R. bras. Est. pedag.* 51 (114): 305-339, abr./jun., 1969.

A convite do Governo brasileiro, esteve no País, de 15/8 a 22/9/68, "Missão Consultiva da Unesco" com o objetivo de estudar o problema da criação das faculdades de educação, entrando em contato com a adminis-

tração pública, com universidades, escolas, professores, examinando a documentação pertinente à matéria e visitando os estabelecimentos.

A Missão, em seu informe, destaca as seguintes recomendações:

- dotar as faculdades de educação com equipamento, material e pessoal qualificado;
- proporcionar boa preparação metodológica e aperfeiçoamento de professores para os diversos ramos de nível médio;
- essa preparação distribuída em duas etapas: 1.ª — formação especializada na matéria para professores de ginásio durante dois anos e de 3 para os demais; 2.ª — formação didática de um ano completo;
- cursos pedagógicos com maior número de exercícios práticos, introduzindo-se o *tutorial system* inglês;
- pesquisa integrada no ensino universitário;
- horário integral obrigatório para professores e alunos. Havendo exceção, o aluno terá de cumprir o total de pontos exigidos para os que fazem horário integral;
- realizar, em condições excelentes, cursos de especialização, técnicos e de aperfeiçoamento;
- programar cuidadosamente os cursos de pós-graduação;
- colocar livros de referência, a preços acessíveis e de boa qualidade, à disposição dos estudantes;
- concentrar os recursos internos e externos numa faculdade de educação interuniversitária que realizaria cursos de pós-graduação e

serviria de modelo às outras escolas;

- concentrar e dar continuidade aos esforços da Unesco e de organismos internacionais.

J.M.B.

Invitée par le gouvernement brésilien, une Mission consultive de l'Unesco a été dès 15/8 jusqu'à 22/9/1968 au Brésil, pour étudier le problème que posait la création des facultés d'éducation. Elle a établi contact avec l'administration publique, avec universités, écoles, professeurs, à travers l'examen de leur documentation sur la matière et par les visites aux établissements.

Dans son rapport, la Mission souligna les suivantes recommandations:

1. Fournir un équipement en matériel et en personnel qualifié aux facultés d'éducation;
2. Faciliter une bonne préparation méthodologique et perfectionnement des professeurs pour le second degré: cette préparation distribuée par deux étapes: 1<sup>ère</sup>, une formation dans la matière de 2 années complètes pour le professeur de gymnase et de 3 années pour les autres; 2<sup>ème</sup>, une formation didactique d'une année complète;
3. Il faut prévoir pour les cours pédagogiques plus d'exercices pratiques et introduire le "tutorial system" anglais;
4. La recherche ne peut être séparée de l'enseignement universitaire;
5. "Full-time" pour les professeurs et étudiants. Le cas échéant, l'étudiant peut se présenter aux

examens après avoir fourni les mêmes prestations que les étudiants "full-time";

6. Fournir, en d'excellents conditions, des cours de spécialisation, techniques et de perfectionnement;
7. Programmer prudemment les cours de postgraduation;
8. Mettre, à la disposition des étudiants, bons livres de référence peu coûteux;
9. Concentrer les ressources internes et externes dans une faculté d'éducation interuniversitaire, où seront ministrés des cours de postgraduation et qui servira de modèle aux autres écoles de pédagogie;
10. Il faut obtenir une certaine concentration et continuité dans les efforts fournis par l'Unesco et les autres organismes internationaux.

M.H.R.

Invited by the Brazilian Government, our country received from 15/8 to 22/9/68 the "Unesco Consultive Mission" whose purpose was to study the establishment of Faculties of Education, getting in touch with the public administration, as well as with universities, schools and teachers, investigating the literature on the subject and visiting the educational establishments.

The Mission, in its report, makes the following suggestions:

- provide the Faculties with specialized equipment and material and qualified personnel;

- provide good methodologic training and improvement of teachers for the various branches of the secondary school;
- this training is to be divided in two stages:
  - 1º — specialized training for high school teachers during two years and for the others, three years;
  - 2º — one year of didactic training;
- education courses, should be completed with a greater number of practical exercises, introducing the english tutorial system;
- all research must be integrated in the university education;
- adopt compulsory full-time schedule for teachers and students. If there is any exception, the student will have to fulfil the total of points required for those under the full-time schedule;
- carry through, in excellent conditions, specialization, technical and improvement courses;
- plan carefully postgraduated courses;
- put at the students' disposal first class reference books at reasonable prices;
- concentrate the internal and external resources in an interuniversitarian education faculty which would carry through postgraduation courses and would serve as a pattern to other schools;
- concentrate and carry on the efforts of UNESCO and international organs.

L.D.G.

WOORTMANN, Mary C. G. — Projeto de Estrutura para a Faculdade de Educação da UFBA — *R. bras. Est. pedag.* 51 (114): 368-382, abr./jun. 1969.

"A Educação tem sido considerada como o maior investimento no capital humano, não só pelas modificações introduzidas nos sistemas de relações sociais, através do condicionamento do comportamento individual e coletivo, como pela valorização das capacidades individuais em consumir e produzir ciência e tecnologia, imprimindo, como consideram os economistas, maior eficiência aos fatores capital e trabalho."

"É através da Faculdade de Educação que a Universidade atuará mais eficazmente do que até agora tem feito sobre o sistema educacional, seja pela formação de docentes qualificados, seja pela formação dos especialistas capacitados de teorizar e planejar as instituições educacionais".

A.S.M.

"On considère l'éducation comme le principal investissement in capital humain, non seulement par les changements introduits dans les systèmes de relations sociales à travers le conditionnement du comportement individuel et collectif, mais aussi par la valorisation de la capacité individuelle pour la consommation et la production scientifique et technologique, en imprimant, d'après les économistes, plus d'efficacité aux facteurs capital et travail".

C'est à travers la Faculté d'Éducation que l'Université peut devenir plus efficace qu'elle ne l'a été auprès du système éducationnel, en préparant des docents qualifiés, ou en formant des

spécialistes capables de théoriser et planifier les institutions éducationnelles.

M.H.R.

"Education has been regarded as the major investment of human capital, not only because of the changes it brought to the systems of social relations by conditioning the social and individual behavior, but also through the valuation of the human abilities to produce and make use of science and technology, imparting, according to the economists' opinion, more efficiency to capital and work."

"Only through the Faculty of Education the University will have a more effective actuation on the educational system, whether by the qualification of faculties or by the qualification of experts capable of theorizing and planning the educational institutions."

L.D.G.

A.S.M. — Antônio Santos Morais

J.M.B. — Jader de Medeiros Brito

L.D.G. — Luciano Duarte Guimarães

M.H.R. — Maria Helena Rapp