Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

118

sumário

V. 53, n. 118, abr./jun. 1970 MEC/INEP

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

| R. bras. Est. pedag. | Rio de Janeiro | v. 53, n. 118, p. 250-498 | abr./jun. 1970 |

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

ÍNDICE

V. 53, n. 118, abr./jun. 1970

editorial

estudos e debates

documentação

resenha de livros

através de revistas e jornais

legislação

resumos

O trabalho de reestruturação dos sistemas de ensino é tarefa de tôda uma geração, ou mais precisamente, de tôdas as gerações, já que a vida humana está em devenir constante — aquêle rio ainda não esgotado que o filósofo de Éfeso descobriu para visualizar a idéia da possibilidade criadora.

Neste número, a Revista volta a debater a temática do ensino superior. Não bastam as leis. Escapa-lhes o poder mágico de, por si só, metamorfosear estruturas conservadoras, resistentes às mudanças.

Instrumentar operacionalmente o sistema universitário para o real cumprimento de suas responsabilidades sociais constituirá a tarefa primordial nos dias que correm. A divisão do trabalho aqui se estende desde a reciclagem do magistério, tendo em vista acionar suas potencialidades criadoras no labor docente, à justa valorização e aproveitamento da inteligência do homem brasileiro, sem adequada avaliação graças aos entraves econômicos e sociais, à objetividade do esfôrço pela construção de modelos de desenvolvimento que, nos diversos campos científicos, melhor atendam às necessidades do País, em busca de soluções lúcidas, eficazes para seus problemas.

Admitida a causalidade circular de todo o processo de mudança, a transformação do sistema universitário, em que estão empenhadas as instituições por ela responsáveis, difìcilmente será

alcançada sem que esteja integrada numa perspectiva de desenvolvimento global de tôda a sociedade, onde o estímulo à criatividade constitua condição *a priori*, como alavanca do progresso científico e tecnológico, fator básico por sua vez do progresso econômico e social.

Essa condição, aliada da Tecnologia, possui exigências próprias, e se vivenciada na dinâmica universitária com a expansão dos trabalhos de pesquisa, poderemos esperar que a educação superior se encontre com a própria vida.

Reunindo estudos de educadores familiarizados com os problemas dessa área, é nossa intenção colaborar no sentido de que a comunicação das idéias ajude a fecundar os espíritos para o trabalho criador.

Estudos e Debates

A Crise da Educação Escolar e as Tarefas da Universidade

Nádia Franco da Cunha *

Estão os sistemas nacionais de ensino vivendo atual e universalmente uma conjuntura de crise, séria e certamente de todos conhecida. Ainda recentemente, de 5 a 9 de outubro de 1967, por inspiração do Presidente Lyndon Johnson, reuniram-se em Williamsburg, Virgínia, U.S.A., educadores de todo o mundo, do desenvolvido e do "terceiro mundo", num total de 170 representantes, de 52 países para examinar, debater e sugerir a respeito da "Crise Mundial de Educação".

No documento central da reunião, elaborado bàsicamente por Philip H. Coombs, Diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação, criado pela Unesco, lia-se:

"É verdade que os sistemas nacionais de educação têm sido sempre ligados a uma vida de crises. Êles têm periòdicamente conhecido escassez de recursos, de professôres, de salas de aula, de material de ensino, escassez de tudo... exceto de estudantes!"

"É também verdade que os sistemas de ensino têm, desta ou daquela forma, agido para superar suas crônicas dificuldades ou aprendido a viver com elas."

"A presente crise, contudo, *difere profundamente de tôdas as que se têm constituído lugar-comum no passado.*"

"É uma crise mundial da educação, mais sutil e menos ostensiva do que uma "crise alimentar" ou uma "crise militar", porém não menos real e devastadora em suas perigosas potencialidades."

"Em sua aparência externa e em sua cronologia a crise difere de um país a outro, consoante condições locais especiais. Mas, em sua dinâmica profunda *é, em muito, a mesma por tôda a parte.*"

"Subsiste ela em *tôdas as nações, sejam novas ou velhas, ricas ou pobres ...*"

De fato assim ocorre. Para quem veja um sistema de ensino como

um conjunto integrado num todo orgânico e dinâmico, será de fácil compreensão o fato de estar também e necessàriamente o ensino superior atingido por esta crise estrutural dos sistemas de ensino, onde suas partes interagem, numa verdadeira ação em cadeia.

Analistas do assunto situam a essência da atual crise estrutural da educação escolar no desajustamento entre os sistemas de ensino existentes e o meio sociocultural que os rodeia. As mudanças que vêm transformando alguns sistemas escolares, eventuais e lentas, longe estão de acompanhar a fantástica velocidade das transformações operadas por verdadeiras revoluções sociais acionadas por fatôres poderosos, como o demográfico, o econômico, o político, o científico, o tecnológico, em seus impactos sôbre os velhos padrões sociais e culturais.

Philip Coombs, no estudo apresentado à conferência sôbre a "Crise Mundial de Educação", procura resumir assim as grandes causas que determinam a total inadequação entre os sistemas de ensino e o meio sociocultural:

1 — *escassez de recursos* para adaptação dos sistemas de ensino à solução das necessidades sociais;

2 — *inércia dos sistemas de ensino* para promover essa adaptação;

3 — *inércia social* obstando à adaptação dos sistemas de ensino às necessidades criadas pelo desenvolvimento econômico-social, favorecendo a fixação de velhos padrões e valôres que asseguram entretanto as vantagens apenas para alguns poucos.

A Crise da Universidade

Ainda que a situação de crise da Universidade seja comum aos mundos desenvolvido e subdesenvolvido, sua manifestação, bem como suas causas, diferenciam-se fundamentalmente.

As universidades do mundo desenvolvido são os frutos de uma longa seqüência histórica, produtos de um desenvolvimento social-global, do qual não só não foram essas universidades ponto de partida, como não contribuíram para êle senão muito secundàriamente. Além disso o desenvolvimento, uma vez alcançado, pôde prover essas universidades dos recursos necessários para o atendimento de novas exigências de serviços que lhes fazia o próprio desenvolvimento.

Já das universidades do terceiro mundo, réplicas daquelas do mundo desenvolvido, o que se reclama e pretende é que não se constituam apenas produto reflexo atuando no incipiente desenvolvimento alcançado pela sociedade global, ou que através de recursos não próprios venham meramente incorporar, também reflexamente, serviços não reclamados pelo meio sociocultural em que atuam. Exige-se, sim, que essas universidades sejam órgãos capazes de assumir a liderança da aceleração do progresso, operando verdadeira inver-

são nos mecanismos de estabelecimento de uma seqüência histórica de sedimentação e de incorporação lentas do progresso cultural. Devem elas situar-se bem acima do nível de desenvolvimento do terceiro mundo em que atuam e colocar-se como propulsores do movimento de renovação de valôres e de técnicas prevalecentes na sociedade a que servem, refazendo em têrmos nacionais, o desenvolvimento cultural que não é o caso de importar pronto e acabado.

É êsse um desafio de superação difícil e de êxito muitas vêzes duvidoso. A luta por alcançar êsse propósito, de não se constituir a universidade apenas numa instituição-reflexa, enfrenta uma problemática complexa, onde se encontram as raízes mesmas de sua crise: é a própria complexidade da problemática geral do subdesenvolvimento, de sua conscientização e decorrente inconformismo, que tornam a luta penosa, árdua e difícil para superá-lo.

É preciso não perder de vista que o grau de desenvolvimento da educação e da cultura é condicionado em tôda sociedade pela quantidade de bens materiais que ela produz, isto é, pelo grau de desenvolvimento de sua economia. Ressalte-se entretanto que o desenvolvimento não tem nada de espontâneo e não resulta automàticamente de um simples aumento da produção de bens materiais. Resumindo: se a produção de bens materiais é fator intrínseco ao desenvolvimento, nela não se esgotam porém tôdas as suas dimensões.

As mudanças ocorridas nas universidades do terceiro mundo têm sido quase sempre anárquicas e acidentais, deixando intocado o cerne das estruturas fundamentais; não têm sido portanto planejadas orgânicamente de modo a garantir-lhes seja a coerência interna do próprio sistema de ensino, seja a coerência externa com vistas à integração com a sociedade global de que fazem parte e à qual devem servir.

Evidentemente, êsse tipo de mudança aleatória, superficial, não dirigida, não permitirá jamais que a universidade alcance uma autêntica e total renovação estrutural, que estabeleça conexões mais fecundas entre ela e a sociedade nacional, nem que se torne menos fechada e mais comprometida com o projeto de desenvolvimento nacional. Só uma mudança dirigida por propósitos muito radicais, concretizada em atos de vontade muito intencionais e conscientes, pode colocar a universidade no caminho da remodelação de suas estruturas exigida pelo processo de desenvolvimento.

O primeiro problema estará então na opção entre a mudança planejada e a mudança aleatória da universidade.

Outro aspecto que constitui problema da crise universitária no terceiro mundo é a dependência nacional do colonialismo cultural exercido pelas metrópoles do poder econômico-cultural. Embora sejam as nossas universidades produtos da Revolução Industrial, e por isso nada tenham tido a herdar e manter das universidades me-

dievais, onde se cultuava o saber revelado, sem crítica ou criatividade culturais, situação contra a qual lutou S. Tomás de Aquino, ainda assim nasceram as universidades do mundo subdesenvolvido como organismos puramente reflexos, onde se processava uma atualização histórica estranha às próprias realidades sociais dêsse mundo subdesenvolvido, organismos que experimentavam uma modernização também inteiramente reflexa.

Como sublinha com propriedade Thorsten Hüsen, * da "School of Education" da Universidade de Estocolmo, "não se pode conceber a estrutura escolar e os programas de estudos como se operassem em um vazio sócio-econômico, concepção alimentada por muitos educadores, em especial nas escolas secundárias acadêmicas e suas contrapartidas nas antigas áreas coloniais".

É preciso ainda considerar, diz o mesmo Thorsten Hüsen no trabalho citado, que "a estrutura escolar na Europa e em muitos países que procuram imitar os sistemas europeus, foi moldada por fôrças históricas que produziram o sistema escolar paralelo ou dualista" (aristocrático).

A apologia dêsses velhos sistemas e de sua inerente concepção elitista de universidade colide com as concepções democráticas modernas que universalmente os criticam e propõem sua superação nos próprios países de origem.

Essa adoção de modelos educacionais estranhos à peculiaridade de cada situação local e por isso mesmo disfuncional, ocorre nos países em desenvolvimento com aquela lamentável freqüência a que alude C. B. Beeby, ** professor visitante da comunidade britânica: "os países em desenvolvimento, em seu afã de melhorar suas escolas e inspirados pelo que seriam, aparentemente, os melhores sistemas do planêta, adotam amiúde, dos países desenvolvidos, objetivos e planos de estudo que são completamente alheios às suas necessidades imediatas".

Frank Bowles, *** da Ford Foundation, reputada autoridade mundial em matéria de ensino superior, assim analisa os sistemas de ensino europeu (francês, inglês, alemão) que funcionaram como modelos do mundo, especialmente o francês, no que concerne ao Brasil e mesmo à América Latina:

"Quando os sistemas inglês, francês e alemão, por exemplo, serviram como modelos no mundo, não estavam democratizados, em nenhum sentido da palavra. Eram fortemente elitistas por natureza e através de seus imitadores, se converteram em modelos para a educação elitista que existe mundo afora."

"Ao dizer que êsses sistemas educacionais tenham sido elitistas, isto não implica que os estejamos necessàriamente condenando. No passado os sistemas elitistas servi-

* HÜSEN, Thorsten — *La estrutura escolar y la utilización de Talentos* — 1967.

** BEEBY, C.B. — *Objetivos e Conteúdo de Educação* — 1967.

*** BOWLES, Frank — *La Democratización* — 1967.

ram bem em países onde as demandas da educação escolar eram modestas e de fácil classificação. Em tais países, um pequeno grupo de graduados universitários prestava todos os serviços profissionais e tomava quaisquer decisões nacionais e profissionais de que se necessitasse. Os trabalhos administrativos recaíam em mãos dos funcionários menos instruídos (porém bem adestrados) e não se concedia atenção a um sistema de aprendizagem para adestramento de trabalhadores e artesãos, nem à alfabetização funcional do povo. Um sistema dessa natureza não era custoso, era adequado para uma sociedade estável e, de fato, consolidava sua estabilidade."

"Sob certas condições favoráveis, proporcionava algumas oportunidades aos estudantes brilhantes, talentosos, qualquer que fôsse sua procedência social, de forma que sempre havia homens na vida pública que tinham emergido das camadas inferiores da sociedade."

"A despeito de sua inadequação quanto aos pontos de vista de reformadores sociais e em relação a famílias proletárias às quais se negava acesso às escolas de elite, êstes sistemas sòmente chegaram a caracterizar-se como flagrantemente inadequados em relação a objetivos nacionais quando a industrialização incipiente trouxe à luz a impropriedade de seu aspecto elitista para oferecerem uma preparação adequada à condução do processo de industrialização emergente. Se êstes acontecimentos não invalidavam os pressupostos em que se fundavam os sistemas preexistentes, estabeleciam no entanto as razões para a sua mudança."

A estrutura universitária adotada por importação na América Latina tentava reproduzir os modelos originais da era industrial. Embora partindo dessas origens, até os dias de hoje, a universidade latino-americana se tornou instrumento de cristalização e perpetuação de resíduos históricos, definindo-se como instituição profundamente conservadora, consolidadora e não revisora do *statu quo* social.

Com a Revolução Industrial e divisão do mundo em centros independentes e áreas periféricas dependentes, a América Latina passou do estágio colonial para o neocolonial, nela se dando a modernização reflexa, que é muito diversa do desenvolvimento global como processo social orgânico autóctone.

Essa modernização reflexa, expressão do neocolonialismo, não só impediu que a industrialização se desse autônomamente, que o saber importado fôsse repensado e criticado à luz das circuntâncias locais, como ainda deu início a um processo de defasagem cultural praticamente irreversível, na medida em que atua ao mesmo tempo como frenador das potencialidades criativas locais no momento mesmo em que as adoções são aceitas, aliás sempre com atraso, e como instrumento impeditivo no domínio do saber mais contemporâneo. Isso ocorre num inquietante ritmo inversamente proporcional ao do vertiginoso desenvolvimento dos centros neocolonizadores, perpetuando e agravando cada vez mais a extensão do atraso cultural.

Como instituição essencialmente conservadora, e conservadora das formas menos atualizadas ou mais arcaicas da cultura, tornou-se a tarefa principal das Universidades latino-americanas, tal como Bowles descreve, os sistemas universais de ensino de cunho social elitista, a de fornecer ilustração à elite sócio-econômica, a de formar bacharéis em leis para consolidar privilégios de estratificação social, a de produzir alguns médicos para cuidar da saúde de uns poucos, enquanto para a maioria, marginalizada socialmente, seriam os "curandeiros" que se fariam de médicos.*

E quando, à semelhança do que ocorreu ao tempo da revolução industrial, tentarmos participar da recente revolução tecnológica — a nuclear — criadora de uma nova civilização, teremos que enfrentar imensas dificuldades. Uma vez mais, a persistirem as formas anacrônicas de disfunção entre instituições obsoletas e a nova sociedade, teremos rejeitado os caminhos da emancipação econômica e atualização cultural para nos entregarmos, obrigatória e dòcilmente, à modernização reflexa, dissociada de qualquer apoio nas peculiaridades inerentes ao potencial de nossa possível criatividade, substituindo esta última pela assimilação de fora para dentro.

Por outro lado, a modernização reflexa acarreta inevitàvelmente modificações fundamentais nas exigências da sociedade que consome, embora não domine, o saber importado. Essa sociedade moderna passa então a viver a fase crítica de aguda tensão, debatendo-se entre os conteúdos institucionais anacrônicos, vazios de sentido e os novos objetivos propostos pelas necessidades da maioria. Essa tensão é levada até as últimas conseqüências, quando finalmente mudanças fundamentais da sociedade determinam o aparecimento do ponto crítico de ruptura que irrompe geralmente de maneira abrupta, fruto dos choques inevitáveis entre o formalismo da superestrutura e a inapelável realidade vivida pela infra-estrutura social.

Até que essa ruptura se processe, há tôda uma tensão interna no funcionamento da universidade entre o que é idealizado e professado e o que é de fato vivido. Assim sendo, à idealização acadêmica de ser a universidade uma comunidade fraterna de alunos e professôres opõe-se a *praxis* de ser ela um conglomerado humano onde está longe de existir a falada comunhão docente-discente; muito ao contrário até, as diferenças, e talvez antagonismos na visão do papel da universidade, entre a docência — como consolidadora do *statu quo* — e a discência não comprometida com êsse *statu quo* — como revisora dêle — são as mais nítidas e sensíveis. Quanto ao ideal de ser a universidade uma corporação votada a desenvolver em seus alunos a consciência da dignidade humana, o cultivo pleno da liberdade espiritual e de prática de democracia entre contrários, o que se vê na realidade é o recru-

* Assinale-se que em 1964 cêrca de 2.000 municípios brasileiros, aproximadamente 50%, não possuíam um só médico.

tamento de uma pequena parcela da mocidade das camadas socialmente mais altas, para a qual se difundirá a consolidação da estratificação social vigente.

Enquanto se idealiza a universidade como instituição destinada a fazer florescer a criatividade no espírito humano, organização proposta a assimilar e recriar o saber e a cultura, instrumento por excelência para fomentar a prosperidade material no País juntamente com o bem-estar espiritual de seus habitantes, continua ela sendo uma instituição voltada para dentro de si mesma, segregada do contexto nacional, descomprometida em relação ao processo de desenvolvimento social global, limitando-se a passivamente transmitir o saber criado e importado, sem repensá-lo ou criticá-lo.

A Universidade nas Américas

A América espanhola foi a primeira a possuir uma universidade, seguida depois pela América inglêsa e, mais tarde, só há algumas décadas, da América portuguêsa. Ao tempo da independência, contava a América espanhola dezenove universidades e a inglêsa apenas seis.

Nos Estados Unidos da América do Norte, onde a aceleração do desenvolvimento ocorre de maneira profundamente diferente da nossa, a matrícula em cursos superiores cresceu, de 1870 a 1900, de 52 mil para 278 mil; em 1920 já chegava a 530 mil, para atingir um milhão e quinhentos mil em 1940, e em 1960, 3 milhões e seiscentos mil, com 250 universidades que outorgam o doutorado, e 1.800 estabelecimentos de ensino superior. Enquanto isso, nesse mesmo ano de 1960 a América Latina contava cêrca de 150 universidades e 500 estabelecimentos autônomos de ensino superior, freqüentados por 600 mil estudantes; uma sexta parte, pois, das matrículas nos Estados Unidos para uma população ligeiramente superior à da América do Norte.

Atingia assim, em 1960, a América Latina a matrícula que os Estados Unidos já haviam alcançado 40 anos antes, e sua proporção de estudantes de nível superior por 10 mil habitantes era 29, inferior à proporção norte-americana em 1900: 31 por 10 mil habitantes.

No caso brasileiro, em 1960, aos 70 milhões de brasileiros não correspondiam mais de 100 mil alunos dêsse nível de ensino: quando os Estados Unidos tinham essa população em 1900, já possuíam 240 mil alunos no ensino superior.

A inferiorização do Brasil em matéria de ensino superior torna-se muito mais significativa quando o comparamos, não com os Estados Unidos, que vivem em estágio de desenvolvimento muito acima do nosso, mas com outros países da América Latina, que sofrem ainda subdesenvolvimento semelhante ao nosso. Assim é que a Argentina possui um número de estudantes por 10 mil habitantes 7 vêzes superior ao nosso, e no conjunto do chamado "Cone Sul" do continente, Argentina, Chile e Uruguai,

êsse número é 6 vêzes maior, por 10 mil habitantes, que o nosso. Essa proporção é igualmente superada pela Venezuela, Peru, México; em têrmos gerais, a média brasileira de estudantes de nível superior por 10 mil habitantes é inferior à média geral da América Latina.

De substancioso documento apresentado em "Seminário sôbre a Estrutura Universitária", recentemente promovido na "Universidad de la República", em Montevidéu, Uruguai, consta o quadro a seguir transcrito em que se evidencia a posição de retaguarda do Brasil:

Indicadores da Situação Educacional em alguns países da América Latina (1965)

PAÍSES	POPULAÇÃO (Milhões)	POPULAÇÃO 19/22 ANOS (Milhões)	MATRÍCULAS NO 3.º NÍVEL	SÔBRE O TOTAL DE MATRÍCULAS (%)	SÔBRE A POPULAÇÃO DE 19/22 ANOS (%)
Brasil	82	5 900	160	1,3	2,7
México	43	2 940	127	1,6	4,3
Argentina	23	1 700	219	4,9	12,9
Colômbia	18	1 150	4 .	1,5	3,6
Peru	12	920	71	3,0	7,7
Chile	9	605	34	2,0	5,6
Venezuela	9	585	42	2,4	7,2
Cuba	7,6	555	26	1,6	4,9
Equador	5	365	12	1,4	3,3
Uruguai	2,7	195	18	3,2	8,5
América Latina	237,2	17 000	796	2,0	4,7

Deve ser lembrado que sendo o Brasil um continente e, do ponto de vista cultural, um verdadeiro arquipélago em que existem os maiores desníveis de desenvolvimento, essa comparação com alguns países da América Latina, tem de levar em conta o fato de suas dimensões e perfil da distribuição da rêde escolar não coincidirem com a nossa.

Partindo dêsse insuficiente aparelho de ensino superior, cêrca de 800 mil estudantes em 1965, a América Latina poderá ter no ano 2000:

Cêrca de 2.100.000 alunos — Se mantidas as atuais proporções de matrícula em relação à população ou

Cêrca de 6.500.000 alunos — Se generalizada a situação atual da Argentina. Ou ainda

Cêrca de 13.500.000 alunos — Se atingível a relação existente nos Estados Unidos, em 1960.

A essas projeções corresponderiam, tomando como referência as relações atuais, cêrca de 210.000 professôres na primeira hipótese,

500.000 na segunda e 900.000 na terceira.

Essa expansão tão extraordinária quanto necessária se processará partindo de dois padrões vigentes nas universidades sul-americanas:

1 — o *elitista*, que estreita o mecanismo de ingresso para só atingir determinada clientela, e desperdiça ociosamente as potencialidades dos quadros docentes e da organização universitária de que são exemplos universidades no Brasil, Chile, Colômbia, onde a docência é mais de certo modo um lustre profissional do que uma ocupação com um fim em si mesma;

2 — o *liberal*, aberto e ineficaz, de que são expressões as universidades de Buenos Aires e do Uruguai e, em menor grau, a da Venezuela.

Superando tais padrões, condenáveis por motivos diversos, seria preciso alcançar a universidade *aberta* e *eficaz* da qual, em têrmos, a Universidade Nacional Autônoma do México é uma das que mais se procuram aproximar.

Do ângulo qualitativo, é abismal a diferença entre a universidade necessária ao desenvolvimento e a universidade existente na América Latina.

Para que a universidade pudesse ver e viver o projeto de nação, deveria abandonar a simples transmissão inautêntica e sem vitalidade da cultura, desligada de sua fundamentação científica para aproximar-se, objetivamente, do que concerne aos interêsses e aspirações do País.

Deveria a universidade incumbir-se de tarefas que a integrariam como órgão de ensino, pesquisa e difusão do saber e da cultura, como as seguintes:

a) *Tarefa docente* — de preparação dos recursos humanos em quantidade e qualidade suficientes para a vida e para o progresso da sociedade.

Nesta preparação deve ser concedida ênfase especial a uma visão do mundo e da sociedade, baseada no saber científico; deve-se ter em vista a utilização da ciência e da tecnologia as mais avançadas, procurando a docência, ao mesmo tempo, conseguir de cada aluno o máximo de rendimento compatível com suas possibilidades e cultivar e estimular as potencialidades criativas dos talentos mais excepcionais, em todos os ramos da cultura.

b) *Tarefa de assimilação crítica* — recriando, ampliando, adaptando o acervo humano do saber, das artes, da cultura em tôda a sua extensão.

c) *Tarefa política* — de vinculação à sociedade e cultura nacionais, constituindo-se em núcleos sensíveis às características, valôres, aspirações nacionais, de modo a funcionar não em têrmos de expressão de nativismos herméticos aos aspectos universais da cultura, mas como guardiã atenta contra quaisquer propósitos de colonização cultu-

ral, que representem forma de subordinação política a interêsses estranhos senão contrários aos da nacionalidade, tendo entre outros o objetivo permanente de estudo crítico da realidade sócio-econômica em que existe e de sua problemática.

Alguns Aspectos da Crise Atual da Universidade no Mundo Desenvolvido

Procuraremos assinalar alguns aspectos típicos da crise de universidades que integram o mundo desenvolvido. Iniciaremos pela França por ter sido sua universidade o modêlo seguido por tantas nações da América Latina, inclusive o Brasil, nas tentativas de transplante de sua organização.

O ensino superior francês que Napoleão consolidou sob a influência concomitante do pensamento dos enciclopedistas, da revolução industrial, do liberalismo burguês, teve um sentido nítido de substituição do ensino superior que antes existia, corporativo, eclesiástico, bem aos moldes enfim da Idade Média.

O que surgiu então foi um conjunto de faculdades profissionais integrantes do sistema estatal de ensino implantado na França por Napoleão; uma organização de contrôle centralizado e diretrizes uniformizadas com o propósito de dar unidade política e cultural ao arquipélago de províncias do País. Representava êsse sistema o oposto do que fôra a universidade medieval, difusora em boa parte do saber revelado, não obstante a posição de S. Tomás de Aquino, que não modificava os privilégios contidos no *ancien regime*.

O que se defendia sob a égide de Napoleão era o funcionamento de faculdades e institutos voltados para o ensino e a pesquisa sob a forma de um serviço público nacional, que se propunham ao desenvolvimento da ciência e das artes, dedicadas à modernização da cultura francesa e destinadas a prover a formação dos quadros técnico-profissionais responsáveis pelas atividades produtivas.

Essa universidade desempenhou, sem dúvida, então, nas décadas que sucederam à reforma napoleônica, papéis socialmente de alto relêvo cultural e científico, evoluindo da base teológica e conservadora para a implantação de uma estrutura universitária já menos fechada, cultivando o humanismo científico, vinculada aos problemas nacionais, consciente dos direitos humanos.

Essa mudança de 180 graus trouxe entretanto a burocracia universitária que, se apresentava o sêlo racional e impessoal em sua seletividade, o que era positivo, não era menos rotineira e formal, sufocando-se assim a criatividade e flexibilidade indispensáveis à instituição universitária.

Em defesa dessa flexibilidade, surgiram institutos autônomos, que, embora formalmente ligados às cátedras das faculdades, estariam menos atingidos pela burocracia, chegando-se mesmo ao desenvolvimento de carreiras científicas fora dos quadros pròpriamente universitários.

Assim, na essência da crise universitária francesa residiria o predomínio do burocratismo formal nos moldes próprios a repartições públicas, ao que se somavam os aspectos negativos de um gigantismo ineficaz que convertia a universidade numa imensa máquina de realizar exames.

Deve-se registrar que existe na França acentuado grau de conscientização da natureza de sua crise universitária por parte, sobretudo, dos responsáveis pela universidade, que submetem as deficiências que a limitam a um agudo exame crítico, visando torná-la uma instituição aberta, moderna e eficaz, pondo o desenvolvimento da cultura francesa em nível consentâneo com suas potencialidades e com o papel relevante que lhe cabe tradicionalmente na cultura universal.

A êsse reexame crítico não escapam mesmo as estruturas mais tradicionais da universidade francesa, como seja a organização em tôrno da faculdade, o que foi sèriamente discutido recentemente no "Encontro sôbre o Ensino Superior" realizado em Caen, de 3 a 9 de agôsto de 1967, quando se preconizava a estrutura departamental.

O aspecto predominante *da crise universitária inglêsa* é o da sua extensão insuficiente, atingindo um alto grau de seletivismo acadêmico tradicional, e o problema de conciliação da linha cultural clássica, aristocrática de Oxford e Cambridge, por exemplo, com a linha técnico-científica desenvolvida pelos novos *Colleges* em contínuo crescimento.

As novas universidades já não tomam como modêlo os padrões de Oxford ou Cambridge. Nelas já não há alunos residentes, guiados por tutores pessoais, tendo sido esta tutoria limitada à assistência ocasional. Por outro lado, as universidades de Oxford e Cambridge tentaram modernizar-se num esfôrço para acompanhar os reclamos de uma sociedade que vivia a revolução industrial e necessitava de profissionais de alto nível.

Ainda assim, mesmo depois da decadência do império britânico e da nobreza, a tradição aristocrática, humanista clássica, dos padrões de ensino de Oxford e Cambridge, subsiste, mesclada embora, com as novas idéias de novas universidades e *Colleges of Advanced Technology*.

Ensaios de C. P. Snow e relatórios de Lord Robbins informam sôbre o que são os aspectos disfuncionais e inadequados do ensino universitário inglês como aparelho capaz de resolver em quantidade e qualidade os problemas colocados pela civilização urbano-industrial de massas do nosso tempo.

Mesmo o gênio inglês tão peculiar, que consegue equilibrar a coexistência de um Parlamento muitas vêzes semi-socialista com a sobrevivência da família real, está encontrando dificuldades em conciliar o mundo dos titulares da cultura humanista clássica e o do moderno humanismo científico, vivendo concepções e significados tão diferentes.

Os princípios e motivações que formaram e desenvolveram *a universidade norte-americana* são ra-

dicalmente diferentes dos que nortearam a universidade da Europa ocidental. A universidade americana procurava a preparação para solução em alto nível, de problemas comunitários, sem preocupações quanto ao grau acadêmico que se pudesse atribuir a êsses estudos, o que foi motivo de escárnio e escândalo por parte de *scholars* universitários de outros países.

O sistema educacional americano repousa na co-responsabilidade comunitária e sempre estêve relacionado com as realidades locais.

Com espírito tão diferente do encontrado nas universidades européias, puderam os Estados Unidos criar modelos universitários de alto rigor de ensino e pesquisa, como os de Harvard e John Hopkins, ao lado de instituições menos acadêmicas, por vêzes de alto nível, embora voltadas para a ciência e a tecnologia e visando sempre desenvolver estudos de caráter prático que fôssem considerados úteis pela comunidade. Exemplo dessas instituições são os *Junior Colleges* e os *Colleges* estatais (os *Land-Grant Colleges*), ou os institutos tecnológicos, como o MIT. Ainda outros institutos, mais modestamente, procuraram ministrar uma educação de terceiro grau acentuadamente prática, voltada em geral para a Agricultura e a Mecânica, inspirando-se nas necessidades sentidas pela comunidade, o que representou uma posição nova com profundas implicações democráticas, posição oposta à do elitismo acadêmico de estudos universitários tradicionais.

Aos olhos do resto do mundo, na opinião européia e mesmo latino-americana, tal inovação não passava de uma caricatura da verdadeira universidade, quando na realidade representava um avanço extraordinário em relação às concepções aristocráticas dos padrões clássicos.

Pode-se assim destacar como um dos aspectos mais típicos e originais da universidade americana esta organização multifacetada, de estrutura diversificada e flexível, capaz de preparar cientistas, humanistas clássicos e ainda trabalhadores comuns com terceiro nível. É neste último aspecto que incide a maior originalidade da estrutura.

Outro fato que deve ser destacado na universidade americana é a ausência de burocracia; a autonomia didático-administrativa exercida pela atuação de *Boards* locais de composição representativa da comunidade, é o oposto à subordinação a contrôles centralizados como acontece na universidade francesa e, por extensão, na latino-americana.

Os inconvenientes decorrentes da dependência dos *boards of trustees* vêm-se atenuando com acréscimos de financiamentos públicos menos coercitivos em suas implicações que os financiamentos privados.

Com esta democrática expansão do ensino superior norte-americano, estima-se para 1970 a matrícula de cêrca de 40% da faixa etária de 19 a 24 anos, o que é realmente uma expansão extraordinária.

É exatamente essa mesma expansão a causa da crise universitária americana; é difícil a preservação da qualidade na quantidade e o ensino superior americano vem-se formando num amálgama de instituições da mais alta e mais baixa qualidade.

Além disso, essa expansão sem precedentes vem-se processando em desfavor das classes sociais inferiores, que não constituem ainda fator de equilíbrio na composição social da clientela universitária. É tal a ocorrência dêsse fato que sociólogos americanos como R. K. Merton chegam a prognosticar perspectivas de anomia social, pela violenta contradição entre os ideais da cultura e os meios institucionais acessíveis para alcançá-los, sendo sensível a discriminação em favor dos bem colocados econômicamente.

Hoje em dia, entretanto, existem aspectos mais importantes do que os quantitativos e qualitativos na crise da universidade americana. É o seu desvio para objetivos que não lhe são próprios, conflitantes com a sua essência. Estudiosos autorizados têm assinalado os aspectos negativos desta distorção, que vem gerando problemas sociais sérios.

Em conferência realizada em 1969 no Brasil, sob os auspícios da Faculdade Cândido Mendes, o jurista e ministro da Suprema Côrte dos Estados Unidos William Douglas reiterava e ratificava essa crítica ao dizer que as pesquisas destinadas a fins não universitários são, entre outras, as razões das revoltas estudantis em seu país.

A *universidade alemã moderna* pode ser caracterizada como expressão de esfôrço deliberado da Alemanha para unificar-se como nação e para alcançar os estágios de desenvolvimento industrial atingidos pela França e Inglaterra, pioneiras da Revolução Industrial.

Com o advento da Revolução Industrial, deu-se a divisão do mundo em países centros do desenvolvimento e em países periféricos, relacionados uns e outros, seja pelo remanescente imperialismo colonizador direto, seja pelo neocolonialismo da exploração do domínio do saber tecnológico.

A Alemanha, e posteriormente o Japão, teve que desenvolver um enorme esfôrço educacional, dirigido pelo Estado, para se poder integrar autônomamente na nova civilização tecnológica. Êsses propósitos foram alcançados, e encontraram alta expressão em economistas, filósofos, cientistas como Scheling, Fichte, Humboldt etc., teóricos dessa nova universidade, de tanto alcance, seja local, seja no mundo.

Se a universidade alemã ressaltava os aspectos progressistas de afirmação do país como nação, de compromisso com o desenvolvimento científico etc., entrava ao mesmo tempo em crise pela total sujeição ao Estado, evidenciada na burocratização, na hierarquização exacerbada, na submissão ao individualismo do *herr professor,* titular da cátedra ou diretor do instituto de pesquisa.

Fechou-se assim a universidade em si mesma, dócil à ideologia oficial

do Estado absolutista, funcionando em têrmos rìgidamente elitistas, descompromissada quanto à tomada de qualquer posição crítica em relação à ordem social vigente, marginalizando a atuação de seus pensadores, filósofos, sociólogos, economistas e cientistas, quando empenhados em repensar crìticamente essa estrutura social.

Veio depois a humilhação de sua sujeição ao nazismo que exigiu dela o endôsso de seus postulados racistas e imperialistas, e que expurgou professôres suspeitos de ascendência judaica. Foi a fase de regressão cultural.

O nível científico foi profundamente atingido pelo êxodo da elite de professôres, cientistas e tecnólogos que, ou emigraram, ou foram levados para os países vencedores da II Guerra Mundial.

Deverá ser extraordinário o esfôrço que a atual universidade alemã terá que desenvolver para recuperar os antigos altos padrões de excelência científica, bem como para ampliar sua clientela limitada atualmente a 7 ou 8% apenas da população de 20 a 24 anos.

O que no momento se pode assinalar de promissor para a superação da crise universitária alemã é a consciência nacional de sua existência.

O espírito e propósitos da *educação superior soviética* não poderão ser bem compreendidos se desligados do espírito e propósitos do próprio regime político soviético — o socialismo.

Partindo-se desta premissa fundamental, pode-se compreender o que tenha significado a conversão da velha universidade czarista, instrumento de um processo de estratificação aristocrática e conservadora, em instituição votada à preparação dos quadros científicos, técnicos, políticos e econômicos como instrumento de ampliação de oportunidades de educação, de diversificação de linhas de formação e de preparação de uma camada de dirigentes capazes, eficiente e polìticamente revolucionária.

Tornou-se a universidade soviética uma instituição que em certos aspectos se aproxima dos modelos franceses e alemães quanto à centralização administrativa ou quanto ao rigor acadêmico dos estudos; quanto à amplitude de oportunidades de educação e ao alto nível de preparação tecnológica assemelha-se mais à universidade americana.

O problema com que se depara atualmente a universidade soviética é a predominância da uniformidade ideológica conseguida através de cursos sistemáticos de marxismo-leninismo como teoria geral explicativa da estrutura social e da história.

Êsse dogmatismo mantém a organicidade, perdida pelas universidades ocidentais quando houve a ruptura da base teológica que dava unidade à universidade medieval, sendo ainda maior do que êsse dogmatismo medieval, que constituiu, tantas vêzes, obstáculo ao desenvolvimento das ciências exatas e mesmo das ciências humanas.

Embora já parcialmente abrandada em seu dogmatismo no campo das ciências experimentais, a doutrina ideológica estatal continua a atuar negativamente, impedindo o florescimento da criatividade e de aspectos da crítica do marxismo.

Igualmente não tem deixado de haver aspectos críticos na tentativa de integração da educação superior com o trabalho produtivo.

A difusão maciça do ensino superior (754 estabelecimentos de ensino superior e 3.600.000 alunos em 1965) e a competição seletiva relacionada diretamente com o rendimento do estudante são de difícil conciliação dependente de mecanismos amplos e complexos: trata-se de, simultâneamente, difundir horizontalmente a instrução superior ao máximo e de preparar uma vanguarda científica e tecnológica altamente qualificada.

O êxito no preparo de uma alta elite técnico-científica, comprovado pelo avanço científico e tecnológico da União Soviética, não teria sido possível se essa elite não tivesse cobertura de uma vasta e capacitada retaguarda que implementasse a produção intelectual dessa elite.

Havendo atingido uma ponderável e crescente difusão do ensino científico superior (43% dos alunos dos atuais cursos superiores destinam-se a Engenharia, Tecnologia, ciências em geral), o aspecto crítico dêsse ensino, que produz profissionais em tão alto número e superior qualidade, está na luta para superar as tendências dogmáticas, evitando que o marxismo seja identificado como o exclusivo caminho do conhecimento científico.

Como decorrência de todos êsses aspectos da crise universal e global dos sistemas de ensino e, dentro dêles, o da universidade, estão as suas estruturas fundamentais passando por um processo agudo de revisão, reelaboração que melhor a ajuste a seus novos e ampliados objetivos.

O surgimento da sociedade democrática urbano-industrial tornou impossível a manutenção do seletivismo aristocrático à base das posições ocupadas pelos alunos na estrutura econômico-social, substituindo-o pela gradual democratização de oportunidades de escolarização, motivada pela necessidade de se recrutarem talentos em função das perspectivas de desenvolvimento nacional e não apenas de interêsses pessoais e de grupos.

Ainda que êsse objetivo não tenha sido alcançado em tôda a sua extensão e conseqüências, as pressões e tensões sociais para que se converta em realidade são ponderáveis; responsáveis pela educação, ao menos os mais lúcidos, procuram a coerência externa da universidade com a sociedade a que serve; movimentos reformadores colocam em questão estruturas históricas da universidade, da cátedra tradicional até a organização à base de faculdades, e propõem sua organização à base de institutos e departamentos; as reivindicações estudantis rejeitadas por vêzes severamente, são exemplo das tensões sociais que decorrem da desarticulação funcional entre universi-

dade e sociedade, desarticulação só em parte compreensível como resultado natural do choque entre a evolução acelerada das novas teorias sociais democráticas do mundo moderno e a resistência à mudança de velhas estruturas por parte dos seus integrantes. Não se dá ênfase suficiente ao alargamento democrático das oportunidades de escolarização eficaz em nível superior. A manutenção dos exageros da política de um estreito *numerus clausus,* como acontece no Brasil, por exemplo, é coercitiva dos direitos humanos e ao próprio desenvolvimento do País.

Seria inexato dizer-se, aliás, que o Brasil permaneceu alheio a êsse extenso e intenso movimento de mudança na universidade, em sua filosofia e organização. Esforços por mudanças de certo modo radicais, como, por exemplo, a criação da Universidade de Brasília, são expressão dessa mudança do *statu quo.* A tradicional cátedra, as faculdades, os departamentos, os institutos estão em plena ordem do dia, discutidos criticamente, abolidos por vêzes.

Ao lado disso, Decretos-leis como os da União de números 53 e 252 têm trazido profunda alteração na estrutura formal das universidades. Apenas quer nos parecer que, nesta transformação, há uma superestima do poder dêsses decretos como causadores de modificações efetivas. Sem que se processem alterações de mentalidade em professôres e alunos, capazes de dar autenticidade à implantação de novas estruturas, ou sem que se institua o regime do tempo integral para docentes e discentes, * corre-se o sério risco de essas mudanças se confinarem ao papel, mudando tudo apenas nêle e nada se alterando na realidade.

Cremos que foi um pouco isso o que ocorreu na Universidade de Brasília, pela diferença entre o idealizado e o que se conseguiu executar com fidelidade ao sentido autêntico das mudanças propostas.

Ocorre ainda que êsses processos de mudança de estrutura de nossa universidade são muito menos fruto de uma consciência crítica da própria universidade do que a aceitação de modelos elaborados de fora para dentro e de cima para baixo.
Quando essas iniciativas não partem de uma universidade verdadeiramente autônoma, podem-se converter em atitudes puramente formais aceitas sem convicção.

* Na parte do tempo integral para docentes assinalem-se as iniciativas seguintes: Lei 4.881-A, modificada pela Lei 5.539, de 27-11-68, e Decreto 64.086, de 11-2-69, que dispõe sôbre regime de trabalho e retribuição do Magistério Superior, aprova programa de incentivo à implantação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva.

A Mudança da Estrutura Social e a Universidade

Ernesto Luís
de Oliveira Júnior*

1. Tecnologia Rotineira e Tecnologia Progressiva

O progresso social é uma conseqüência direta do progresso tecnológico. Tôda sociedade onde a tecnologia de trabalho é rotineira, é uma sociedade estagnada. Tôda sociedade onde a tecnologia é progressiva, é uma sociedade em transformação, em busca de melhores níveis de bem-estar social.

Tais afirmativas são verdadeiras para qualquer agrupamento de sêres vivos. É sabido que desde muitas dezenas de milhões de anos certas sociedades de abelhas já haviam adquirido a admirável tecnologia que lhes permite, ainda hoje, sobreviverem em um ambiente natural difícil. Entretanto, como a tecnologia das abelhas é constante, impressa no próprio sistema nervoso de cada inseto, a sociedade das abelhas permaneceu invariável em todo êsse longuíssimo período. Nas colmeias, não há progresso. A espécie simplesmente sobrevive.

Nos agrupamentos humanos verifica-se fato análogo. Enquanto a tecnologia do trabalho é rotineira, o progresso social não existe. A um progresso muito lento dos métodos de produção, corresponde um progresso social muito lento.

2. A Revolução Social

A partir de 1800, aproximadamente, por motivos ainda não suficientemente esclarecidos, houve em certas nações, especialmente no Oeste europeu e nos Estados Unidos da América, uma profunda mudança nas condições de equilíbrio da sociedade.

Homens geniais introduziram inovações prodigiosas na capacidade de produção dos trabalhadores. Originava-se a impròpriamente denominada "Revolução Industrial". Na realidade, começava a surgir

* Do Instituto Tecnológico de Aeronáutica de São Paulo.

uma nova concepção relativa aos problemas de trabalho. Confiado às camadas mais pobres e mais incultas da sociedade, considerado como atividade humilhante, indigna de preocupar os cérebros educados dos membros da aristocracia, maldição e vergonha da raça humana, o trabalho começou, a partir daquela data, a merecer a atenção de homens como James Watt, Stenphenson, Arkwright, Evans, Ford e tantos outros. Foram êsses pioneiros os responsáveis pela nova atitude que a sociedade humana passou a adotar, gradativamente, frente aos problemas de produção. Muito mais do que uma "revolução na indústria", tratava-se, portanto, de uma "revolução psicológica" produzida na mente das pessoas e cujo resultado mais alto desfecham na dignificação do trabalho.

Essas modificações fundamentais só se tornaram possíveis porque a humanidade começou a substituir os métodos rotineiros de produção, herdados do passado, por processos que derivavam do conhecimento das leis naturais, isto é, da ciência. A tecnologia que era, pràticamente, invariável no tempo, tornou-se progressiva. E essa tecnologia progressiva é a mola propulsora do progresso social.

Apenas para dar uma idéia do vulto das modificações que o aperfeiçoamento da tecnologia introduziu nas condições de trabalho, examinemos o tempo necessário para colhêr o trigo semeado em uma área de um acre (segundo Fourastié):

1. Durante todo o passado da humanidade em que se plantou trigo, até o ano de 1800 — Uma hora, utilizando uma foice pequena.
2. Em 1850 — 15 minutos com uma foice dotada de cabo.
3. Em 1900 — 2 minutos, com a colhedora empacotadora.
4. Em 1920 — 40 segundos, com a colhedora empacotadora, dotada de tração mecânica.
5. Em 1945 — 35 segundos, com a colhedora batedora que suprime, simultâneamente, as operações de bater.

Dêsse modo, à medida que a tecnologia da colheita se aperfeiçoa, o número de pessoas necessárias para essa operação reduz-se, implicando grande deslocamento de mão-de-obra para outros setores de atividades.

3. As conseqüências do Progresso

Os países nos quais se reuniram as condições necessárias para que a tecnologia progressiva fôsse incorporada ao trabalho, iniciaram, geralmente com grande sofrimento para as camadas mais modestas, uma completa reestruturação social, que ainda se desenvolve, levando a sociedade a nova posição de equilíbrio que já se pode vislumbrar.

Em tôdas as sociedades onde o progresso tecnológico conseguiu vencer a oposição dos interêsses radicados, da rotina e da superstição, observou-se:

1. aumento do produto nacional bruto, tendo como conseqüên-

cia a possibilidade de elevação do nível médio de vida, de modo que camadas cada vez maiores de população puderam ser protegidas contra a miséria;

2. aumento do número de habitantes;

3. extensão da expectativa de vida ao nascer, pela redução de mortalidade infantil e pela maior proteção da vida contra as moléstias;

4. abolição do trabalho infantil, permitindo um período obrigatório de escolaridade para TÔDAS as crianças;

5. transferência de parcelas enormes de mão-de-obra dos setores onde o trabalho é penoso e incerto para atividades mais suaves, mais regulares, com salários mais elevados;

6. mudança do gênero de vida, dando a grupos cada vez maiores de indivíduos a possibilidade de acesso a atividades culturais ou artísticas, reservadas, no período da tecnologia rotineira, a parcelas muito pequenas de cidadãos;

7. redução drástica da jornada de trabalho e, como conseqüência, um aumento correspondente das horas de lazer para o trabalhador.

Uma nação que ingressa no ciclo da Revolução Tecnológica, recolhe, para seu povo, vantagens muito grandes. Mas, em países subdesenvolvidos, como o Brasil, constitui problema fundamental de govêrno impedir que o desenvolvimento acarrete conseqüências penosas para a população. Lutemos para ter acesso aos benefícios sociais que, indubitàvelmente, decorrem do progresso tecnológico, evitando, porém, na medida do possível, os malefícios que o acompanharam nas nações pioneiras.

Essa aspiração humanitária e cristã de não penalizar excessivamente os elementos menos instruídos e, portanto, mais desprotegidos da sociedade brasileira, durante a mudança de estrutura, só se tornará real na medida em que formos capazes de compreender e de dirigir as fôrças que provocam o desenvolvimento.

4. As soluções

Para provocar o progresso social em uma nação subdesenvolvida não basta, como é evidente, esforçar-se por elevar a renda anual *per capita* acima de certo nível. Essa elevação virá como conseqüência de condições que devem precedê-la e que consistem na modificação profunda introduzida nos métodos de trabalho, em ordem de forçá-los a relegar rotinas e subordinar-se às leis do conhecimento científico.

Iniciada a revolução tecnológica, todavia, surgem as duas grandes dificuldades que o processo apresenta: onde encontrar elementos devidamente preparados, técnicos, administradores, em número extraordinàriamente crescente para preencher lacunas, tanto no serviço público como nas emprêsas particulares? Simultâneamente, como

empregar em atividades econômicamente interessantes o número também crescente de trabalhadores sem instrução, rotineiros, que são expulsos de suas atividades tradicionais, devendo produzir bens econômicos para fazer jus à elevação de nível de vida?

Há duas soluções tentadas pela humanidade para resolver essas questões.

A primeira, que poderíamos chamar "solução histórica", pois foi adotada, instintivamente, na maioria das nações que se denominam "industrializadas", está em deixar jogarem, sem peias, as fôrças da economia, movidas pelas ambição do lucro, no sistema denominado da "livre emprêsa". Gradativamente, os representantes do capital e do trabalho passam a entender-se melhor e é inegável que, hoje em dia, em algumas nações do mundo ocidental, existe um sistema econômico capaz de gerar bem-estar social para quase tôda a população. Aliás, o grande atrativo, que a "industrialização" ainda hoje exerce na imaginação dos povos subdesenvolvidos e de seus líderes, decorre dos resultados que essas nações conseguiram após 150 a 200 anos de prática do processo.

A segunda solução foi utilizada mais recentemente, por algumas nações socialistas que mudaram a estrutura tradicional da sociedade pela violência, destruindo a antiga camada superior para comprimir ao máximo o consumo. Dêsse modo, asseguraram os recursos necessários à criação, em prazo curtíssimo, das escolas voltadas para o trabalho, da agricultura eficiente e da indústria pesada, trilogia sôbre a qual se assenta o Estado Moderno.

Para um país hoje subdesenvolvido que objetiva o progresso, nenhuma das duas soluções é admissível. A primeira, por exigir prazo demasiado longo — de que certamente não dispõem os atuais países subdesenvolvidos e, também, por acarretar, no início do processo, pesados sacrifícios e sofrimentos para as camadas mais modestas da população. A segunda solução é igualmente inaceitável para um país livre, pela brutalidade com que exige a destruição de tôda uma camada social, impondo, além de tudo, a sujeição do país à ditadura policial de pequeno grupo de planejadores.

Só resta, portanto, em países como o Brasil, ensaiar terceira solução que deverá ser encontrada ràpidamente, pois os acontecimentos se precipitam e as massas, impacientes, desejam melhorar já suas condições de vida.

Ora, à medida que aumenta a produção de bens primários e secundários à disposição da sociedade, diminui o número de trabalhadores empregados para produzi-los, mas aumentam consideràvelmente:

a) o nível intelectual exigido dos trabalhadores;
b) as oportunidades de empregos de alto nível intelectual no setor terciário.

É impossível dar o salto entre a estrutura da mão-de-obra existente em um país subdesenvolvido e a

nova estrutura exigida pelas sociedades para as quais caminham as nações em desenvolvimento, sem um sistema escolar devidamente preparado para educar os trabalhadores. E êsse sistema escolar sòmente poderá ser devidamente preparado, na medida em que a universidade ampliar seus tradicionais objetivos de museu da cultura nacional.

5. A Universidade Precisa Ampliar seus Objetivos

Quando o conhecimento científico aplicado aos trabalhos agrários aumenta a produção e diminui a necessidade de mão-de-obra, surge o problema de como empregar produtivamente os agricultores deslocados para as cidades. A indústria, com suas características próprias de empregar numerosas pessoas em área restrita, absorve a mão-de-obra excedente dos campos, transformandos os deslocados em proletários.

A característica essencial do trabalho industrial é a possibilidade de colocar a serviço de cada trabalhador uma reserva crescente de energia. Máquinas cada vez mais complexas, cada vez mais poderosas, dispensam, gradativamente, o esfôrço humano. Embora o volume da produção industrial se expanda em ritmo acelerado, tal aumento não é provocado por maior número de trabalhadores, mas sim pela capacidade das indústrias em aplicar tecnologias mais eficientes em suas linhas de produção.

Nos países avançados na senda do desenvolvimento, em virtude do longo período de que dispuseram para efetuar, lentamente, a mudança de estrutura social, houve tempo de adaptar as escolas às novas exigências apresentadas pela sociedade. Atualmente, se bem nenhuma nação esteja plenamente satisfeita com o sistema escolar que possui, podem essas instituições, naqueles países, não só assegurar o conhecimento científico e tecnológico para obter maior progresso, como, ainda, capacitar os trabalhadores para que tenham acesso aos bens produzidos.

Em um país estagnado, porém, as escolas e universidades são instituições acadêmicas, devotadas ao culto do passado, das letras e das artes e, no setor tecnológico, limitam-se a graduar certo número de profissionais, cada ano. E mais do que isso não são capazes de fazer.

6. A Grande Dificuldade

A tarefa de adaptar as universidades às novas exigências de uma sociedade em evolução é a mais difícil com que se defrontam as nações subdesenvolvidas, pois exige novas atitudes mentais da parte de homens reconhecidamente conservadores, como o são os responsáveis pela administração do ensino em tais países. As mudanças que se impõem atingem situações estabelecidas de pessoas que não têm interêsse em alterar o *statu quo*, que dispõe de situação social e de relações políticas para resistir às inovações.

Entretanto, para acelerar o desenvolvimento social e aumentar a colaboração que as universidades podem prestar ao progresso do país, seria imprescindível implan-

tar, ràpidamente, a atual legislação referente ao ensino superior, nos itens relativos a:

1. — concentração das disciplinas análogas em departamentos ou institutos, de modo a poder reforçar, consideràvelmente, o ensino e a pesquisa, especialmente, nas disciplinas científicas básicas;

2. — aumentar a variedade de especialidades em que os tecnologistas possam graduar-se, mediante o oferecimento de disciplinas eletivas e a adoção do sistema de "créditos";

3. — elevar o nível de estudos de certas disciplinas, ainda não incluídas nos currículos de nossas escolas, ou apenas estudadas de maneira elementar, mediante considerável expansão dos cursos de extensão, de pós-graduação e de doutorado,

pois essas medidas, sem dúvida, constituem os pré-requisitos para que a verdadeira "Reforma Universitária" possa então ser programada, uma vez que essa "Reforma", pela qual lutamos há tantos anos, consiste, essencialmente, na organização do que se poderia chamar a "carreira do magistério". E essa "carreira" ainda não está formulada.

O sistema previsto pela atual legislação que dispõe sôbre o regime de trabalho e retribuição do magistério superior, constitui-se em mero paliativo para aumentar vencimentos de certos docentes e pesquisadores que, apesar da incrível situação anterior, sacrificavam seu nível de vida em benefício da cultura e da produção científica do País.

Mas, como a simples leitura da Lei 5.539, de 21-11-1968, do Decreto 64.086, de 11-2-1969, e do Decreto-lei 465, de 11-2-1969, deixa entrever, a atual legislação referente ao magistério superior está longe de constituir-se no instrumento adequado para atrair os jovens mais brilhantes que se graduam em nossas universidades para o professorado.

Para convencer-se dessa verdade, é suficiente observar-se que ainda permanece nesses textos legais a incrível exigência medieval do concurso de títulos e de provas para promoção aos graus mais elevados da pretensa "carreira do magistério". Talvez um "concurso de provas" fôsse admissível, única e exclusivamente para o cargo inicial de "monitor", e, isso mesmo, apenas na hipótese, pouco provável, do número de candidatos ser excessivo.

Com a legislação em vigor, portanto, foram adotadas algumas medidas preliminares que eram essenciais para o desenvolvimento de nossas universidades. Mas a "carreira do magistério", isto é, a peça central da "Reforma Universitária" ainda espera sua formulação e sua legislação. A "Reforma," entretanto, já está atrasada, pois sòmente após essa medida poderá o povo brasileiro utilizar plenamente a educação para implementar a necessária mudança de estrutura social no País, com a universidade desempenhando seu nôvo papel de verdadeiro "motor" do progresso social.

Tendências das Universidades na América

L. F. Macedo Costa.*

1. A Universidade Latino-Americana

As transformações sociais da América Latina exigem uma nova Universidade e, dos debates em curso, vão surgindo as características que lhe darão nôvo perfil. Em alguns lugares apenas se esboçam os contornos, mas em outros, os traços inovadores se acentuam, transformando a fisionomia da universidade tradicional.

A nova orientação já começa a se definir através de tendências comuns. Assim, a reforma atual dirige-se mais para os aspectos acadêmicos do que à forma de govêrno e política universitária. Aponta diretamente para a estrutura da instituição: sua organização docente e administrativa, responsabilidades de professôres e estudantes, investigação científica, métodos de ensino, flexibilidade de currículo e outros aspectos, todos inseridos no contexto da realidade social, cultural e econômica da comunidade.

Pretende-se corrigir os defeitos da universidade ultrapassada: ensino livresco, dogmático e memorizante; escassa ou nula investigação, carência de bibliotecas e laboratórios, faculdades independentes, de caráter profissionalizante, professôres de tempo parcial, proprietários vitalícios de cátedras e estudantes que procuravam mais o título que o saber.

Assim concebida, a reforma enfrenta um desafio, porque deverá:

1. atender ao aumento de matrículas impôsto pelo crescimento demográfico e de escolaridade, mas sem baixar seus níveis acadêmicos;

2. proporcionar formação integral e humanística ao estudante e habilitá-lo para o exercício profissional;

3. estimular a investigação científica, equilibrando-a com as atividades didáticas;

* Da Univ. Fed. da Bahia.

4. participar dos planos nacionais de desenvolvimento econômico-social, resguardando sua autonomia;

5. preservar as tradições mais puras e entreter as mais arrojadas idéias de progresso.

No Seminário de Educação Superior nas Américas, que ora se celebra, o reitor Carlos Tunerman passou em revista as medidas que serão adotadas para alcançar êsses objetivos. O centro de gravidade da docência se deslocará da cátedra isolada para o departamento integrado. Em vez de simples sucessão de cursos, os estudos universitários serão constituídos por uma sistematização racional de ciclos e programas, que se combinam em diversos níveis formados por:

a) estudos gerais — concebidos como meio utilizado pela Universidade para formar profissionais cultos;

b) estudos básicos e propedêuticos — que preparam para certas áreas, servindo-lhes de suporte cultural;

c) estudos profissionais — educando aquêles que serão executivos e inovadores e, por isso, em lugar de adestrá-los em técnicas específicas, e logo superadas, o ensino deve valorizar verdades científicas fundamentais que sirvam ao longo de tôda a vida profissional;

d) estudos de pós-graduação — orientados para a especialização em matérias acadêmicas, científicas e tecnológicas.

A matrícula por disciplina, o rendimento escolar aferido por créditos e o semestre como unidade letiva temporal, assegurarão a procurada flexibilidade curricular. Desaparecerá o sistema tradicional, em que o estudante é aprovado, cada ano, em blocos rígidos de disciplinas e, caso modifique a carreira, deve recomeçar desde o primeiro ano. O aluno não perderá o que já adquiriu, sendo-lhe permitida a matrícula em qualquer disciplina, desde quando haja atendido aos pré-requisitos estabelecidos. A reforma acadêmica substituirá o atual conglomerado de faculdades profissionalizantes por um sistema flexível e entrelaçado de unidades acadêmicas, dentro do conceito unitário da instituição.

A nova estrutura permitirá:

a) aumento do número de carreiras que a universidade oferece, utilizando quase os mesmos recursos humanos e materiais;

b) capacidade para maior número de estudantes;

c) desenvolvimento das ciências puras e da investigação;

d) centralização funcional e administrativa;

e) programas de extensão mais amplos;

f) eficiência e economia na operação do sistema.

Os elementos dedicados às disciplinas fundamentais serão reunidos em institutos centrais e as faculdades ou escolas profissionalizantes serão formadas pelos departamentos de ciências aplicadas e de-

partamentos interdisciplinares. Por conseguinte, os institutos centrais representam o núcleo em tôrno do qual se implantarão as unidades profissionalizantes.

As novas idéias em tôrno da estrutura acadêmica da universidade se refletirão em seu aspecto arquitetônico e sua imagem física será alterada. Em lugar de um *campus*, em que os edifícios abriguem parcelas da universidade, surgirão conjuntos arquitetônicos capazes de provocar o contato entre as diferentes disciplinas e de ressalvar a unidade essencial da instituição. Essa orientação desponta dos planos que estão sendo elaborados pela Universidad del Valle, em Cali, Colômbia, assim como na Universidade Nacional de Nicarágua.

Entendem alguns que está em curso uma evolução universitária, e não, simplesmente, uma reforma, porque não se pretende, apenas, dar uma nova forma à universidade, mas modificá-la essencialmente, dando-lhe novas finalidades em estrutura nova.

As tendências descritas estão incorporadas às diversas universidades latino-americanas. Variam a profundidade e a extensão em que já foram adotadas. As instituições recentemente inauguradas apresentam essas características, tal como ocorre com as Universidades de Costa Rica, Panamá, República Dominicana, Nicarágua, Guatemala, Mistral de Valdívia — Chile, Monterrey — México, Peru e Universidad del Sur — Baia Blanca, Argentina.

As instituições mais antigas adotaram as novas idéias em grau variável. Algumas, como a de Antióquia — Colômbia, embora secular, ajustaram-se às normas apontadas. Outras resistem aos reflexos progressistas, porque encontram obstáculos no tradicionalismo emperrado e reacionário (Córdoba — Argentina, Uruguai e Bolívia) ou na própria legislação do país (como acontece com o Paraguai).

A legislação brasileira integra o ensino superior nas tendências continentais e a Universidade Federal da Bahia já adotou medidas vanguardeiras que coincidem com essa doutrina.

As reações às medidas renovadoras têm sido inexpressivas. Resultam dos interêsses pessoais atingidos ou da incompreensão, por parte dos alunos, quanto à finalidade dos estudos gerais. Parece provável, contudo, que essa reação seja mais uma conseqüência do conteúdo e da maneira pela qual êsses ensinamentos vêm sendo ministrados, porque a conduta varia desde a oposição ativa de protesto (como acontece no Peru), até a indiferença e ausência das aulas, por falta de motivação (Costa Rica). São arestas previsíveis na implantação de sistemas inovadores, que revolvem estruturas e privilégios cristalizados, para estabelecer costumes novos. Aos poucos, essas arestas vão sendo polidas e dos entrechoques dessa fase de mutação, que transfigura a velha estrutura, começa a surgir uma nova universidade latino-americana.

Discutiu-se muito a existência de uma universidade latino-america-

na. Para alguns, as instituições de ensino refletiam as diferenças existentes entre os países, se bem que compartilhassem das características de um continente subdesenvolvido. Para outros, porém, as universidades se desenvolveriam sôbre uma base comum. A essa altura, o debate começa a perder o interêsse, porque ninguém diverge quanto à coincidência das tendências gerais. Haverá uma universidade latino-americana e todos os esforços estão concentrados na construção dessa instituição do futuro, que está sendo gerada com fé e idealismo, porque encerra as esperanças dêste continente.

2. A Universidade Norte-Americana

A principal característica das universidades norte-americanas é sua diversidade. Variam os objetivos, a estrutura, o funcionamento, as dimensões e os programas, e essa variedade reflete as peculiaridades da sociedade estadunidense, organizada em bases de pluralidade.

Existem 2.200 instituições superiores que se destinam a múltiplas finalidades, obedecem a normas diversas e oferecem cursos das mais diferentes categorias. A Universidade de Kansas, por exemplo, ministra no corrente ano 114 cursos sôbre temas da América Latina, enquanto outros estabelecimentos se preocupam mais com a formação de profissionais na área tecnológica. Certas instituições cuidam da educação em todos os níveis, ao passo que outras — como a tradicional Universidade de Harvard — não possuem cursos básicos de estudos gerais (*college*). Há instituições privadas, estatais, municipais, para negros, para mulheres, sòmente para os dois primeiros anos universitários (*Junior Colleges*) em todos os ramos.

O conhecimento das origens das universidades norte-americanas facilita sua compreensão. Na época da independência havia sete instituições de ensino superior, tôdas obedecendo ao padrão inglês, isto é, educavam para formar o homem culto, sem se preocuparem em prepará-lo para o exercício profissional. A expansão para o Oeste alterou as necessidades educacionais, buscando-se o adestramento técnico, segundo o modêlo alemão. Assim, em suas origens, a educação superior do país inspirava-se nos postulados anglo-saxônios.

A partir de 1862, através de atos legislativos conhecidos como Actas Morrill, o Congresso Nacional forneceu as bases para criação dos chamados Land-Grant Colleges. Essas leis doavam a cada Estado 30.000 acres de terra, para manter um *college* que deveria ministrar ensinamentos sôbre a agricultura e artes mecânicas, ou seja, difundir conhecimentos de engenharia e outras disciplinas técnicas. Ao longo dos anos, êsses *colleges* converteram-se em universidades que outorgam títulos de todos os níveis e nas diferentes profissões. Por conseguinte, as instituições apresentam objetivos diversos em suas origens e êsses mesmos objetivos se modificam no decurso do seu desenvolvimento, adaptando-se às necessidades do ambiente e da época.

Assim caracterizada, a educação superior prescinde de um organismo centralizador para coordenação e unidade: não há ministério de educação e cultura. Ademais, existe completa autonomia didática e administrativa, porque as verbas provêm de organismos que não interferem pòlìticamente nas organizações.

Apesar de não haver contrôle de amplitude nacional, mantém-se elevado padrão acadêmico, que resulta de duas operações largamente utilizadas: avaliação e acreditação. Existem agências especializadas em proceder à análise crítica das universidades ("avaliação") e, de acôrdo com êsse estudo, elas são "acreditadas" pelas associações a que estão geogràficamente filiadas. Trata-se de operações solicitadas pelas próprias universidades porque os resultados conferem prestígio ao estabelecimento acreditado.

Essas operações assumiram considerável importância depois da Segunda Guerra Mundial, quando as mudanças na sociedade norte-americana passaram a exigir pessoal qualificado e o número de estudantes multiplicou-se, buscando credenciais técnicas. Entre 1870 e 1965, a população aumentou quatro vêzes, enquanto a escolaridade de nível secundário cresceu 80 vêzes, forçando as portas da universidade. Antes da guerra havia 5 a 10.000 alunos por estabelecimento. Atualmente êsses índices elevaram-se para 20 a 40.000, havendo universidades — como a de Berkeley e Califórnia — que contam com cêrca de 100.000 discentes.

A procura da educação superior foi provocada pela competição. O estudante persegue a habilitação que o credencia; não se preocupa com o diploma e, com aquêle propósito, busca as melhores instituições, definidas segundo os padrões das associações avaliadoras e acreditadoras.

Apesar de sua diversidade, as instituições possuem alguns aspectos comuns, que são o resultado de suas origens históricas. Frank Angel, da Universidade de Nôvo México, sugere que se imagine a universidade como uma grande roda, cujo eixo é a faculdade de ciências e letras (*College*), circundada pelas demais faculdades, cada uma delas dividida em dois níveis: um para estudantes graduados e outro para estudantes não-graduados.

Embora mantidos êsses traços gerais, começam a esboçar-se modificações que permitem imaginar as tendências da universidade nos Estados Unidos. Do ponto de vista pedagógico, existe crescente empenho em ensinar princípios, idéias, fundamentos, contrariando as aspirações dos profissionais liberais, preocupados com o adestramento e o domínio de técnicas específicas. O conflito de idéias é, apenas, entre os profissionais liberais e a orientação da universidade porque as faculdades, devido às suas origens, há mais de trinta anos estão convencidas de que a sua fôrça e prestígio não derivam da atuação isolada e de que seu futuro depende da capacidade e sabedoria que tenham para tirar partido da integração universitária. Os ramos adotados pela pesquisa delineiam a orientação a ser ado-

tada pela universidade do futuro. Equilíbrio harmônico entre docência e investigação representa o maior desafio a que está exposta a educação superior.

A carreira universitária fundamenta-se, bàsicamente, na pesquisa realizada e suas publicações. Parcela substancial do tempo e atividade do professor tem sido dedicada à investigação, que lhe confere conceito, melhores salários e ascensão profissional. Em decorrência, diminui a atenção prestada ao ensino, motivando a insatisfação do aluno e constituindo-se numa das alegadas razões para explicar o protesto estudantil. Em alguns cursos — como ocorre na Faculdade de Educação da Universidade de Kansas — a sobrecarga didática restringe a investigação e desagrada o professor, porque limita suas publicações e reduz os convites para transferir-se a outras universidades.

A investigação está vinculada a essa característica do professor norte-americano, sua mobilidade. A passagem através de várias universidades é uma condição que recomenda o docente e, recìprocamente, a formação em uma mesma instituição representa grave restrição. Essa singularidade chega ao extremo de uma universidade como a de Cornell preferir os elementos de outra origem àqueles de reconhecida qualificação, mas que tiveram sua formação realizada na própria instituição. A transferência da universidade está subordinada à reputação nacional do professor, a qual depende das suas pesquisas e publicações.

Outro aspecto da investigação que começa a modificar a fisionomia da universidade norte-americana é o seu custo. As pesquisas, cada vez mais requintadas e complexas, requerem aparelhagem sofisticada e de alto preço. Os serviços e tarefas universitários atingem proporções tão elevadas que exigem crescente participação do govêrno federal em seu funcionamento. Pela primeira vez em 15 anos, uma faculdade de Harvard apresentou um *deficit* de 1.000.000 de dólares. Yale prevê um *deficit* de 15.000.000 para 1977 e a Cornell em 1967, após um corte de 2.500.000 dólares, ainda apresenta um balanço negativo de 500.000 dólares. O Govêrno está despendendo mais de 4 bilhões de dólares nos *colleges* e metade da soma é destinada à pesquisa. Êsses fatos têm levado alguns ao exagêro de admitir, como se recomenda em Portugal, separação da investigação e da docência.

A educação superior norte-americana atravessa uma fase de transição, porque enfrenta problemas novos:

a) aumento explosivo da população estudantil (5.550.000 alunos);

b) conflito crescente entre a docência e a investigação;

c) impossibilidade de autofinanciamento;

d) ilimitada diversificação de objetivos.

A Universidade reconhece a gravidade das decisões agora adotadas para a definição de rumos futuros.

Êsses rumos não estão demarcados, mas alguns fatôres terão decisiva influência e entre êles destacam-se:

a) progressiva participação federal no financiamento das atividades; essa participação poderá conferir autoridade bastante para influenciar a política da universidade, interferir no seu govêrno e comprometer a autonomia institucional;

b) aumento considerável da população estudantil em nível superior: a demanda é tão grande que alguns peritos duvidam de que as instituições atuais possam atender às solicitações crescentes. O debate está equacionado nos seguintes têrmos: quantas universidades de primeira qualidade o país pode sustentar?

c) conciliação entre as investigações de interêsse para a coletividade e as atividades didáticas primárias:

d) representação estudantil nos órgãos deliberativos, atendendo às reivindicações de classe.

Quaisquer que sejam os rumos escolhidos, a educação superior norte-americana deverá manter sua liderança mundial por muito tempo, graças a quatro motivos básicos:

1) Extraordinárias potencialidades econômicas.

2) Concentração de especialistas voltades para solução dos problemas educacionais.

3) Consciência coletiva da sua importância prioritária para o futuro da nação.

4) Inabalável respeito à liberdade de pensamento.

3. Educação Superior no Brasil e nos Estados Unidos

Nos Estados Unidos, mais de 61 milhões de pessoas, em regime de tempo integral, participam dos empreendimentos educacionais, na qualidade de estudantes, docentes e administradores. No corrente ano (outono de 1969), existem 58.600.00 alunos, distribuídos pelos 122.242 estabelecimentos, requerendo um investimento na ordem de 64,7 bilhões de dólares. Cêrca de 85% da população completam 13 anos da educação média e nas 2.483 instituições de ensino superior, matricularam-se 7.100.000 alunos, equivalendo a mais de 40% dos jovens em idade universitária.

No Brasil, 48 universidades preparam 280.000 estudantes, correspondendo a 2,7% da população em idade equivalente. A taxa de analfabetismo é alta (39%) em 1960, e o investimento global em educação é superior a 2 bilhões de cruzeiros novos, ou sejam 3,5% do produto nacional bruto.

A diferença entre êsses coeficientes reflete-se nos índices de desenvolvimento das duas nações. Na América do Norte, as universidades beneficiaram-se do processo histórico do desenvolvimento. O crescimento das instituições foi uma conseqüência daquele processo. Em nosso País, elas surgiram tardiamente e devem propulsionar o progresso da nação. A educação superior e, muito especialmente, as universidades concentram as esperanças da comunidade no sentido de ativar o progresso sócio-econômico. As instituições aceitam essa respon-

sabilidade e assinalam tais propósitos entre seus objetivos declarados.

Nos Estados Unidos, as universidades não têm essa finalidade nìtidamente definida em suas declarações de princípios, embora participem de maneira crescente dos planos nacionais, na medida em que o financiamento de suas atividades provém do Govêrno federal, que começa a coordenar a pesquisa, subordinando-a às linhas gerais do interêsse comunitário.

As principais diferenças entre a educação superior nos dois países resultam, em grande parte, de suas próprias origens.

Os primeiros *colleges* norte-americanos, obedecendo ao estilo inglês, estavam relacionados à igreja protestante, eram governados por um conselho de regentes não-acadêmicos, localizavam-se fora das grandes concentrações urbanas e não ministravam ensino profissional. O surto industrial e as solicitações de técnicos estimulavam a proliferação de universidades, criadas segundo os padrões alemães, embora conservando a concepção unitária da instituição, ou seja, preservando a idéia de que a universidade deve ser a porta de ingresso para tôdas as profissões. Essas origens e conceitos explicam a variedade de objetivos, a unidade institucional (reforçada pelos estudos gerais comuns a todos os cursos) e a reunião das escolas em *campus*. Assim, em sua essência, a universidade norte-americana atual já existia desde o início do século.

As universidades brasileiras originaram-se da reunião de escolas profissionalizantes isoladas, que conservaram sua relativa independência. Até há poucos anos eram federações de escolas, segundo o chamado modêlo napoleônico. Entendiam que as necessidades em cultura geral eram atendidas pela escola secundária, de onde os estudantes passavam diretamente aos cursos profissionais. Situavam-se nas grandes capitais, prescindiam de *campus*, eram subvencionadas pelo Govêrno federal e tinham objetivos iguais, dominados pelo adestramento de profissionais, realizado em currículos rígidos. O ensino era ministrado por professôres de tempo parcial (cuja principal preocupação era sua atividade extra-universitária) e a pesquisa escassa ou nula, resultando do esfôrço individual.

Essas características estão subordinadas às condições sócio-econômicas do País.

No Brasil, os salários são pequenos e não encorajam a dedicação exclusiva ao ensino. A educação superior é gratuita e parcela ponderável da população estudantil não chega a alcançá-la.

Nos Estados Unidos, os salários são compensadores e o mercado de trabalho tende a ampliar-se. A educação superior é dispendiosa, pois os estudantes que residem no Estado pagam mais de 200 dólares por semestre à universidade estatal e aquêles que provêm de fora pagam cêrca de 600 dólares sòmente de taxas escolares, excluídas as despesas pessoais de manutenção, material de consumo etc.

Apesar da grande quantidade de profissionais qualificados, as soli-

citações estão modificando os padrões de ensino. Por exemplo, procura-se reduzir o tempo de formação do médico, compactando o currículo e restringindo os estudos básicos a 11 meses. Os métodos de ensino de algumas disciplinas estão sendo alterados. Há uma tendência para diminuir o número de práticas individuais, conservando-se poucas demonstrações e apresentando fundamentos científicos em aulas magistrais simplificadas.

Em linhas gerais, a reforma que está sendo implantada no Brasil inspira-se nos modelos norte-americanos, mas seu êxito requer pessoal docente habilitado para ministrar conhecimentos segundo os padrões programados. Ademais, as universidades estão relacionadas a suas origens e à infra-estrutura da comunidade a que servem. Os resultados da reforma em curso dependem, pelo menos:

a) da sabedoria dos que a estão realizando, para que modifiquem a estrutura acadêmica e, ao mesmo tempo, preparem o pessoal docente necessário ao desempenho das novas tarefas;

b) da adequação dos princípios importados à realidade e peculiaridades nacionais.

Reconhecendo que a sociedade moderna apresenta exigências diferentes, as universidades estão reformulando suas estruturas e objetivos. Os ensinamentos provenientes da experiência norte-americana são úteis nessa fase de transição, assim como nossas idéias podem contribuir para as suas soluções.

4. Crise Estudantil nos Estados Unidos

No "Moratorium Day" — data consagrada ao protesto contra a guerra do Vietnã — os debates com professôres e peritos em administração universitária, assim como o convívio cotidiano com os alunos inspiram algumas conjeturas em tôrno dos movimentos de rebeldia dos jovens. Não merecem condenação liminar. Deve-se proceder à análise judiciosa de suas motivações.

As violências verificadas em diferentes países sugeriram a alguns que se tratava de movimentos coordenados em nível internacional e a serviço de ideologias políticas. Essa possibilidade não foi comprovada de maneira inequívoca.

Embora apresentem aspectos comuns às reações dos moços de qualquer país, os movimentos estudantis norte-americanos têm características próprias, revelando causas e objetivos específicos.

Há muito tempo os latino-americanos vêm-se rebelando contra os padrões sociais e universitários. Essa reprovação assume diferentes feitios desde a discordância passiva até as manifestações violentas.

Episódios dessa natureza só muito recentemente se verificaram nos Estados Unidos. Talvez a diferença de comportamento e reação seja uma reminiscência atávica das origens institucionais.

A universidade do mundo ocidental nasceu na Idade Média. Aquela altura, havia dois pólos culturais na civilização européia: Paris e

Bolonha. As diferenças entre os dois pólos refletem-se no contraste entre as classes estudantis latina e norte-americana.

A universidade da Paris medieval era controlada pelos seus professôres e seu estilo influenciou as universidades do norte da Europa, incluindo Escócia, Inglaterra e, indiretamente, os Estados Unidos.

Bolonha medieval, normalmente controlada pelos estudantes, influenciou as universidades do sul da Europa, inclusive Salamanca e Alcolá, que foram os modelos para a educação superior latino-americana. Assim, "os conceitos básicos de uma universidade dirigindo estudantes, de um lado, e, de outro, uma universidade de estudantes servidos por professôres... ainda perduram" (Harold Benjamin).

E aqui surge a primeira grande diferença de entendimento e conduta do estudante. Nos Estados Unidos o conflito não se estabelece entre o corpo discente e o professor e jamais atinge as raias do desrespeito. A eventual divergência em setores restritos é apresentada em terreno dialético ou doutrinário e submetido a apreciação e tratamento construtivos. Em várias oportunidades coincidem os pontos de vista dos docentes e alunos que, reunidos em tôrno de um objetivo comum, conjugam esforços em benefício da mesma causa.

A segunda particularidade que caracteriza muito nìtidamente o movimento estudantil norte-americano é a pureza e fidelidade ao ideal perseguido, nunca maculado pela incorporação ulterior de propósitos subalternos ou inconfessáveis. Êsse aspecto é de fundamental importância porque explica a solidariedade coletiva a algumas reivindicações, uma vez que ninguém duvidaria da honestidade dos propósitos declarados que serão difundidos sem distorções.

A terceira característica da classe estudantil (e essa, comum a todo o continente americano) é a índole pacífica de seus propósitos. Pergunta-se agora: e Berkeley? e Harvard? E todos os sangrentos conflitos de rua? E a necessidade de repressão policial? Como se explicam as depredações, lutas e até morte? São êsses estudantes de índole pacífica?

A resposta é a mesma que se daria para o Brasil. A amostragem não é representativa do estudante norte-americano. Estima-se que menos de 12% dos alunos são ativistas. A maioria, a esmagadora maioria, discorda e condena severamente as manifestações anarquistas que vêm sendo lideradas pelas agremiações interessadas, sobretudo as S.D.S. ("estudantes para sociedade democrática"). Essas agremiações exploram fatôres circunstanciais favoráveis aos seus interêsses. O estudante norte-americano tem acendrado conceito de autonomia universitária. Rebela-se e repele qualquer interferência que venha de fora. Assim, quando a polícia vem reprimir manifestações de minoria inexpressiva, os demais estudantes que se encontram no *campus* solidarizam-se em tôrno dêsse princípio de autonomia (a polícia é uma autoridade que vem de fora) e, embora discordando dos ativistas, aparentemente aumentam o número dos manifestantes.

Em suma, os estudantes norte-americanos condenam os conflitos e violências. Têm seus pontos de vista e reivindicações. Desejam mudar alguns padrões, mas utilizando métodos pacíficos e racionais.

Muitos defendem os "hippies", no sentido de que é uma atitude para obter que os adultos se voltem para os jovens, numa forma de expressar seu protesto contra conceitos atuais e chamar atenção para essa divergência, embora reconheçam que êsse movimento nada teve de construtivo a não ser na etapa de denunciar o descontentamento da nova geração. Agora, porém, deve vir a fase ativa de mudanças. Pergunta-se: afinal que querem mudar? Que padrões desejam alterar? Para onde querem ir? De que discordam?

Além dos motivos que são comuns a todos os movimentos de jovens (conflito de gerações, inquietude biológica da mocidade etc.) a crise estudantil norte-americana apresenta algumas causas específicas e bem definidas.

A primeira delas — em ordem e importância — é a guerra do Vietnã. O fim dessa guerra é uma aspiração crescente e nacional. Já se discutiu no passado se os Estados Unidos deviam retirar suas tropas da Ásia. Hoje só se discute como e quando retirá-las. O "Moratorium Day" foi um movimento popular, que contou com a participação da classe estudantil. No caso da guerra, os universitários apenas se anteciparam em suas manifestações de protesto, logo seguidas por tôda a nação. Alegam que 50 bilhões de dólares estão sendo despendidos em propósitos bélicos, exigindo restrições orçamentárias nos empreendimentos educacionais. Declaram-se dispostos a sacrificar suas vidas em defesa do país e do regime, mas recusam a convocação para uma guerra que condenam.

O segundo motivo de insatisfação dos estudantes relaciona-se à estrutura e funcionamento das universidades. Insistem em que os professôres voltados para pesquisa — que assegura ascensão na carreira universitária — descuram-se do ensino e não dispensam ao estudante a atenção desejada. O tema é polêmico. Para os professôres, a investigação é uma forma de docência, principalmente em nível pós-graduado. De um reitor ouvi que aquêles professôres assim acusados pelos alunos não têm vocação para o ensino e melhor será que continuem investigando. Alguns docentes declaram que os alunos interessados têm acesso aos mestres. De qualquer maneira, o problema está em foco e o debate na ordem do dia.

A terceira crítica formulada pelos alunos ao sistema vigente refere-se à natureza dos ensinamentos ministrados. Entendem que muitos dêsses conhecimentos não despertam maior interêsse e são irrelevantes para a vida futura.

Além dessas causas, que são comuns a tôdas as instituições, existem outras também pertinentes, embora só envolvam os estabelecimentos que se encontram nas regiões atingidas por êsses problemas: integração racial, discrimina-

ção dos elementos de origem hispânica etc.

A proliferação das crises universitárias está conduzindo as autoridades a admitir a representação estudantil nas organizações deliberativas. Algumas instituições já adotaram êsses sistemas de govêrno. A reação dos alunos é variável: desde os que reivindicam a representação com entusiasmo, até aquêles que recusam a idéia, por entenderem que "estão na universidade para estudar e as deliberações de outra natureza cabem às autoridades que estão preparadas e são pagas para tal fim".

Êsse esbôço dos movimentos estudantis norte-americanos demonstra que êles têm origem nos problemas sociais e universitários do próprio país.

As primeiras viagens em submarinos contaram com a presença de canários a bordo. Mais suscetíveis que o homem, assinalaram, precocemente o confinamento do meio ambiente. Também os jovens têm sensibilidade mais requintada que os adultos para a vivência de problemas sociais. Não podem ser ignorados em suas manifestações de inconformidade. É necessário respeitar suas advertências. Mas é necessário, também, que êles sejam sinceros em seus pronunciamentos, não consentindo que idéias espúrias maculem a honestidade de suas atitudes e comprometam a confiança que devem merecer. Enquanto se mantiverem fiéis aos superiores interêsses do país, estarão assumindo a função que lhes cabe de consciência crítica da nação.

A Seleção e o Vestibular na Reforma Universitária *

Valnir Chagas **

O problema da admissão aos cursos superiores envolve um aspecto quantitativo, relacionado com o aumento das oportunidades de estudo a êsse nível, e outro qualitativo, identificado com os procedimentos a desenvolver para a escolha dos mais capazes. Até agora, nos debates que se travam sôbre a Reforma Universitária, é visível a predominância do primeiro sôbre o segundo, pela razão muito compreensível de que êle é também o primeiro na ordem natural de implantação e expansão de qualquer sistema educacional. Entretanto, o argumento de que o número das instituições esteja aquém das necessidades não autoriza, de nenhuma forma, que nos descuidemos de escolher para as existentes, que já não são poucas em confronto com as nossas possibilidades, os melhores dentre os candidatos que as procurem.

Pelo contrário. A circunstância mesma de que não possamos — e talvez não devamos — oferecer educação superior indistintamente a todos os que terminem o ensino de 2.º grau obriga a que aperfeiçoemos os nossos métodos e técnicas de seleção para, de um lado, assegurar a rentabilidade do investimento educacional e, de outro, destinar cada vaga, sem discriminação de qualquer espécie, ao aluno mais credenciado para ocupá-la. De certo modo, essa preocupação resulta de um projeto específico da reforma, consubstanciado no art. 21 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968; mas coube ao Conselho de Reitores o mérito de proclamar-lhe a importância, em meio a tantas outras iniciativas programadas, e para êle chamar a atenção dos responsáveis pelo ensino superior do País.

* Conferência proferida no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, a 12 de maio de 1969, por ocasião do Seminário sôbre o Vestibular e o 1.º Ciclo de Graduação.

** Do Cons. Fed. de Educação.

O Problema da Seleção no Ensino Superior

Em têrmos amplos, a seleção é um processo contínuo que nem se inicia no ensino médio nem se conclui na Universidade. Desde a infância até a maturidade, os sêres humanos são submetidos a um inexorável jôgo de opções que vai, progressivamente, limitando para cada um o "espaço psicológico de movimento" a que se refere Kurt Lewin. Chamamos de *mediata* esta seleção em sentido lato, e de *imediata* a que se faz já na Universidade; e desde que o propósito do presente trabalho se limita à escolha de candidatos a estudos superiores, conquanto sem perder de vista a continuidade da escada de escolarização, consideraremos apenas o ensino médio como fonte de seleção mediata. Daí, porém, não se há de concluir que ainda incidamos no vêzo tradicional de reclamar ou mesmo admitir, ao caracterizar a educação de 2.º grau, uma função expressa de preparar para a Universidade. Nossa posição é exatamente a oposta.

A escola média tem objetivo próprio, definido com acêrto e singeleza no art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases, de promover "a formação do adolescente", transmitindo-lhe conhecimentos e habilidades e, por êste meio, desenvolvendo-lhe aptidões que o preparem para a vida, para o trabalho e para a cidadania consciente. Na medida em que ela o alcance, estará indiretamente articulando-se com a superior, sabido como é hoje que o melhor candidato a universidade é o que exibe, harmoniosamente integrados, os conhecimentos e capacidades resultantes de uma boa formação de segundo grau. Vale isto dizer, como salientávamos em trabalho anterior,[1] que o ensino médio contribuirá tanto mais para o êxito dos estudantes ao nível superior "quanto mais se concentre em seu próprio nível". Sua antiga função preparatória não passa, agora o sabemos, de uma *epifunção* emergente das que lhe são intrínsecas.

A seleção de que se cogita é, portanto, a *seleção imediata,* assim denominada porque feita em nível universitário. Seu propósito é duplo: escolher *para estudos superiores* encarados ainda em bloco, identificando os candidatos mais dotados, e *escolher para a carreira,* destinando os alunos matriculados a esquemas de formação que lhes permitam realizar-se tão plenamente quanto possível, seja como pessoas, seja como membros de uma determinada sociedade. Não são poucas as particularidades aí implicadas, a partir da própria definição do que se deva entender por "candidatos mais dotados". Todavia, apesar de não serem unânimes as opiniões a êste respeito, é inegável que já existe apreciável margem de acôrdo no sentido de fixar a *capacidade* e a *motivação* como os dois ingredientes fundamentais a considerar.[2] Apenas, como logo se percebe, o acôrdo se faz menos em tôrno de uma solu-

[1] CHAGAS, Valnir — Articulação da Escola Média com a Superior (Indicação n.º 48/67) — In: *Documenta*, n. 79, Rio de Janeiro, C.F.E., 1967, p. 103.

[2] ALLPORT, Gordon — Uniqueness in Studants. In: The Goals of Higher Education Cambridge Mas. Havard University Press. 1960. 67p.

ção que da formulação mesma do problema. Se a capacidade, até certo ponto, pode ser avaliada por instrumentos de medida adrede construídos, a motivação sòmente se expressa em reações globais desenvolvidas em situações concretas.

O ideal seria que tôda a seleção se fizesse já no contexto universitário, visto que muitos aspectos da própria capacidade formam com a motivação um complexo psicológico "insuscetível de observação fora do campo real da experiência".[3] A seleção, notava Jaspers, "não passa de uma técnica de aproximação; e como é impossível chegar à solução última neste assunto, urge que em sua prática se levem sempre em conta as infinitas potencialidades da natureza humana".[4] Para tanto, seria necessário que o ensino superior estivesse aberto à totalidade dos que o procurassem, única hipótese em que as duas fases da escolha se identificariam num só processo e os resultados alcançariam uma fidedignidade quase absoluta, calcados como seriam no "universo" dos candidatos e não em amostras de representatividade sempre discutível.

Mas o fato de que isto seja no momento impraticável, mesmo para os países plenamente desenvolvidos, não representa motivo bastante para que se deixe de caminhar nessa direção mais ampla, promovendo uma integração progressiva da seleção imediata. Esta compreenderá então uma *seleção indireta,* em que se fará aquela escolha para estudos superiores, e uma *seleção direta,* em que se completará a anterior e fará a escolha para o curso profissional. A primeira terá como base os aspectos de capacidade que se mostram redutíveis a provas e outros procedimentos de avaliação a curto prazo; a segunda, por sua vez, focalizará a motivação com os fatôres de capacidade que não possam ser identificados fora do contexto universitário. Já que o presente trabalho deverá particularizar a seleção indireta, impõe-se uma tomada de posição sôbre a amplitude que se deve imprimir ao conceito de capacidade.

Também aqui se delineia, cada vez mais, um consenso em tôrno de que não basta captar *o que* o aluno sabe, por mais que o saiba, se ao mesmo tempo não se procura determinar a forma *como* o sabe. Uma coisa é a estática dos *conhecimentos* ou informações; outra é a dinâmica das operações mentais em que êles se resolvem, as *aptidões.* Evidentemente, estas serão o que sejam os conhecimentos, embora a posse de uma grande quantidade de informações não constitua garantia de aptidão para estudos superiores. Apesar disso, há instituições que ainda hoje fundam todo o seu processo de seleção exclusivamente em conhecimentos, abrangendo às vêzes setores tão restritos que suas provas lembram exames de saídas de cursos especializados, em lugar de verificações gerais de capacidade para ingresso.

3 CHAGAS, Valnir — *Op. cit.,* p. 104.

4 JASPERS, Karl — The Idea of the University. Boston, Beacon Press, 1959, p. 113.

Ainda que, em casos como êste, se alcance todo o âmbito de uma das "duas culturas" em que se costuma dividir o saber humano, será incompleto o resultado assim obtido, pois diversas se apresentam as aptidões em relação com as ciências e com as Humanidades. A plasticidade de pensamento e a visão humana dos problemas é tão importante para o cultivo das Ciências como o é, modernamente, a precisão do método científico para os Estudos Sociais, as Letras e as Artes. Trata-se, no fundo, de uma face dupla da mesma realidade, que Richmond[5] sintetizou na fórmula $C = I^1 \times I^2 \times I^3$: "Cultura igual a Inteligência aliada a Criatividade com base em Informações." Ademais, se o objetivo que se colima "é descobrir tipos de capacidade individual para relacioná-los com os vários currículos",[6] não haverá como alcançá-lo num esquema em que ordens inteiras de tipos, dentre os possíveis, deixem de ser consideradas nos instrumentos de avaliação.

Essas razões levam-nos a insistir em que a forma indireta ainda *não é a seleção*, porém uma coleta de elementos comparáveis a serem confirmados ou infirmados ao longo da observação direta. Daí por que — ressalvados os casos visíveis de absoluta incapacidade do aluno para prosseguimento de estudos, ou da escola para recebê-lo — sempre nos pareceu temerária a eliminação que se faça com base em dados ainda incompletos.

Basta examinar os recursos empregados nesta fase, na maioria dos países, para concluir pela absoluta necessidade de um prolongamento da seleção após a primeira matrícula. Êsses recursos cobrem desde a simples recomendação da escola média, os questionários biográficos, a análise do currículo anterior e o histórico escolar, até as entrevistas, os testes psicológicos e o vestibular. De todos, em que pêsem às falhas de que se tem ressentido, o mais utilizado ainda é o vestibular.

A Seleção pelo Vestibular

É quase impossível discorrer sôbre o vestibular sem tecer considerações sôbre o que êle *não* deve ser, tão densa já se apresenta a experiência negativa colhida nesse campo. Uma das boas formas de fazê-lo, conquanto ressalvando raras e honrosas exceções, é descrever o que se tem praticado no Brasil em matéria de seleção para estudos universitários. Até 1911, o que possuíamos eram exames *de saída* do ensino secundário, chamados "de preparatórios", que geralmente se realizavam nas poucas faculdades existentes. Nesse ano instituiu-se o vestibular, assinalando uma mudança antes de denominação que pròpriamente de critérios, pois sòmente em 1925 o nôvo exame passou a definir-se como de ingresso. Inicialmente mais formal que real, porquanto não era difícil o acesso a um ensino superior a

5 KENNETH RICHMOND — *Culture and General Education*. London. Methuen & Co. Ltd., 1963; pág. 32.

6 ARVO E. JUOLA — Selection, Classification, and Placement of Students *In*: Paul L. Dressel and Associates — *Evaluation in Higher Education*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1961; pág. 322.

que poucos podiam aspirar, tal característica transformou-se depois, de exame, em concurso e, de concurso, na feroz disputa dos nossos dias. Em conseqüência, o que se planejou como um processo de seleção nada mais veio a ser que um dispositivo *externo* para distribuição de vagas.

A êsse desvio de objetivo conjugou-se o acanhamento de uma estrutura baseada inteiramente em estabelecimentos isolados, cada um dos quais ministrava um só curso. Mesmo quando se cogitou de criar as primeiras universidades, outra coisa não se fêz senão justapor as escolas preexistentes, que permaneceram estanques e auto-suficientes. Pior é que, de simples expediente ocasional, a correspondência faculdade-curso se erigiu em modêlo que passou a nortear a ulterior expansão do sistema. As novas unidades já surgiram assim concebidas e onde, excepcionalmente, algum estabelecimento ainda promovia ensino para mais de uma carreira, o desdobramento não se fêz esperar. Em tal perspectiva, a solução óbvia para o recrutamento deveria ser, como foi pràticamente até hoje, a de cada escola realizar o *seu* vestibular para o *seu* curso.

A rotina é quase sempre a mesma. As verificações apóiam-se apenas em conhecimentos, êstes referidos diretamente a uma carreira que o candidato já deve trazer escolhida. Como se a formação profissional se tivesse iniciado na escola média e simplesmente devesse concluir-se na superior... Mas nem isto, porquanto muitas disciplinas dentre as prescritas, como Sociologia e Filosofia, são por natureza estranhas ao currículo dos estudos de segundo grau, e outras que normalmente lhe pertencem ou não são exigidas, como ocorre amiúde com Geografia e História, ou surgem com uma complexidade que excede êsse nível de escolarização. De aptidão, porém, nunca se cogita, seja na organização dos exames, seja no seu julgamento e avaliação. Não se faz, por outro lado, qualquer análise crítica dos resultados: terminada a classificação, arquivam-se as provas.

Claro está que, ao fim, ninguém se mostra satisfeito com um vestibular cujo único efeito real — distribuir vagas — bem poderia ser conseguido por outros meios mais simples e diretos. Ocorre que reduzi-lo, confessadamente, a mera triagem quantitativa importaria em evidente capitulação: daí as reações para reintegrá-lo em seus verdadeiros propósitos. Como, todavia, as eventuais correções que se promovem não traduzem uma efetiva mudança de concepção, prolonga-se com elas a defeituosa linha tradicional e, assim, apenas se agrava o problema.

O que se faz é exigir mais informações, referidas sempre a uma carreira futura. Incapaz de resistir à pressão, a escola média afasta-se dos seus objetivos e aceita a deformação que lhe é imposta, de maneira indireta porém avassaladora. Em conseqüência, baixa o rendimento do estudante na Universidade e esta, outra vez, reage pelo mesmo processo, levando a escola média a mais concessões; e assim por diante. O caminho encontrado para romper o círculo vicioso

conduz, em última análise, à eliminação de um dos pólos em que êle se estabelece: no caso, ainda a escola média, que, de concessão em concessão, acaba perdendo o respeito... Referimo-nos ao treinamento suplementar, expressamente para o exame, feito nos chamados "cursinhos". Há casos em que, logo no ginásio, o aluno abandona disciplinas da mais alta importância para a sua formação a fim de dedicar-se a duas ou três exigidas no vestibular precocemente decidido.

O que daí resulta é o oposto da seleção que se poderia almejar. Onde seria lícito pedir uma efetiva educação de segundo grau, encontra-se um adestramento de cursinho; onde os conhecimentos representativos das grandes áreas do saber, conhecimentos para uma carreira ainda a seguir; onde os conhecimentos com as aptidões a que êles devem conduzir, só informações, ou aspectos negativos do disciplinamento mental. Assim, onde as aptidões para conhecer e criar, uma aptidão para reconhecer e repetir; onde uma aptidão para resolver problemas novos, uma aptidão para devolver soluções tipificadas; onde uma aptidão para colaborar, uma aptidão para competir; onde, enfim, as aptidões necessárias a estudos superiores, uma aptidão para vestibular... Da deformação da escola média chega-se à deformação do aluno, tornando-o em muitos casos irrecuperável para autênticos trabalhos universitários.

Para modificar êsse quadro, decididamente pouco animador, o primeiro passo é conhecer um sistema em que se procure aferir a formação global dos candidatos, exigindo-lhes exatamente o que êles devem oferecer no estádio em que se encontram. Se, por isto mesmo, a dificuldade dos exames não há de ultrapassar a de uma experiência de nível médio, a extensão do seu conteúdo não pode limitar-se a noções destacadas em função de uma carreira decidida por influências externas. O próprio conteúdo, ainda que reduzido em profundidade e ampliado em alcance, será de pouca ou nenhuma valia sem as correspondentes aptidões. Cabe não esquecer que o acúmulo de informações se prolonga por quase tôda a vida — e os eruditos aí estão para demonstrá-lo — enquanto o desenvolvimento das linhas básicas do "pensamento produtivo", na expressão de Wertheimer, começa a diminuir ràpidamente no início da vida adulta.

O ideal seria, portanto, que enveredássemos desde logo por um vestibular calcado exclusivamente em aptidões, à maneira do "Scholastic Aptitude Test", hoje adotado em mais de 600 universidades americanas. Em sua versão mais atual, êle compreende uma seção dita "quantitativa", de fundo matemático e científico, e outra "verbal", relacionada com os estudos sociais e as humanidades. Ambas se destinam a "identificar os candidatos que sejam capazes de (a) pensar com independência, (b) fazer análises críticas e (c) aplicar os conhecimentos e os instrumentos da aprendizagem a situações e pro-

blemas novos".[7] O teste é o mesmo para todos, pois "uma alta capacidade quantitativa sem um grau substancial de competência verbal", como nota o professor Juola, "nem sempre é indicação de êxito nos currículos técnicos", e vice-versa.[8]

Consoante esclarece o "College Entrance Examination Board", que o elabora e lhe superintende a aplicação em todo o País, o S.A.T. "é uma prova de aptidão e não de aproveitamento". Com êle, pois, "não se pretende medir o domínio de dados específicos", e sim "avaliar a potencialidade do candidato para seguir estudos universitários", "empregando o que sabe para a solução de problemas que se apresentam em contextos diferentes dos da vida escolar." Daí a inutilidade de uma preparação *para a prova*, como advertiu o "Board" após investigar o efeito dos "cursinhos" e da "busca de informações à última hora".[9] São, assim, indiscutíveis as vantagens do "Scholastic Aptitude Test", a ponto de que os exames do "General Certificate of Education" inglês, cuja eficiência não se põe em dúvida, a êle se venham adaptando em muitos dos seus princípios e técnicas.

Apesar disso, reconhecemos que não serão poucos os obstáculos a transpor antes que alcancemos um tal nível de precisão. Algo, porém, há de ser feito desde logo, a partir daquela redefinição do vestibular, reclamada linhas atrás, em que se lhe divisam duas nítidas funções: uma *transitória*, de distribuir vagas; outra *permanente*, de traçar o diagnóstico da formação com que os candidatos chegam aos umbrais da universidade. A primeira, em que a seleção já se conclui para os eliminados, é uma contingência da nossa atual incapacidade para oferecer alguma educação superior a quantos apresentem um mínimo de condições para tanto; cremos firmemente no seu desaparecimento, conquanto em ritmo progressivo e a longo prazo. A segunda função, porém, já se enquadra no esquema nôvo em que o vestibular deve surgir como a forma indireta da seleção imediata.

Se não há como, desde agora, fundá-lo exclusivamente em aptidões, a solução é realizar uma verificação de conhecimentos em que, por meio de quesitos convenientemente planejados, se possa aferir se o candidato é capaz de *transferir* as informações antes aprendidas para novas situações apresentadas com sentido problemático. A mudança já será profunda. Os conhecimentos exigidos não se limitarão aos de uma carreira, alcançando tôdas as disciplinas necessárias à configuração do "perfil de cultura" — a expressão é de Richmond[10] — com que chegou cada aluno ao fim dos estudos de segundo grau. Por outro lado, as aptidões apura-

[7] COLLEGE ENTRANCE EXAMINATION BOARD — *Scholastic Aptitude Test* (Prueba de Aptitud Académica). Rio Piedras, Puerto Rico, C.E.E.B., 1964; p. 4/6.

[8] ARVO E. JUOLA — *Op. cit.*, p. 323.

[9] COLLEGE ENTRANCE EXAMINATION BOARD — *Op. cit*, p. 7/9.

[10] RICHMOND, Kenneth — *Op. cit.*, p. 87 e segs.

das à parte irão *corrigir* os resultados obtidos pela via dos conhecimentos, ponderando favoràvelmente as manifestações de efetiva assimilação e, negativamente, os casos de simples memorização. Isto, aliás, já corresponde à definição legal do vestibular, contida no art. 21 (*caput*) da Lei número 5.540/68:

> "Art. 21. O concurso vestibular abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de segundo grau, sem ultrapassar êste nível de complexidade, para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores."

Como se vê, o ponto de partida está ainda nos conhecimentos: não aquêles que se escolhem ao sabor das preferências de escolas ou pessoas, mas "os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de segundo grau". Outras não são essas "diversas formas" senão os "ramos" em que ainda se divide o ensino médio entre nós: secundário, normal, comercial, industrial, agrícola "e outros", segundo art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases. O que lhes é "comum" são as cinco disciplinas fixadas para todo o País pelo Conselho Federal de Educação e, em cada Estado e no Distrito Federal, as duas correspondentes ao respectivo sistema de ensino (art. 35, § 1.º). De modo geral, entendemos que se terá cumprido a prescrição legal num vestibular que abranja três grandes áreas:

a. Ciências — incluindo, por exemplo, tópicos de Matemática, Física, Química e Biologia;

b. Estudos Sociais — abrangendo Geografia, História e, possìvelmente, Organização Social e Política Brasileira com noções de Civismo;

c. Humanidades — compreendendo Português, uma língua estrangeira moderna e, possìvelmente, Iniciação Artística.

Êsses conhecimentos já não constituem fins em si, porém meios "para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores". Como é pràticamente impossível imaginar uma formação que não se expresse por aptidões, estas é que em última análise fornecerão a base para o julgamento. Note-se que os conhecimentos, assim redefinidos, não devem "ultrapassar... o nível de complexidade" da "educação de segundo grau". Significa isto que, legalmente, já não é possível a repetição de episódios como o que presenciamos, certa vez, durante a elaboração de um vestibular de Engenharia: tão difíceis iam-se tornando os quesitos que, a certa altura, não nos contivemos e perguntamos "por que não exigir logo o diploma de engenheiro"... Aliás, mesmo que não constasse da lei essa limitação expressa, a idêntico resultado se chegaria pela parte final do artigo citado, onde a destinação dos exames se faz "para estudos superiores", genèricamente considerados, e não mais para uma carreira.

O Vestibular e o 1.º Ciclo de Graduação

Se, pois, o vestibular ainda é uma escolha "para estudos superiores" em geral, supõe-se que em algum

momento haverá uma escolha para a carreira, já que aquêles estudos se dividem em "cursos" e êstes conduzem sempre a uma habilitação acadêmica ou profissional. De outra parte, se o que resulta do vestibular é um diagnóstico de formação com que se apresentam os candidatos, segue-se que êle implica providências ulteriores capazes de prolongar os aspectos positivos assim captados e, até onde possível, corrigir ou inibir os negativos. Imagine-se um estudante cujo "perfil" — admitindo ainda uma verificação à base exclusiva de conhecimentos — revele bom nível nas Ciências, nos Estudos Sociais e nas Humanidades, ressentindo-se porém de uma falha visível em Geografia. Eliminá-lo seria um desperdício: razão por que o caminho a seguir é aceitá-lo e, ao fazê-lo, condicionar a sua permanência a uma recuperação que poderá realizar-se, em prazo razoável, na própria instituição de ensino superior ou em estabelecimento de segundo grau especialmente credenciado para êsse fim.

O próprio diagnóstico do vestibular deve ser completado, e mesmo corrigido em alguns casos, com os aspectos de motivação. Afinal, de alguém que simplesmente conclui a escola média ainda não é possível exigir uma conveniente atitude universitária, a qual sòmente em situação real se manifesta e desenvolve. Isto se torna mais evidente quando encaramos o problema da opção por uma dentre as muitas habilitações que a universidade oferece. Daí a necessidade de adiar essa opção, a fim de que ela se faça já no contexto universitário e sob aconselhamento adequado. Neste, como nos casos anteriores, a solução é marcar a transição entre o vestibular e a decisão profissional por um ciclo plurifuncional dos cursos de graduação, como se fêz no art. 5.º do Decreto-lei 464, de 11 de fevereiro de 1969:

> "Art. 5.º 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 dos alunos;
>
> b. orientação para escolha da carreira;
>
> c. realização de estudos básicos para ciclos ulteriores."

As funções das letras *a* e *b* caracterizam, perfeitamente, o 1.º ciclo como a etapa final da seleção, isto é, como a forma direta da seleção imediata, de que o vestibular é a forma indireta. O processo instituído explora a idéia de uma diversificação progressiva, por fôrça da qual o âmbito de incidência dos conhecimentos será tanto mais estreito quanto mais alto seja o nível alcançado em cada etapa, e vice-versa. Nesta perspectiva, o campo abrangido pelo vestibular sòmente poderá confundir-se com o 1.º ciclo quando ambos já compreendam "todos os cursos ou áreas de conhecimentos" cultiva-

dos na instituição. A não ser nesta hipótese, o vestibular terá sempre de ser mais amplo que o 1.º ciclo, tal como êste incluirá mais de um ciclo profissional e o ciclo profissional tôdas as habilitações particulares do curso respectivo. Isto nos leva ao problema do vestibular unificado.

O Vestibular Único

Conquanto a unificação do vestibular quase sempre se tenha incluído na pauta dos debates sôbre a reforma universitária, a verdade é que sòmente agora ela foi erigida à categoria de norma legal. Em rigor, por se tratar de providência referida à dinâmica do trabalho educativo, essa unificação poderia fazer-se por iniciativa das próprias instituições, em amadurecimentos sucessivos. O legislador, entretanto, adotou uma atitude menos espontaneísta e, à maneira do que fêz quanto a vários outros itens da reforma, tornou-a expressa com o claro propósito de acelerá-la. O dispositivo é o parágrafo único do mesmo art. 21 da Lei 5 540/68:

> "Parágrafo único. Dentro do prazo de três anos, a contar da vigência desta lei, o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo, para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins, e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular, de acôrdo com os estatutos e regimentos."

A unificação deverá, portanto, fazer-se (a) quanto ao *conteúdo* e (b) quanto à execução das provas. A primeira é um prolongamento do princípio que se contém no *caput* do artigo, também citado anteriormente, segundo o qual o vestibular sempre "abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de segundo grau". Significa isto que, mesmo nas escolas isoladas de um só curso, já não poderá ser omitida qualquer disciplina "comum", dentre as que se ministrem no ensino médio local ou regional, embora seja quase inevitável certo condicionamento dos quesitos à carreira em perspectiva. A partir, entretanto, de quando haja mais de um curso, o vestibular "será idêntico para todos" êles ou para "áreas de conhecimentos afins". Admitem-se, assim, graus de unicidade que, à guisa de exemplo, expressamos nas seis hipóteses seguintes:

1. o mesmo curso de duas ou mais escolas isoladas (digamos, de várias faculdades de Direito);

2. dois ou mais cursos afins (v. g. Economia, Administração e Contabilidade);

3. todos os cursos de um setor profissional definido (como o da Saúde, compreendendo Medicina, Odontologia, Enfermagem, Obstetrícia, Farmácia etc.);

4. todos os cursos compreendidos numa área do Saber (seja a área biológica, abrangendo setores pròpriamente de formação de biologistas, os da Saúde já mencionados, seja a área de

formação de agropecuários: Agronomia, Veterinária, Zootecnia etc.);

5. os cursos de uma área mais ampla do Saber (figuremos a de Ciências, consideradas em si mesma — para formação de pesquisadores e professôres de Matemática, Física, Química, Geociências e Biologia — e em suas aplicações nos setores de Tecnologia, Saúde e Agropecuária);

6. todos os cursos suscetíveis de ser ministrados em grau superior.

Por sua vez, a unidade de execução constitui uma óbvia conseqüência da unificação de conteúdo: mas enquanto esta pode ser desenvolvida gradualmente, ela terá de fazer-se desde logo em cada instituição, segundo a exigência legal. Sòmente quando se ultrapasse o âmbito de um estabelecimento isolado, uma federação de escolas ou uma universidade é que, também neste particular, se estabelece a possibilidade de gradação. Teremos então outras seis hipóteses, que formulamos igualmente como exemplo, abrangendo:

1. duas ou mais escolas isoladas;

2. tôda uma universidade ou federação de escolas;

3. uma ou mais escolas isoladas, federações e universidades situadas na mesma localidade ou em localidades próximas;

4. tôdas as instituições situadas numa região do País;

5. as instituições de mais de uma região;

6. tôdas as instituições de ensino superior do País.

A primeira hipótese, que corresponde também à primeira do plano do conteúdo, é sem dúvida a mais modesta e não chega a constituir um vestibular unificado, por ser ainda a escolha feita diretamente para uma carreira. A última, ao contrário, é por demais ambiciosa para que dela se cogite no momento. As demais são plenamente exeqüíveis, em muitos casos, com reais possibilidades de que se "queimem etapas" dentre as da exemplificação. O legislador da reforma universitária o percebeu muito bem, a ponto de que o Decreto-lei 464/69, no seu artigo 4.º, alcance desde logo a 4.ª fase, e de certo modo a quinta, dispondo que:

> "Art. 4.º O Ministério da Educação e Cultura atuará junto às instituições de ensino superior visando à realização, mediante convênio, de vestibulares unificados em âmbito regional."

A unificação do vestibular é, sobretudo, um imperativo de racionalização. Atualmente, cada universidade e escola isolada emprega, na promoção de concursos dispersos e mais ou menos improvisados, um esfôrço e uma quantidade de recursos que tendem sempre a crescer, com o aumento da procura e o surgimento de novos cursos. Basta dizer que oscila entre 20 e 40, conforme os setores compreendidos, o número de vestibulares diferentes que se realizam por uni-

versidade. Não há, nem poderia haver, qualquer efeito cumulativo dos investimentos; nem mesmo no tempo, visto que a experiência de um ano em nada contribui para melhorar o trabalho do ano seguinte. A solução teria, pois, de ser a que finalmente prevaleceu na lei, de aplicar também aqui os princípios de concentração e não-duplicação em que se baseia todo o processo da reforma.

O terreno, aliás, não é inteiramente virgem de iniciativas pioneiras neste particular. São conhecidas as tentativas de São Paulo e da Guanabara, ainda limitadas pela persistência do modêlo tradicional e pela fluidez de uma legislação pouco encorajadora. Assim, em que pêse ao alto padrão técnico dos seus organizadores, o que se conseguiu ali não foi além da centralização dos vestibulares de um mesmo curso ministrado por várias escolas; é a primeira hipótese da nossa exemplificação. Anterior a essa tentativa foi o plano da Universidade de Brasília, sem dúvida o mais completo surgido até agora. Previu-se já então um vestibular centralizado em sua execução e unificado em conteúdo para todos os cursos. Três ordens de provas foram prescritas: (a) redação, (b) conhecimentos gerais (abrangendo Matemática, Física, Química, História Natural, Desenho, uma língua estrangeira moderna e Português) e (c) aptidões gerais (com averiguação de interêsses profissionais). Admitiu-se também um estágio de recuperação para os candidatos de nível satisfatório que apresentassem deficiências em Português e Matemática.

Uma terceira experiência foi a da Universidade Federal do Ceará. Seus resultados revestem especial interêsse, por se tratar de uma instituição ainda criada e organizada com todos os vícios que hoje se pretende corrigir. Até 1963, realizavam-se ali 18 vestibulares diferentes, tantos quantos eram os cursos ministrados. Nesse ano, foi apresentado ao Conselho Universitário um projeto de nossa autoria, em que a execução do concurso ficava a cargo de uma comissão central e seu conteúdo era escalonado pelos cursos agrupados em cinco áreas: Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Letras, Artes. Era uma solução de compromisso, logo se percebe, que mesmo assim encontrou fortes resistências. Ao fim, o item de centralização foi aprovado, mas não houve como evitar a ampliação do número de áreas de cinco para oito, com a classificação à parte dos cursos de Agronomia, Direito e Economia.

Após a primeira aplicação do plano, já não houve quem pusesse em dúvida a vantagem da execução unificada e, depois da segunda, tão favorável se apresentava o clima para nôvo avanço que tentamos, de uma vez, a eliminação dos grupos. Não o conseguimos, como era de esperar, mas alcançamos sua redução para três áreas: Ciências, Estudos Sociais, Letras e Artes. Já em 1967, porém, logramos que se limitassem as áreas a duas: Ciências *stricto sensu*, Humanidades *lato sensu*. Finalmente, com a reforma universitária, aprovou-se por unanimidade — o que é importante assinalar — a fusão dessas duas áreas a partir de 1971, quando se

atingirá a plena unificação do conteúdo. No próximo ano, portanto, o vestibular ainda será feito para os cursos de um daqueles dois grupos em que o candidato se inscreva, de acôrdo com o sistema atualmente em vigor.

A cada curso, nesse esquema já em vias de superação, corresponde um "perfil de cultura" preestabelecido, que o aluno deverá alcançar ou ultrapassar para tornar-se "classificável". Êsse perfil é configurado mediante a fixação de resultados mínimos a serem obtidos em cada disciplina incluída no exame. Até 1967, ao inscrever-se, o estudante declarava hierârquicamente suas várias opções de curso dentre os do grupo e, com base nelas, procedia-se a classificações sucessivas até o preenchimento das vagas. Freqüentemente, acontecia que o candidato subestimava suas possibilidades e, para assegurar a matrícula, indicava como primeira opção um curso de perfil mais baixo. Terminadas as provas, verificava que poderia ter escolhido o de sua real preferência; mas a essa altura já não podia recuar, fôsse diante da clara prescrição regimental, fôsse pelo policiamento inexorável de seus colegas. Isto levou a que a opção passasse a fazer-se após o conhecimento dos resultados.

Também houve ao longo dêstes seis anos, apreciáveis aperfeiçoamentos de ordem pròpriamente docimológica já que não pretendemos, pelo menos no presente trabalho, descer a minúcias de ordem técnica, limitando-nos a registrar a visível melhoria operada na elaboração das provas. Adota-se um estilo "objetivo" na formulação dos quesitos, o que não constitui novidade, porém cada vez mais se vinculam as respostas a operações mentais que repetem a aprendizagem de simples memorização. De último, passou-se a utilizar o computador nas fases de correção e tabulação, o que deu origem a inevitáveis polêmicas. Entre os argumentos apresentados em contrário, destacamos o que se prende à redação. Como ainda é impossível aferir trabalhos de desenvolvimento livre por via eletrônica, teme-se que isto leve a sua eliminação pura e simples. A solução imediata, de que já se cogita é manter em parte a correção "manual".

A experiência, como se vê, tem nítidas zonas de altos e baixos que se evidenciam por si mesmos. Seu mérito reside sobretudo no realismo de empreender, progressivamente, o que, numa instituição talhada ao modêlo tradicional e nas condições de há seis anos, jamais se alcançaria de uma só vez. As próprias falhas não raro se resolveram ou atenuaram no evolver do processo, desencadeado, outras exigiram providências especiais; muitas persistirão por anos; e algumas, já agora, irão desaparecer em conseqüência da reforma universitária. É o caso, por exemplo, do vestibular ainda feito *para cursos*, apesar de êstes se reunirem em grupos sempre mais amplos. Tal já não acontecerá com o nôvo regime, em que o aluno ingressará *na universidade*, pela via de uma área do 1.º ciclo, e só mais tarde escolherá a carreira.

Alongamo-nos um pouco nesse relato para sublinhar a convicção,

em que nos encontramos, de que a unificação do vestibular não será tão difícil como poderá parecer aos mais descrentes. Nem já será necessário, para efetivá-la em plena vigência da reforma, seguir passos tão modestos como os que a situação anterior impôs às primeiras tentativas. Certo, o critério de progressividade será ainda indispensável, mas o ponto de partida já estará incomparàvelmente mais avançado, e outro será o ritmo dos ajustamentos e inovações. Basta dizer, por exemplo, que a execução centralizada e a inclusão, nas provas dos "conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau" constituem medidas hoje obrigatórias e, assim, não mais poderão levar aos impasses e protelações em que se diluíram tantas iniciativas promissoras. Resta que se tire o melhor partido dessas condições verdadeiramente excepcionais.

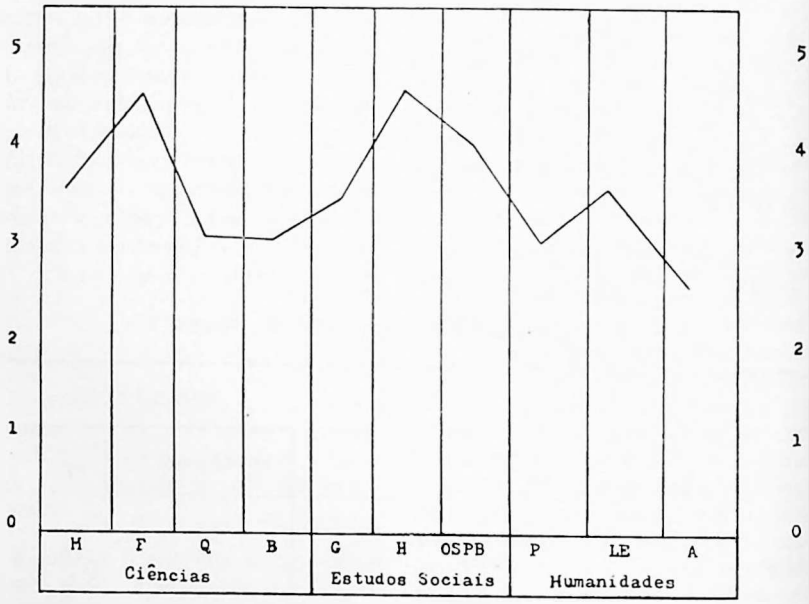
Em relação ao *conteúdo*, propomos que numa primeira fase, onde e quando não seja possível evitar a divisão do vestibular por grupos, êstes não alcancem além de três, que bem poderão ser os anteriormente indicados: Ciências, Estudos Sociais, Humanidades. O exame poderá constar de uma ou mais provas, parecendo-nos também razoável o número de três para reunir as disciplinas afins de cada uma daquelas áreas. Não só, porém, as disciplinas, como também as provas, devem ser as mesmas para todos, escalonando-se por graus crescentes de dificuldades os quesitos de cada disciplina. Tais quesitos, conquanto ainda referidos a conhecimentos como tais, devem ser apresentados sob a forma que enseje um início de aferição das aptidões "quantitativas" e "verbais". Os resultados das várias disciplinas — expressos numa só escala numérica ou a ela reduzidos posteriormente — permitem, quando reunidos, que se visualize o "perfil de cultura" do candidato, como ilustraremos a seguir:

a. Representação numérica do "perfil":

ÁREAS	DISCIPLINAS	RESULTADOS	
		P/disciplina	Por área (M)
Ciências	Matemática	3,5	
	Física	4,5	
	Química	3,0	
	Biologia	3,0	3,5
Estudos Sociais	Geografia	3,5	
	História	4,5	
	O.S.P.B. c/Civismo	4,0	4,0
Humanidades	Português	3,0	
	Língua estrangeira	3,5	
	Artes (Iniciação)	2,5	3,0

No exemplo escolhido, o total de pontos fornece um critério geral de classificabilidade, que não é necessàriamente aprovação ou reprovação: a média por área indica um critério particular de preferência por grupo: e o conjunto, sobretudo em sua forma gráfica, proporciona os primeiros elementos para a orientação a fazer-se no 1.º ciclo. Êste, como notamos anteriormente, deve ter um âmbito *menor que* o do vestibular, razão por que, se a sua estrutura igualmente abrange três áreas, o melhor é reduzir o exame a duas, surgindo então a hipótese do exemplo como solução mais pobre. Note-se que já temos por inteiramente vencida a idéia de um perfil traçado *a priori*, com a qual se anula ou deforma a principal função do vestibular: a de diagnóstico. Apenas, visando a sua função transitória, admitimos que se preestabeleçam mínimos de classificabilidade geral, embora demos preferência ao sistema de simplesmente classificar os candidatos até o limite das vagas existentes.

b. Representação gráfica



Apesar do inegável avanço em que deverá importar, êsse ainda é um típico esquema de transição. Seu critério fundamental é o da progressividade: o vestibular surgirá tanto mais unificado quanto menor seja o número de grupos em que se divida, e tanto mais preciso quanto mais a aferição de conhecimentos envolva as correspondentes aptidões. Por isso é que ainda se cogita de "áreas" na estrutura e

de "conhecimentos" no conteúdo. Numa segunda fase, todavia, ambos deverão estar apenas implícitos num vestibular realmente *único* e feito diretamente para a aferição de *aptidões*. Numa comparação à Claparède, diríamos que assim como são os princípios imediatos (proteínas etc.), vitaminas e sais minerais o que interessa para a nutrição, em vez dos alimentos que em grande parte se eliminam, também são as aptidões o que importa na Educação, em lugar das informações que em grande parte se esquecem.

Tão decisivo será o nôvo passo que, em nosso entender, sòmente com êle se libertará o ensino médio da sua tradicional posição ancilar em face do superior. Enquanto o ingresso na universidade estiver diretamente referido a conhecimentos, também em conhecimentos se resolverá a educação do nível precedente, não havendo como impedir a contrafação pedagógica de "preparar para o vestibular". Curioso é que desde 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases, estamos sob o império do princípio da "equivalência", aquêle segundo o qual, na definição do Conselho Federal de Educação, "os estudos feitos a um mesmo nível, embora colocados em matérias diversas, dão ao aluno um *equivalente* grau de maturidade".[11] Quer isto dizer, nas palavras do Conselho, que se continuarmos a exigir "matérias", nítida será a desvantagem que experimentará um técnico industrial diante dêsse "especialista em vestibular" que é o candidato egresso do curso secundário-acadêmico: mas se passarmos a focalizar a "maturidade", será mesmo possível que o técnico exiba um teor mais alto de aptidões "quantitativas", sem apresentar-se necessàriamente mais fraco nas aptidões "verbais".

No que toca à execução, a lei já não admite parcelamentos por áreas de saber ou grupos de escolas. A centralização tornou-se imperativa "na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular". Êste é, pois, o mínimo a ser atingido logo na primeira fase. Para tanto, o mecanismo que se indica é a criação de um serviço onde se reúnam as operações antes repetidas em cada unidade. Quanto maior seja o âmbito alcançado, mais visíveis se tornarão as vantagens dêsse órgão em têrmos de economia e eficiência. O custo *per capita* tenderá naturalmente a diminuir, porquanto o conjunto das despesas se estabilizará, a partir de certo momento, enquanto o número de candidatos continuará a crescer: os resultados serão mais objetivos, pelo aumento da "amostra", pela comparabilidade das notas e pela possibilidade que se terá, num órgão a funcionar em caráter permanente, de realizar pesquisas e aperfeiçoar constantemente as técnicas de elaboração dos quesitos, julgamento das provas e classificação dos candidatos.

Entre essas técnicas inclui-se o uso do computador, onde e quando se alcancem altos números. Nada jus-

11 CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO — Concurso de Habilitação aos Cursos Superiores (Parecer n.º 58/62 — Relator: Valnir Chagas). *In*: *Documenta*, n. 4. Rio de Janeiro, C.F.E., 1962; p. 61.

tifica o esfôrço e o custo de uma boa programação para aferir algumas centenas de provas; mas nada também autoriza que, existindo êsse poderoso recurso auxiliar, dezenas de professôres sejam desviados de suas atividades para, mecânicamente, assinalar erros em milhares de testes. A menos que os exames voltassem a fazer-se no velho estilo das "três questões" de desenvolvimento inteiramente livre. Esta hipótese é hoje impraticável e, em verdade, desnecessária com os novos procedimentos disponíveis. O próprio "caso" da redação se esclarece, e com vantagem, quando visto à luz do sistema integrado para que se caminha.

De fato, no vestibular tradicional, *embora não fôsse ela exigida com freqüência*, a sua presença era de inegável importância como o único que poderia fugir aos conhecimentos como tais, proporcionando alguma impressão de conjunto da formação do aluno. Já agora, desde que se introduza no exame a preocupação de avaliar aptidões, essa função estará suprida em grande parte; não, porém, substituída a redação, que deve ser ainda praticada pelo menos no 1.º ciclo, òbviamente sob forma compatível com o desenvolvimento do estudante e as características muito especiais que a escolarização assume a essa altura. Como já observavam os autores do Harvard Report, a redação "é uma atividade que nunca termina: apenas começa na escola primária e média e deve prosseguir na superior".[12]

Mas voltemos à execução centralizada. Esta, uma vez iniciada, dificilmente se deterá nas fronteiras de uma só instituição. Na experiência do Ceará, por exemplo, algumas escolas isoladas já começam a associar-se à Universidade para integrar-se no seu "vestibular único", e temos como um desdobramento natural do processo a adesão dos demais estabelecimentos oficiais a particulares existentes na capital. Mais um passo, e se alcançará o âmbito estadual. É algo assim o que prevemos irá acontecer de agora por diante. A experiência parcial de São Paulo o indica ainda mais claramente. Não cremos, porém, que se atinja tão cedo a realização de um vestibular nacional; nem isso nos parece conveniente, com as atuais diferenças econômicas e culturais do País. O que está mais próximo é o vestibular regional, recomendado expressamente na lei.

O mecanismo que lhe propomos é semelhante ao já descrito: um serviço regional, de funcionamento permanente, mantido e supervisionado pelas instituições interessadas. São enormes as possibilidades que um órgão de tal natureza terá a oferecer, graças à concentração de meios. Já nem nos referimos à realização de exames cada vez mais amplos, rápidos e precisos; referimo-nos antes ao que possa emergir dessa função principal, como um precioso subproduto. Um exemplo é a avaliação, periòdicamente renovada, do tipo e qualidade do ensino médio que se ministre na região; outro é a cons-

[12] HARVARD COMMITTEE — *General Education in a Press Society*. Cambridge Mas, Harvard University Press, 1962 (17.ª impressão). p. 199.

trução de instrumentos eficazes para a medida de aptidões, elaborados e aferidos inteiramente no Brasil; um terceiro, decorrente em parte dos anteriores, é a descoberta precoce de talentos ainda na escola de segundo grau, como de há muito se vem fazendo nos programas americanos de procura dos chamados *runners-up;* e assim por diante.

Dir-se-á que o preço da racionalização do vestibular será a sua massificação. Ora, entre os desafios maiores enfrentados pela reforma universitária está o de promover "uma conciliação", difícil mas necessária, entre o ensino de massa ... e a missão permanente da universidade, de constituir-se o centro criador de ciência e a expressão mais alta da cultura de um povo".[13] O importante é saber distinguir entre uma e outra alternativa, no delineamento de cada solução particular. O vestibular, por exemplo, é hoje um típico fenômeno de massa, e como tal deve ser encarado. Em compensação, o 1.º ciclo agora instituído, sem o qual não conceberíamos sequer a reforma, é um dispositivo que leva a seleção ao plano das diferenças individuais e, ao mesmo tempo, apóia a formação profissional numa base mais sólida de conhecimento "puro". O próprio vestibular ainda está definido como uma seleção apenas *indireta,* uma primeira aproximação; e se revestir o sentido que lhe preconizamos, sòmente em números constituirá uma solução de massa, porque em resultados será uma clara e constante busca de excelência.

Em Resumo

1. A *seleção* é um processo que nem se inicia no ensino médio nem se conclui na universidade, embora exista uma escolha que se realiza na escola superior e para ela. Há, portanto, uma seleção mediata, que se faz também antes e depois da formação superior, e uma seleção imediata, que se faz no nível da universidade.

2. A *seleção mediata* escapa a contrôles sistemáticos, conquanto seja inegável que sua parte mais perceptível, até mesmo por efeito de proximidade, é a que se opera na escola de segundo grau. Cabe, todavia, ter sempre em vista que a preparação para a universidade, no ensino médio, constitui apenas uma função emergente do propósito mais amplo de educar o adolescente; e a escola a exercerá tanto melhor quanto mais se concentre em seu próprio nível.

3. A *seleção imediata* faz-se em duas etapas: (a) ainda *para estudos superiores,* genèricamente considerados, e dentro dêles (b) *para uma carreira* determinada. A primeira implica uma forma indireta de escolha, porque feita antes da matrícula, e a segunda, uma forma direta, já no contexto universitário.

4. A *forma indireta* da seleção imediata comporta vários pro-

[13] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA — *Reforma Universitária* (Relatório do Grupo de Trabalho). Rio de Janeiro, 1968; p. 16.

cedimentos, entre os quais o mais comum é o vestibular — o exame feito no vestíbulo da universidade — pelo qual já se optou oficialmente na legislação brasileira.

5. O *vestibular* tem uma função transitória, de distribuir vagas nos limites fixados pelas várias instituições, e outra permanente, de realizar um primeiro diagnóstico de formação dos candidatos.

6. A *função transitória* do vestibular tenderá a desaparecer, na medida em que o número de vagas oferecidas alcance o dos candidatos que as pleiteiam: a *função permanente*, ao contrário, será sempre necessária para reunir dados comparáveis que facilitem, no início, o trabalho mais individualizado da seleção direta.

7. O vestibular supõe, assim, um 1.º ciclo de graduação, no qual a seleção se fará, principalmente, como o determina a lei, sob a forma de recuperação de insuficiências e de observações pessoais, que orientem os estudantes na escolha da carreira a seguir, podendo conduzir também a eliminações.

8. Nas instituições que mantenham mais de um curso, o *vestibular* será unificado quanto a seu conteúdo e centralizado quanto a sua execução.

9. A unificação *quanto ao conteúdo* admite gradações, podendo fazer-se de uma vez ou ser parcelada por "áreas de conhecimentos afins". Em qualquer hipótese, o vestibular abrangerá "os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de segundo grau" — secundária, normal, comercial, industrial, agrícola "e outras" — sem ultrapassar êste nível de complexidade".

10. De modo geral, ter-se-á cumprido a exigência legal num exame de dificuldade média em que haja provas de Ciências (Matemática, Física, Química e Biologia), Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política Brasileira, com noções de Civismo) e Humanidades (Português, línguas estrangeiras modernas e Iniciação Artística). O importante nesta ou em outra solução, é que se configure o "perfil de cultura" com que chegue o aluno ao ensino superior.

11. Os *conhecimentos*, assim na doutrina como já agora na lei, não constituem fins em si, porém meios destinados a "avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores". Em última análise, o que se visa com o vestibular são as *aptidões*. Estas, conforme a nomenclatura mais comumente empregada, podem ser "quantitativas" e "verbais": as primeiras estão referidas mais diretamente ao pensamento matemático e científico; as últimas, aos Estudos Sociais, às Letras e às Artes.

12. Como não é possível implantar, desde logo, um vestibular de todo unificado e baseado inteiramente em aptidões, propomos que, numa primeira fase, as provas sejam calcadas em conhecimentos, que envolvam aptidões, mediante uma organização apropriada dos quesitos, até que, num segundo momento, se focalizem diretamente os processos mentais.

13. A unificação do vestibular *quanto à execução*, diferentemente da unificação pelo conteúdo, far-se-á desde logo "na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular". Sòmente quando se ultrapassa o âmbito de uma instituição é que será possível, numa segunda fase, estabelecer critérios de *progressividade*: primeiro, algumas universidades e escolas de uma cidade; depois tôdas elas; em seguida as das cidades próximas; mais tarde as de uma zona; e assim por diante.

14. Por êsse caminho se chegará ao vestibular regional, também previsto na lei, que ao menos como possibilidade já deve figurar em nossas preocupações. Não cremos, porém, que se alcance logo o vestibular nacional, dadas as disparidades econômicas e culturais do País.

15. Qualquer que seja o grau alcançado na integração, o mecanismo que se indica para promovê-la — em cada universidade, grupo de instituições ou região — é a criação de um *serviço central*, de caráter permanente, que unifique os meios e assegure um teor cada vez maior de eficiência, rapidez e precisão aos trabalhos do vestibular. O campo está aberto para uma ação vigorosa do Conselho de Reitores.

Graduação em Economia: Estudo de Currículo *

Frederico Amorim **

I. O Currículo Mínimo de 1962

O currículo mínimo de Economia estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, em 1962, foi o primeiro passo no sentido da reforma dos currículos tradicionais dêsses cursos.

Numa época em que as faculdades possuíam em média 25 disciplinas para os quatro anos do curso de graduação, a exigência de 17 disciplinas obrigatórias [1] poderia parecer um fator de profundas modificações. Os reajustamentos não foram entretanto numerosos, já que apenas 2 ou 3 disciplinas constituíam exigência efetivamente nova, em têrmos de conteúdo. A implantação do currículo resultou, básicamente, em simples modificações dos nomes das disciplinas, pois permaneciam os mesmos professôres e exatamente os mesmos programas; situação que se tornou possível na medida em que o Conselho Federal de Educação resolvera não especificar os programas das disciplinas.

* No primeiro semestre de 1968 realizou-se, na Faculdade de Economia e Administração da Universidade Federal Fluminense, um Seminário de Professôres e Alunos, para o debate de problemas concernentes à vida da Faculdade e da Universidade, em geral. O Seminário, que teve sua seção inaugural presidida pelo Reitor Manoel Barreto Neto, mobilizou a quase totalidade dos alunos e professôres da unidade, durante uma semana. A primeira plenária criou quatro Comissões Paritárias — Formação Profissional, Estrutura Universitária, Métodos Didáticos e Curso de Administração — que tiveram seus relatórios discutidos e votados em plenário. A Comissão de Formação Profissional, que tivemos a honra de presidir, apresentou um projeto de currículo para o curso de graduação e é esta proposta e os argumentos que apoiaram sua elaboração que constituem a base das idéias apresentadas neste artigo. Nossa vivência como professor da PUC contribuiu também para o desenvolvimento dessas idéias.

** Professor Associado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Prof. da Universidade Federal Fluminense.

1 Ver, em anexo, a cópia da resolução do Conselho que fixou o currículo mínimo para Economia, em 1962.

Por outro lado, a não fixação de um limite ao número de disciplinas permitiu que sobrevivessem certas matérias sôbre cujo escopo já não havia consenso e que tinham sido introduzidas há quase 30 anos, quando da criação dos primeiros cursos de Ciências Econômicas no Brasil; numa época, justamente, em que essa Ciência atravessava uma fase de profundas modificações e em que não era possível visualizar o sentido de sua evolução. O não estabelecimento de um programa mínimo por disciplina e de um limite máximo ao número de disciplinas foi, entretanto, uma correta decisão do Conselho. Isto porque, num país em que a universidade tem tão grande dependência do poder central, a fixação de um currículo mínimo, através do simples enunciado das disciplinas que o compõem, constituiu um fator de liberalização que deu grande flexibilidade à ação dos colegiados das faculdades.

Por isso, face à reforma dos currículos mínimos, adotamos a posição de que, em relação ao de Economia, necessitamos apenas de mais liberdade, pela redução do número de disciplinas obrigatórias.

II. Princípios a Orientar a Elaboração de um Nôvo Currículo

A primeira e mais importante consideração que deve anteceder a elaboração de um nôvo currículo, para qualquer curso de nível universitário, é a liberdade que deve ser garantida ao estudante de determinar os rumos de sua própria formação profissional. A programação deve ser tal que se ofereça simultâneamente a um conjunto de disciplinas obrigatórias, tão reduzido quanto possível, amplo leque de disciplinas optativas. O atendimento dêste princípio pode ser prejudicado por um currículo mínimo demasiadamente amplo.

Outra idéia básica é a de que o maior número possível de disciplinas obrigatórias deve coincidir com aquelas que são comuns a estudantes que pertençam a outras áreas de interêsse, estejam êles ligados ou não através de um ciclo básico ou de um instituto de estudos gerais, quando fôr o caso de uma faculdade ou departamento integrado em uma universidade.

Um terceiro princípio fundamental refere-se à natureza do curso de graduação: é apenas um curso de formação básica, teórica e profissional; a especialização é objeto de cursos de extensão ou pós-graduação. Isto não significa, muito pelo contrário, que ao nível do curso de graduação não possam ser definidas algumas grandes "linhas" que permitiriam ao futuro economista situar-se num dos grandes ramos em que poderá vir a dividir-se sua ação como profissional.

III. A Estrutura do Currículo

A combinação dêsses princípios fornece uma orientação clara para a programação do currículo: êle deve possuir um conjunto de disciplinas comuns e obrigatórias que forneça aos futuros economistas

instrumental teórico mínimo, e complementarmente, amplo agregado de disciplinas optativas que lhes permita aprofundar e desdobrar determinados campos apresentados na parte básica e central do curso.

As disciplinas obrigatórias devem ser tais que homogeneízem o produto da faculdade, fornecendo-lhe formação global e sólida. São elas, de um lado, as principais disciplinas teóricas, que formam o núcleo do curso e, de outro, as disciplinas instrumentais e de aplicação que sejam indispensáveis ao desenvolvimento de uma firme capacidade analítica e uma permanente perspectiva crítica dos fenômenos compreendidos no domínio econômico. No primeiro grupo, aparecem com destaque as disciplinas de teoria econômica, como Análise Micro e Macroeconômica; no segundo, as instrumentais, como Contabilidade ou Estatística, e as aplicadas, como Finanças Públicas e Economia Brasileira.

As disciplinas optativas, numa situação ideal, deveriam ser oferecidas em grande número, de tal forma que os estudantes tivessem ampla liberdade na composição de suas linhas de interêsse. Assim, seria possível abrir uma ou duas dezenas de campos ao futuro profissional, sem que se ferisse o princípio da não especialização ao nível do curso de graduação. [2]

A limitação de recursos com que conta a universidade brasileira e a necessidade de um comêço mais simples e bastante operacional, parece-nos recomendar a implantação de um mínimo inicial de três "linhas", suficientemente amplas para posterior desagregação; são elas:

1. linha técnico-operativa
2. linha dos métodos quantitativos
3. linha de teoria econômica.

A primeira seria a mais ampla e estaria adequada àqueles que visualizassem seu campo de ação nas áreas da programação empresarial ou setorial, da elaboração e análise de projetos, da programação orçamentária etc. A segunda seria para aquêles de boa formação matemática, desejosos de aprofundar seu domínio dos instrumentos quantitativos, como a Econometria e a Pesquisa Operacional. A última linha destina-se àqueles que queiram aprofundar-se em teoria econômica, especialmente em Macroeconomia, para um estudo mais completo da problemática do desenvolvimento econômico, de sua análise e programação.

Não se poderia negar, entretanto, àqueles que desejarem, a composição de uma linha mista. A presença de professôres orientadores na fase de matrícula e declaração de créditos é, por isso mesmo, indis-

[2] Seria possível, por exemplo, abrir as seguintes linhas sem risco de especialização precoce: Pesquisa Operacional, Econometria, "Marketing", Projetamento, Programação Global, Comércio Externo, Economia Agrária, Problemas Urbanos, Economia de Transportes, Recursos Humanos, Macroeconomia, Contabilidade Pública e Programação Orçamentária, Contabilidade Empresarial e Programação Financeira, Mercado de Capitais, entre outras.

pensável. Esta presença terá, entretanto, um papel de pura orientação e, desde que atendidas as exigências formais como limite de carga horária e pré-requisitos, os alunos não poderão ter seus planos recusados.

O leitor terá percebido que uma de nossas preocupações maiores é ampliar as perspectivas do curso. Esta orientação parte da idéia de que o mercado de trabalho não está habilitado a absorver senão um número muito reduzido de economistas "teóricos", ou seja, profissionais com instrumental analítico diversificado, orientados para a pesquisa científica e o magistério. A universidade, devendo estar preparada para formar êsse tipo de indivíduo — que deve ser seu principal "produto" — não pode desconhecer as características do mercado de trabalho e abandonar sua função social de formar jovens para exercer tarefas que, como regra, dispensam sofisticações teóricas, exigindo, por outro lado, manuseio correto de técnicas específicas. Assim, enquanto o futuro "mestre" faz as disciplinas comuns e obrigatórias, para depois optar por aquelas de aprofundamento teórico, o futuro "técnico-operador" vai, após concluir o núcleo obrigatório, cursar as disciplinas que melhor lhe aprouverem. É possível que o segundo tipo de profissional não venha a caracterizar-se como "cientista social" e que suas funções, no mercado de trabalho, não se diferenciem substancialmente daquelas do contador, do administrador, de alguns tipos de engenheiro ou advogado, mas isso não é importante, desde que êle possa desenvolver a contento suas funções. Essa propriedade e não o que está escrito no diploma é que vai definir e valorizar o profissional. É a inobservância dessa idéia que tem levado os diplomados em Economia a tão freqüentes frustrações profissionais (hoje sendo, seguramente, a mais frustrante das profissões), gerando, por outro lado, os tão freqüentes e ingênuos protestos dos economistas contra as invasões de suas áreas do mercado de trabalho pelo engenheiro, pelo advogado, pelo administrador etc. A universidade tem a obrigação de formar o cientista que vai estudar e ajudar a transformar a sociedade, mas não pode abandonar a massa de indivíduos que não pretendam assumir aquela posição e que, de uma maneira ou de outra, jamais serão chamados a fazê-lo.

IV. A composição do Currículo

Estamos agora em condições de apresentar as disciplinas que formam nosso projeto de currículo. São elas:

1. Disciplinas Obrigatórias[3]

1.1. *Básicas e Teóricas*:

Introdução à Economia
Sociologia
Análise Microeconômica

[3] Êste projeto obedece ao currículo mínimo em vigor, incluindo tôdas as 17 disciplinas nêle mencionadas, além da adição de Economia Brasileira e Desenvolvimento Econômico. A situação ideal seria, certamente, eliminar o caráter de "obrigatória" atribuído a algumas delas, entre as quais destacaríamos: História do Pensamento Econômico, Política e Programação Econômica e Economia Internacional.

Economia Internacional (Teoria do Comércio Exterior)
Análise Macroeconômica
Desenvolvimento Econômico
História Econômica e Formação Econômica do Brasil
Geografia Econômica
História do Pensamento Econômico.

1.2. *Instrumentais e Aplicadas*:

1.2.1. Instrumentais:

Matemática
Estatística
Contabilidade (Geral)
Introdução à Administração
Instituições de Direito.

1.2.2. Aplicadas:

Contabilidade Nacional
Política e Programação Econômica
Finanças Públicas (Economia do Setor Público)
Moeda e Bancos (Sistema Monetário-Financeiro)
Economia Brasileira.

2. Disciplinas Optativas

Contabilidade de Custos
Estrutura e Análise de Balanços
Metodologia das Ciências Sociais
Planejamento Econômico
Elaboração e Análise de Projetos
Programação Orçamentária
Economia Regional
Legislação Tributária
Legislação Social
Pesquisa Operacional
Econometria
Economia Matemática
Estrutura e Dinâmica da Sociedade Brasileira
Pesquisa de Mercado
Economia Agrária.

A programação do currículo deve ser tal que as disciplinas optativas possam ser criadas e extintas de um período para outro, de acôrdo com as conveniências e as possibilidades.

O órgão colegiado responsável pela orientação técnico-pedagógica da faculdade ou departamento deve realizar um esfôrço de coordenação das disciplinas e, para tal, necessita elaborar um *programa integrado*. Assim, será possível dispor de uma seqüência lógica para as diversas matérias que serão abordadas no correr do curso, evitando as repetições desnecessárias de temas e, ainda, impedindo que um professor precise afastar-se de seu programa básico para preencher lacunas deixadas por insuficiência de disciplinas que deveriam fornecer-lhe insumos teóricos ou ajuda de natureza instrumental. Êste programa integrado, que é tarefa das mais árduas, deve partir de uma definição dos propósitos de cada disciplina básica do curso. É com essa intenção que preparamos os parágrafos seguintes.

Introdução à Economia — deve fornecer ao estudante uma visão de conjunto dos fenômenos do domínio econômico. Isto só pode ser feito quando o estudo se inicia pela apresentação do sistema econômico e de seu funcionamento. Assim, a visão do todo precederá à visão das partes, estudadas

posteriormente como um detalhe do conjunto maior. Devem também ser feitas considerações introdutórias às problemáticas do crescimento econômico e do subdesenvolvimento (2.º semestre) de tal forma que o estudante possa utilizar-se no resto do seu curso da "abertura" então realizada. Um programa assim orientado tem seu valor multiplicado quando se trata de turmas formadas por estudantes de diversas orientações, como no caso de um ciclo básico.

Análise Microeconômica — oferece ao estudante alguns dos instrumentais analíticos mais elaborados da Ciência Econômica, devendo ser dada ênfase especial à discussão e apresentação dos conceitos e formulações de uso comum em outras áreas do curso, tais como aquêles referentes às noções de equilíbrio parcial e equilíbrio geral e às teorias sôbre a formação de preços dos fatôres. Esta disciplina será um suporte fundamental de Análise Macroeconômica.

Contabilidade Nacional — deve apresentar a idéia de equilíbrio *ex post*, através dos esquemas dos contos nacionais, constituindo-se assim em pré-requisito insubstituível de Análise Macroeconômica.

Análise Macroeconômica — esta disciplina é a principal responsável pela boa formação do futuro economista, sendo, neste sentido, a espinha dorsal de todo o curso. Nela devem ser avaliadas as contribuições clássica e neoclássica relacionadas à idéia de equilíbrio e apresentadas a visão de Keynes, que será aprofundada até apresentação dos modelos de crescimento proporcional, como uma preparação para a disciplina de Desenvolvimento Econômico.

Economia Internacional — não se trata de um curso descritivo sôbre as instituições econômicas internacionais, mas de um curso sôbre Teoria do Comércio Internacional, que é algo fundamental à análise do processo de desenvolvimento econômico.

Desenvolvimento Econômico — deve referir-se aos modelos teóricos de desenvolvimento, ou seja, às formulações teóricas sôbre a realidade das economias em processo de mudanças estruturais. Exigirá "insumos" de Macroeconomia e História Econômica. É uma das disciplinas de cúpula do curso.

Economia Brasileira — forma, juntamente com a disciplina de Desenvolvimento Econômico, o coroamento do curso de graduação. Nela serão aplicadas e testadas as formulações teóricas apresentadas anteriormente. Serão conjugados elementos de natureza histórica e de natureza teórica.

Finanças Públicas — esta disciplina não deve limitar-se ao estudo descritivo dos orçamentos públicos ou das características dos impostos e, muito menos, cuidar de questões relacionadas à política fiscal. Enquanto as últimas estarão reservadas às disciplinas de Política Econômica, os temas anteriores deverão ser objeto de estudo mais detalhado em disciplinas optativas, não merecendo aqui senão umas poucas horas de aula. A parte central desta disciplina deve referir-se ao estudo do Setor Pú-

blico, suas funções e sua interação com o resto do sistema econômico.

Moeda e Bancos — também neste caso, parece justificar-se uma modificação na abordagem tradicional: esta disciplina não deve referir-se a questões de Teoria Monetária ou Política Monetária, que serão objeto das disciplinas de Política Econômica e Análise Macroeconômica, conforme o caso. Aqui, o fundamental é o estudo cuidadoso da estrutura e do funcionamento do sistema monetário-financeiro.

Política e Programação Econômica — a nosso ver a ênfase deve recair sôbre o estudo da natureza e dos instrumentos da política econômica, já que os modelos teriam sido estudados parcialmente em Análise Macroeconômica e parcialmente em Desenvolvimento Econômico. As técnicas de programação viriam explicitadas na disciplina de Planejamento Econômico, de caráter optativo ou, então, nas diversas outras, também optativas, que venham referir-se às diversas técnicas de programação setorial.

Feita essa descrição sumária da natureza das principais disciplinas do curso, estamos em condições de distribuir-lhes segundo a melhor seqüência e lhes atribuir a carga horária e os créditos adequados.

V. Seriação das Disciplinas, Distribuição de Créditos e Carga Horária

Muitas disciplinas necessitam de mais de um semestre letivo, mesmo quando dispõem de 60 ou 90 horas de aulas ou equivalentes por período. Como geralmente essas são as disciplinas básicas ou instrumentais indispensáveis, a carga horária de disciplinas obrigatórias que daí resulta fica, normalmente, um tanto mais elevada do que o desejável, tendo em vista a liberdade de escolha que se deve dar ao estudante.

A seqüência e cargas indicadas abaixo parecem-nos ser as mais adequadas a um curso que venha a ser desenvolvido em 8 semestres letivos. Êste esquema não corresponde senão a uma "seqüência padrão", que funcionaria como sugestão. Qualquer aluno, entretanto, poderia construir sua própria seqüência, desde que atendesse às exigências de pré-requisitos.

VI. Algumas observações Relativas à Implantação e Funcionamento do Nôvo Currículo

Um currículo como o que aqui propomos só pode operar com eficiência numa nova estrutura universitária. Êle pressupõe, no mínimo, o funcionamento do regime de créditos e matrículas por disciplina.

Para cumprir os 180 créditos que a lei exige para que lhe seja concedido o título de economista, o estudante precisa ser aprovado em certas disciplinas obrigatórias e cobrir o restante com disciplinas optativas. A flexibilidade do currículo será, portanto, proporcional ao número de opções oferecidas, que, se não fôr suficientemente amplo, fará com que desapareça o

CÓDIGO	DISCIPLINA	H/S — CRÉDITOS[1]	PRÉ-REQ.
1.º Semestre			
1100	Introdução à Economia I	04-05	—
1200	Contabilidade Geral	04-04	—
1210	Intr. à Administração	04-04	—
1220	Instituições de Direito	04-04	—
1300	Matemática I	06-06	—
		22-24	
2.º Semestre			
1101	Introdução à Economia II	04-06	1100
1110	História Econômica I	04-04	—
1120	Geografia Econômica	04-04	—
1301	Matemática II	06-06	1300
1310	Estatística I	06-06	1300
		24-26	
3.º Semestre			
Obrigatórias:			
1102	Análise Microeconômica I	04-04	1101
1230	Contabilidade Nacional	04-04	1101
1111	História Econômica II	04-04	1110
1302	Matemática III	04-04	1301
1311	Estatística II	04-04	1310
		20-20	
Optativas:			
2201	Contabilidade de Custos	04-04	1200
4.º Semestre:			
Obrigatórias:			
1103	Análise Microeconômica II	04-04	1102
1104	Análise Macroeconômica I	04-06	1102/1230
1130	Sociologia	04-04	—
		12-14	
Optativas:			
2303	Matemática IV	04-04	1302
2312	Estatística III	04-04	1311
2202	Estrutura e Análise de Balanços	04-04	1200
2221	Legislação Social	04-04	1220
5.º Semestre:			
Obrigatórias:			
1105	Análise Macroeconômica II	04-04	1104
1106	Economia Internacional	04-04	1100
1140	Moeda e Bancos	04-04	1100
		12-12	
Optativas:			
2313	Estatística IV	04-04	2313
2104	Análise Microeconômica III	04-04	1103
2240	Economia Regional	04-04	1101
2241	Metodologia das Ciências Sociais	04-04	1130

[1] Conforme explicação posterior não existe necessàriamente uma correspondência entre horas de aula e créditos.

CÓDIGO	DISCIPLINA	H/S — CRÉDITOS	PRÉ-REQ.
6.º Semestre			
Obrigatórias:			
1107	Desenvolvimento Econômico I	04-06	1111/1105
1150	Finanças Públicas	04-04	1101
		08-10	
Optativas:			
2206	Análise Macroeconômica III	04-04	1105
2243	Economia Agrária	04-04	1101
2244	Pesquisa de Mercado	04-04	1101
2314	Econometria I	04-04	2313
2304	Pesquisa Operacional I	04-04	2303
7.º Semestre			
Obrigatórias			
1160	Política e Programação Econômica	04-04	1107
1112	História do Pensamento Econômico I	04-04	1105/1103
		08-08	
Optativas			
2315	Econometria II	04-04	2314
2305	Pesquisa Operacional II	04-04	2304
2306	Economia Matemática I	04-04	2303
2108	Desenvolvimento Econômico II	04-04	1107
2245	Programação Orçamentária	04-04	1150
8.º Semestre			
Obrigatórias:			
1170	Economia Brasileira	04-06	1111/1107
Optativas:			
2307	Economia Matemática II	04-04	2306
2246	Elaboração e Análise de Projetos	04-04	1103
2247	Planejamento Econômico	04-04	1160
2242	Estrutura e Dinâmica da Sociedade Brasileira	04-04	1111/1130
2113	História do Pensamento Econômico II	04-04	1112
2222	Legislação Tributária	02-02	1150

caráter optativo de certas disciplinas, que se transformarão em obrigatórias, dada a necessidade de alcançar um número mínimo de créditos.

A coordenação técnico-pedagógica do curso deve ainda considerar a possibilidade de aceitar créditos obtidos em outras unidades de ensino da universidade, desde que compatíveis com determinada linha de estudos que o aluno se proponha a desenvolver. Os cursos superiores de Contabilidade, Administração, Matemática, Estatística, Geografia, História, Sociologia, Engenharia etc. oferecem inúmeras disciplinas que podem ser seguidas com grande proveito e eficácia por estudantes de cursos de Economia.

O custo operacional de um regime dessa natureza, não é, entretanto, muito mais alto do que o de

um currículo tradicional, dado que o regime de semestre permite a um mesmo professor dar duas disciplinas por ano, com uma carga horária semanal de 4 a 6 horas, durante 30 semanas ao ano, o que não é absolutamente excessivo. Tudo dependerá da versatilidade do corpo docente: versatilidade esta que está diretamente relacionada à qualidade da formação científica e profissional dos professôres.

Muito embora esteja a generalizar-se no Brasil uma relação entre números de créditos e horas de aula ou trabalho em laboratório, na proporção de 1 crédito para cada 16 horas, não existe necessàriamente nenhuma rigidez neste sentido. É possível e desejável, em muitos casos, atribuir-se mais créditos por hora de aula ou equivalente a uma disciplina do que a outra, desde que a carga de trabalho exigida fora da sala de aula seja muito diferente. Assim, a natureza específica de algumas disciplinas pode exigir do aluno preparação de trabalhos especiais e a leitura de uma bibliografia muito diversificada, de tal forma que para cada hora de aula não se deve supor que o aluno esteja desenvolvendo o mesmo esfôrço, independentemente da disciplina que esteja cursando. O reconhecimento dêste fato implica reconhecer também que o aluno possui uma tarefa a desenvolver que vai além do simples comparecimento à sala de aula, devendo seu esfôrço especial ser recompensado por uma ponderação diferenciada.

Outra questão de extrema relevância refere-se à duração do curso. O aluno regular deveria concluí-lo em 8 semestres, com uma carga de 20 a 24 horas de aulas semanais. Os alunos que tiverem rendimento acima da média e disponibilidade de tempo, poderão fazê-lo em 7 ou 6 semestres. Os que trabalharem ou por qualquer razão não puderem dispor de tempo suficiente para estudo poderão concluir seu curso em número de semestres superior a 8. Os professôres responsáveis pela orientação técnico-pedagógica devem a todo instante realçar êste último ponto, de forma que os estudantes possam compreender que mais importante que concluir rápido seu curso de graduação é concluí-lo bem. É dessa maneira que os estudantes que trabalham e por isso devem seguir cursos noturnos podem eliminar os *handicaps* que levam em sua formação, num paralelo com os mais privilegiados que podem fazer cursos diurnos, às vêzes em regime de dedicação exclusiva.

A conclusão do curso é ponto mal compreendido e insuficientemente discutido pelas autoridades educacionais. Deveria estar prevista, especialmente quando se trata de implantar o regime de créditos, a "graduação parcelada", ou seja, aquela que se pode fazer a partir de certo limite, por exemplo 100 créditos. O cidadão graduado com 120 créditos, digamos, não seria um "economista pleno" mas poderia desenvolver certas atividades, em função das disciplinas que tiver cursado com sucesso. O único limite ao engajamento de um indivíduo deveria ser sua habilidade efetiva, comprovada pela sua aptidão em conseguir uma oportunidade no mercado de trabalho. O

título, ou seja o diploma, só poderia ser exigido em situações especiais, como para aquêles que desejam seguir o magistério, cursos de pós-graduação, desenvolver pesquisas etc. Êste ponto depende ainda, infelizmente, de regulamentação federal.

VII. Conclusão

O currículo proposto e algumas das normas sugeridas têm por fim básico adaptar a formação dos economistas às imposições de uma sociedade em processo de rápida transformação estrutural e em busca de um caminho próprio de desenvolvimento, o que exige ampliação da capacidade analítica, da visão crítica, da responsabilidade e da liberdade do futuro profissional. Nada, entretanto, pode ser feito sem um mínimo de flexibilidade institucional e sem um corpo docente versátil e atualizado.

Faculdade de Educação na Atual Estrutura Universitária Brasileira *

Paulo de Almeida Campos **

1. A idéia de Universidade: das Tentativas até a Concretização

Mesmo sem desejar fazer história, o título do trabalho de que nos incumbiu a ANPAE, sugere-nos a necessidade de, ao menos de modo sintético, estudá-lo do prisma de rápida perspectiva histórica, eis que nos coloca diante da dupla conjetura, ou seja: a *nova* universidade brasileira, e nela um fato igualmente *nôvo* — faculdade de educação. É, porém, de se indagar: até que ponto, em que medida, desde quando entre nós é nova a idéia de estruturar a universidade, e a partir de que momento existe, ou já teria existido também a idéia de instituto superior de ensino pedagógico, vale dizer: estudos de educação em grau superior?

Com efeito, todos sabemos que há cento e cinqüenta anos começamos a contar com ensino superior, embora nem sempre contássemos com "ensino universitário". Datam do início do século passado, em conseqüência da presença de D. João VI no Brasil, os primeiros cursos e estabelecimentos isolados de ensino superior. São dessa época: a Cadeira de Economia na Bahia, a Academia de Marinha no Rio, o Curso de Cirurgia na Bahia, as Aulas de Anatomia e Cirurgia no Rio (todos de 1808), os Estudos de Medicina junto aos de Cirurgia no Rio, as Cadeiras de Francês e Inglês no Rio, a Cadeira de Matemática Superior em Pernambuco, a Cadeira de Teologia Dogmática em S. Paulo (1809), seguindo-se a Academia Real Militar, o Curso de Agricultura, a Cadeira de Química, a Escola de Ciências, Artes e Ofícios etc. etc.

Rompia, assim, D. João VI, com tôda a orientação escolástica e

* Estudo apresentado ao IV Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado em Manaus de 22 a 26 de julho de 1969.

** Professor de Administração Escolar da Fac. de Educação da Univ. Fed. Fluminense.

literária dominante no período colonial. Seriam todos — cadeiras, cursos, escolas — instituições isoladas, com o objetivo de preparação profissional e utilitário para atender às necessidades imediatas "do meio brasileiro em transição para um tipo de vida mais urbana e industrializada", como assinala Fernando de Azevedo (*A cultura brasileira* — p. 563). E, "não é possível precisar até que ponto essas tendências à profissionalização do ensino superior, favoráveis às escolas especiais e hostis à universidade, teriam influído na orientação de D. João VI ou de seus conselheiros, que, criando escolas, visavam antes de tudo as formações especializadas e a preparação de um pessoal capaz de atender ao serviço público" (Fernando de Azevedo, obra citada, p. 562).

Assim, foi na Colônia e por todo o Império, continuando pela República: ensino superior desenvolvido em têrmos de estabelecimentos isolados e puramente profissionais.

Não frutificaram várias tentativas de implantar no Brasil a universidade, desde a primeira iniciativa no século XVI devida ao provincial jesuíta Marçal Beliarse.

A segunda tentativa de criação de uma universidade foi estabelecida nos planos da Inconfidência Mineira. "As referências são encontradas em vários documentos que fazem parte dos Autos de Devassa da Inconfidência Mineira", como informa Ernesto de Souza Campos (*Educação Superior no Brasil*, p. 216).

Decididamente Portugal não alimentava nenhuma iniciativa a êsse respeito: a Universidade de Coimbra deveria continuar com a exclusividade de outorgar títulos doutorais...

Vários projetos, indicações e propostas seriam apresentados na Regência e no Império, podendo identificar-se nos debates da Constituinte, na sessão de 14 de junho de 1823, a indicação de José Feliciano Fernandes Pinheiro (Visconde de S. Leopoldo) para "que se crie quanto antes uma universidade pelo menos, para assento da qual parece dever ser preferida a cidade de S. Paulo, pelas vantagens naturais e razões de conveniência geral" (Fernando de Azevedo, obra citada p. 565).

Refere, ainda, êsse autor que o projeto de Constituição, apresentado em sessão de 1.º de setembro de 1823, e assinado por José Bonifácio, Antônio Carlos, Araújo Lima e outros, determinava no art. 250, a criação de "escolas primárias em cada têrmo, ginásios em cada comarca e *universidades* (o grifo é nosso) nos mais apropriados locais" (obra citada, p. 565).

A idéia foi retomada em 1843, em projeto de lei submetido ao Conselho de Estado, no qual era proposta a criação, na Côrte, de uma universidade com cinco faculdades; na mesma linha, projeto apresentado em 1870 pelo Cons. Paulino José Soares de Souza, indicava fôsse instituída uma universidade com quatro faculdades: de Teologia, Direito, Medicina, Ciências Naturais.

Finalmente, na última "Fala ao Trono", D. Pedro II apontava também a necessidade de duas universidades (uma ao sul, outra ao norte do País).

Ernesto de Souza Campos (*in Educação Superior no Brasil*) assinala que até o final do Império houve nada menos de 24 tentativas de criação de universidade. Mas tudo não passaria de projetos e projetos...

Como por todo o período imperial, continuariam, pela República, a surgir, isolados, "cursos", "escolas" e "faculdades", oficiais e livres, incumbidos de proporcionar o ensino superior, de feição profissional, faltando-nos instituições destinadas aos estudos filosóficos, pedagógicos e à pesquisa científica, com a necessária unidade aglutinadora e fertilizante, que só a verdadeira universidade pode ensejar.

Duas unidades da Federação, antecipando-se ao Govêrno Central da República, instituíram suas universidades. A primeira providência coube ao Amazonas que, em 1909, a 17 de janeiro, criou a "*Universidade de Manaus*", integrada de: "a) Curso das Três Armas; b) Curso de Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia e outras especialidades; c) Curso de Ciências Jurídicas e Sociais; d) Curso Farmacêutico e Bacharelado em Ciências Naturais e Farmacêuticas; e) Curso de Ciências e Letras; além de um Curso Médico a criar-se posteriormente" (*Revista da Faculdade de Direito do Amazonas*, n. 3, ano 3, 2.ª fase, Manaus, 1955).

A segunda seria a "Universidade do Paraná", criada a 19 de dezembro de 1912.

A iniciativa do Govêrno federal, consubstanciada em texto legal, sòmente viria, em 1915, ainda assim, sob a forma de recomendação, de cumprimento a distância, com a denominada Lei Carlos Maximiliano, de 18 de março, a qual previu em seu art. 6.º: "O Govêrno federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar."

A previsão de Carlos Maximiliano de "reunir faculdades para dar origem à universidade, seria concretizada, afinal, em 1920, a 7 de setembro, pelo Pres. Epitácio Pessoa, que expediu o Decreto n.º 14.343, criando a "Universidade do Rio de Janeiro" resultante da reunião da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito.

Ficava estabelecido o signo sob o qual caminharia a universidade brasileira até hoje, com raríssimas exceções: resultaria da "reunião de faculdades" isoladas, já existentes.

Constituía-se, destarte, a primeira Universidade Federal no País, e teria como objetivos, fixados em seu Regimento, aprovado pelo Decreto n. 14.572, de 23-12-1920: "estimular a cultura das ciências, estreitar entre os professôres os laços de solidariedade intelectual e moral e aperfeiçoar os métodos de ensino".

Como se vê, incumbia-se à Universidade "aperfeiçoar os métodos de ensino". Poderemos vislumbrar no texto legal a primeira preo-

cupação com a teoria e a prática do ensino? Uma primeira manifestação de interêsse científico-pedagógico, no grau superior, entre nós? É lícito perceber a intenção do ensino pedagógico na universidade? Estaria ali a primeira semente dos estudos de Educação em alto nível? Ou será avançar muito, com tal suposição?

De qualquer forma, parece fora de dúvida que sòmente em 1931 é que iríamos ter, com o Ministro Francisco Campos, o verdadeiro arcabouço do ensino universitário brasileiro consubstanciado no Decreto n. 19.851, de 11 de abril daquele ano, que baixou o "estatuto das universidades brasileiras", no qual se dispunha que o ensino superior no Brasil obedeceria de preferência ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados.

2. Primeiras Imagens das Faculdades de Educação e das Faculdades de Filosofia

Històricamente, coube às Ordens Religiosas, por seus seminários maiores, preparar professôres, ao lado da formação sacerdotal.

É na *"Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e Instituto de Educação anexo"*, da Ordem dos Beneditinos, em São Paulo, que vamos encontrar em 1901 a primeira imagem do que viriam a ser, estabelecidas oficialmente, as Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, senão das Faculdades de Educação, Ciências e Letras, calcada nas universidades católicas da Europa. Informa Dom Beda Kruse ("História das Faculdades de Filosofia" — *in* Revista Organum) que a preocupação dos beneditinos era inicialmente a formação de professôres para os estabelecimentos mantidos pela Ordem.

Viria ainda de São Paulo a primeira iniciativa oficial, a êsse respeito, com Sampaio Dória, na "reforma do Ensino" consubstanciada na Lei 1.750 (de 8 de dezembro de 1920) que previu uma "Faculdade de Educação" "não apenas como Escola Normal Superior mas uma Escola Superior de altos estudos pedagógicos" (Sampaio Dória — *Questões de Ensino*, v. I, a Reforma de 1920, em S. Paulo, p. 261).

Onze anos mais tarde, Francisco Campos, ao dar nova organização à Universidade do Rio de Janeiro (Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931), estabelecia dentre as oito unidades que a constituiriam, uma *"Faculdade de Educação, Ciências e Letras"* incumbida de (artigo 196) "ministrar o ensino superior de diversas disciplinas com os objetivos de ampliar a cultura no domínio das ciências puras; promover e facilitar a prática das investigações originais; desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo das diversas atividades nacionais".

Estabelecia (art. 199) que na Faculdade de Educação, Ciências e Letras seriam progressivamente organizadas as seções de Educação, de Letras e de Ciências, e que a Seção de Educação compreenderia:

"disciplinas consideradas fundamentais e de ensino obrigatório para os que pretendam licença nas ciências da educação". E mais: que a "duração dos cursos seria de *três anos letivos* (o grifo é nosso), o qual daria "ao candidato o direito de lecionar as ciências da educação nos estabelecimentos de ensino secundário".

Referindo-se à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em sua Exposição de Motivos, afirmava Francisco Campos (*Educação e Cultura*, p. 65): "Esta última, particularmente, pela alta função que exerce na vida cultural, é que dá, de modo acentuado, ao conjunto dos institutos reunidos em universidade, o caráter pròpriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interêsse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valôres da cultura, que à universidade conferem o conceito e o atributo que a definem e individuam."

E mais adiante (p. 67, obra citada): "Ao lado de órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, ela deverá ser, antes de tudo, eminentemente um *Instituto de Educação* em cujas divisões se encontrem todos os elementos próximos e indispensáveis a formar nosso corpo de professôres, particularmente os do ensino normal e secundário, porque dêles, de modo próximo e imediato, depende a possibilidade de se desenvolver, em extensão e profundidade, o organismo, ainda rudimentar, de nossa cultura."

Encontrava-se ali, sem dúvida, há quase quarenta anos, o caráter especial e misto daquele instituto superior, que teria, ao mesmo tempo, funções de cultura, e deveria exercer papel eminentemente utilitário e prático, porque constituiria o núcleo de formação do professorado para o ensino médio.

Infelizmente não chegaram a funcionar essas duas "Faculdades de Educação" oficiais.

Iniciativa concreta no campo dos estudos superiores de educação, podemos identificar no "*Instituto Superior de Pedagogia*, Ciências e Letras Sedes Sapientiae", de São Paulo, mantida pelas Cônegas de Santo Agostinho, o qual, criado em 1934, manteria até 1940 a seguinte estruturação: *

A. Faculdade de Letras — expedindo licenciatura em Filosofia, Letras, Geografia, História e Línguas Vivas.

B. Faculdade de Ciências — concedendo licenciatura em Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Químicas e Ciências Naturais.

C. Instituto Superior de Educação — outorgando licenciatura em Educação.

Todos os cursos oferecidos tinham duração de três anos, sendo que o *Instituto Superior de Educação* fornecia a preparação pedagógica, com o seguinte plano de estudos:

1.º ano — História e Filosofia da Educação, Psicologia da Educação

* ABU-MERHY, Nair Fortes — As faculdades de filosofia e a formação do magistério.

2.º ano — Psicologia do Adolescente, Sociologia Educacional

3.º ano — Biologia Educacional e Higiene Escolar, Educação Comparada, Metodologia do Ensino Secundário.

Aos estudantes das Faculdades de Letras e de Ciências era permitido cursar, simultâneamente, em três anos sucessivos, as disciplinas do Instituto Superior de Educação, habilitando-se ao exercício do magistério da escola secundária.

Prosseguindo, assim, numa linha de certo modo cronológica, vamos registrar em 1934, também ainda em São Paulo, por iniciativa do Govêrno estadual (Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934), a criação da *"Universidade de São Paulo"*, que previa em sua composição a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e uma *Faculdade de Educação*, passando a primeira a constituir a medula do sistema universitário com a preocupação dominante da pesquisa científica e da alta cultura. Inicialmente ficou integrando a Universidade o "Instituto de Educação" (antigo Instituto Caetano de Campos) "exclusivamente pela sua Escola de Professôres, ficando-lhe, porém, subordinados administrativa e tècnicamente, como institutos anexos, o Curso Complementar, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim da Infância, destinados à experimentação, demonstração e prática do ensino e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professôres". A formação pedagógica dos candidatos à licenciatura para o magistério secundário seria obtida no Instituto de Educação, após a freqüência numa das seções em que se especializassem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A Faculdade de Educação não chegou a funcionar, tendo sido extinta em 1938.

Concebida pelo idealismo e arrôjo de Anísio Teixeira, era em 1935 instituída (Decreto Municipal n. 5.513, de 4 de abril de 1935) no Rio de Janeiro a *Universidade do Distrito Federal* (U.D.F.) que ficava integrada das seguintes unidades: Instituto de Educação, Escola de Ciências, Escola de Economia e Direito, Escola de Filosofia e Letras, Instituto de Artes e "instituições complementares para experimentação pedagógica, prática de ensino e difusão cultural". Estas últimas eram:

a) a Biblioteca Central de Educação

b) a Escola Secundária do Instituto de Educação

c) a Escola Elementar do Instituto de Educação

d) o Jardim da Infância do Instituto de Educação

e) uma escola secundária técnica

f) uma escola elementar experimental

g) uma escola maternal

h) laboratórios e clínicas dos hospitais do Distrito Federal.

O Instituto de Educação, já criado em 1932 (Decreto n. 3.810, de 19-3-32), passava a denominar-se *Escola de Educação* e se destinava a "concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a for-

mação de uma cultura pedagógica nacional, prover à formação do magistério primário, geral e especializado, bem como contribuir para a formação do magistério de outros graus e de técnicos e profissionais de educação".

Estava assim prevista a formação do futuro "técnico de educação" e demais "especialistas" da área pedagógica.

A duração dos estudos para a formação do professorado secundário fôra estabelecida para três anos e compreenderia cursos de fundamentos, de conteúdo e de integração profissional. Os primeiros eram constituídos de matérias de cultura geral indispensáveis ao professor, além de Biologia e Sociologia da Educação e Desenho e Belas-Artes; os de conteúdo: disciplinas específicas a cujo ensino se destinava o professor, ministradas do ponto de vista de cultura específica e de seleção de material para o ensino no nível secundário; e, finalmente, os cursos de integração profissional envolveriam estudos de: Educação, Psicologia da Educação, Medidas Educacionais, Organização e Programas da Escola Secundária, Filosofia da Educação e Prática do Ensino Secundário.

É de ressaltar a lucidez com que foi concebida a "Escola de Educação", de objetivos tão amplos, a tal ponto que a legislação atual, ao instituir a "Faculdade de Educação", nada conseguiu acrescentar, podendo mesmo afirmar-se que a de 1935 estruturou melhor os cursos, numa hierarquização (de *fundamentos*, de *conteúdo* e de *integração profissional*) muito mais lógica e com uma distribuição muito coerente das disciplinas.

Outro aspecto a pôr em relêvo na "Escola de Educação" da U.D.F., para funcionar como tal, em sua plenitude de concepção pedagógica, é o enriquecido rol de instituições destinadas a estágios de observação e experimentação, infinitamente mais completo que o simples "ginásio" ou "colégio de aplicação" que mais tarde (instituído em 1946, com sua implantação prorrogada em 1947 por mais três anos) seria introduzido junto à cada faculdade de filosofia "destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática" (Decreto-lei 9.053, de 12 de março de 1946).

Dentre os cursos que inicialmente deveria manter a U.D.F. (27 estão relacionadas no art. 10 do decreto que a criou) alguns devem ser aqui lembrados: a) cursos para habilitação ao magistério primário geral e especializado, b) para habilitação ao magistério secundário, c) para habilitação ao magistério normal, d) cursos de *administração escolar* e orientação escolar, e) de extensão e continuação para professôres. Não visavam apenas à formação do magistério secundário: eram muito mais variados.

O ensino na Escola de Professôres estava assim estruturado, em seções:

I. Biologia Educacional e Higiene

II. História e Filosofia da Educação, Educação Comparada e Administração Escolar

III. Psicologia Educacional e Sociologia Educacional

IV. Matérias de Ensino Elementar

V. Desenho, Artes Industriais e Domésticas

VI. Música

VII. Educação Física, Recreação e Jogos

VIII. Prática de Ensino Elementar

IX. Organização e Prática do Ensino Secundário e Normal.

Foi pouco duradouro o destino dessa *Escola de Educação,* porque a Universidade do Distrito Federal desapareceria em 1939 por inspiração do ex-Ministro Gustavo Capanema, que, por via do Decreto-lei 1 063, de 20 de janeiro daquele ano, transferia a U.D.F. e outros institutos de ensino superior para a "Universidade do Brasil".

Recorde-se que constituiu um "ato de fôrça", já que o antigo Distrito Federal era governado por prefeito nomeado pelo Presidente da República.

Antes dessa medida, fôra instituída em 1937 (Lei 452, de 5-7-1937) a Universidade do Brasil que previra em sua constituição uma Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e, igualmente, uma *Faculdade Nacional de Educação,* mas não fixara objetivos para nenhuma delas, nem mesmo no seu Estatuto, sòmente baixado em 1946 (Decreto n. 21.321, de 18-6-1946), no qual, aliás, não reaparece a faculdade de educação, sendo que a primeira dessas figuraria com o nome de Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939, com o Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril, que altera o primitivo nome. Tal qual a de São Paulo, a do Rio não chegou a funcionar.

Por êsse diploma legal, a Faculdade Nacional de Filosofia compreendia as "seções fundamentais" de filosofia, de ciências, de letras, de pedagogia e uma "especial" de didática. A seção de Pedagogia se constituía de um curso ordinário: o de pedagogia, e a seção especial de Didática, de um só curso: o de didática. O Curso de Pedagogia, com três anos de duração, teria a seguinte seriação de disciplinas:

1.ª série: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional.

2.ª série: Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar.

3.ª série: História da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada, Filosofia da Educação.

O Curso de Didática, com um ano de estudos, estava constituído de: Didática Geral, Didática Especial Psicologia Educacional, Administração Escolar.

Aos alunos que completassem os denominados "cursos ordinários,

de três anos, das várias Seções de física, matemática, letras, pedagogia etc.) seria conferido o título de "Bacharel" (em física, matemática, pedagogia etc.), e ao bacharel que concluísse o Curso de Didática seria outorgado o diploma de "Licenciado".

Posteriormente (1962), o Conselho Federal de Educação, ao estabelecer os currículos mínimos, entendia (Pareceres 251, 252 e 283) não haver lugar para um curso exclusivamente de "Didática" e que as disciplinas pedagógicas destinadas à Licenciatura para o magistério seriam estudadas juntamente com as matérias específicas de cada curso. Que, também, por igual modo, algumas destas (as de "conteúdo") estariam sempre presentes até o último semestre do 4.º ano. Dessa forma, Bacharelado e Licenciatura passariam a ter a mesma duração: quatro anos de estudos.

Fôsse o antigo esquema (3 + 1) ou o prescrito pelo Conselho, constituiria o modêlo que, com alguma alteração, inspiraria por muitos anos até hoje, a estruturação dos cursos das Faculdades de Filosofia, oficiais ou particulares, das capitais ou das pequenas cidades brasileiras, onde cada dia mais se aguçava o problema da preparação do professorado para as escolas de grau médio, notadamente para o ensino secundário, que se expandiria impressionantemente.

Estava, destarte, aberto o ciclo das Faculdades de Filosofia no Brasil, com suas virtualidades ou seus pecados, sua melhor organização ou suas maiores deficiências; umas se alteando admiràvelmente e se impondo ao nosso respeito, outras, precárias em pessoal docente e equipamento.

Antes de passar à análise das Faculdades de Filosofia, não podemos deixar de referir-nos a duas outras iniciativas de criação e funcionamento de faculdades de educação, anteriores à chamada reforma universitária: a de Brasília e a de Santa Catarina.

Em 1963 o Govêrno de Santa Catarina, ao dispor, por via da Lei n. 3 191, de 8-5-1963, sôbre o sistema de ensino do Estado, estabeleceu que o "Instituto Estadual de Educação" da Capital, "destinado a servir como órgão supervisor de estudos e experimentação pedagógica, sem prejuízo da manutenção de cursos regulares de nível médio (normal e secundário), primário e pré-primário", ficava constituído da *Faculdade de Educação,* do Curso Normal, do Curso Secundário e da Escola Primária de Aplicação.

A Faculdade de Educação manteria um "Curso de Pedagogia com a duração de três anos, no mínimo, estruturado de acôrdo com o que preceitua o parágrafo único do art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases, com a finalidade de formar professôres das cadeiras específicas do ensino normal, bem como preparar, em nível superior, técnicos educacionais".

O Regimento aprovado com o Decreto n. 563, de 14-8-1963, prescrevia à Faculdade de Educação: formar professôres destinados às

matérias específicas do curso normal (1.º e 2.º ciclos), preparar, em nível superior, orientadores para o ensino primário, pesquisadores educacionais e administradores escolares, aperfeiçoar o magistério, principalmente administradores escolares de ensino primário, através de cursos intensivos; analisar a problemática educacional do Estado e apontar as soluções, além de fornecer aos órgãos governamentais os elementos técnicos necessários ao planejamento educacional.

A Faculdade mantém o Curso de Pedagogia e um Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais.

O Curso de Pedagogia é ministrado em quatro séries, sendo que a "formação básica" é realizada em três séries e a "especialização profissional" em uma série. Constituem matérias de estudos de formação básica: 1.ª série — Psicologia Geral e Sociologia Geral; 2.ª série — Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Ciências Biológicas aplicadas à Educação, História e Filosofia da Educação; 3.ª série — Estudos Sócio-econômicos de Santa Catarina, Administração Escolar, Higiene e Educação Sanitária e Didática Geral.

A 4.ª série oferece várias áreas de opção, conforme a especialização profissional pretendida pelo estudante, após os estudos básicos:

a) formação de professor para o curso normal: Didática Especial, Prática de Ensino, Legislação do Ensino;

b) formação de orientadores escolares para o ensino primário: Psicologia da Criança, Serviço Social, Legislação de Ensino, Orientação Escolar;

c) formação de administradores escolares: Legislação de Ensino, Técnica de Aula, Estatística;

d) formação de pesquisadores educacionais: Teoria e Métodos da Pesquisa, Estudos Sócio-Econômicos de Santa Catarina, Estatística, Sociologia.

Na área específica para formação de professor, o aluno escolhe duas disciplinas dentre as seguintes: Sociologia Geral e Educacional, Psicologia Geral e Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Didática Geral, História e Filosofia da Educação, Legislação Geral e do Ensino, Ciências Biológicas aplicadas à Educação.

Em decorrência de parecer do Conselho Federal de Educação, respondendo a consulta do Govêrno catarinense, não poderia a Faculdade existir como parte integrante do Instituto de Educação, cabendo incluir êste naquela, como colégio de demonstração e experimentação. Decreto estadual retificou, posteriormente, o primitivo equívoco.

Temos notícia de que é experiência vitoriosa, em pleno andamento, a iniciativa de Santa Catarina que aqui registramos, até mesmo com alguma minúcia, porque pode, inclusive, ser desconhecida de muitos educadores.

No que se refere a Brasília, sabe-se que o plano inicial da Universidade, criada em dezembro de 1961

e com seu Estatuto aprovado no ano seguinte, previa uma *Faculdade de Educação* que, começando a funcionar em 1966, conta com sete departamentos (de História e Filosofia da Educação e Educação Comparada, de Currículo e Supervisão Educacional, de Sociologia Educacional e Administração Escolar, de Didática, de Estatística Aplicada à Educação, de Orientação Educacional e Profissional, de Psicobiologia da Educação), seis centros (de Experimentação de educação primária, Integrado de educação média, Experimental de arte em educação, de Recursos e materiais audiovisuais, de Pesquisa e Planejamento Educacional, de Currículos e Programas), dois serviços (de Orientação Educacional, de Assistência e Supervisão Educacional) e três setores (Biblioteca e Documentação, Museu Infanto-Juvenil, Planetário).

A Faculdade previu uma Escola Normal Superior destinada a oferecer, em "Curso básico" de dois anos e de "bacharelado" de um ano, formação de professor primário em nível superior, e, de igual modo, uma Escola de Educação incumbida de proporcionar cursos de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento e especialização, sendo admitida a formação do administrador escolar, do pesquisador e do estatístico educacional em dois anos de estudos, em nível de graduação. O bacharelado em Pedagogia é obtido após seis semestres letivos, e a licenciatura para o magistério de grau médio, em quatro semestres.

3. O Ciclo das Faculdades de Filosofia: Tentativa de Análise Generalizada

A faculdade de filosofia foi, inicialmente, projetada para constituir o centro de estudos básicos para tôda a universidade, e, pois, como instituto central de formação científica e humanística fundamental, permitindo que a universidade transcendesse os limites da restrita preparação profissional.

Em 1931, na exposição de motivos que fazia acompanhar o projeto do estatuto das universidades brasileiras, o então ministro Francisco Campos se preocupava "em incorporar temas autênticamente universitários" à estrutura existente "reduzida ao esqueleto de ensino puramente profissional". O mesmo sentido vamos encontrar na Universidade de São Paulo, criada em 1934, e onde se incluía a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na qual, diria em 1937 Fernando de Azevedo: "tende a instalar-se a grande fôrça de atração capaz de fazer gravitar em tôrno dela a constelação dos institutos de caráter profissional, por meio da sólida preparação cultural e científica, puramente teórica, que ela ministra e que deve fundamentar e informar a especialização profissional a cargo dos institutos (*As Universidades no Mundo de Amanhã*, p. 74).

Para não deixarem escapar essa oportunidade sonhada pela elite dos educadores, São Paulo e Rio recorreram, desde logo, à ajuda de professôres e especialistas estrangeiros, notadamente da Europa, num louvável empenho em criar

no Brasil as necessárias condições para o ensino e a investigação.

Desastradamente, veríamos, entretanto, que a Faculdade de Filosofia resultaria, com o tempo, em mais uma unidade inviável, pela "resistência" das faculdades tradicionais não admitindo a idéia de que seus alunos tomassem cursos básicos na nova instituição integradora e unificadora da universidade. Dir-se-ia que a educação é possìvelmente uma das fôrças mais poderosas de "resistência à mudança..."

"E assim, reduzida em suas proporções, assinala Valnir Chagas, e minimizada em mensagem profunda de renovação, a faculdade de filosofia terminou por constituir, em muitos casos, exatamente o oposto de que dela se esperava: o refúgio ideal daquele "segundo escalão da intelectualidade", a que se refere o Prof. Brubacher, convertendo-se a pouco e pouco numa agência incolor de mera diplomação. O resultado é de todos conhecido: aquela que deveria ser a mais custosa de nossas unidades de ensino superior, pela quantidade e natureza de seus cursos, se expandiu paradoxalmente com tanta rapidez, a despeito da pobreza do meio.

Quando, portanto, se vai transformar em sediço lugar-comum a afirmação de que as faculdades de filosofia, ciências e letras falharam em seus mais caros propósitos, necessário se torna que deixemos bem claros os exatos limites dessa crítica, referindo-a não ao plano original de sua concepção, que êsse afinal jamais foi executado, porém às evidentes distorções que se lhe impuseram pela fôrça da rotina e ao sabor dos interêsses em choque. O que falhou não foi o ideal, que com elas se identifica, de criar um núcleo central do complexo universitário e dotar o País de cientistas e professôres à altura de suas crescentes necessidades. O que falhou foram as escolas e universidades em si mesmas, que não encarnaram êsse ideal a ponto de conferir-lhe expressão real nos dados imediatos de seus esquemas didáticos" (*Educação e Ciências Sociais*, n. 17, p. 69 e 70).

É que as instituições só podem mudar por fôrça das mudanças do comportamento e da conduta das pessoas a elas ligadas. Por essa razão é que "integração" universitária, "espírito universitário" estão custando a se concretizar entre nós.

Anísio Teixeira observa com acuidade: "Por terem nascido marcadas por êsse espírito acadêmico de cultura especializada nas diversas disciplinas, e não pelo espírito vocacional pròpriamente dito, as faculdades de filosofia não se revelaram capazes de ministrar a cultura básica para as profissões liberais nem a cultura dominantemente eclética e prática para os novos cursos secundários." E mais adiante: "Os departamentos de educação, nessas escolas de filosofia, por terem propósitos vocacionais, são, porque menos acadêmicos, os de menos prestígio, havendo forte pressão para se fazerem também departamentos acadêmicos para ensinar pedagogia" (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 104, p. 286).

E assim, passaram as faculdades de filosofia a se organizar à imagem dos antigos estabelecimentos de ensino superior, transformando-se melancòlicamente em escolas profissionais, exceção quanto a uma ou outra que ainda conseguiria formar cientistas, como foi o caso da de São Paulo (U.S.P.).

Passariam, na sua grande maioria, a se dedicar à formação de professôres para escolas secundárias não conseguindo atingir a formação de especialistas em educação nem estimular a pesquisa científica, e preparando também professôres para os cursos normais.

Partindo do padrão curricular ou modêlo fixado em lei, iriam essas faculdades repetir-se pelo Brasil afora, numa multiplicação inflacionária, por outorga legal, desprovidas geralmente de laboratórios, de biblioteca, de recursos audiovisuais, até se constituírem em autênticas escolas normais melhoradas, ou, se quisermos, em escolas normais superiores.

Algumas, contando com pessoal docente do mais alto valor e bem aparelhadas, continuam a representar exceções honrosas. A grande maioria, porém, lutaria e luta com tremenda carência de professorado qualificado, e, mais grave, vive à míngua de recursos para prover instalações e equipamento, a revelar-se inclusive pela pobreza de suas bibliotecas.

Mesmo cuidando da preparação do professorado para as escolas secundárias, ainda assim não diplomam em quantidade suficiente. Os estudiosos do ensino médio afirmam que não passa de 30% o índice dos licenciados por faculdades de filosofia em exercício naquelas escolas, taxa que é mais reduzida ainda na composição do magistério das escolas normais — outra área de grandes apreensões no quadro geral da realidade educacional brasileira — porque representam a fonte fornecedora dos mestres primários. Com professôres primários assim preparados (?), temos o ensino primário que aí está.

Para agravar o problema, em muitas faculdades encontramos, da parte dos professôres das disciplinas de conteúdo certa resistência em relação ao curso de pedagogia: em geral ficam inteiramente alheios à formação pedagógica, senão mesmo hostis, contribuindo para o menosprêzo das disciplinas pedagógicas, esquecidos de que os alunos buscam na faculdade a licenciatura para o exercício do magistério. As faculdades não conseguiram contribuir para a integração universitária, inclusive porque, sendo dispersos os seus cursos e cada professor operando na área de sua especialização, todos se ignoram, não obtendo a menor fertilização aglutinadora do trabalho; e não se conseguindo o sentido de "conjunto", de *team*, concorremos, sem dúvida, para que nossas escolas perdessem o prestígio dentro da própria universidade a que pertencem. Os diferentes cursos (de Letras, Geografia, Pedagogia etc.) geralmente se desconhecem, funcionando como compartimentos estanques, "estranhos" dentro do mesmo edifício e da mesma universidade.

Reduzidas nossas faculdades a instituições de preparação do magis-

tério, são elas ainda muito mais acadêmicas que profissionalizantes uma vez que a presença do conteúdo pedagógico representa pràticamente menos de um quarto da formação total; mesmo não prevalecendo o antigo esquema 3+1, as matérias pedagógicas foram, com o Parecer 292/62, reduzidas a um mínimo dos mínimos, tanto em número de disciplinas quanto em tempo de estudos, já que o Parecer (aprovado pelo Conselho e homologado em Portaria Ministerial) imagina suficiente uma "dosagem máxima de um semestre para Adolescência, outro para Aprendizagem, um terceiro para Administração Escolar e o quarto para Didática, além do estágio supervisionado, num total de cinco semestres (*Documenta* n. 10, p. 99).

Com a carência de pessoal docente, as Escolas acabam por cumprir o mínimo estatuído pelo Conselho Federal de Educação; outras completam com estudos de Filosofia da Educação, Sociologia Educacional ou aumentam o tempo de estudos e oferecem outras opções, enriquecendo o conteúdo curricular pedagógico.

Em tese, porém, os alunos não chegam a formar uma razoável "consciência pedagógica" para o seu mister profissional (muitos não adquirem nem mesmo consciência "didática"...) porque as aulas de Didática e as de Prática de Ensino são muito carregadas de exposições teóricas com "planos de aula" muito formais. Em muitos casos, a Prática passa longe: os alunos "dão" seis a oito aulas, após observarem a aula anterior do professor da classe para *continuarem o assunto do programa*... A êsse respeito o Prof. Lourenço Filho assim já se pronunciara: "Ao invés de fórmulas, de receitinhas, de aulas-modêlo teremos de oferecer ao aluno-mestre oportunidade para que se criem, se fortaleçam e se esclareçam *atitudes* necessárias ao verdadeiro professor como pessoa capaz de compreender situações, de transformá-las, de nelas influir de forma a mais harmoniosa e produtiva" (*Arquivos do Instituto de Educação* n. 4).

Que faculdades poderão contar, para a realização da verdadeira prática docente, supervisionada, com um professor para cada 20 alunos-mestres? Quantas dispõem de escolas de demonstração e experimentação, além de conhecerem "por dentro" as escolas da comunidade?

É certo que a legislação de há muito exige um "colégio de aplicação", que, sendo de montagem onerosa, não existe na maioria das faculdades, podendo correr o risco de se transformar em "vitrina pedagógica", "desligado" da realidade do meio brasileiro.

Na voragem tumultuosa da expansão do ensino brasileiro — em que as faculdades de filosofia, como escolas de formação do magistério não deixam de tomar parte — não cuidaram os órgãos oficiais de estabelecer um regime de "acreditação" das faculdades, que, destarte, valem o mesmo, seja a da Universidade de São Paulo, seja a de uma pequena cidade do interior fluminense, nas quais são incomparàvelmente diversos o corpo

docente, as instalações, o equipamento...

Para tanto, concorre o fato de que, para o funcionamento de uma faculdade isolada — e elas constituem maioria sôbre as que integram alguma universidade — há que ser obtida a "autorização" preliminar após a visita de um "verificador" oficial; concedida esta, a escola não recebe a menor assistência técnica por parte dos órgãos outorgantes e assim continua até que, transcorridos dois anos, pleiteia o "reconhecimento" definitivo, que depende do parecer de uma comissão especial. Se são oficiais, geralmente estão dispensadas de qualquer assistência; se particulares, só vêem o inspetor na época de provas e para "assinar o relatório". E onde a supervisão? aquela desejada presença estimuladora para orientar do ponto de vista técnico-pedagógico, para o acompanhamento dos trabalhos? a assistência fertilizadora?

Compelidas a atender à demanda cada dia maior de professôres para as escolas secundárias e normais, as Faculdades têm que realizar ingentes esforços para a constituição do seu corpo docente e são obrigadas a recrutar profissionais que nem sempre residem na própria cidade ou designar ex-alunos da Escola, geralmente sem nenhuma experiência do magistério, imaturos, isto é: o que acabou de ser licenciado para o ensino médio, de repente é autorizado a ocupar os postos no magistério superior...

Isso sucede até mesmo em escolas de universidades oficiais.

Se é verdade que as faculdades situadas em capitais ou em cidades maiores podem contar com professôres de experiência mais alongada, inclusive possuindo cursos de pós-graduação e viagens de estudos, muitas delas, porém, pelo acúmulo de alunos, vão funcionando em horário compacto, e a modo de "sessão contínua", em que os professôres se atropelam à saída de um para a entrada de outros nas salas em que as aulas se sucedem sem razoáveis intervalos.

Outro fato para o qual não poderemos ficar indiferentes é um certo sentimento de frustração de que são tomados muitos diplomados pelo curso de pedagogia, contra a falta de mercado de trabalho e o desprestígio da carreira, face a atitudes das administrações públicas — federal, estaduais e municipais — que lamentàvelmente, em tese, não têm condicionado o preenchimento dos cargos de técnico de educação ou inspetor escolar à apresentação do diploma, como aliás estabelecia a lei que criara a Universidade do Brasil. O próprio Ministério da Educação deu fartos exemplos de como nomearia (e efetivaria... sem concurso) para o referido cargo simples portadores de curso secundário...

Apesar das deficiências e de deturpações aqui apontadas, ninguém negará que as Faculdades de Filosofia deixam de prestar seu concurso numa área de tamanha carência, que é a de professôres para as escolas de grau médio; o saldo é positivo, malgrado haver sido transformado o fim essencial para que inicialmente foram criadas.

Afirmar simplesmente que falharam, será muito cômodo e simplista.

Ou elas são um dos reflexos do contexto geral do ensino em nosso País?

Até que ponto cada um de nós — seus diretores ou professôres — não terá falhado ou estará falhando? Ou são nossas escolas que, em maioria, não oferecem condições razoáveis para um melhor trabalho?

Estarão os podêres públicos e a iniciativa privada remunerando devidamente os professôres das faculdades, para que êles possam dedicar-se a uma só escola? Ou muitos — certamente a grande maioria — têm que completar o salário trabalhando em mais de uma escola, ou exercendo outra função? Quais as faculdades que dispõem de uma razoável biblioteca para professôres e alunos, e de um serviço de recursos audiovisuais aplicados à educação? Quais as que contam com gabinetes de trabalho para seus professôres? Qual a percentagem de alunos que podem permanecer oito horas diárias trabalhando na sua faculdade? Quais as administrações oficiais que realizam sistemàticamente concurso público para preenchimento dos cargos de magistério de grau médio e dos de especialistas em educação? Até que ponto as inspetorias secionais do ensino secundário (MEC) prestigiam os diplomados por nossas escolas? Em que medida os padrões curriculares, os modelos legalmente instituídos não teriam tolhido a liberdade criativa e opções por parte de muitas escolas, que refletem o comodismo dos professôres? Que providências em todo êsse largo tempo foram tomadas pelos órgãos oficiais visando a um programa de assistência técnica permanente às faculdades de filosofia? E de que, seguramente, resultariam debates e seminários entre os professôres, sugestões e medidas a tomar, reformulação de diretrizes de trabalho docente, revisão de critérios adotados, programas para aperfeiçoamento de professôres etc. E as comissões de especialistas organizadas pelo MEC, afinal, mas tão tardiamente, que estão conseguindo fazer?

Mesmo tendo como função residual o preparo de professôres, desde quando as faculdades reconheceram a necessidade de adoção de currículos especiais para preparar desigualmente professôres para o 1.º ciclo (formação curta) e para o 2.º ciclo da escola média compreensiva e complexa, com seus cursos diferenciados de ensino comum, ensino vocacional e ensino preparatório à universidade? Quais as faculdades que, incumbindo-se de formar professôres para as escolas normais e especialistas em educação ou o bacharel em pedagogia, dispõem de um "centro pedagógico" integrado de jardim da infância, escola primária, ginásio comum, cursos diferenciados de ciclo colegial e uma escola de professôres? Quais as que tentaram articulação com as administrações estaduais e municipais, pretendendo a prestação de assistência técnica na reformulação de serviços, no planejamento educacional, no estudo de currículos, em cursos para formar supervisores e diretores de escolas, na realização conjugada

de pesquisas educacionais, no aperfeiçoamento do magistério, no treinamento de mestres não titulados etc.? Quantas, mediante tal entrosamento, se teriam empenhado em evidenciar a necessidade de formação em nível superior (graduação em dois anos) dos professôres primários para as capitais e cidades maiores, quando essa medida era tranqüilamente estruturada em 1932 e efetivada no antigo Distrito Federal, sendo Secretário de Educação o Professor Anísio Teixeira, e Diretor do Instituto de Educação o Professor Lourenço Filho? Quais as faculdades que formularam ou executaram algum plano objetivando transformar os "exames de suficiência" em um "sistema continuado de créditos" a serem auferidos pelos candidatos (são geralmente leigos que exercem o magistério no ciclo ginasial em pequenas cidades e mesmo sedes distritais), em cursos proporcionados pelas faculdades, em seguidos períodos de férias, ao final dos quais seria concedida uma licenciatura, mantendo-se para êles um "serviço de acompanhamento pedagógico"?

Por que, durante tanto tempo, nossas escolas insistiram (ou concordaram submissamente com os modelos impostos) em qualificar, com a mesma preparação em 4 anos de curso, profissionais que tanto podem lecionar a meninos de 10 a 13 e 14 anos de ginásio, quanto a jovens de 15 a 18 e 20 do ciclo colegial, como igualmente podem ser convocados como professôres de faculdades? Promoveu alguma vez o Ministério da Educação qualquer pesquisa visando identificar a percentagem dos egressos das faculdades de filosofia que realmente se dedicam ao exercício profissional correspondente à graduação obtida? Realizou, do mesmo passo, outra pesquisa para conhecer as perspectivas de mercado de trabalho para os bacharéis em pedagogia? Em que medida nossa ausência de tradição cultural, nosso atraso científico, nossa falta de tradição universitária, nossas diferenças de desenvolvimento sócio-econômico e cultural de um país tão desigual, não teriam, afinal, contribuído para que nossas escolas retratassem o que foram e o que são? Que movimento promoveram as faculdades de filosofia para uma tomada de consciência de sua problemática e encaminhamento aos órgãos próprios de possíveis sugestões para uma revisão ou reformulação do trabalho que nelas se processava? Ou consideraram mais cômodo aguardar, no seu imobilismo generalizado, que as iniciativas fôssem tomadas de cima e de fora? A instituição agora, por forma legal da faculdade de educação, não significa que o nosso conformismo ou a nossa omissão se patenteava?

Será que a simples alteração de nome (faculdade de filosofia para faculdade de educação) importará em reestruturas e métodos de trabalho capazes de atingir no âmago todos os nossos problemas? Teremos mesmo tão esperadas perspectivas, ou estaremos a nos defrontar com grandes perplexidades? Grande é a expectativa em tôrno das nascentes faculdades de educação. Cremos que maior deve ser nossa cautela.

De qualquer forma, transcorrido pouco mais de trinta anos de experiência, urge que reflitamos maduramente para reformular nossas escolas e nos reformularmos a nós mesmos, ante as grandes, intensas e rápidas mudanças por que passa a sociedade brasileira, tanto na estrutura quanto na pauta de valôres, mudanças essas que estão a exigir de nós professôres muita imaginação, muito esfôrço organizado, para superar as falhas que reconhecemos em nossas faculdades e para cada um de nós se superar a si mesmo.

E o nôvo desafio, nosso grande desafio, são as novas faculdades de educação nascidas, ou do espírito de uma autêntica reforma ou, mais uma vez, da letra fria da lei...

 "Perecer ou progredir", já nos alertara Euclides da Cunha.

4. A Nova Estrutura Universitária e a Viabilidade da Faculdade de Educação

O desenvolvimento econômico e social do País nos últimos dez a quinze anos evidenciava que a estrutura e o funcionamento do ensino de terceiro grau já não atendia à realidade brasileira.

E o despertar para o reconhecimento dessa incômoda situação, o explodir da conscientização do fato, o amadurecimento da idéia, iria cristalizar-se com a criação da Universidade de Brasília, em moldes que lembravam a iniciativa da Universidade do antigo Distrito Federal em 1935.

Com efeito, criada em 1961 (Lei n. 3.998, de 15-12-1961) a Universidade da nova capital organizava-se à base de "institutos centrais" incumbidos do "preparo intelectual e científico básico necessário aos cursos profissionais ou de especialização" — e de "faculdades" — "que, recebendo alunos com formação básica naqueles, ministram, integradamente com seus programas de estudos e pesquisa nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural, o ensino e o treinamento profissional."

Ao influxo da experiência de Brasília foi-se criando o clima para a reformulação do sistema de ensino superior, que já constituía uma aspiração generalizada, e cujo instrumento de ação oficial seria o Decreto-lei n. 53 (de 18-11-1966) que fixa princípios e normas de organização para as universidades federais, deixando livres as universidades estaduais e particulares de seguirem ou não o modêlo estrutural, cujos pontos essenciais são a indissociação ensino-pesquisa e não — duplicação de recursos.

As unidades universitárias são definidas como órgãos simultâneamente de ensino e pesquisa e se distribuem em dois sistemas: o *básico*, de estudos comuns para tôda a universidade, e o *aplicado* ou profissional. O primeiro, geralmente nos planos de reestruturação aprovados pelo Conselho Federal de Educação, é constituído pelos *institutos*, e o segundo, representado pelas *faculdades* e escolas.

Determinou ainda o texto legal que "nas universidades em que

houver faculdade de filosofia, ciências e letras esta sofrerá transformação adequada, e mais: que dentre os cursos atribuídos ao sistema de unidades encarregadas dos "cursos básicos e de ensino ulterior correspondente" se incluirão "obrigatòriamente o de formação de professôres para o ensino de segundo grau e de especialistas de educação".

Ao estabelecer as normas complementares para o Decreto-lei 53, outro diploma legal — o Decreto-lei n. 252 (de 28-2-1967) fixava que a formação de professôres e a de especialistas de educação ficaria a cargo da unidade própria do ensino profissional e pesquisa aplicada.

Esta nova unidade de formação profissional, surgida do desdobramento da faculdade de filosofia, aparece sob a denominação de *faculdade de educação* nos planos de reestruturação de universidades.

À primeira vista, o texto legal parece acrescentar muito pouco ao que já vinha sendo realizado pelas faculdades de filosofia, especialmente a partir de quando o Conselho Federal de Educação fixou o currículo mínimo do Curso de Pedagogia e, em outros pareceres, num dos quais aquêle Colegiado já entendia que o referido curso tinha como objetivo "formar o especialista em educação, preparar professôres para os cursos de formação de mestres do ensino primário e finalmente dos professôres dos próprios cursos superiores de Pedagogia". Seja como fôr, o Parecer n. 251/62 que fixou o currículo mínimo do Curso de Pedagogia considera-o como especificamente destinado à preparação de especialista em educação e professôres do ensino pedagógico de nível médio (Newton Sucupira, Parecer 280/63, in *Documenta* n. 19).

Por ocasião do III Seminário sôbre Assuntos Universitários, promovido pelo Conselho Federal de Educação em agôsto de 1968, quando o segundo tema era "faculdade de educação (teoria e implantação na universidade)", durante os debates houve pronunciamentos no sentido de que a nova faculdade deveria inclusive ocupar-se da formação de professôres primários em nível superior, enquanto outros educadores entendiam que ela deveria, ao contrário, enfatizar a formação de especialistas em nível de pós-graduação.

Se entendermos que justamente a faculdade veio robustecer a idéia de profissionalização na área pedagógica, neste sentido deverá ser aproveitado o ensejo para ampliar e aprofundar ao máximo suas funções, seus objetivos, seu campo de ação. É o que temos verificado nos planos de organização das unidades que vão surgindo, notadamente na Guanabara, Minas Gerais, Bahia e Estado do Rio, de que temos conhecimento mais próximo.

Daí admitirmos que a faculdade de educação, para não se reduzir apenas a uma escola normal superior, poderá ter como *funções* mais gerais: contribuir para os estudos do processo educacional em tôda a sua amplitude, concorrendo para a interpretação crítica e o aperfeiçoamento da educação brasilei-

ra e, de modo particular, do sistema educacional do Estado em que estiver sediada, do mesmo modo que cooperar para a melhoria das condições do ensino e da pesquisa pedagógica na universidade de que fizer parte, e finalmente, promover a integração na área em que estiver inserida, no sentido de contribuir para a melhoria dos padrões educacionais.

Em conseqüência, cremos que ela deveria perseguir os seguintes *objetivos* específicos, imediatos:

1. estudar os problemas atuais da educação brasileira e formular planos e projetos para sua solução;
2. promover, integradamente, o desenvolvimento do ensino e da pesquisa no campo pedagógico;

3. realizar a preparação profissional de professôres de grau médio e superior, de técnicos de educação e de especialistas em diferentes áreas pedagógicas, mediante:

   a) cursos de graduação — para a formação de profissionais do magistério de nível médio e especialistas em educação para o ensino médio e primário e de educação pré-primária;
   b) cursos de pós-graduação — para a formação de especialistas em educação e de professôres de ensino superior, incluindo cursos de "complementação pedagógica" destinados a professôres em exercício nas diferentes unidades universitárias;
   c) pesquisa — para o desenvolvimento das técnicas, das ciências e da filosofia pedagógicas;
   d) experimentação pedagógica — para estimular o enriquecimento de uma teoria científica a respeito de educação;
   e) pesquisa aplicada — para o conhecimento da realidade educacional do Estado no sentido de colaborar na política de ampliação e aprimoramento dos serviços técnico-administrativos dos sistemas estadual e municipais e de suas escolas estendendo-se também à escola de iniciativa privada;

4. cooperar no processo de desenvolvimento educacional e cultural da área em que está inserida a faculdade, como forma de prestação de serviço, mediante a promoção de:

   a) cursos de especialização e aperfeiçoamento, de duração vária — destinados a membros do magistério de qualquer nível e a militantes em atividades educacionais, visando à atualização profissional;
   b) cursos de treinamento e prestação de assistência técnica — destinados a docentes leigos do magistério de grau médio;
   c) atividades de extensão cultural, destacando-se: cursos de extensão, seminários, símpósios, conferências, congressos, exposições, missões de intercâmbio pedagógico etc.

Entendemos que à faculdade de educação cabe agora mais amplas e profundas funções, que desempenhará dentro da própria universidade, alteando-lhe as preocupações pedagógicas e, pois, contribuindo para o aperfeiçoamento do ensino que nesta se realiza, como também procurará atuar junto ao sistema geral de ensino, oficial e particular, dos graus primário e médio.

Ao lado do ensino pròpriamente, ela terá que enveredar pela área da investigação, da experimentação pedagógica e da extensão cultural, integrando-se na área, influindo nesta de modo positivo. Não poderá limitar-se às salas do prédio que a abriga.

Para tanto, há que promover articulação com as administrações estaduais e municipais, não só sob a forma de prestação de serviços mas também como campo de demonstração e experimentação para seus alunos, com o que seguramente evidenciará a necessidade de preparação de especialista para os serviços educacionais e das escolas oficiais, notadamente quanto a planejamento educacional, economia da educação, supervisão escolar, direção de escolas, orientação educacional, pesquisa educacional, além da formação do magistério, sua especialização e aperfeiçoamento.

Como durante muito tempo ainda não se contará com professôres titulados para tôdas as escolas de nível médio, considerada a natural expansão crescente dêsse ensino, e visando melhorar os "exames de suficiência", a faculdade de educação poderá elaborar um "sistema continuado de créditos" segundo o qual a faculdade proporcionaria aos candidatos, em sucessivos períodos de férias (julho e janeiro), cursos intensivos das disciplinas integrantes do ciclo ginasial, e formação pedagógica correspondente, mantendo um serviço de "acompanhamento pedagógico", mediante o qual os candidatos, continuando no exercício provisório do magistério nas pequenas cidades ou sedes distritais, receberiam indicações bibliográficas, sínteses de aulas, orientação para a organização de material didático com recursos locais, além de ficarem compelidos à apresentação de trabalhos escritos conforme os temas ou as questões propostas, resumos de livros ou capítulos, relatórios do trabalho docente etc.

Os cursos intensivos seriam ministrados especialmente sob a forma de seminários, debates, realização de trabalhos práticos, resumo de livros etc., evitando-se as exposições teóricas e formais; ao final de cada mês de trabalho, cada candidato receberia uma nota correspondente ao aproveitamento relativo a cada disciplina. O candidato receberia a licença para o magistério do ciclo ginasial em função dos créditos recebidos durante os períodos dos cursos intensivos, havendo alguns que a receberiam conforme o rendimento apresentado, após quatro, cinco ou mais períodos.

Os candidatos recebiram bôlsas-de-estudo e manutenção fornecidas pelo Ministério da Educação, pelas administrações estaduais ou municipais ou entidade privada interessada.

A faculdade de educação deverá preocupar-se de modo especial com o estudo das questões de ensino primário, da formação de mestres primários e dos das escolas normais, além da preparação do professorado para o ensino secundário, técnico-industrial e técnico-comercial, para o que se entrosará com as demais unidades da universidade, pretendendo conjugar esforços para uma tarefa comum. A ela vai caber a importante função estimuladora e aglutinadora. Não poderá contentar-se em ser caudatária: há de assumir um papel de liderança. Do contrário continuará a repetir o descolorido e pouco expressivo papel que estêve reservado ao antigo Curso de Pedagogia.

Por essas considerações, entendemos que nem tôdas as atuais faculdades de filosofia devem ter apenas substituído o nome. Várias poderão tê-lo, pelas condições que urge apurar de perto. Mas a grande maioria, especialmente as isoladas, não vinculadas a alguma universidade oficial, deverão, pelas restritas atribuições de que serão incumbidas, passar a ser apenas "faculdades de formação de professôres", porque não poderão formar especialistas de educação; nem continuarão como faculdades de filosofia.

Cremos que se haverá de agir com muita cautela, sem pressa, a fim de não se comprometer, logo no nascedouro, uma instituição que deverá ser séria por seus propósitos. Os órgãos oficiais deverão estar atentos, e estabelecer sem tardança um regime de "acreditação", de critérios e padrões de avaliação da capacidade das universidades e, especialmente, das escolas. Senão, arriscar-nos-emos a uma expansão inflacionária, e ao descrédito.

Se muitas críticas são feitas às faculdades de filosofia, não se haverá agora de transferi-las de domínio, e ainda aumentadas. A hora é de grande expectativa, talvez alvissareira, otimista, mas às vêzes de otimismo desprevenido. Nós outros pertencemos ao grupo dos que acreditam que estamos diante de grandes perplexidades, e que, para responder a elas e para nos tranqüilizarmos, haveremos de nos equipar de muita imaginação e grande esfôrço organizado, e contar com recursos humanos bem qualificados e com razoável instrumental, a fim de que, ao lado de um bom ensino, se promova pesquisa no mais amplo sentido.

Não se trata apenas de realizar um curso teórico de certas disciplinas pedagógicas, como geralmente se tem feito até agora. Há que dar ensejo aos estudantes de participarem ativamente de cada disciplina ensinada e nas pesquisas e trabalhos práticos. Para tanto, impõe-se que esteja à disposição dos alunos e professôres razoável equipamento científico: boa biblioteca, gabinetes de trabalho para os professôres, laboratório de pesquisas pedagógicas, sala de projeção e *atelier* para confecção de material didático, além de recursos audiovisuais. E tudo deve ser feito no sentido de que, remunerados devidamente, nossos professôres possam dedicar maior tempo diário à escola e exigir que também os alunos permaneçam ali de seis

a oito horas: daí a imprescindível necessidade de condições capazes de possibilitar um trabalho fecundo, em que professôres e estudantes se sintam bem integrados num trabalho que será realmente completo e perfeito quando, afinal, pudermos — professôres e alunos — trabalhar em regime de tempo integral.

Outro ponto essencial a cogitarmos é a revisão na metodologia seguida geralmente em nossas faculdades, cumprindo-nos empregar 70% de nosso tempo com seminários, painéis de debates, discussão de problemas, comentários de leituras de livros ou capítulos e tentando trabalhar com grupos de oito a quinze alunos em salas pequenas, enquanto as demais equipes se ocupam de outras atividades: realizam pesquisa de campo, ou fazem levantamento bibliográfico, ou realizam visita programada, ou fazem resumo de livro ou capítulos, ou redigem trabalhos monográficos etc. As aulas expositivas ou mesmo conferências terão a presença coletiva de tôda a classe, de trinta a cinqüenta alunos.

O professor titular dividirá com seus auxiliares essas tarefas, cabendo-lhe a coordenação geral e mantendo contato pelo menos cada oito ou dez dias com os grupos reunidos para fornecer diretrizes, prestar orientação de caráter geral, levantar teses e propor grandes questões, acompanhar o andamento das pesquisas, sugerir leituras especiais, fazer uma exposição geral, dar uma aula teórica, sentir o progresso dos alunos, independentemente de êle mesmo participar dos trabalhos de alguma equipe.

Entendemos que o mais importante será *como* faremos funcionar a faculdade, e não pròpriamente *o que* é uma faculdade de educação.

Sòmente mediante uma real e permanente participação professôres-alunos conseguiremos o verdadeiro treino, seja para a complexa função docente, seja para a formação do especialista em educação, vale dizer: o preparo do educador profissional, o profissional da educação.

Muito há que se corrigir de formal, de memorizado, de acadêmico que ainda está presente na preparação do futuro professor em muitas de nossas escolas, cumprindo-nos levar os alunos a ter maior contato com o *fato educacional*, com o que efetivamente ocorre nas escolas primárias e médias e nos serviços administrativos dos sistemas escolares locais.

Uma das condições básicas para garantia da eficiência de nossos trabalhos é que a faculdade de educação conte com um "centro pedagógico" de escolas de demonstração e experimentação pedagógica, integrado de um jardim da infância, uma escola primária (para funcionar em seis horas diárias), um ginásio polivalente em regime de tempo integral (com oficinas, biblioteca, recursos audiovisuais etc.), cursos diferenciados de ciclo colegial (áreas de ciências, de letras e artes, técnico-comercial e técnico-industrial) e uma escola de professôres. Sem o que não se poderá falar em "formação

de professôres" e de "especialistas em educação", independentemente da utilização de escolas da comunidade, sob a forma de convênios a serem firmados entre a universidade e êsses estabelecimentos, em que se inclua uma cláusula segundo a qual aquela se obriga a conceder a êstes últimos ajuda financeira que será empregada, mediante prévio planejamento, em melhoria das condições dessas escolas e de *pro labore* aos professôres das turmas que servirem à prática docente, sob a forma de estágio supervisionado.

O treinamento profissional dos alunos-mestres há de merecer cuidado especial, exigindo-se que cada professor de prática trabalhe com um grupo de quinze a vinte alunos a fim de que realmente possa acompanhá-los de perto, supervisionar os estágios de que resultarão relatórios de observação de aulas, análise de problemas concretos com que se defrontem os alunos, para apreciação em regime de participação múltipla.

Não nos referimos aqui a diversos outros aspectos que já foram motivo de nossa análise, ao tratar das faculdades de filosofia.

5. Da Estrutura e Implantação das Faculdades de Educação

Evidentemente, a êsse propósito, não poderá haver modelos consagrados a serem impostos, nem "transplantes" a serem recomendados. Cada escola tem uma realidade, em função da universidade em que está integrada e em decorrência da área geoeconômica e cultural em que está inserida. As condições reais de cada uma, a experiência já vivida, os recursos humanos e materiais com que contar, indicarão o melhor partido a tirar.

Limitar-nos-emos a reproduzir aqui, para estudos no SIMPÓSIO, algumas soluções adotadas em duas ou três faculdades, que, como a grande maioria, estão iniciando suas tentativas de implantação. Algumas, ao estabelecerem os departamentos, já nêles incluem as disciplinas e áreas de estudos afins.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Guanabara, originária da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da ex-Universidade do Brasil, acaba de aprovar a seguinte estrutura:

I — Departamento de Fundamentos Biológicos da Educação:

1 — Fundamentos Biológicos da Educação;
2 — Educação Sanitária;
3 — Higiene Escolar;
4 — Biometria Escolar.

II — Departamento de Psicologia da Educação:

1 — Psicologia da Educação;
2 — Testes e Medidas em Educação;
3 — Psicologia das Relações Humanas;
4 — Técnicas de Avaliação do Rendimento Escolar;

5 — Introdução à Orientação Educacional (teoria e observação de Serviços);

6 — Introdução à Orientação Profissional.

III — Departamento de Fundamentos Sociológicos da Educação:

1 — Cultura Brasileira;

2 — Fundamentos Sociológicos da Educação;

3 — Educação Comparada.

IV — Departamento de História e Filosofia da Educação:

1 — Fundamentos Históricos da Pedagogia;

2 — História da Educação;

3 — Introdução à Filosofia da Educação;

4 — Filosofia da Educação;

5 — Fundamentos Filosóficos da Educação.

V — Departamento de Metodologia da Pesquisa em Educação:

1 — Introdução à Estatística Educacional;

2 — Estatística Educacional;

3 — Métodos em Pesquisa Pedagógica;

4 — Documentação.

VI — Departamento de Administração Escolar:

1 — Administração Escolar;

2 — Estrutura da Educação Brasileira;

3 — Currículos e Programas;

4 — Teoria da Supervisão;

5 — Teoria e Prática da Escola Primária;

6 — Teoria e Prática da Escola Média.

VII — Departamento de Didática:

1 — Didática;

2 — Prática de Ensino;

3 — Técnicas Audiovisuais em Educação;

4 — Metodologia do Ensino Primário.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais adotou essa organização:

I — Departamento de Ciências da Educação

A — Setor de Psicologia da Educação

B — Setor de História e Filosofia da Educação

C — Setor de Sociologia Educacional

D — Setor de Economia da Educação.

II — Departamento de Administração Escolar

A — Setor de Administração Escolar

B — Setor de Educação Comparada.

III — Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino .

A — Setor de Didática Geral

B — Setor de Didática Especial.

IV — Departamento de Métodos e Técnicas de Pesquisa

A — Setor de Estatística Educacional

B — Setor de Métodos e Técnicas de Pesquisa.

V — Centro Pedagógico

A — Jardim da infância

B — Grupo escolar

C — Classes emendativas

D — Classes supletivas

E — Ginásio polivalente

F — Colégio integrado

G — Colégio normal

H — Colégio universitário

I — Colégio técnico industrial

J — Colégio técnico agrícola

K — Colégio técnico comercial.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em fase de estudos para implantação, instituiu recentemente os seguintes departamentos, sem contudo definir, na totalidade, as disciplinas e áreas de estudo afins, porque aguarda a aprovação, pelo Conselho Federal de Educação, do Estatuto da Universidade e a conclusão dos estudos de relotação do pessoal docente:

I — Departamento de Teoria e Prática de Ensino

II — Departamento de Teoria e Prática de Administração Escolar

III — Departamento de Fundamentos Pedagógicos

IV — Departamento de Orientação Educacional e Vocacional.

A Missão da UNESCO que, entre agôsto e setembro de 1968, estudou o problema da implantação das faculdades de educação em nosso País, a convite do govêrno brasileiro, sugeriu em seu relatório * a seguinte estrutura:

I — Departamento de Administração Escolar

A — Estatísticas escolares

B — Planificação escolar

C — Legislação escolar

D — Orientação escolar

E — Higiene escolar etc.

II — Departamento de Teoria e Prática de Ensino

A — Subdivisões de Metodologia Especial

III — Departamento de Ciências da Educação

A — Psicologia da Educação

B — Filosofia da Educação

C — Sociologia da Educação

D — História da Educação

E — Educação Comparada etc.

A estrutura prevê ainda um serviço de relações escolares, uma escola de pedagogia, escola (s) de experimentação e de aplicação, centros e serviços auxiliares (biblioteca, serviço de documentação pedagógica, serviço de meios audiovisuais de ensino, serviço de programação e de ensino programado, serviço de estatística) .

* Ver J. Lauwerys — Instalação e desenvolvimento das faculdades de educação no Brasil — *R. bras. Est. pedag.* n. 114 p. 305-339.

Conclusão

Decididamente não é fácil concluir quando apenas iniciamos, quando mal começamos a pensar nas faculdades de educação e tentamos, alguns de nós, sua implantação que é, sob todos os aspectos, um ato de transição, de passagem — da faculdade de filosofia à faculdade de educação. Instante realmente difícil, em que tudo que se disser não tem caráter definitivo, senão que devemos ser modestos e cautelosos, para evitar improvisações, para não cultivar e, pois, aprofundar nossas deficiências.

Nosso presente trabalho não terá senão o mérito de haver pretendido alertar-nos a todos — lidadores que somos da mesma seara — para a análise de alguns fatos e discutir algumas sugestões e certas teses conhecidas de todos nós. Levantamos problemas. Admitimos hipóteses. Nada criamos.

Sugestões

À guisa de sugestões para debates indicamos alguns pontos:

1. Os órgãos competentes farão executar sem tardança a recomendação 2.2 "a" contida no Parecer n. 209/67 da Câmara de Planejamento do Conselho Federal de Educação, aprovado em julho de 1967 (*Documenta* n. 71, p. 10), segundo a qual: "devem ser fixados critérios e padrões de avaliação da capacidade das universidades e escolas, pressupostas as condições concretas de seu funcionamento quanto ao regime de trabalho dos professôres e à utilização das instalações e equipamentos".

2. Ficam definidas como faculdades de educação as instituições capacitadas (pelo sistema de "acreditação" a ser oficialmente estatuído) a oferecer a formação de especialistas em educação e a de professôres para o ensino médio e superior.

3. Sòmente as universidades poderão instituir faculdades de educação.

4. Passarão a denominar-se "faculdades de formação de professôres" as que, funcionando como unidades isoladas, se encarregarão do preparo de professôres para escolas de primeiro grau e apenas poderão funcionar onde não houver faculdade de educação.

5. Os órgãos oficiais próprios deverão providenciar no sentido de impedir que institutos de educação mantenham estabelecimentos com a denominação de "faculdade de educação".

6. Os órgãos competentes diligenciarão para que não mais seja concedida autorização para o funcionamento, em institutos de educação, de cursos destinados à preparação do magistério das escolas normais, previstos no parágrafo único do art. 59 da Lei de Diretrizes, tendo em vista o que dispõe o art. 30 e parágrafos da Lei 5.540/68, bem como os artigos 1.º e 10 do Dec.-lei n. 53/66.

7. Os cursos de graduação destinados à licenciatura para o magistério assegurarão maior presença dos estudos pedagógicos, inclusive de Teoria Geral da Educação.

8. As universidades providenciarão desde logo a concessão de bôlsas-de-estudo a professôres das faculdades de educação para freqüência a cursos de pós-graduação no País e/ou no estrangeiro.

9. As universidades promoverão, na medida das possibilidades, a instalação nas faculdades de educação de um "centro pedagógico" de escolas de demonstração e experimentação, integrado de um jardim da infância, uma escola primária, um ginásio (em regime de tempo integral), cursos do ciclo colegial e uma escola de professôres.

10. Nas faculdades de formação de professôres será dada prioridade para:

a) fazer funcionar cursos de "formação curta" de duração mínima de quatro semestres letivos, visando ao preparo de professôres polivalentes para o ciclo ginasial, os quais receberão a licença do primeiro ciclo ou do ensino do 1.º grau;

b) realizar cursos de atualização destinados a professôres leigos em exercício em escolas de nível médio;

c) equipar devidamente as respectivas bibliotecas inclusive com a assinatura de revistas pedagógicas e periódicos;

d) instituir um *atelier* para a confecção de material didático;

e) estabelecer cursos de preparação de professôres para as escolas normais;

f) providenciar a concessão de bôlsas-de-estudo destinadas a especializar professôres em recursos audiovisuais aplicados ao ensino;

g) propiciar, em cursos intensivos, formação pedagógica a graduados de nível superior, aos quais será conferida licença para o magistério de até duas disciplinas do atual curso ginasial.

11. De modo especial, as faculdades de educação se empenharão em:

a) proporcionar cursos de "complementação pedagógica" destinados ao pessoal docente em exercício nas várias unidades da universidade e, a seguir, a professôres de ensino superior de um modo geral;

b) proporcionar estágios a alunos da faculdade em escolas, serviços técnicos e administrativos de órgãos oficiais e emprêsas privadas;

c) oferecer cursos de atualização a professôres em exercício nas escolas de ensino médio, oficiais e particulares, situadas em municípios da área de integração da universidade;

d) realizar articulação com as administrações do Estado e municipais, no sentido da prestação de assistência técnica e a realização de pesquisa, sob a forma de convênio;

e) organizar, em cooperação com outras unidades da universidade e com as inspetorias secionais do ensino secundário, na época de férias, cursos de preparação de candidatos aos exames de suficiência, sob o

"regime de créditos acumulados", até a obtenção de licença própria para o 1.º ciclo, mantendo para tanto um serviço de acompanhamento pedagógico;

f) promover "missões pedagógicas de intercâmbio" com faculdades congêneres, além de excursões e visitas programadas;

g) realizar seminários de professôres da faculdade com professôres e diretores de escolas de grau médio, com vistas a estudo de problemas de interêsse recíproco;

h) quando ainda não houver, implantar, progressivamente, os seguintes órgãos complementares: serviço de recursos audiovisuais aplicados à educação, setor de currículos, serviço de documentação e informação pedagógica, setor de pesquisas educacionais, serviço de assistência técnica ao magistério de nível médio, serviço de orientação educacional e profissional;

i) estimular a realização de atividades de extensão cultural, especialmente cursos de extensão, simpósios, seminários, exposições pedagógicas, congressos e conferências;

j) enfatizar por todos os meios a pesquisa;

k) realizar a prática de ensino em escolas da comunidade mediante convênio em que a universidade se obrigue a conceder auxílio financeiro àqueles estabelecimentos, visando à melhoria das condições dêstes e à concessão de um *pro labore* aos professôres das turmas que servem como campo de aplicação, aos estudantes da faculdade;

l) manter entrosamento com os centros regionais de pesquisas educacionais do INEP, existentes na cidade em que se situa a faculdade, inclusive com vistas ao treinamento de futuros especialistas em educação e à realização de pesquisas em regime de cooperação;

m) promover cursos intensivos destinados à preparação de pessoal técnico e administrativo dos sistemas estadual e municipais de ensino, sob a forma de convênios;

n) no que se refere à formação de especialistas em educação, dar prioridade às seguintes áreas: planejamento educacional, pesquisa educacional, economia da educação, supervisão de ensino, direção de escola, testes e medidas em educação, currículos, administração de sistemas escolares, administração universitária, tecnologia da educação.

12. Os educadores reunidos em Manaus para o "4.º Simpósio Brasileiro de Administração Escolar", reconhecem a necessidade de instituir-se a Associação Nacional de Faculdades de Educação, sugerida pelo Prof. José Faria Góis, por ocasião do III Seminário de Estudos Universitários, em agôsto de 1968.

Fontes Consultadas

1. ABU-MERHY, Nair-Fortes — *As Faculdades de Filosofia e a Formação do Magistério*. Mimeografado — Divisão de Documentação do C.B.P.E., INEP, Rio, 1960.
2. AZEVEDO, Fernando de — *A Cultura Brasileira* — 4.ª edição, 1963, Editôra Universidade de Brasília.

3. AZEVEDO, Fernando — *As Universidades no Mundo de Amanhã*, Comp. Editôra Nacional, São Paulo — 1947.

4. CAMPOS, Francisco — *Educação e Cultura* — Editôra José Olympio, Rio, 1940.

5. *Documenta* n. 10-11-12-13-16-17-19-31-71-74-84-86-91-96 — Conselho Federal de Educação, MEC.

6. DÓRIA, A. de Sampaio — *Questões de Ensino*, a Reforma de 1920, em São Paulo — Monteiro Lobato Editôres, S.P., 1923.

7. *Educação e Ciências Sociais* — CBPE, INEP, n. 15 e 17.

8. GÓIS SOBRINHO, J. de Faria — *Sentido e objeto das Faculdades de Educação* — Univ. Fed. do Rio de Janeiro, Rio, 1968.

9. KRUZE, Dom Beda — "História das Faculdades de Filosofia", in Revista *Organum* — Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.

10. *Las Faculdades de Educación y la renovación Educativa* — Union Pan-Americana, Washington, D.C., 1964.

11. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20-12-61).

12. LOURENÇO FILHO, M.B. — *Arquivos do Instituto de Educação*, n. 4, Secretaria de Educação do D.F.

13. *Organização da Faculdade Nacional de Filosofia*, MEC — Imprensa Nacional, Rio, 1941.

14. *Programa Estratégico de Desenvolvimento, 1968-1970* — vol. I — Educação e Recursos humanos — Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, Rio — 1968.

15. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* — INEP — n. 89-96-103-104-105-107.

16. SOUZA CAMPOS, Ernesto — *Educação Superior no Brasil* — Serviço gráfico do MEC, 1940.

17. TRALDI, Lady Lima — *Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, D.F.*, 1967.

18. UNESCO — Brézil — *Etablissement et développement de Facultés d'Education*, par A. Galindo, J.A. Lauwerys, R. L. Plancke-Paris, décembre — 1968.

19. TEIXEIRA, Anísio — Exposição de motivos e anteprojetos do Decreto Municipal n. 3.810, de 19-3-1932 (criação do Instituto de Educação do Distrito Federal), e Decreto Municipal n. 5.513, de 4-4-1935 (criação da Universidade do Distrito Federal).

Documentação

Os Setenta Anos de Anísio Teixeira

Associando-se à celebração dessa efeméride particularmente grata para a educação brasileira, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos faz o registro da atuação do eminente educador divulgando o testemunho do conselheiro Péricles Madureira de Pinho, além de apresentar o índice por assunto de todos os trabalhos publicados na Revista, por nosso colaborador permanente.

1. O registro de Péricles Madureira de Pinho

Anísio Spínola Teixeira, diretor do INEP de 1952 a 1964, completa setenta anos de idade no próximo dia 12 de julho. Quase meio século de uma extraordinária vida dedicada à educação. Não só nos postos administrativos de comando, mas, sobretudo, numa obra de pensamento, que é das mais ricas e profundas que compõem a bibliografia educacional brasileira.

Antes de Anísio, não se tinha dado ainda aos nossos problemas educacionais tratamento filosófico e sociológico, desdobramento de uma cultura inicialmente voltada para a teoria do conhecimento humano.

Um dêsses admiráveis acasos levou o jovem pensador para o campo da educação. Imprevistos que só atingem homens excepcionais, capazes de transformar a circunstância em rumo definitivo para sua vida, refletindo-se na comunidade a que serve. Assim é que todos os que escrevem sôbre Anísio Teixeira aludem ao jovem bacharel que, ao pleitear no seu Estado uma simples promotoria pública, obtinha de um sábio governador (Francisco Marques de Góis Calmon — Governador da Bahia de 1924 a 1928) a direção do Departamento de Instrução Pública, subdivisão de uma das Secretarias de Estado.

O que houve de extraordinário no acontecimento não foi a escolha de um homem de 23 anos para tão importante função. O essencial do evento é uma vocação de filósofo, preparada em estudos severíssimos

desde a adolescência, ser endereçada a um campo tão precisado da elevação do plano tradicional, para o verdadeiro sentido que tem na evolução do pensamento humano.

No Brasil de 1924, tais idéias eram ainda visões de eruditos, fantasias de cientistas, distantes de uma consciência coletiva capaz de compreender e realizar a educação, como fator de desenvolvimento moral e material da sociedade.

Anísio Teixeira ao reler, há poucos dias, o Credo de Rui, resposta no Senado, em 1896, a seu primo Cezar Spínola Zama, dizia-nos que todo o sentido de sua obra já fôra definido naquelas palavras: ... "creio que o govêrno do povo pelo povo tem a base de sua legitimidade na cultura da inteligência nacional, pelo desenvolvimento do ensino, para o qual as maiores liberalidades do Tesouro constituirão sempre o mais reprodutivo emprêgo da riqueza pública".

Quais os que na época vislumbraram, naquele trecho da famosa profissão de fé, o germe do atual *slogan* "Educação é Investimento"? Desde a Reforma do Ensino Estadual da Bahia, Anísio Teixeira outra coisa não tem dito, coisa diversa não tem escrito. Apenas não utilizou a linguagem novecentista de Rui, nem a simplificação verbal dos planejadores da educação. Cada um fala a linguagem do seu tempo. Reconheça-se, entretanto, no vaticínio de Rui, na ação pioneira de Anísio, as origens desta consciência educacional que hoje tomou conta de todos os brasileiros responsáveis.

Outra originalidade de Anísio Teixeira é o espírito crítico insatisfeito, a que submeteu e submete sempre nossas fórmulas, soluções, tendências, cuja revisão êle prossegue em todos os seus trabalhos. É por isso falsamente julgado como um céptico, um teórico, sem demonstrações práticas de uma filosofia e de um saber que ninguém lhe contesta.

Há exemplos de que o homem de ciência é também o administrador que formulou soluções para muitos dos mais graves problemas da escola brasileira. Quanto ao ensino elementar, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro da Bahia, por êle idealizado na segunda administração como Secretário de Estado (govêrno Otávio Mangabeira, 1947 a 1951), e a harmonização da escola primária completa com a iniciação para as atividades artísticas e profissionais. A escola para o artesanato. A escola para as profissões mais altas, tudo isso numa verdadeira universidade infantil. A chamada Escola Parque, com as suas classes, suas oficinas, seu teatro, sua biblioteca, é modêlo que o educador ofereceu à política educacional. Se nestes vinte anos êsse tipo de escola não foi reproduzido pelo País afora, a falta não é do seu criador, do seu animador, que acompanha até hoje, fora das posições, sua preservação e seu aperfeiçoamento. A falta terá sido de outros e não é aqui lugar próprio para investigação dêste gênero. Dirigindo o INEP, só a criação dos Centros de Pesquisas Educacionais deu a medida do pensador e do homem de ação.

A pesquisa educacional, a bem dizer, teve em Anísio Teixeira seu sistematizador no Brasil, criando órgãos especializados e levando a conferências internacionais contribuições de inteira originalidade. As ciências sociais integraram os programas de pesquisas dando assim à educação o amplo sentido que ainda não lograra nos estudos estritamente pedagógicos.

O setor editorial do INEP seguiu essa orientação nova, colocando ao alcance do estudioso brasileiro obras de autores nacionais e estrangeiros em edições a cargo de grandes nomes das ciências.

A divulgação da filosofia de John Dewey no Brasil se deve a Anísio Teixeira, seja pelas contribuições pessoais, aplicando as concepções educacionais do pensador americano à nossa realidade, seja pelas edições das obras de seu antigo mestre na Columbia University.

Outra sua passagem marcante foi pela Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, lançando as bases da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no período de 1932/35. O ensino superior teve ali o sôpro do espírito universitário, tão diverso de nossa tradição napoleônica de estabelecimentos isolados. A tentativa durou pouco, mas o pensamento crítico ressurgiu na grande Reforma Universitária que o Brasil está vivendo, desde a implantação da Universidade de Brasília, inspirada em sua visão criadora.

O registro de suas realizações iria muito além destas breves notas. Realçamos alguns marcos de uma vida inteiramente dedicada ao serviço da educação que revestiram sua passagem pelo Conselho Federal de Educação e pela Universidade (regência da cadeira de Administração Escolar na Faculdade Nacional de Filosofia) de autoridade e repercussão dignos de sua obra de primeiro pensador da educação brasileira.

2. Índice por assunto dos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos *

371 — *Administração e organização escolar*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — A Administração Pública Brasileira. *R. bras. Est. pedag.*, 25 (61) : 3-23, jan./mar. 1956.

——— — Condições para a Reconstrução Educacional Brasileira. *R. bras. Est. pedag.*, 19 (49) : 3-12, jan./mar. 1953.

——— — Duração mínima do período escolar. *R. bras. Est. pedag.*, 37 (86) : 156, abr./jun. 1962.

——— — Que é administração escolar? *R. bras. Est. pedag.*, 36 (84) : 84-89, out./dez. 1961.

37 (092) — *Biografia de educadores*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Um Educador: Abílio César Borges. *R. bras. Est. pedag.*, 18 (47) : 150-155, jul./set. 1952.

* Levantamento bibliográfico efetuado por Marilene Silveira Lima Teixeira, com base na Classificação Decimal Universal (C.D.U.).

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Gilberto Freyre, mestre e criador de sociologia. *R. bras. Est. pedag.*, 40 (91) : 29-36, jul/set. 1963.

——— — O Mestre Padre Torrend. *R. bras. Est. pedag.*, 36 (83) : 253, jul./set. 1961.

——— — Vila-Lobos nas Escolas. *R. bras. Est. pedag.*, 36 (84) : 186-187, out./dez. 1961.

37.015.6 — *Economia da Educação*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Custo mínimo da educação primária por aluno. *R. bras. Est. pedag.*, 35 (82) : 3-5, abr./jun. 1961.

——— — Planos e finanças de educação. *R. bras. Est. pedag.*, 41 (93) : 6-16, jan./mar. 1964.

——— — Sôbre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro. *R. bras. Est. pedag.*, 20 (52) : 27-42, out./ /dez. 1953.

374.7 — *Educação de Adultos*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Livro de leitura é introdução à liberdade. *R. bras. Est. pedag.*, 38 (88) : 158-159, out./dez. 1962.

37 (4/9) — *Educação Comparada*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Confronto entre a educação superior dos Estados Unidos e a do Brasil. *R. bras. Est. pedag.*, 33 (78) : 63-74, abr./jun. 1960.

——— — União Intelectual das Três Américas. *R. bras. Est. pedag.*, 35 (82) : 180-183, abr./ /jun. 1961.

——— — A universidade americana em sua perspectiva histórica. *R. bras. Est. pedag.*, 36 (84) : 48-60, out./dez. 1961.

——— — Bases preliminares para o plano de educação relativo ao Fundo Nacional do Ensino Primário. *R. bras. Est. pedag.*, 38 (88) : 97-107, out./dez. 1962.

——— — Bases para uma programação da educação primária no Brasil. *R. bras. Est. pedag.*, 27 (65) : 28-46, jan./mar. 1957.

——— — Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *R. bras. Est. pedag.*, 31 (73) : 78-84, jan./ /mar. 1959.

——— — Custo mínimo da educação primária por aluno. *R. bras. Est. pedag.*, 35 (82) : 3-5, abr./jun. 1961.

——— — Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *R. bras. Est. pedag.*, 38 (87) : 21-33, jul./set. 1962.

——— — A municipalização do ensino primário. *R. bras. Est. pedag.*, 27 (66) : 22-43, abr./ /jun. 1957.

373.5 — *Ensino Secundário*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — A Escola secundária em transformação. *R. bras. Est. pedag.*, 21 (53) : 3-20, jan./mar. 1954.

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Verificação da aprendizagem no ensino secundário. *R. bras. Est. pedag.*, 37 (86) : 157-159, abr./jun. 1962.

378 — *Ensino Superior*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Aspectos da reconstrução da universidade latino-americana. *R. bras. Est. pedag.*, 47 (105) : 55-67, jan./mar. 1967.

——— — Confronto entre a educação superior dos Estados Unidos e a do Brasil. *R. bras. Est. pedag.*, 33 (78) : 63-74, abr./jun. 1960.

——— — Discurso proferido na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal em
358 1935. *R. bras. Est. pedag.*, 37 (85) : 181-188, jan./mar. 1962.

——— — Escolas de Educação. *R. bras. Est. pedag.*, 51 (114) : 239-259, abr./jun. 1969.

——— — Expansão do ensino superior no Brasil. *R. bras. Est. pedag.*, 36 (83) : 3-5, jul./set. 1961.

——— — Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *R. bras. Est. pedag.*, 50 (111) : 21-82, jul./set. 1968.

——— — A universidade americana em sua perspectiva histórica. *R. bras. Est. pedag.*, 36 (84) : 48-60, out./dez. 1961.

——— — A universidade de ontem e de hoje. *R. bras. Est. pedag.*, 42 (95) : 27-47, jul./set. 1964.

——— — A universidade e a liberdade humana. *R. bras. Est. pedag.*, 20 (51) : 3-22, jul./set. 1953.

37.018.58 — *Escolas Experimentais*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *R. bras. Est. pedag.*, 31 (73) : 78-84, jan./mar. 1959.

———, *pref.* EBOLI, Teresinha — Uma escola diferente. *R. bras. Est. pedag.*, 51 (113) : 145-148, jan./mar. 1969.

——— — A escola parque da Bahia. *R. bras. Est. pedag.*, 47 (106) : 246-253, abr./jun. 1967.

37.01 — *Filosofia da Educação*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Bases da teoria lógica de Dewey. *R. bras. Est. pedag.*, 23 (57) : 3-27, jan./mar. 1955.

——— — Ciência e humanismo. *R. bras. Est. pedag.*, 24 (60) : 30-44, out./dez. 1955.

——— — Condições para a Reconstrução Educacional Brasileira. *R. bras. Est. pedag.*, 19 (49) : 312, jan./mar. 1953.

——— — A crise educacional brasileira. *R. bras. Est. pedag.*, 19 (50) : 20-43, abr./jun. 1953.

——— — Educação como experiência democrática e como ciência experimental: nova fronteira para a cooperação internacional. *R. bras. Est. pedag.*, 45 (102) : 257-272, abr./jun. 1966.

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Educação comum do homem moderno. *R. bras. Est. pedag.*, 34 (80) : 3-7, out./dez. 1960.

——— — Educação e Desenvolvimento. *R. bras. Est. pedag.*, 35 (81) : 71-92, jan./mar. 1961.

——— — A educação que nos convém. *R. bras. Est. pedag.*, 21 (54) : 16-33, abr./jun. 1954.

——— — Filosofia e educação. *R. bras. Est. pedag.*, 32 (75) : 14-27, jul./set. 1959.

37.01 — *Filosofia da Educação*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — A longa revolução de nosso tempo. *R. bras. Est. pedag.*, 49 (109) : 11-26, jan./mar. 1968.

——— — A Mensagem de Rousseau. *R. bras. Est. pedag.*, 38 (88) : 3-5, out./dez. 1962.

——— — Mestres de amanhã. *R. bras. Est. pedag.*, 40 (92) : 10-19, out./dez. 1963.

——— — Notas sôbre a educação e a unidade nacional. *R. bras. Est. pedag.*, 18 (47) : 35-49, jul./set. 1952.

——— — Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura. *R. bras. Est. pedag.*, 22 (55) : 3-22, jul./set. 1954.

——— — Tecnologia e Pensamento. *R. bras. Est. pedag.*, 51 (113) : 157-159, jan./mar. 1969.

——— — A universidade e a liberdade humana. *R. bras. Est. pedag.*, 20 (51) : 3-22, jul./set. 1953.

——— — Valôres proclamados e valôres reais nas instituições escolares brasileiras. *R. bras. Est. pedag.*, 37 (86) : 59-79, abr./jun. 1962.

——— — Variações sôbre o tema da liberdade humana. *R. bras. Est. pedag.*, 29 (69) : 3-18, jan./mar. 1958.

371.13 — *Formação de professôres*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Escolas de Educação. *R. bras. Est. pedag.*, 51 (114) : 239-259. abr./jun. 1969.

——— — O problema da formação do magistério. *R. bras. Est. pedag.*, 46 (104) : 278-287, out./dez. 1966.

37.981 — *História da Educação*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — A Educação e a Constituição de 1946. *R. bras. Est. pedag.*, 33 (77) : 68-82, jan./mar. 1960.

——— — O estado atual da educação. *R. bras. Est. pedag.*, 39 (89) : 8-16, jan./mar. 1963.

——— — O Processo Democrático de Educação. *R. bras. Est. pedag.*, 25 (62) : 3-16, abr./jun. 1956.

37 (094.5) (81) — *L.D.B. da Educação Nacional*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Estudo sôbre o projeto de lei das

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *R. bras. Est. pedag.*, 18 (48) : 72-123, out./dez. 1952.

——— — A Lei de Diretrizes. *R. bras. Est. pedag.*, 18 (48) : 280-283, out./dez. 1952.

371.3. — *Métodos de Ensino*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Ciência e Arte de Educar. *R. bras. Est. pedag.*, 28 (68) : 3-16, out./ /dez. 1957.

37.014.5 — *Política da Educação*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Educação e Nacionalismo. *R. bras. Est. pedag.*, 34 (80) : 205-208, out./dez. 1960.

——— — Educação não é privilégio. *R. bras. Est. pedag.*, 26 (63) : 3-31, jul./set. 1956.

——— — Educação — Problema da Formação Nacional. *R. bras. Est. pedag.*, 29 (70) : 21-32, abr./jun. 1958.

——— — Estudo sôbre o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *R. bras. Est. pedag.*, 18 (48) : 72-123, out./dez. 1952.

——— — Falando francamente. *R. bras. Est. pedag.*, 30 (72) : 3-16, out./dez. 1958.

——— — A Lei de Diretrizes. *R. bras. Est. pedag.*, 18 (48) : 280-283, out./dez. 1952.

——— — Meia vitória, mas vitória. *R. bras. Est. pedag.*, 37 (86) : 222-223, abr./jun. 1962.

TEIXEIRA, Anísio Spínola — A Nova Lei de Diretrizes e Bases: um anacronismo educacional? *R. bras. Est. pedag.*, 32 (76) : 27-33, out./dez. 1959.

——— — O Processo Democrático de Educação. *R. bras. Est. pedag.*, 25 (62) : 3-16, abr./jun. 1956.

371.62 — *Prédios escolares (Const. escolar)*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Plano de construções escolares de Brasília. *R. bras. Est. pedag.*, 35 (81) : 195-199, jan./mar. 1961.

371.4 — *Sistema de educação*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Análise do Sistema Brasileiro de Educação: Aspectos quantitativos e qualitativos. *R. bras. Est. pedag.*, 37 (86) : 93-105, abr./ /jun. 1962.

301 — *Sociologia*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Gilberto Freyre, mestre e criador de Sociologia. *R. bras. Est. pedag.*, 40 (91) : 29-36, jul./set. 1963.

——— — An Introduction to Brazil. *R. bras. Est. pedag.*, 41 (94) : 238-240, abr./jun. 1964.

37.015.4 — *Sociologia Educacional*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Educação e desenvolvimento. *R. bras. Est. pedag.*, 35 (81) : 72-92, jan./mar. 1961.

TEIXEIRA, Anísio Spínola — O ensino cabe à sociedade. *R. bras. Est. pedag.*, 31 (74) : 290-298, abr./jun. 1959.

——— — A Escola brasileira e a estabilidade social. *R. bras. Est. pedag.*, 28 (67) : 3-29, jul./ /set. 1957.

——— — Escola pública é caminho para a integração social. *R. bras. Est. pedag.*, 42 (95) : 210-213, jul./set. 1964

37.015.4 — *Sociologia Educacional*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Revolução e educação. *R. bras. Est. pedag.*, 39 (90) : 3-7, abr./jun. 1963.

——— — Valôres proclamados e valôres reais nas instituições escolares brasileiras. *R. bras. Est. pedag.*, 37 (86) : 59-70, abr./ /jun. 1962.

371.26 — *Testes e medidas educacionais*

TEIXEIRA, Anísio Spínola — Verificação da aprendizagem no ensino secundário. *R. bras. Est. pedag.*, 37 (86) : 157-159, abr./ /jun. 1962.

Subdesenvolvimento e Saber Superior na América Latina

Relatório de pesquisa comparativa realizada através de convênio entre FLACSO (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais) e o Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, com a colaboração da Intal (Instituto para a Integração da América Latina).

1. Justificação do Projeto [1]

Estudos anteriores realizados no Chile indicaram que a oferta de recursos humanos de nível superior se apresentava inferior a sua demanda e que esta situação [2] permaneceria em 1970.

Outros estudos, por sua vez, manifestavam uma preocupação de certos grupos profissionais por adequar a formação recebida às necessidades de um país em desenvolvimento. [3]

Êstes estudos pareciam sugerir que a instituição social do *saber superior* não estaria cumprindo sua função em relação à sociedade global, qual seja proporcionar pessoal adequadamente qualificado em número exigido para o desempenho de papéis ocupacionais. Entretanto, nos mencionados estudos apenas algumas dimensões do problema eram abordadas, tais como o aspecto quantitativo, [2] ou aspectos qualitativos de apenas um grupo profissional. [3] Não permitiam, portanto, uma generalização de que o saber superior não esta-

N. da R. — O presente informe foi redigido para a Revista pelos pesquisadores Maria Léda Rodrigues de Almeida e Nei Roberto da Silva Oliveira.

1 Notas extraídas do "Ante-Proyecto de Investigación": Subdesarrollo y Saber Superior", pertencente ao Arquivo do CENTRO.

2 "Estudio de recursos humanos de nivel universitario en Chile", partes 1, 2 e 3, INSORA, 1962 a 1965.

3 "Seminario de Formación Profesional Médica", Santiago, Septiembre 1960. Adela Berdichewsky "Formación Médica y Práctica Profesional", Informe Prelimfinar, Abril 1965.

ria cumprindo sua função na sociedade.

Colocado o bloblema, era necessário examiná-lo. Daí a idéia de uma pesquisa sociológica sôbre o saber superior.

2. Os objetivos, a Área Estudada e a Direção da Pesquisa

Os objetivos da pesquisa estão em conexão com os problemas examinados no item *1*, conseqüentemente, apresentam-se como: a) avaliar, qualitativamente, se a formação recebida pela "elite do saber", em cada sociedade pesquisada, está adequada ou não às exigências da sociedade global; b) proporcionar uma explicação sociológica, tanto dos aspectos qualitativos, como dos quantitativos da instituição *saber superior*. A pesquisa desdobrou-se, então, em dois Projetos: Projeto I e Projeto II.

A área pesquisada constitui-se de quatro cidades latino-americanas: Lima, Montevidéu, Rio de Janeiro e Santiago de Chile.

3. Grupo de Pesquisa

A pesquisa teve início no Brasil no ano de 1966. O Projeto II foi concluído em abril de 1967; as tarefas concernentes ao Projeto I, iniciadas em fins de 1966, prolongaram-se por todo o ano de 1967, tendo sido concluídas em fevereiro de 1968.

A direção geral da pesquisa estêve a cargo de Edmundo Fuenzalida.[4] Em cada área pesquisada havia um diretor responsável pela execução dos projetos I e II. Essa tarefa, no Rio de Janeiro, estêve a cargo de Victor Manuel Durand, bolsista da FLACSO, estagiando no Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais. Foram seus principais colaboradores Gisélia Franco Potengy, Maria Helena Tubino, Maria Lêda Rodrigues de Almeida e Nei Roberto da Silva Oliveira. Contou ainda com equipe de entrevistadores e codificadores.

Coube ao CENTRO tôda a realização do Projeto II, e sua participação no Projeto I consistiu em selecionar as amostras de professôres e alunos segundo o tipo de saber; tradução e pré-teste dos questionários para entrevistas com professôres e alunos; realização e codificação das referidas entrevistas; processamento mecânico dos dados e sua revisão manual.

4. Teoria Explicativa, Hipóteses e Esbôço da Pesquisa

4.1 — Com base em algumas hipóteses da sociologia do desenvolvimento,[5] o projeto de

[4] Professor na FLACSO e autor do Projeto "Subdesenvolvimento e Saber Superior".

[5] a) As sociedades nacionais se ordenam em estratos segundo os níveis de vida desfrutados por suas populações, dando surgimento a uma *estratificação internacional*. b) O aumento dos contatos internacionais gera nas populações das sociedades tradicionais aspirações para um nível de vida semelhante ao daquelas sociedades que ocupam camadas mais altas na *estratificação internacional* e, como tal, aspiram a uma elevação do seu nível de vida. c) As sociedades subdesenvolvidas estão internamente diferenciadas em duas regiões: 1) industrial e urbana; 2) agrícola e rural. d) A região mais moderna (dentro de uma mesma sociedade controla o poder na sociedade global.

pesquisa tem como pressupostos gerais:

a) existência de uma sociedade internacional formada por sociedades nacionais;

b) esta sociedade internacional é estratificada em função dos níveis de vida das sociedades componentes;

c) as sociedades nacionais mantêm contatos e êsses contatos se ampliam atualmente;

d) o aumento dos contatos entre sociedades nacionais que compõem a sociedade internacional estratificada gera novas aspirações nas populações daquelas sociedades que ocupam estratos mais baixos;

e) nas sociedades nacionais a instituição do *saber superior* pode ser autônoma ou heterônoma, segundo realize seus próprios valôres ou os valôres de outras instituições sociais;

f) as aspirações por um nível de vida mais alto são mais intensas nas populações da região moderna de cada sociedade nacional;

g) para satisfazer estas aspirações é necessário, juntamente a outros recursos, recursos humanos de alto nível. A elevação do nível de aspirações leva à crescente demanda de recursos humanos de alto nível;

h) a elevação do nível de aspiração das populações leva à "modernização" do saber superior nas sociedades subdesenvolvidas;

i) a "modernização" do saber superior nas sociedades subdesenvolvidas se faz tomando por modêlo a instituição do saber superior das sociedades desenvolvidas;

j) nas sociedades desenvolvidas o saber superior se institucionalizou de modo a poder produzir pessoal de nível superior com a formação adequada para desempenhar com êxito os papéis ocupacionais próprios de uma sociedade urbana e industrial;

l) nas sociedades subdesenvolvidas a instituição do saber superior "moderna" depende das instituições políticas e econômicas da sociedade global quanto ao tipo de recursos humanos que deve produzir e da instituição do saber superior das sociedades desenvolvidas quanto aos procedimentos para produzir a elite. Daí dizer-se que ela é heterônoma.

Considerados êstes pressupostos, a pesquisa terá em vista um modêlo de sociedade internacional composta por sociedades nacionais dotadas de grau semelhante de desenvolvimento econômico e social e de especialização institucional. Êste modêlo supõe que, em cada sociedade nacional, as instituições sociais específicas (política, econômica e saber superior) que entram na análise, se ajustem recìprocamente, através do adequado de-

sempenho de sua função própria.[6] A instituição do saber superior, em cada uma destas sociedades globais, goza de certo grau de autonomia e as relações entre as sociedades globais que formam a sociedade internacional, no que tange ao saber superior, seguem uma pauta simétrica, porque ocorrem entre instituições autônomas do saber superior, que cumprem suas funções nas respectivas sociedades. Estas relações se expressam num intercâmbio de métodos, resultados e pessoal especializado.

A teoria explicativa toma êste modêlo e parte do pressuposto de que êle não se cumpre na realidade.

4.2 — *Hipóteses*

A hipótese básica, conhecida por *hipótese da heteronomia institucional* é a seguinte: numa sociedade subdesenvolvida, não existe uma instituição do saber superior autônoma em relação às instituições política e econômica da sociedade global: existe uma instituição do saber superior dependente das instituições política e econômica da sociedade global e da instituição do saber superior das sociedades mais desenvolvidas.

A hipótese básica, compreendendo dois níveis diferentes de relacionamentos, isto é, o saber superior em relação às instituições econômica e política da sociedade global; e o saber superior das sociedades subdesenvolvidas em relação ao das sociedades desenvolvidas, desmembrou-se em hipóteses específicas, referentes a um e outro níveis. Assim, as hipóteses específicas dizem respeito à *atitude* dos membros da instituição saber superior e à *forma* assumida pelo saber superior:

a) em relação às instituições políticas e econômicas da sociedade global;
b) em relação à instituição do saber superior das sociedades desenvolvidas.

4.2.1. — *Hipóteses específicas*:

4.2.2. — Atitudes dos membros da instituição saber superior:

A) — Em relação às instituições políticas e econômicas da sociedade global:

1) Nas instituições heterônomas os valôres máximos concebidos por seus membros (professôres, investigadores e alunos) são os valôres centrais das instituições de que depende: o poder (política) ou o bem-estar (econômica).

2) O papel do "homem de conhecimento" nas instituições heterônomas é contribuir para o realização dos valôres das instituições políticas e econômicas e não o de realização do valor "conhecimento". Em con-

[6] As funções do saber superior em relação à sociedade global são:

a) Proporcionar uma descrição e explicação dotadas de crescente precisão, coerência lógica e confirmação empírica, do universo inorgânico e orgânico em que a sociedade está localizada e no universo superorgânico e cultural em que consiste.

b) Proporcionar à sociedade global pessoal adequadamente preparado, em número suficiente, para o desempenho de papéis ocupacionais estratégicos.

seqüência, os *status* mais relevantes são os de profissional, empresário ou político e não o de professor ou investigador.

B) — Em relação à instituição saber superior das sociedades desenvolvidas:

1) Alunos, professôres e pesquisadores preferem trabalhar ou fazer cursos de aperfeiçoamento em países mais desenvolvidos.

2) Acreditam que estudos feitos em sociedades mais desenvolvidas lhes asseguram melhores oportunidades ocupacionais em suas sociedades.

3) Seu grupo de referência, no que se refere ao trabalho, é o "homem de conhecimento" das sociedades desenvolvidas, por isso, dão preferência a livros e artigos escritos naqueles países.

4) Seu critério de estratificação interna passa a ser o "estar em dia" com os programas e disciplinas daquelas sociedades.

4.2.3. — *Formas de institucionalização do saber superior*:

A) Em relação às instituições políticas e econômicas da sociedade global:

1) tendência à utilização do saber superior para lograr valôres da política e da economia;

2) tendência a organizar-se como "escola profissional" e não como instituto de pesquisa;

3) a maioria dos papéis institucionalizados são de professôres e não de pesquisadores; aquêles, especialmente, de tempo parcial;

4) predomínio da pesquisa aplicada;

5) os temas de pesquisa são fixados por clientes externos (organismos político e econômico) que a financiam.

B) Em relação à instituição saber superior das sociedades desenvolvidas:

1) As relações entre instituições de saber superior de sociedades subdesenvolvidas e desenvolvidas seguem uma pauta assimétrica: da primeira partem alunos e mestres para estudar na segunda e, desta, vêm professôres para ensinar na primeira.

2) A maior parte dos professôres e pesquisadores têm em seus currículos estudos realizados em sociedades mais desenvolvidas.

3) A maior parte das pesquisas realizadas trata de problemas e segue métodos de sociedades mais desenvolvidas.

4) A maior parte das reformas organizadas se justifica em têrmos do que se faz e do que se fêz com êxito nas sociedades mais desenvolvidas.

4.3 — *Esbôço da Pesquisa*:

Para pôr em prova as hipóteses mencionadas, elaborou-se um projeto de pesquisa intitulado "Subdesenvolvimento e Saber Supe-

rior", composto de dois subprojetos denominados respectivamente Projeto I e Projeto II. O Projeto I visa testar as hipóteses referentes a atitudes de professôres e alunos, e o Projeto II testará as hipóteses referentes à forma como está institucionalizado o saber superior.

Ambos serão utilizados como fonte de informação sôbre a adequação da formação recebida pela elite do saber superior às necessidades de um país em desenvolvimento.

4.3.1 — *Projeto I*

O Projeto I, como já se disse, visava conhecer a atitude de professôres e alunos: como professôres e alunos definem o seu papel e de seus colegas; qual a ideologia educacional existente entre professôres e alunos; se existem modelos intelectuais e quais são êles; as intenções de migrar e suas causas; suas posições frente à integração universitária e científica dos países latino-americanos e ainda levantamento de alguns dados considerados importantes para definir o *status* do professor e do aluno, quer na universidade, quer na sociedade em geral.

A técnica de coleta dessas informações foi a do questionário, trabalhando-se com dois tipos de questionário, um para alunos e outro para professôres. O modêlo do questionário foi enviado pela direção geral da pesquisa. Coube ao CENTRO a tarefa de traduzi-los e aplicá-los às respectivas amostras de alunos e professôres.

As amostras foram obtidas da Universidade Federal do Rio de Janeiro [7] e selecionadas por tipo de saber: humanístico, científico e tecnológico. [8] Foram entrevistados 587 alunos assim distribuídos: saber científico: 82 alunos; saber humanístico: 215 alunos; saber tecnológico: 290 alunos.

Além da discriminação por tipo de saber, adotou-se como critério de amostragem a escolha de alunos da 3.ª série universitária, partindo do pressuposto de que os alunos desta série têm já uma experiência de vida universitária. [9]

A amostra de professôres constituiu-se de 398 professôres, assim distribuídos: saber tecnológico: 209; saber científico: 41, saber humanístico: 148.

A aplicação dos referidos questionários realizou-se primeiramente entre estudantes devido a dois fatôres: por um lado, a movimentação política estudantil e por outro lado a proximidade do término do ano letivo. Não havendo tempo para entrevistar todos os professô-

[7] Em alguns casos houve necessidade de recorrer à Universidade do Estado da Guanabara, para completar as amostras.

[8] Sôbre definições dêsses 3 tipos de saber, consultar o Projeto de Pesquisa de autoria de Edmundo Fuenzalida ou o relatório do Projeto II da "Pesquisa Subdesenvolvimento e Saber Superior", p. 8 e 9.

[9] Os alunos das primeiras séries pensam ainda em têrmos pré-universitários e os dos anos superiores começam a pensar em têrmos de sua futura vida profissional. Algumas vêzes se recorreu a alunos de outras séries para completar a amostra.

res antes de se findar o ano letivo, optou-se por deixar tais entrevistas para o ano seguinte.

Com relação ao corpo docente, a estratégia que antecedeu às entrevistas foi a seguinte: levantamento dos professôres que davam aulas nas faculdades ou escolas de Engenharia, Medicina, Matemática, Física, Química, Direito, Filosofia e História. Os resultados dêsse levantamento foram transferidos para cartões individuais, com uma cópia, contendo a seguinte informação: Escola (ou Faculdade) ; cadeira que leciona, endereço e telefone. Classificação dos cartões por zona ou bairro residencial, a fim de facilitar a tarefa dos entrevistadores.

O número de entrevistas previsto como ideal no projeto de pesquisa era de 450 professôres, assim distribuídos: saber tecnológico — 200; saber científico — 50; saber humanístico — 200. A amostra dos professôres deveria atingir ou se aproximar dessa distribuição ideal. A seleção dos professôres foi feita ao acaso e abrangia um número superior ao ideal, para substituir as recusas. Uma primeira recusa por parte de um professor não era considerada definitiva para a equipe que supervisionava os entrevistadores: mandava-se um outro entrevistador e, no caso de nova recusa, iria um dos supervisionadores da equipe de entrevistadores. Esta terceira recusa seria considerada definitiva e, então, substituía-se o professor.

A etapa de realização de entrevistas se estendeu até o mês de novembro de 1967, devido às dificuldades de preencher o número previsto como ideal, em face das recusas e da improcedência de certos endereços.

Levantadas as informações sôbre professôres e alunos mediante a técnica de questionário, seguiu-se a etapa de codificação.

A codificação das entrevistas dos alunos se realizou no período de 7 de dezembro a 20 de janeiro de 1967. Esta codificação [10] foi feita simultâneamente no questionário e na fôlha especial para codificação. Ao mesmo tempo se procedeu à revisão da codificação. Para cada questionário eram necessários dois cartões IBM.

O tratamento mecânico dos dados, consistente na perfuração, sua revisão mecânica, correção manual dos erros, nova perfuração e revisão mecânica, realizou-se de 1.º de março a 1.º de abril de 1967.

A codificação das entrevistas dos professôres se fêz simultâneamente à aplicação de questionários. Para cada questionário utilizaram-se 5 cartões IBM.

O tratamento mecânico — perfuração com duas verificações e as suas correspondentes retificações — se efetuou de dezembro de 1967 a fevereiro de 1968. Com o envio da cópia do total de cartões IBM referentes às entrevistas com alunos e professôres ao diretor geral do Projeto, o CENTRO cumpriu a parte que lhe cabia no Projeto I de acôrdo com o convênio firmado com a FLACSO.

[10] O código para as entrevistas com professôres e alunos foi enviado pela direção geral da pesquisa.

4.3.2 — *Projeto II*

No segundo projeto procurou-se sistematizar tanto a bibliografia como os dados existentes sôbre o tema, sejam resultados censitários ou de outras pesquisas realizadas sôbre o assunto.

É seu objetivo aplicar as hipóteses referentes à forma como está institucionalizado o saber superior e caracterizá-lo no caso específico do Brasil. O resultado dêste Projeto foi apresentado sob a forma de relatório, o qual se constituiu de sete capítulos. No primeiro capítulo se expõe quais são, segundo o ponto de vista do responsável pela pesquisa,[11] os objetivos da universidade frente ao saber superior. No segundo apresenta-se um breve resumo do que foi a universidade brasileira no desenrolar de sua história. O terceiro contém uma exposição detalhada dos aspectos quantitativos da instituição saber superior no Brasil: oportunidades educacionais da população brasileira, características sócio-econômicas do estudante no Rio de Janeiro, distribuição dos estudantes pelas diferentes carreiras do ensino superior, análise da deserção universitária por curso superior, custos da educação, análise da oferta e da demanda dos egressos das Faculdades de Direito, Filosofia, Ciências e Letras, Medicina e Engenharia no Brasil.

O quarto capítulo trata dos aspectos qualitativos da universidade brasileira com ênfase na análise da organização tanto administrativa quanto acadêmica, e da reforma universitária. No quinto capítulo são analisadas a organização e a morfologia dos institutos de pesquisa existentes no Rio de Janeiro.[12]

Nos dois últimos capítulos são examinados aspectos colaterais da universidade: a politização dos estudantes universitários e a migração de técnicos e cientistas para o exterior.

Quanto ao problema de politização do estudante universitário no Brasil, objeto do sexto capítulo, são examinados primeiramente seus aspectos teóricos; a seguir, apresenta-se a resenha do movimento estudantil durante os anos de 1964, 1965 e 1966, e em seguida tenta-se sua interpretação.

No último capítulo realiza-se uma rápida análise da migração de cientistas e técnicos dos países subdesenvolvidos para outras nações, procurando-se destacar as contribuições apresentadas por diferentes autores e algumas linhas de pesquisa ainda não exploradas.

Com a publicação dêste relatório concluiu-se a participação do ... CENTRO no Projeto II.

[11] Victor Manuel Durand.

[12] A informação relativa a êstes institutos foi obtida mediante a aplicação de um questionário em entrevista pessoal com os seus diretores. O modêlo do questionário figura no ANEXO II do Relatório dêste Projeto.

Reforma Universitária na USP: Parecer do Cons. Est. de Educação de S. Paulo

O programa de reforma introduzido na Univ. Estadual de S. Paulo ficou amplamente caracterizado na elaboração dos novos Estatutos. Dada a relevância dessa Universidade no quadro do ensino superior brasileiro, oferecemos ao leitor o Parecer do Cons. Est. de Educação de S. Paulo que aprova êsses Estatutos com análise pormenorizada.

Deliberação CEE, de 24 de novembro de 1969:

"O Conselho Estadual de Educação, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 5.º e parágrafo único da Lei Federal n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, combinado com o item IX, do artigo 2.º, da Lei Estadual número 9.865, de 9 de outubro de 1967, e à vista do Parecer n.º 74/69, das Câmaras de Planejamento e do Ensino Superior, aprovado na 282.ª sessão plenária, realizada em 24 de novembro de 1969,

Delibera:

1. Aprovar o projeto de Estatuto da Universidade de São Paulo, encaminhado à consideração do Conselho Estadual de Educação pelos Ofícios SG/205-P-29714/66, de 20-10-69, e GR-1039, de 17-11-69, ressalvados os seguintes dispositivos:

a) O inciso 1), do item II, do artigo 5.º;

b) os incisos 1) e 2), do item IV, do artigo 5.º;

c) o inciso 1), do item V, do artigo 5.º;

d) O item I, do § 1.º, do artigo 5.º;

e) o artigo 56 e respectivo parágrafo único;

f) O artigo 57;

g) O parágrafo único do artigo 63;

h) O artigo 124;

i) O artigo 131;

j) O artigo 140;

l) O artigo 152 e respectivo parágrafo único.

2. Encaminhar ao egrégio Conselho Universitário, nos têrmos do citado Parecer n.º 74/69, as sugestões pertinentes a:

a) exigências relativas à composição dos currículos básicos integrados, respeitados a duração e o currículo mínimo de acôrdo com o artigo 9.º, e da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961;

b) oportunidade e conveniência da organização da Escola pós-graduada como uma unidade de integração curricular nos moldes aprovados pelo Conselho Estadual de Educação;

c) inclusão, no Regimento Geral, do elenco dos Departamentos e a sua distribuição pelas Unidades, observados os princípios da não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes e a orientação consagrada nas deliberações dos Conselhos Federal e Estadual de Educação;

d) conveniência da reestruturação do Instituto de Estudos Brasileiros, como um Órgão Anexo, subordinado diretamente à Reitoria;

e) previsão e criação de um Centro de Recursos Audiovisuais com a TV Educativa, como Órgão Anexo, diretamente subordinado à Reitoria, sob a orientação pedagógica da Faculdade de Educação;

f) criação da Biblioteca Central da Universidade de São Paulo, como Órgão Anexo, diretamente subordinado à Reitoria;

g) criação de um serviço centralizado de registros discentes com coordenação própria e com vinculação ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade;

h) instituição, como Órgão Anexo, diretamente subordinado à Reitoria, da Editôra da Universidade de São Paulo;

i) aprovação dos contratos de Professor Colaborador pelo Conselho Universitário;

j) inclusão, nas disposições transitórias do Regimento Geral, de normas referentes à situação dos Instrutores que dependem de conclusão do Curso de Doutorado (artigo 143 do Estatuto).

a) Carlos Pasquale, Presidente."

O Parecer

A seguir, iniciamos a publicação do Parecer 74/69 das Câmaras de Planejamento e do Ensino Superior, aprovado na 282.ª sessão plenária, realizada em 24 de novembro de 1969. Os relatores especiais são os professôres conselheiros Laerte Ramos de Carvalho, Jair de Moraes Neves e Moacyr Expedito Vaz Guimarães.

"O nôvo Estatuto da Universidade de São Paulo, reelaborado pelo colendo Conselho Universitário, como decorrência da Decisão Plenária e da Portaria 2/69, ambas apro-

vadas unânimemente na 263.ª sessão do Conselho Estadual de Educação, representa, em confronto com o anterior, um sensível progresso no sentido da criação de instrumentos legais adequados para que se instaure na Universidade de São Paulo o sistema integrado de ensino e de pesquisa que tem sido preocupação constante dos que sempre se empenharam pela instauração em nosso meio de uma autêntica Universidade. A integração universitária constitui, a nosso ver, a pedra de toque, o elemento de aferição de que dispomos para identificar o alcance de uma reforma universitária. "Integração", dizíamos em nosso parecer anterior, "significa, no plano administrativo, a descentralização coordenada dos serviços burocráticos; a centralização das matrículas num serviço universitário de registros discentes; a unificação pelo agrupamento ou reagrupamento de cadeiras ou departamentos afins, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; a composição de currículos comuns seja na forma de uma integração horizontal como num ciclo básico de estudos, ou seja, ainda, na forma de uma integração vertical, em que, juntamente com os estudos profissionalizantes, o estudante realize também cursos variados de disciplinas gerais sem nenhum enderêço especializante. A integração é, em suma, a criação de condições para que a Universidade se transforme numa unidade de aspirações comuns na busca incessante da verdade, que transcende os limites das preocupações de uma escola para se transformar na consubstanciação do próprio espírito universitário".

O nôvo Estatuto cria os instrumentos indispensáveis para que esta integração se torne realmente efetiva? Antes de indicar os pontos que nos parecem fundamentais para a completa elucidação do problema convém reproduzir as palavras proferidas pelo magnífico reitor professor Miguel Reale em seu discurso de posse:

"*Se ponho tanta ênfase* — dizia sua excelência — *na reforma da mentalidade, é que não creio no sortilégio, em si e de per si, das estruturas jurídicas ou políticas. Estas não são válidas e fecundas quando se reduzem a formas exteriores, acrescentadas artificialmente às coisas, em lugar de se constituírem como algo que brota da íntima natureza dos fatos, como formas que fazem corpo e alma com as coisas mesmas, por traduzirem o sentido substancial da existência ordenada. A essa luz, os novos Estatutos da USP, apesar de suas possíveis lacunas e imperfeições, merecem ser recebidos por todos nós, mestres e alunos, assim como pela comunidade paulista, como um instrumento de trabalho, dispondo-nos a suprir as lacunas com engenho inventivo e plástico, graças a soluções particulares ajustadas à realidade múltipla, e a superar as deficiências pela complementariedade das tarefas confiadas a cada um dos campos do conhecimento humano. Os Estatutos* — insistia oportunamente S. Exa.ª — *são um ponto de partida, não um ponto de chegada, por mais que para nós neste instante, se ponham como a diretriz dominante de um compromisso e de um empenho.*"

Faltam sem dúvida no nôvo Estatuto alguns elementos básicos para

que se reforce ainda mais o sentido e a substância da integração universitária. As inovações nêle propostas todavia são já suficientes para assegurar que a integração se transforme na característica fundamental da fisionomia da Nova Universidade. Sob dois aspectos a integração deve ser visualizada. Se a Universidade tem como um de seus fins "O desenvolvimento e a promoção da cultura, por meio do ensino e da pesquisa" (artigo 2.º, I), cumpre indagar se as disposições estatutárias foram suficientemente claras e categóricas para evitar o princípio legal que veda "a duplicação de meios para fins idênticos e equivalentes". Em função da pesquisa, o nôvo Estatuto propõe uma ampla redistribuição dos serviços, cadeiras e disciplinas reagrupando-os em unidades denominadas institutos ou, excepcionalmente, Faculdade, no caso da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Melhor seria sem dúvida que êstes Institutos se chamassem Departamentos e que todos integrassem uma única unidade que correspondesse à atual Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de acôrdo com a concepção sustentada em páginas memoráveis pelos fundadores da Universidade de São Paulo e, especialmente, pelo inolvidável jornalista Júlio de Mesquita Filho. O nôvo Estatuto optou, entretanto, por uma concepção mais restrita de Departamento, decorrência, aliás, da idéia de Departamento que a legislação federal consagrou ao dispor sôbre o assunto. Não concebendo o Departamento como uma unidade administrativa de ensino e pesquisa, mas como uma fração de unidade, a legislação tornou muito arbitrária a fixação dos limites para a instituição dos Departamentos. Não é de estranhar portanto que, em vez de Departamentos reunindo um elenco apreciável de cadeiras, disciplinas e serviços, tenhamos agora Institutos separados e relativamente independentes. Não há dúvida entretanto que, apesar desta falha técnica, a inovação proposta permitirá a revisão, a integração de cadeiras, disciplinas e serviços que hoje se encontram distribuídos pelas diversas unidades que compõem a Universidade de São Paulo. Esta aproximação, esta contiguidade espacial, cria condições para que, sobretudo no setor da pesquisa, a integração se torne progressivamente mais efetiva. A totalidade das áreas do saber, não aplicado, fica assim dividida e subdividida em oito unidades distintas: Instituto de Biociências, Instituto de Ciências Bio-Médicas (êste reunindo pragmàticamente as ciências básicas aplicadas da área médica). Instituto de Física, Instituto de Geociências e Astronomia, Instituto de Matemática e Estatística, Instituto de Química, Instituto de Psicologia e Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, todos na Capital.

A criação dos Institutos permitirá assim a integração do trabalho de pesquisa em áreas bem definidas do conjunto do conhecimento humano. No plano do ensino êste confinamento poderá acarretar algumas dificuldades. Os novos currículos terão de ser ajustados a exigências da instituição de um ciclo básico de estudos e nenhum Instituto poderá por si só minis-

trar o ensino com a amplitude que a Lei consagrou:

"Artigo 5.º — 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 a escolha da carreira;

c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores." (Decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969; o grifo é nosso, cfr. Estatuto, art. 66.)

Os cursos de graduação, por fôrça dêstes dispositivos, ficarão assim divididos em dois ciclos: o básico "comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins", e o profissional. Os primeiros serão ministrados pelo trabalho docente comum dos vários Institutos e o segundo pelas escolas de formação profissional. A concepção nova de um ciclo básico impõe, inevitàvelmente, no plano do ensino, de um lado, a integração do trabalho dos Institutos e, de outro, a perfeita articulação dêste mesmo ciclo básico com o segundo ciclo do ensino médio. Êste segundo aspecto, o da articulação do ciclo básico com o curso de nível colegial, ganha maior clareza se levarmos em conta a concepção do concurso vestibular na forma prevista no art. 21 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968:

"Artigo 21 — O concurso vestibular, referido na letra "a" do artigo 17, abrangerá *os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar êste nível de complexidade* para avaliar a formação recebida pelos candidatos e a sua aptidão intelectual para estudos superiores". (O grifo é nosso.)

Dessas disposições resulta inequìvocamente que o ciclo básico de nível universitário terá um caráter geral, comum, não especializante, visando a recuperação das deficiências do ensino médio e um outro, de natureza propedêutica, capaz de habilitar o estudante para os ciclos ulteriores.

Como reestruturar o currículo "comum a todos os cursos ou a grupos de alunos afins"; o § 2.º do artigo 8.º do Decreto-lei n.º 252, de 28 de fevereiro de 1967, assim dispõe:

"Na hipótese de um ciclo de estudos que preceda a opção profissional, ficará a critério da Universidade dispor sôbre a respectiva coordenação didática e administrativa."

No nôvo Estatuto, embora haja omissão a êste respeito, a coordenação dos estudos básicos só poderá ser realizada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão à Comunidade dos novos currículos comuns a todos os cursos ou a grupos de cursos afins ultrapassarão sem dúvida a esfera de competências dos Conselhos de Departamentos e das Congressões, desde que envolverão matérias ministradas por Departamentos pertencen-

tes a mais de uma unidade. A integração curricular será alcançada verticalmente, partindo do Departamento que tem a incumbência "da elaboração e do desenvolvimento de programas delimitados de ensino", passando pelas Congregações que deverão — e neste aspecto o nôvo Estatuto também é omisso — articular e coordenar a composição dos currículos e programas, ao nível das relações interunidades, e completa integração curricular no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão à Comunidade. O artigo 23, I, dispõe que compete a êste Conselho "propor ao Conselho Universitário a criação e organização de novos cursos, ouvidas as Congregações interessadas, quando fôr o caso". As omissões apontadas poderão ser corrigidas através da introdução de disposições pertinentes do Regimento Geral que deverá ser encaminhado oportunamente a êste Conselho.

"Integração da pesquisa, por intermédio da redistribuição de serviços nos Institutos e integração do ensino, por fôrça da criação de ciclo básico de estudos, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, tais são, em última análise, os dois aspectos da reforma estatutária que garantem, como ponto de partida, a estruturação de uma Universidade Integrada. Se quisermos reforçar o sentido desta integração, poderemos sugerir a criação de uma escola pós-graduada como unidade diretamente ligada à Reitoria e ao Conselho Universitário, com a incumbência de coordenar todos os cursos de pós-graduação da USP, assim como de estabelecer, de acôrdo com a legislação vigente, as exigências mínimas para o credenciamento dos referidos cursos. Ao contrário das demais unidades, esta escola não teria Departamento e nem Congregação. Integrariam o seu quadro todos os professôres com qualificação diferenciada a partir do nível de Assistente-Doutor. Os cursos seriam ministrados nos Departamentos dentro das normas estabelecidas no regulamento geral de pós-graduação. Com esta inovação a integração universitária ficaria assegurada em seus dois níveis distintos: o do ciclo básico de estudos e o da pós-graduação, pois neste poderiam estruturar-se inumeráveis formas de composição curricular com a participação de todo o corpo docente da Universidade de São Paulo. Note-se ainda que é precisamente no nível dos estudos pós-graduados que a pesquisa e o ensino se tornam uma unidade funcional de trabalho. Vale dizer uma unidade funcional de integração do ensino com a pesquisa.

O nôvo Estatuto já prevê os instrumentos para que se torne efetiva essa integração curricular nos seus dois níveis.

"Art. 58 — Currículo é o conjunto articulado de disciplinas, adequado à conquista de determinada qualificação universitária."

Disciplinas são os programas de ensino (art. 45, § 2.º).

"Art. 59 — O currículo de cada curso abrangerá seqüência hierarquizada, à base de requisitos, das disciplinas a serem cumpridas para a obtenção do diploma ou certificado correspondente.

§ 1.º — Define-se como requisito a exigência de aprovação em uma ou mais disciplinas, para que o aluno logre determinadas matrículas.

§ 2.º — A integralização do currículo far-se-á por meio de créditos atribuídos às disciplinas em que o aluno tenha sido aprovado."

A introdução do sistema de crédito pressupõe a periodização do ano letivo, e, assim, o art. 65 dispõe:

"Art. 65 — O calendário escolar será único em tôda a Universidade e dividido em três trimestres de doze semanas de trabalho escolar efetivo, excluído o tempo reservado a exames."

"Parágrafo único — O calendário escolar será fixado, anualmente, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade."

E o art. 23, X, estabelece que compete a êste Conselho "conceituar e uniformizar os critérios referentes às Unidades de Crédito".

Elemento de especial relevância e que exercerá inegável função integradora será, sem dúvida, a nova unidade prevista no Estatuto — a Faculdade de Educação. A criação desta categoria de escola talvez constitua uma das mais importantes que a legislação reformadora propiciou.

Será, portanto, bastante oportuno uma sucinta exposição em tôrno das disposições legais e dos pareceres já aprovados pelo Conselho Federal de Educação. O art. 30 e parágrafos da Lei n.º 5.540, de 28-11-68, inovou e ampliou o alcance da formação do professorado ao exigir qualificação de nível superior para todos os candidatos à carreira de magistério:

"Art. 30 — A formação de professôres 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 de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior."

"§ 1.º — A formação dos professôres e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades, mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos."

"§ 2.º — A formação a que se refere êste 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 de estudos na forma regimental."

A Faculdade de Educação, por fôrça destas disposições, deverá estar estreitamente articulada com as unidades que ministram o ensino das matérias constantes dos currículos da escola média. A formação numa área determinada de conhecimento será ministrada nestas unidades, preferencialmente, no caso da USP, nos Institutos e na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. A formação pedagógica — o Curso de Licenciatura — será realizado na Faculdade de Educação. Ao receber

alunos dos diferentes Institutos, Faculdades e Escolas, a Faculdade de Educação exercerá relevante função integradora. Ensinando as técnicas indispensáveis ao exercício do magistério e os fundamentos em que elas se assentam, a Faculdade de Educação estará estimulando, nos seus estudantes, como complemento de sua formação especializada, a criação de hábitos e aspirações comuns inteiramente voltados para a vida do magistério. Se alguma dúvida pode pairar ainda a respeito da natureza da Faculdade de Educação e de seus fins, bastaria lembrar aqui as disposições do artigo 4.º do Decreto-lei n.º 252, de 28 de fevereiro de 1967, que passamos a transcrever:

"Art. 4.º — Para os estudos relativos aos conhecimentos fundamentais, a que se refere o artigo anterior, serão organizadas unidades ou subunidades, conforme a amplitude do campo abrangido em cada caso e a quantidade dos recursos materiais e humanos que devem ser efetivamente utilizados em seu funcionamento, observado o disposto no artigo 1.º do Decreto-lei n.º 53, de 18 de novembro de 1966."

"§ 2.º — Os estudos básicos e de conteúdo para a formação de professôres e os estudos básicos para a formação de especialistas de educação serão feitos no sistema de unidade a que se refere o art. 2.º, item II, do Decreto-lei n.º 53, de 18 de novembro de 1966, e *a competente formação pedagógica ficará a cargo de unidade própria de ensino profissional e pesquisa aplicada*" (o grifo é nosso).

Qual é o núcleo constitutivo desta unidade? A resposta a esta questão foi dada no brilhante Parecer n.º 632/69, do Conselheiro Newton Sucupira, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, em sessão de 2 de setembro de 1969, e que assim conclui de modo categórico:

"1 — Excluem-se da Faculdade de Educação tôdas as disciplinas básicas, bem como as profissionais ou técnicas que, participando da formação profissional do educador, são extrínsecas à educação;"

"2 — integram o conteúdo próprio da Faculdade de Educação:

a) — as disciplinas técnico-profissionais especificamente pedagógicas, tais como Didática, Currículos e Programas, Teoria da Orientação Educativa, Organização e Administração Escolar, Testes e Medidas Educacionais, Instruções programadas etc.;

b) — as ciências humanas aplicadas ao estudo e à prática da educação e que adquirem uma conotação intrìnsecamente pedagógica, tais como Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Filosofia da Educação, História da Educação etc."

Adiantamos aqui êste ponto de vista porque no Regimento Geral, a ser encaminhado a êste Conselho, já deverá vir o elenco dos Departamentos com as disciplinas e serviços que nêles se integram, assim como a distribuição dêstes mesmos Departamentos pelas novas unidades instituídas no presente Estatuto.

Não poderíamos deixar de assinalar também o papel, relevantemente integrador, a ser desempenhado pelos órgãos complementares previstos no art. 5.º; art. 7.º, I, II, III, IV, e 8.º, I, II, III, IV e § 1.º.

Êstes órgãos representarão, sem dúvida, função complementar própria, específica e insubstituível, reforçando, em diversos níveis, o alcance e a natureza dos mecanismos integradores. É verdade que, como assinalou o ilustre conselheiro Carlos Pasquale, referindo-se expressamente aos Centros Intradepartamentais (art. 5.º, § 1.º, I), a instituição desta modalidade de Centro "colide com outra norma estatutária que, com tôda a propriedade, define o Departamento como a menor fração da estrutura universitária, para todos os efeitos da organização administrativa, bem como didática e científica" (art. 46), pois "o funcionamento dentro do Departamento de subunidade, isto é, de grupo de docentes, representa evidente risco da sobrevivência ou restauração do regime das cátedras". Excluída a idéia da instituição de Centros Intradepartamentais, por ser flagrantemente contrária a disposições estatutárias que se fundamentam em preceitos da legislação federal, restaria ainda a possibilidade da estruturação de Centros Interdepartamentais (art. 5.º, § 1.º, II) e de novos órgãos não previstos, nascidos dos interêsses comuns de várias unidades (Centros Interunidades) e, num nível mais alto ainda, de órgãos capazes de assegurar, integradoramente, o adequado relacionamento da Universidade, como um todo, com a comunidade e o meio das expressões vivas, concretas e dinâmicas da realidade regional, nacional e universal que configuram, no espaço e no tempo, o complexo e insondável mundo histórico em que vivemos e assinalamos a nossa presença humana.

O Estatuto prevê como órgãos associados à Universidade, para fins didáticos e científicos, a existência das seguintes autarquias:

"I — Instituto de Pesquisas Tecnológicas; II — Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina, da Capital; III — Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina, de Ribeirão Prêto; e IV — Instituto de Eletrotécnica" (Capítulo II, artigo 7.º).

Prevê ainda, subordinados ao Conselho Universitário e integrados na Universidade, mais os seguintes órgãos:

"I — Museu de Arqueologia e Etnologia; II — Museu de Arte Contemporânea; III — Museu Paulista; e IV — Museu de Zoologia" (Capítulo III, art. 8.º).

Nada dispõe, entretanto, sôbre o atual Instituto de Estudos Brasileiros, órgão que pela sua natureza associa e integra, sob diversos aspectos, o trabalho de diversas Unidades e que, portanto, deverá estar diretamente subordinado à Reitoria e ao Conselho Universitário. O estudo dos problemas brasileiros na múltipla complexidade de sua desafiadora realidade, impõe a congregação dos esforços universitários como um todo e exige decisões do mais alto nível que só devem ser tomadas globalmente pela Reitoria e pelo Conselho Universitário.

Sob outros aspectos, a Editôra da Universidade e a TV Educativa de circuito fechado não podem também permanecer sem nenhum "status" definido. O programa que vem sendo desenvolvido pela Editôra alcança todos os setores por que se multiplica a atividade docente e de pesquisa na Universidade de São Paulo. Impõe-se, portanto, a sua reestruturação como um órgão anexo, subordinado diretamente à Reitoria. A recomendação vale também para a TV Educativa em circuito fechado. À medida que se consolidam os esforços que vêm sendo desenvolvidos, surgirão as patentes vantagens da utilização dêste meio de comunicação e a necessidade da criação de um Centro de Comunicações Audiovisuais que, orientado tècnicamente pela Faculdade de Educação, deverá alcançar todos os setores da Universidade de São Paulo.

Outro elemento do fator de integração não contemplado no presente Estatuto é a existência de uma Biblioteca Central. O princípio legal que veda a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes produziria salutares efeitos, inclusive de ordem financeira, se a administração universitária resolvesse criar, como sugeriu o ilustre conselheiro Luiz Cantanhede Filho, uma Biblioteca Central da Universidade. Além da considerável economia de gastos decorrente da aplicação de um programa centralizado para a aquisição de livros e documentos, a Biblioteca Central deverá ser o lugar natural em que se reúnem para os estudos os alunos de todos os cursos universitários, tornando-se assim um centro animado de vida e convivência acadêmica. Fora das salas de aula é o "campus" esportivo e a Biblioteca que constituem os elementos polarizadores da vida universitária. Evidentemente, os livros e as revistas de consultas mais freqüentes deverão permanecer nas Bibliotecas das Unidades. A Biblioteca Central entretanto deverá reunir e registrar, como sugere o conselheiro Luiz Catanhede Filho, tôdas as informações e fichas bibliográficas das bibliotecas das Universidades.

Nesta mesma linha de considerações em tôrno do problema da integração universitária há a necessidade de encarecer a importância de um Serviço Centralizado de Registros Discentes, suficientemente aparelhado para proceder à matrícula e acompanhar o estudante durante o transcurso de seus estudos. A existência dêsse Serviço, que deve estar vinculado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade, é providência que se impõe como decorrência dos problemas que emergirão com a implantação do ciclo básico de estudos que, repetimos, será um ciclo comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins.

A integração didática será assim assegurada através da instituição do ciclo básico de estudos e das formas de composição curricular da escola pós-graduada. Principalmente no nível de estudos pós-graduados, o ensino e a pesquisa se transformarão em elementos indissociáveis, como preceitua o art. 2.º da Lei n.º 5.540, de 28-11-68. A reunião de disciplinas idênticas

e afins nos Departamentos e nas Unidades, de acôrdo com o princípio que veda a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, constituirá a expressão concreta da ordenação integradora por que se organizarão os elementos componentes da nova Universidade reestruturada. Os Centros Interdepartamentais, os Centros Interunidades, as Autarquias Associadas, os Museus, o Instituto de Estudos Brasileiros, o Centro de Comunicações Audiovisuais com sua TV Educativa, a Biblioteca Central, o Centro de Esportes e a Editôra, além de representarem elementos complementares da integração "interna" do trabalho das Unidades universitárias, devem ser também os "canais" de abertura para o íntimo relacionamento da Universidade com a Comunidade. É igual, sobretudo, nesta ampla faixa circundante constituída pelos órgãos anexos e complementares, que os problemas do binômio Universidade-Emprêsa poderão encontrar os instrumentos adequados para a sua adequada e satisfatória solução.

Neste passo devemos analisar o projeto de Estatuto que a Universidade de São Paulo remete a êste Conselho, depois de ter o egrégio Conselho Universitário ponderado sôbre as objeções anteriormente levantadas.

No intuito de simplificar e facilitar a discussão da matéria parece-nos desnecessário repisar aqui faces pacíficas do caso ou rememorar dispositivos que tratem de competência, quer do egrégio Conselho Universitário para propor, quer dêste egrégio Conselho Estadual de Educação para apreciar e aprovar, ou não, o que se propõe. O Parecer n.º 37/69, do então conselheiro Miguel Reale, esgotou o assunto.

Dirijamos, pois, nossas vistas e nossa atenção para os casos específicos em que possa haver controvérsia ou em que se nos afigure haver flagrante contradição com a legislação e o planejamento estadual de educação.

Não será demais incorporar a êste parecer trecho do citado parecer do eminente professor Miguel Reale, quando afirma:

"Nem se diga que o direito de rever os projetos de Estatutos, condicionando sua aprovação à prévia satisfação de determinadas exigências, não só do ponto de vista estritamente legal, mas também quanto ao mérito, importe em desrespeito à "autonomia das Universidades". Estas, com efeito, não são soberanas, mas sim "autônomas", isto é, dispõem de um poder de agir subordinado às leis do País e do Estado, e dentro dos limites compatíveis com as necessidades gerais do ensino, *maxime* quando se trata de instituições destituídas de recursos próprios, sendo constituídas e mantidas à custa do erário."

Não se veja, pois, nas ressalvas feitas e nas sugestões apresentadas, outro objetivo que não o de colaborar para o aperfeiçoamento do instrumento legal que estruturará a Universidade e o de cumprir a missão que legalmente nos incumbe.

Diante do exposto e analisando globalmente do ponto de vista jurídico, técnico e pedagógico, o nôvo Estatuto da Universidade de São Paulo merece a aprovação das Câmaras de Planejamento e do Ensino Superior. As ressalvas e as recomendações, algumas destas últimas já aprovadas, serão agora incorporadas graças às contribuições que nos foram encaminhadas pelos conselheiros Walter Borzani, Carlos Pasquale, Amélia Americano Domingues de Castro, Luiz Cantanhede Filho, Pe. Aldemar Moreira, Olavo Baptista Filho, Eduardo Celestino Rodrigues, Paulo Nathanael Pereira de Souza e que, juntamente com parecer preliminar, do conselheiro Sebastião Henrique da Cunha Pontes e com os pareceres dos conselheiros Jair de Moraes Neves e Moacyr Expedito Vaz Guimarães, foram aprovados também pelas Câmaras de Planejamento e do Ensino Superior.

"As sugestões oferecidas pelos senhores conselheiros, discutidas e aprovadas em reuniões conjuntas das Câmaras de Planejamento e do Ensino Superior podem ser assim distribuídas:

I — DO GOVÊRNO DA UNIVERSIDADE:

1) Conselho de Curadores (parecer do conselheiro Moacyr Expedito Vaz Guimarães);

2) Conselho Universitário (parecer do conselheiro Moacyr Expedito Vaz Guimarães);

II — DOS INSTITUTOS (parecer do conselheiro Jair de Moraes Neves) :

III — DOS DEPARTAMENTOS:

1) Instituição dos Departamentos e Constituição e seus Conselhos (recomendação do conselheiro Laerte Ramos de Carvalho) ;

2) Aplicação de recursos pelos departamentos (ressalva com efeito supressivo do conselheiro Carlos Pasquale);

IV — DOS CONSELHOS DE DEPARTAMENTO E DAS CONGREGAÇÕES: admissão, em casos especiais, dos professôres-adjuntos e dos professôres-assistentes como membros natos (recomendação do conselheiro Laerte Ramos de Carvalho);

V — DOS CENTROS E ÓRGÃOS ANEXOS (proposta de ressalva, com efeito supressivo, do conselheiro Carlos Pasquale) ;

VI — DO CONSELHO VESTIBULAR (proposta de ressalva de disposições estatutárias do conselheiro Jair de Moraes Neves) :

VII — DA POLÍTICA DE PESSOAL:

1) Estatuto do Pessoal Docente (ressalva, com efeito supressivo, do conselheiro Carlos Pasquale);

2) Regime de trabalho (proposta do conselheiro Carlos Pasquale);

3) Acumulação de cargos e funções (ressalva, com efeito supressivo, do conselheiro Carlos Pasquale) ;

4) Professor colaborador (recomendação do conselheiro Olavo Baptista Filho);

5) Instrutores e Carreira Docente (ressalva, de efeito supressivo, do conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza);

6) Disponibilidade remunerada dos professôres catedráticos vitalícios e retôrno assegurado à função docente (parecer do conselheiro Moacyr Expedito Vaz Guimarães, concluindo por ressalva, de efeito supressivo, ao art. 152 e parágrafo único).

I — DO GOVÊRNO DA UNIVERSIDADE

1 — *Conselho de Curadores.*

O conselheiro Luiz Cantanhede Filho focaliza questão de alta relevância, qual seja a do Conselho de Curadores.

Vamos, de início, transcrever o que, sôbre o assunto, afirma o autor da ressalva:

"Necessidade legal do Conselho de Curadores — Lei n.º 5.540, de 28-11-1968, diz, taxativamente, seu artigo 15:

"Artigo 15 — Em cada universidade sob forma de autarquia especial ou estabelecimento isolado de ensino superior, mantido pela União, haverá um Conselho de Curadores, ao qual caberá a fiscalização econômico-financeira."

"A USP será, pelo artigo 1.º do projeto em exame, uma "autarquia de regime especial, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar, sujeita à fiscalização do Govêrno do Estado, no que disser respeito à tomada de contas e inspeção de contabilidade."

"Parece-me que a USP não poderá deixar de cumprir a Lei n.º 5.540, de 28-11-68, e suprimir o Conselho de Curadores, perdendo assim sua autonomia financeira assegurada em legislação federal em vigor. Não entendo como a tomada de contas e a inspeção da contabilidade caibam ao Govêrno do Estado quando a legislação federal exige que um Conselho de Curadores seja o responsável pela fiscalização econômico-financeira de Universidade. A ausência do Conselho de Curadores não pode ser corrigida com uma ressalva, mas exige um exame mais cuidadoso dos órgãos jurídicos do Conselho e dos conselheiros em geral."

Parece-nos muito claro o dispositivo legal. O Conselho de Curadores é exigência taxativa, não pode ser ignorada, mas prevista para o sistema federal de ensino.

Seria, é inegável, muito mais aconselhável tivesse a Universidade de São Paulo seguido aquêle exemplo. Os resultados, não temos dúvida, seriam os melhores, com repercussão em todos os setores da vida universitária, inclusive interessando mais de perto à comunidade no seu govêrno.

Mas não há, rigorosamente, ilegalidade a ser condenada.

2 — *Conselho Universitário*

O conselheiro Luiz Cantanhede Filho entende que se faz mister alte-

rar a redação do item IV do artigo 13, para:

"IV — representantes de diversas categorias docentes, eleitos por seus pares, em cumprimento do artigo 14 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968."

E a alteração prende-se, pois, ao artigo 14 da Lei n.º 5.540/68, que reza:

"Artigo 14 — Na forma do respectivo estatuto ou regimento, o colegiado a que esteja afeto a administração superior da universidade ou estabelecimento isolado incluirá entre seus membros, com direito a voz e voto, representantes originários de atividades, categorias ou órgãos distintos de modo que não subsista, necessàriamente, a preponderância de professôres classificados em determinado nível."

O que defende o professor Luiz Cantanhede Filho é, em última análise, que se torne mais clara a redação do citado item IV do artigo 13, do projeto de Estatuto para que não existam dúvidas quanto à sua adequação à Lei n.º 5.540/68.

Justificando embora o intuito da emenda, entendemos que não se verifica na espécie ilegalidade que impeça a aprovação do dispositivo. É certo que ao consagrar no item IV do artigo 13 — "um representante de cada categoria docente, eleito por seus pares" — o projeto de Estatuto faz supor deva a providência, necessàriamente, pautar-se pela imposição do artigo 14 da Lei n.º 5.540/68. Se isso não ocorrer, haverá, na execução do Estatuto, desobediência à norma de hierarquia superior.

II — DOS INSTITUTOS

1 — No projeto de Estatuto, foram eliminadas as disposições que consagravam a pluralidade de "campi" desaprovadas pelo Plenário, diante da sólida argumentação desenvolvida pelos eminentes relatores Miguel Reale e Carlos Pasquale.

"Ora, a idéia de uma pluralidade de "campi" autônomos, — que surgiu antes da recente reforma da Lei de Diretrizes e Bases, sôbre o Ensino Superior, — tornou-se já agora legalmente inviável, *maxime* com a amplitude que lhe quer dar a USP, não só acentuando em demasia a descentralização já existente, mas até mesmo:

a) incorporando *novos Institutos,* para se consolidar os "campi" do Interior;

b) prevendo a criação de outros".

"A adotar-se tal solução, teríamos uma Universidade transformada em Federação, sem atender aos requisitos de unidade administrativa e didática que constitui um dos pressupostos da atual organização universitária."

Por sua vez, o Conselheiro Carlos Pasquale assim se expressava:

"Em princípio — dizia o Conselheiro Miguel Reale — a cada Universidade deve corresponder uma Cidade Universitária ou um "cam-

pus", para adotarmos desnecessária terminologia que o legislador federal acolheu como sinônimo daquela. Da Lei n.º 5.540/68 resulta claramente aquêle princípio unitário, não só do disposto no art. 11, letra "e", mas sobretudo da distinção fundamental entre *Universidade e Federação de escolas* — esta é a forma legal de integração de "estabelecimentos situados em *"localidades próximas"*; aquela refere-se a estabelecimentos "da mesma localidade" (art. 8.º). Cada Universidade pressupõe uma "unidade de patrimônio" e "administração", com "unidade de funções de ensino e pesquisa" (art. 11, letras "a" e "c")."

E acrescentava:

"A Lei Federal encontra Universidades que se compõem, como a USP, de diversas instituições situadas em localidades distantes umas das outras, e é claro que não é possível, de um momento para outro, alterar-se a estrutura existente, para concentrar-se os estabelecimentos num único "campus".

"Realmente, a idéia de universidade, embora não se esgote na organização interna da instituição, pressupõe um mínimo de unidade, que é meramente ilusório quando a Universidade não se corporifica, com a necessária organicidade e a devida integração, circunscrita a determinado espaço."

"Outro não é o entender do Conselho Federal de Educação, órgão a que a Lei n.º 5.540/68 (art. 46) atribui a competência de interpretar, na jurisdição administrativa, as disposições dessa e das demais leis que fixam diretrizes e bases da educação nacional."

"A concentração das atividades de ensino e pesquisa no "campus" é condição indispensável para o intercâmbio e a circulação de idéias entre elementos de orientações culturais diversas e constitui a nota característica de uma *Universitas studiorum*."

"O projeto do Nôvo Estatuto da Universidade de São Paulo, constituindo-a de cinco "campi" (localizados em São Paulo, São Carlos, Piracicaba, Ribeirão Prêto e Bauru) e prevendo a criação de outros, e o anteprojeto da Universidade Estadual de Campinas, compreendendo estabelecimentos de ensino sediados em três municípios — Campinas, Piracicaba e Limeira — não asseguram a devida unidade às respectivas estruturas: o primeiro configura, na essência, uma confederação de Universidades, e o segundo, uma Federação de Institutos e Faculdades."

Eliminadas as normas que dispunham sôbre a multiplicidade de "campi", aparentemente atendeu-se à exigência da lei.

Restam, entretanto, dois aspectos que necessitam ser focalizados:

a) inclusão (art. 5.º) de novos Institutos, cuja criação se fará com o desmembramento de Escolas atualmente existentes.

São êles: o Instituto de Ciências Básicas de Piracicaba, o de Ciências Matemáticas, e o de Física e Química de São Carlos, e o de Biociências de Bauru.

É uma duplicação injustificável, com um desperdício incompreensível e inaceitável de recursos materiais e humanos.

Como bem diz o conselheiro Carlos Pasquale:

"Qualquer que seja a extensão que se lhe queira dar, o certo é que a autonomia universitária não pode ser posta em têrmos de arbítrio nas decisões que envolvem os recursos públicos, o planejamento geral do sistema de ensino e a política do desenvolvimento nacional."

A manutenção do *statu quo* no que tange aos Institutos existentes no Interior (Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", de Piracicaba, Faculdade de Medicina de Ribeirão Prêto, Escola de Engenharia de São Carlos e Faculdade de Odontologia de Bauru), é o mínimo que se pode exigir para evitar que se consolidem "situações anômalas, inconciliáveis com as características essenciais de integração universitária" (Carlos Pasquale).

b) De outro lado, é de se lamentar não tenha sido aproveitada a oportunidade para adoção de uma reforma corajosa que modificasse, até mesmo, o *statu quo*, oferecendo ao Estado melhores condições para cumprir o seu indeclinável dever de remanejar os institutos de ensino superior por êle mantidos, tendo em vista o melhor aproveitamento dos recursos materiais e humanos e a organização racional de sua rêde de ensino.

A criação de novas Universidades oficiais, no Estado, não pode mais ser encarada como "mera possibilidade".

É uma conseqüência inevitável da divisão geo-educacional e de natural expansão do sistema estadual do ensino superior.

Acreditamos que isto se concretize em futuro bem mais próximo do que muitos desejam ou imaginam.

Os Institutos de Ensino Superior, do Interior, vinculados à Universidade de São Paulo, pelas condições favoráveis que apresentam, vão constituir-se, dentro em breve, núcleos de aglutinação dos chamados "Institutos Isolados", constituindo novas Universidades ou Federações de Escolas, obedecendo aos critérios de racionalização estabelecidos pela Lei Federal.

À vista do exposto, devem ser ressalvados os seguintes dispositivos: art. 5.º, II, 1; item IV, 1 e 2 e item V, 1, que criam os Institutos de Ciências Básicas de Piracicaba, de Ciências Matemáticas e de Física e Química de São Carlos, e de Biociências de Bauru.

III — DOS DEPARTAMENTOS

1 — *Instituição dos Departamentos e Constituição de seus Conselhos*

O art. 49 do projeto de Estatuto da USP estabelece os mínimos para a implantação de qualquer departamento. O artigo é claro e preciso, não deixando margem a dúvidas a respeito das condições mínimas de qualificação de pessoal, indispensáveis para a organização departamental. Combinando-se as

exigências das letras "b" e "c", pode-se concluir que a mínima estrutura departamental seria a seguinte: 1) pelo menos um livre-docente, que seria naturalmente o chefe do departamento; 2) pelo menos dois assistentes-doutôres; 3) pelo menos um assistente, isto é, um docente com nível de mestrado.

Ora, um departamento pode ser implantado e não ter condições para organizar seu Conselho, como seria o caso do exemplo acima. O art. 135, que prevê esta possibilidade, estabelece, nesse caso, que "as correspondentes atribuições serão cumpridas por uma comissão de cinco membros da congregação", daí decorrendo que o próprio chefe do departamento nessas condições será indicado por essa comissão.

O projeto não estabelece, no entanto, claramente, as condições mínimas para que o Conselho se estabeleça, nem define os casos em que êle não se pode constituir. Não está claro no texto do art. 51, que trata da constituição do Conselho, se as condições ali estabelecidas são mínimas ou não, mesmo porque a redação é vaga: fala-se ali em "professôres titulares e adjuntos" (no plural, não se sabendo se há, por exemplo, necessidade de mais de um em cada categoria ou se as duas devem estar presentes, necessàriamente), fala-se também em "representante de cada uma das demais categorias docentes, eleito por seus pares", mas não se diz se tôdas as categorias devem, obrigatòriamente, estar presentes num departamento para que êste possa ter seu Conselho, ou se se trata de tôdas as categorias docentes *existentes* num departamento.

Permitimo-nos, pois, sugerir que se precisem melhor, no Regimento Geral, as condições para o funcionamento do Conselho dos Departamentos.

2 — *Aplicação de Recursos pelos Departamentos*

(Art. 124).

Determina o projeto de Estatuto:

"Art. 124 — Recursos não provenientes do orçamento da Universidade podem ser utilizados, livremente, pelos Departamentos ou pelos Centros, inclusive serviços de terceiros."

Verifica-se, pelo confronto do texto atual com o primeiro, que, na reformulação da matéria, foi omitida — certamente por um lapso — a recomendação "observadas as normas existentes e outras condições específicas", o que vem conferir, ao princípio da liberdade de aplicação dos referidos recursos, amplitude que a torna incompatível com as regras do emprêgo dos recursos públicos, e, portanto, inadmissível.

IV — DOS CONSELHOS DE DEPARTAMENTO E DAS CONGREGAÇÕES

Nem todos os Institutos e Faculdades criados pelo presente Estatuto dispõem, desde já, de um número suficientemente elevado de Professôres Titulares, seja porque não tiveram condições, seja por-

que, louvàvelmente, não incentivaram o preenchimento de cátedras, preferindo transformá-las, ou ainda, porque sua condição anterior datava de pouco tempo. Nesse caso, para que o seu funcionamento não seja perturbado — e para que não se precipite indiscriminadamente a abertura de concursos para os novos cargos de Professor Titular — convém introduzir nas Disposições Transitórias ou no Regimento Geral dispositivo que traduza a seguinte recomendação:

"Os Professôres-Adjuntos e os Professôres-Assistentes participarão, como membros natos, dos Conselhos dos Departamentos, bem como das Congregações de Unidades que não dispuserem pelo menos de três ou cinco Professôres Titulares, respectivamente, podendo as Congregações, no caso, indicá-los também nas listas tríplices para a escolha de Diretor e Vice-Diretor do respectivo estabelecimento."

Êsse dispositivo tenderá a perder sua vigência à medida que tais Unidades progridam e ganhem tôdas as condições necessárias para o seu perfeito funcionamento.

V — DOS CENTROS E ÓRGÃOS ANEXOS

(Arts. 5.º, § 1.º, I; 6.º; 56; 57 e 131).

O Estatuto admite a existência de Centros Intradepartamentais (art. 5.º, § 1.º, I) constituídos de docentes do mesmo Departamento (art. 56), cuja criação deverá ser aprovada pela Congregação (parágrafo único) e cuja organização e funcionamento serão fixados no Regimento das Unidades (art. 57).

A orientação adotada não pode ser acolhida porque: 1) colide com outra norma estatutária que, com tôda a propriedade, define o Departamento como a menor fração da estrutura universitária, para todos os efeitos da organização administrativa, bem como didática e científica (art. 46); 2) o funcionamento, dentro do Departamento, de subunidade, isto é, de grupo de docentes, representa evidente risco da sobrevivência ou restauração do regime das cátedras.

Por via de conseqüência, não deve prevalecer o art. 131 das Disposições Transitórias, que determina que os "Centros, Institutos e Institutos Anexos, atualmente existentes, serão, decorridos cento e oitenta dias de vigência do Regimento Geral, integrados a Departamentos ou a Unidades, nos têrmos do Capítulo V do Título V."

A ressalva dos preceitos discriminados não impedirá que a Universidade reestruture os Centros, Institutos e Institutos Anexos de natureza intra-unidade ou Interunidade, atualmente existentes, e que venha dispor sôbre a criação de novos, possibilidades que estão asseguradas pelos dispositivos remanescentes:

"Art. 5.º, § 1.º — Compõem ainda a Universidade os seguintes Órgãos Anexos:

II — Centros Interdepartamentais.
"§ 2.º — O Regimento Geral discriminará os órgãos a que se refere o parágrafo anterior e disciplinará o seu funcionamento.

"Art. 54 — O Centro Interdepartamental constitui-se de docentes de mais de um Departamento, pertencentes ou não à mesma Unidade.

"Parágrafo único — A criação do Centro referido neste artigo dependerá da aprovação do Conselho Técnico-administrativo, por proposta da Congregação ou das Congregações, se fôr o caso."

"Art. 55 — A organização e o funcionamento do Centro Interdepartamental serão fixados no Regimento Geral."

"Art. 6.º — A critério do Conselho Universitário e consideradas as necessidades da comunidade, outros órgãos, abrangendo novas áreas do conhecimento, poderão ser criados ou integrados na Universidade, para o efeito da execução ou expansão das atividades desta."

Êste artigo, por proposta do Conselheiro Eduardo Celestino Rodrigues, é aprovado com a seguinte interpretação:

"É obrigatória, para a criação ou integração de outros órgãos, a alteração do presente Estatuto e, conseqüentemente, necessária a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação."

VI — DO CONCURSO VESTIBULAR — (ART. 63 E PARÁGRAFO ÚNICO)

Da Lei n.º 5.540/68 e do Decreto-lei n.º 464/69, emergem duas normas a serem observadas, no que toca ao concurso vestibular:

a) a contida no art. 21, parágrafo único, que obriga seja êle, "dentro de três anos", "*idêntico* em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e *unificado* em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular."

b) a do art. 4.º do Decreto-lei n.º 464, que prevê a "realização, mediante convênio, de concursos vestibulares unificados em âmbito regional, determinando para isso a atuação do Ministério da Educação e Cultura, junto às instituições de ensino superior."

Ainda recentemente, o Conselho Federal de Educação aprovou parecer, do Conselheiro Moniz de Aragão, sôbre interpretação do art. 21 e cujas conclusões são: deve o concurso vestibular:

"a) abranger conhecimentos que estejam compreendidos nas disciplinas *mais comuns* às diversas formas de educação de segundo grau;

"b) não ultrapassar, em complexidade, ao nível em que tais conhecimentos são tratados no ciclo colegial;

"c) servir à avaliação da capacidade dos candidatos para realizarem, com proveito, estudos superiores, medindo, a um tempo, a formação recebida e aptidão intelectual;

"d) ser, dentro de três anos, a contar da publicação da Lei n.º 5.540/68, em cada universidade, ou federação de escolas, ou no mesmo estabelecimento de organização pluricurricular:

1. unificação em sua execução, isto é, realização dentro de um único e mesmo processo;

2. idêntico em conteúdo para todos os cursos ou, como alternativa, guardar essa identidade nos limites de cada área de conhecimentos afins:

"e) processar-se em conformidade com os estatutos e regimentos."

O projeto de Estatuto em aprêço é pouco explícito a respeito. O projeto anterior pareceu-nos mais feliz neste ponto.

O Parecer n.º 42/69 dêste Conselho, examinando o problema do Concurso Vestibular, que deve ser equacionado com observância dos princípios de racionalização adotados pela Reforma Universitária, teve oportunidade de assinalar:

"O nôvo Estatuto da Universidade de São Paulo não o coloca bem quando pretende atribuí-lo a entidades estranhas (art. 106, parágrafo único), que, òbviamente, não dispõem de melhores condições técnicas e maior especialização do que as que a Universidade *pode reunir e deve recrutar* para cumprir o seu primeiro encargo — indeclinável e intransferível — qual seja a seleção do próprio discipulado."

"A solução há de ser a já preconizada: a criação de um serviço de caráter permanente, em cada Universidade, Federação de Escolas ou Institutos de organização pluricurricular, e de um ou mais serviços centrais, respectivamente de âmbito estadual ou regional, constituídos e mantidos, mediante convênio, pelas próprias entidades participantes, que unifiquem e assegurem um teor cada vez maior de eficiência e precisão aos trabalhos do vestibular e a que não esteja ausente a preocupação de análise dos seus resultados e de avaliação do rendimento geral do sistema de ensino de segundo grau."

O fato de não terem as Universidades instituído anteriormente os serviços indicados no Parecer n.º 42/69 não implica o reconhecimento de que elas não tenham capacidade para fazê-lo.

Mormente agora em que as Faculdades de Educação, criadas na estrutura das duas Universidades estaduais, podem desempenhar, com maior autoridade, papel importantíssimo na realização do concurso vestibular, com vistas à consecução dos altos objetivos apontados, não é válida a afirmação:

"as melhores condições técnicas, inclusive a capacidade de inovação e organização para a execução dos vestibulares deveriam ter aflorado há mais tempo entre as Universidades, caso elas realmente existissem". (*O Estado de S. Paulo* — 28-8-1969 — pág. 20, Declarações do Presidente do CESCEM.)

É próprio da iniciativa privada — mais livre dos formalismos burocráticos, mais propensa a inovar, mais plástica — desempenhar em

tôda parte, em todos os setores das atividades sociais, o papel de vanguardeira da experimentação.

Êsse é o seu grande mérito, mas, por maior que seja, o mesmo não lhe confere privilégios, nem tampouco veda que outras instituições, principalmente as oficiais, incorporem os bons resultados dos comprovadamente colhidos nas experiências, de modo especial as realizadas sob a sua égide e com o seu amparo.

É de se presumir que a Universidade de São Paulo não poderá nestes dois ou três próximos anos organizar e reunir os elementos de que dispõe para a realização do concurso vestibular, presentemente delegado a algumas entidades especializadas.

Nessas condições, somos de parecer que a faculdade estabelecida no parágrafo único do art. 63, só poderá ser admitida como disposição transitória, pois a sua institucionalização em caráter definitivo importaria no reconhecimento de duas premissas que não podemos admitir:

a) que a Universidade não dispõe, efetivamente, de condições técnicas equivalentes ou melhores, "inclusive capacidade de inovação e organização para a execução de vestibulares", serviço fundamental para o exercício das atividades de ensino que lhe são atribuídas pelo art. 2.º do Estatuto;

b) que o princípio de autonomia universitária — direito conferido à Universidade para decidir sôbre a forma de realização das atividades, que lhe são inerentes e para as quais a comunidade a mantém — compreende, também, a faculdade de poder omitir-se na realização dessas atividades, delegando-as às outras entidades, às quais se transfeririam as prerrogativas que lhe são próprias e a validade legal atribuída aos atos escolares por ela praticados. Pelas razões expostas, somos de parecer que deve ser ressalvado o parágrafo único, do art. 63.

VII — DA POLÍTICA DE PESSOAL

1. *Estatuto do Pessoal Docente*

O Estatuto do pessoal docente, técnico e administrativo da Universidade, entendido como regime jurídico por fôrça da legislação federal, deve ser regulado "pela legislação própria dos sistemas de ensino" (art. 31, Lei n.º 5.540/68 e art. 15 do Decreto-lei n.º 464/69).

A competência que o item XII do art. 14 confere ao Conselho Universitário de "baixar o Estatuto do Pessoal Docente, Técnico e Administrativo da Universidade" deve ser compreendida como norma complementar específica, no âmbito da Universidade, das disposições genéricas que deverão ser reguladas de acôrdo com os arts. 31 da Lei n.º 5.540/68 e 15 do Decreto-lei n.º 464/69, "pela legislação própria dos sistemas de ensino", e é neste sentido que propomos a sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação.

2. *Regime de Trabalho*
(arts. 105 e 139)

O projeto anterior de Estatuto instituía como regime de trabalho da carreira universitária o da dedicação à Universidade (art. 136), em que se exigia a permanência do docente na Universidade respectiva, observada a necessária flexibilidade para atender às finalidades da Universidade (art. 137), podendo ser admitidos, excepcionalmente, à vista dos interêsses da Universidade, docentes em meio período de trabalho, com 22 horas semanais, mediante regime especial de remuneração (arts. 138 e 139).

Preceituava ainda o primeiro projeto que a RDU seria regulamentada com base na atual legislação do Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa (art. 182) e que, enquanto não entrasse em vigor, continuariam os docentes submetidos ao regime atual.

As disposições em aprêço mereceram, no pronunciamento dêste Conselho, a restrição de não cogitarem de que se trata de matéria a ser disciplinada pela legislação própria do sistema estadual de ensino, nos têrmos das diretrizes e bases nacionais:

"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. 31 da Lei n.º 5.540/68 com a redação que lhe foi dada pelo art. 15 do Decreto-lei n.º 464/69) (grifo nosso).

O projeto de Estatuto, agora em exame, estabelecia que os regimes de trabalho dos docentes são os seguintes:

I — Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa, em que o docente deve cumprir 44 horas semanais de labor e ocupar-se, exclusivamente, dos trabalhos de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade, vedadas outras atividades públicas ou particulares, remuneradas ou não (art. 105, § 1.º).

II — Regime de Tempo Completo, em que o docente deve cumprir 22 horas semanais de labor e exercer trabalhos de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade (art. 105, § 2.º).

III — Regime de Dedicação Parcial, em que o docente deve cumprir 12 horas semanais de labor (art. 105, § 3.º), permitida, nesta hipótese e na anterior, o exercício de atividades públicas ou particulares, observadas as normas legais sôbre acumulação (art. 105, § 4.º).

A colocação do problema do regime de trabalho docente no projeto em exame não se nos afigura feliz, pois:

a) preliminarmente, deixa de ressalvar, como naquele, a competência da legislação específica, que incumbe ao Estado expedir, nos têrmos do art. 31 da Lei n.º 5.540/68;

b) por outro lado, parecem excessivas as restrições impostas às atividades dos docentes enquadrados no RDIDP, vedando-lhes, inclusi-

ve, atividades não profissionais e não remuneradas;

c) finalmente, não é de se admitir a denominação de "tempo completo" atribuída ao regime de trabalho de 22 horas semanais, qualificado no projeto anterior, com tôda a propriedade, de "regime de meio período de trabalho", e que corresponde ao regime de "turno completo" regulado, no Sistema Federal de Ensino, pelo Decreto n.º 64.026, de 11 de fevereiro de 1969.

Entenderam as Câmaras de Planejamento e do Ensino Superior que o art. 139, do Anteprojeto de Estatuto, não deveria subsistir na forma proposta, pois a opção por um dos regimes referidos no art. 105 se choca com o estatuído no § 1.º do citado artigo e, nessas condições, não pode prevalecer porque êste último dispositivo reproduz literalmente normas constantes das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 34 da Lei n.º 5.540/68).

O Conselho Universitário, em sessão de 17 de novembro de 1969, reexaminou o assunto e, por deliberação unânime, antecipou-se à deliberação do Conselho Estadual de Educação ao aprovar emenda substitutiva dos arts. 105 e 139. Com estas emendas, os arts. 105 e 139 passam a ter a seguinte redação, unânimemente aprovadas pelas Câmaras de Planejamento e do Ensino Superior:

"Art. 105 — Os regimes de trabalho dos docentes da Universidade são os seguintes:

I — Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa.

II — Regime de Turno Completo.

III — Regime de Turno Parcial.

§ 1.º — No Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa, o docente deve cumprir dois turnos completos de trabalho, com um mínimo de 40 horas semanais, e ocupar-se, exclusivamente, com trabalhos de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade, vedado o exercício de outro cargo, função ou atividade, remunerado ou não, em entidades públicas ou privadas, salvo as exceções legais.

§ 2.º — No Regime de Turno Completo, o docente deve cumprir 22 horas semanais de trabalho efetivo, em ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade.

§ 3.º — No Regime de Turno Parcial, o docente deve cumprir 12 horas semanais de trabalho efetivo.

§ 4.º — Nas hipóteses a que se referem os parágrafos 2.º e 3.º dêste artigo, o docente poderá exercer, respeitadas as normas legais sôbre acumulação, outros cargos ou função de caráter público ou privado.

§ 5.º — A Universidade deverá, progressivamente e na medida de seu interêsse e de suas possibilidades, estender a seus docentes o Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa."

"Artigo 139 — Os atuais docentes deverão optar por um dos regimes de trabalho referidos no artigo 105 e seus parágrafos, no prazo de cento e vinte dias, a partir do decreto que fixar a escala dos correspondentes vencimentos, atendidas as

conveniências didático-científicas e os recursos financeiros da Universidade."

As restrições impostas aos docentes do R.D.I.D.P. e as exceções legais referidas no § 1.º do art. 105, devem ser entendidas e aplicadas com a mesma amplitude que a legislação federal consagrou ao dispor sôbre o regime de trabalho no Estatuto do Magistério Superior da União. O art. 18 da Lei n.º 5.539, de 27 de novembro de 1968, assim dispõe:

"Art. 18 — Fica proibido ao docente em regime de dedicação exclusiva o exercício de qualquer outro cargo, ainda que de magistério, ou de qualquer função ou atividade remunerada, ressalvadas as seguintes hipóteses:

I — o exercício em órgãos de deliberação coletiva, desde que relacionado com o cargo ou função;

II — as atividades de natureza cultural ou científica exercidas eventualmente sem prejuízo dos encargos de ensino e pesquisa."

3. *Acumulação de Cargos e Funções* (Art. 140)

Determina o projeto que "serão mantidas as situações de acumulação de cargos ou funções, desde que o exercente goze de vitaliciedade, estabilidade ou efetividade."

A norma não cabe no texto estatutário, pois, para situações não amparadas por preceitos constitucionais ou legais vigentes, não poderia prevalecer e para as demais é desnecessária.

4. *Professor Colaborador*

Os Conselheiros Olavo Baptista Filho e Pe. Aldemar Moreira propõem que, tendo em vista a carreira docente especificada no art. 85, não se justifica a contratação de Professor Colaborador, consoante a letra e o espírito do artigo (art. 102).

A admissão de especialista como Professor Visitante, conforme art. 103, já por si só atende a convênios de atividades específicas, sem a necessidade de Professor Colaborador.

As Câmaras de Planejamento e do Ensino Superior, depois de discutir amplamente a matéria, reconheceram a necessidade da existência da categoria de Professor Colaborador. Entenderam entretanto que a contratação dos referidos professôres deve estar condicionada à aprovação não apenas das Congregações, mas também do Conselho Universitário.

5. *Instrutores e Carreira Docente*

O art. 136, no final do seu *caput* e nos seus dois parágrafos, conflita com os têrmos do art. 85 — que organiza a carreira docente, e com o art. 90 — que impõe o concurso de ingresso como condição indispensável para o acesso ao cargo de Assistente.

Reduzir os atuais instrutores à categoria de auxiliares de ensino seria possìvelmente ferir numerosos direitos adquiridos por aquêles professôres. Considerá-los instrutores até que satisfizessem às exigências do § 2.º do art. 136, seria man-

ter uma situação desamparada pelo espírito e a letra dos próprios Estatutos. Por outro lado, considerá-los, de plano, como Assistentes seria burlar o art. 90 e, por conseguinte, os próprios dispositivos constitucionais que êste artigo reflete.

À vista do exposto e considerando norma adotada na discussão do projeto de Estatuto, as Câmaras de Planejamento e do Ensino Superior aprovaram, inicialmente, a proposta de ressalva no artigo, da expressão *MESTRE* — e bem assim dos §§ 1.º e 2.º do mesmo artigo 136.

Reexaminando, posteriormente, a matéria à luz das emendas aprovadas pelo egrégio Conselho Universitário, em sua sessão de 17 do corrente, as Câmaras resolveram acolhê-las, com o que passa o citado dispositivo a ter a seguinte redação:

"Artigo 136 — A correspondência entre a carreira docente prevista neste Estatuto e a anterior será a seguinte:

SITUAÇÃO ANTERIOR

Professor Catedrático
Professor Associado
Professor de Disciplina
Professor Assistente-Docente
Professor Assistente-Doutor
Instrutor

SITUAÇÃO NOVA

Professor Titular
Professor Adjunto
Professor Assistente
Assistente Doutor
Assistente

Parágrafo único — Passarão a Assistente os Instrutores aprovados em concurso de títulos e provas, sendo os demais enquadrados na categoria de Auxiliares de Ensino, observado o disposto nos artigos 89 e 141 dêste Estatuto e no Regimento Geral."

6. *Disponibilidade Remunerada dos Catedráticos Vitalícios e Retôrno Assegurado à Função Docente*

O Conselheiro Luiz Cantanhede Filho apresenta objeção ao art. 152 do projeto de Estatuto.

Analisando-o, somos forçados a sugerir a sua supressão por flagrante contrariedade às normas constitucionais e legais vigentes.

Vejamos. Em data de 3 do corrente, recebeu o senhor presidente do Conselho Estadual de Educação ofício do Professor Oswaldo Fadigas Fontes Torres, no exercício da Reitoria da Universidade de São Paulo, capeando pronunciamento de 9 de junho de 1969, dos professôres Alfredo Buzaid, José Pinto Antunes e Eurípedes Simões de Paula, que a seguir reproduzimos:

"É do seguinte teor o parecer da Comissão de Legislação: 1. O ilustre Conselheiro Prof. Telêmaco de Macedo Van Langendonck indaga qual a condição jurídica do professor vitalício quando fôr eliminada a compartimentação das disciplinas existentes, para diluí-las dentro dos departamentos, alterando-as, fracionando-as, aglutinando-as, suprimindo ou aumentando o seu número; neste caso, deve o professor catedrático sub-

meter-se às determinações do departamento ou pode eximir-se disso? Sendo obrigado a lecionar disciplina, pode fazê-lo mediante protesto? 2. A douta Consultoria Jurídica emitiu o parecer de fls. 4 e segs. sustentando que: a) o art. 71 da Lei n.º 4.024 foi revogado pelo art. 19, do Decreto-lei n.º 464; b) o cargo de professor catedrático foi transformado para todos os efeitos, inclusive denominação, no que lhe corresponder ao nível final da carreira docente (Dec.-lei n.º 464, art. 10); c) que os catedráticos vitalícios continuam adstritos a suas obrigações docentes, porém não desvinculadamente de seu campo específico de conhecimento; d) a ressalva de direitos concerne ao fôro íntimo de cada professor. 3. Antes de examinar, em particular, as questões suscitadas na consulta, convém assentar, de modo geral, o conceito de vitaliciedade, que constitui pressuposto lógico e necessário no estudo do problema. Diz-se vitalício o servidor investido durante tôda a sua vida funcional, no cargo para o qual foi nomeado. Esta idéia é a dominante no consenso dos autores, embora outras sejam as palavras empregadas (Cf. HELY LOPES MEIRELLES, *Direito Administrativo*, 2.ª ed., pág. 369; CRETELA JÚNIOR, *Tratado de Direito Administrativo*, vol. IV, pág. 219; MÁRIO MASAGÃO, *Curso de Direito Administrativo*, vol. II, n.º 377). "A vitaliciedade", escreve MASAGÃO, "não constitui óbice irremovível à extinção do cargo a que se refere, pois o Estado não pode sofrer cerceamento ao adaptar sua organização ao melhor exercício das atribuições que lhe incumbem. Mas, *nesta hipótese, o funcionário vitalício conservará tôdas as vantagens e prerrogativas do cargo extinto, como se em seu exercício estivesse e terá direito de voltar a êle, se restabelecido*" (MASAGÃO, op. cit., vol. II, n.º 377). 4. O que distingue o funcionário vitalício do funcionário estável é que aquêle não pode perder o cargo senão em virtude de *sentença judiciária*, ao passo que êste pode ser demitido mediante *processo administrativo*, no qual lhe é assegurada ampla defesa. Êste conceito advém da Constituição de 1946 (art. 95, I), não tendo sido modificado pelo direito posterior (Constituição do Brasil, art. 108, I). A Constituição do Brasil retirou aos professôres catedráticos a garantia da vitaliciedade, pois só atribuiu essa qualidade aos magistrados e ministros dos tribunais de contas (art. 98). Mas assegurou a vitaliciedade dos professôres catedráticos nomeados até a data em que entrou em vigor a Constituição. A Lei n.º 5.540, no artigo 30, § 3.º, extinguiu a cátedra. Veio posteriormente o Decreto-lei n.º 464, que, no artigo 10, declarou:

"Os cargos de professor catedrático transformam-se, para todos os efeitos, inclusive denominação, nos que correspondem ao nível final da carreira docente em cada sistema de ensino." Esta norma legal, a nosso ver, só se aplica aos professôres, nomeados como catedráticos, antes do advento da Lei n.º 5.540. A transformação do cargo de catedrático vitalício em mero professor de nível final de carreira ofende o artigo 177 da Constituição do Brasil. E como êsse preceito ressalvou a condição jurídica dos antigos catedráticos vitalícios,

não se lhes estende o artigo 10 do Decreto-lei n.º 464.5. Não se diga que, com a publicação do Ato Institucional n.º 5, foi suspensa a garantia da vitaliciedade. O que ocorreu foi, por fôrça de ato revolucionário, a assunção pelo presidente da República, e tão só por êle, do direito de exonerar quaisquer servidores federais, estaduais ou municipais, quer da administração direta, quer da administração descentralizada, a fim de realizar os objetivos preconizados pela revolução. Assim sendo, o presidente da República, malgrado o regime federativo brasileiro, intervém em tôdas as pessoas de direito público interno, atendendo ao caráter revolucionário do Ato Institucional n.º 5. Isto não significa, no entanto, que os catedráticos, nomeados antes da Constituição de 1967, tenham perdido a qualidade de vitalícios. O Ato Institucional foi feito para punir. E o melhor argumento está em que o poder revolucionário não se transmite nem aos governantes, nem aos prefeitos. Aliás, a suspensão da vitaliciedade só opera os seus efeitos quanto à impossibilidade de vindicá-la perante o Poder Judiciário, nada obsta porém a que seja reconhecido, por via administrativa, a quem efetivamente possui tal qualidade e não sofre sanção pelo poder revolucionário. Nestes têrmos, de acôrdo com a lição acima transcrita, pode o professor vitalício requerer sua disponibilidade, ficando-lhe a todo tempo assegurado o direito à reversão, uma vez restabelecida a cátedra.

6. Respondendo à consulta, temos para nós que o catedrático vitalício pode aceitar, querendo, a classificação no último nível da carreira ou requerer a disponibilidade. A razão disso está em que o último nível da carreira não é função que corresponda igualmente ao cargo de catedrático vitalício. É o nosso parecer."

Não nos convencem, *data venia*, os argumentos acima expostos.

Não se trata, é evidente, de negar a condição de vitalícios aos professôres catedráticos, aos quais a Constituição expressamente se referiu.

Nem se cogita de examinar a questão em face da Revolução ou da legislação tìpicamente revolucionária.

Mas, não podemos confundir o vitalício inamovível — e são só os juízes — com os vitalícios amoviveis — que são os demais, inclusive os referidos professôres catedráticos.

O assunto merece, evidentemente, um estudo mais profundo e acurado.

Assim entendemos a questão:

O art. 152 do projeto de Estatuto da Universidade de São Paulo, estabelece:

"Artigo 152 — Aos atuais professôres catedráticos vitalícios, ficará assegurado o direito de optarem, a qualquer tempo, pela disponibilidade remunerada, com todos os direitos e vantagens, atuais e futuros, do mais alto grau da carreira docente.

"Parágrafo único — Ao professor catedrático em disponibilidade, será assegurado, a qualquer tempo

o retôrno à função docente, no mais alto grau da carreira, desde que opte pelo regime previsto neste Estatuto."

Preliminarmente, impõe-se tecer considerações sôbre as disposições relativas à disponibilidade, consagradas em nosso Direito.

A Constituição Federal de 1946 estabelecia:

"Art. 189 — Extinguindo-se o cargo, o funcionário estável ficará em disponibilidade remunerada até o seu obrigatório aproveitamento em outro cargo de natureza e vencimentos compatíveis com o que ocupava."

A Carta Magna de 1967, ao apreciar a matéria, prescrevia:

"Artigo 99 — ...

§ 2.º — Extinto o cargo, o funcionário estável ficará em disponibilidade remunerada, com vencimentos integrais, até o seu obrigatório aproveitamento em cargo equivalente."

A atual Constituição reza, no parágrafo único do artigo 100:

"Parágrafo único — Extinto o cargo ou declarada pelo Poder Executivo a sua desnecessidade, o funcionário estável ficará em disponibilidade remunerada, com vencimentos proporcionais ao tempo de serviço."

No terreno estatutário encontramos o assunto versado da seguinte maneira:

A Lei n.º 1.711, de 28 de outubro de 1952 (Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União) afirma, em seu artigo 174:

"Artigo 174 — Extinguindo-se o cargo, o funcionário estável, ficará em disponibilidade com proventos iguais ao vencimento ou remuneração até seu obrigatório aproveitamento em outro cargo de natureza e vencimento compatíveis com o que ocupava."

Focalizando o aproveitamento o mesmo diploma legal estabelece:

"Artigo 64 — Aproveitamento é o reingresso, no serviço público, do funcionário em disponibilidade.

"Artigo 65 — Será obrigatório o aproveitamento do funcionário estável em cargo de natureza e vencimento ou remuneração compatíveis com o anteriormente ocupado."

Idêntica orientação é seguida pelo Estatuto dos Funcionários Civis do Estado de São Paulo (Lei n.º 10.261, de 28-10-68, em seu Capítulo IV, artigos 219, 220 e 221).

O professor Hely Lopes Meireles, em seu *Direito Administrativo Brasileiro*, página 387, assim conceitua a matéria:

"A disponibilidade é a cessão remunerada do exercício do *funcionário vitalício* ou estável, pela extinção do cargo, ou *em virtude de ocorrência de qualquer outro motivo previsto em lei.* A disponibilidade não é pena; é vantagem funcional, não obstante o afastamento compulsório do titular do cargo e, por isso mesmo, não o podem prejudicar em qualquer direi-

to decorrente da função. O funcionário pôsto em disponibilidade deve auferir os vencimentos integrais do cargo, com os adicionais e aumentos a que faria jus se no seu exercício, e concorrerá às promoções de carreira, como se estivesse em atividade. O tempo de disponibilidade é contado para todos os efeitos legais compatíveis com o afastamento do cargo. Desde que se crie ou se vague cargo de natureza e remuneração idênticas ao que ocupava o disponível, *embora com outra denominação*, terá êle direito ao aproveitamento."

O mesmo Hely Lopes Meireles comenta, ainda:

"Extinguindo-se o cargo em que se encontrava o funcionário estável, ficará êle em disponibilidade remunerada até o seu obrigatório aproveitamento em outro de natureza e vencimentos compatíveis com o que ocupava (Constituição Federal, artigo 190, II), diversamente do que ocorre com vitalícios inamovíveis, que não são obrigados a aceitar outro cargo, embora idêntico ao seu que fôra extinto."

Esclareça-se que vitalício inamovível é apenas o juiz. Os professôres catedráticos são vitalícios amovíveis. Por isso mesmo podem ser colocados em disponibilidade, não por ato seu mas por ato da administração.

Da mesma forma, o seu aproveitamento, a critério da administração será feito dentro dos limites legais vigentes e de acôrdo com os superiores interêsses dessa mesma administração, sempre ressalvado o direito consagrado na Constituição de se efetivar em cargo dessa natureza e vencimentos compatíveis com o que ocupava.

A disponibilidade é, indiretamente, um direito da administração, isto é, pode ela extinguir um cargo público ou alterar-lhe as funções, sem que a isso esteja impedida pela ocupação do cargo pelo funcionário; diretamente, um direito do funcionário estável ou vitalício de não ser demitido quando o seu cargo vier a ser extinto, mas sim, colocado em disponibilidade.

Necessário se faz, neste passo, mencionar que, ao ser examinado por êste Conselho o primeiro projeto de Estatuto que incluía em seu corpo idêntica providência, ora consubstanciada no artigo 152 e, naquele, artigo 192, o ilustre professor Miguel Reale, hoje magnífico reitor da Universidade de São Paulo e então integrante dêste Colegiado, assim se manifestou em parecer aprovado a 17 de junho próximo passado:

"Artigo 192 — A oferta de "disponibilidade remunerada" com tôdas as vantagens presentes e futuras, feita aos professôres catedráticos, não encontra amparo na Constituição e nas leis, sendo obrigatório no Estado, em suas autarquias inclusive, o pagamento dos vencimentos do funcionário em disponibilidade na proporção do tempo de serviço. É o que ocorre até mesmo quando se dá a extinção do cargo (Constituição, art. 99, § 2.º, consoante nova redação dada pelo Ato Complementar n.º 40, de 30-12-68)."

Depreende-se, pois, de todo o exposto que a disponibilidade tem

características perfeitamente delineadas, quer na ordem constitucional, quer na da legislação ordinária, desaconselhando, por essa parte, constar o artigo 152 no presente Estatuto para não se criar, com a opção desejada, um desvirtuamento flagrante da natureza jurídica do dispositivo.

Além disso, não nos parece caracterizada a extinção do cargo de molde a impor à administração a obrigação de colocar seus titulares em disponibilidade. Ainda que isto ocorresse — e é hipótese apenas para argumentar — haveria em contrapartida, o direito da administração determinar o *aproveitamento em cargo de natureza e vencimentos compatíveis com o que ocupava o titular.*

Mas, ao lado dessas considerações de ordem geral, é preciso não ignorar que a matéria é tratada de forma clara e exata no Decreto-lei n.º 465, de 11 de fevereiro de 1969, que estabelece normas complementares à Lei n.º 5.539, de 27 de novembro de 1968, em cujo artigo 11 se lê:

"Artigo 11 — *Os atuais ocupantes de cargos de professor catedrático passam automàticamente a professôres titulares*" (o grifo é nosso).

Aplicável, não obstante, na esfera federal, êsse dispositivo traduz fidelidade a uma orientação doutrinária constante.

Ainda, o Decreto-lei n.º 465, de 11 de fevereiro de 1969, que estabelece normas complementares à Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, afirma em seu artigo 10:

"Artigo 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" (o grifo é nosso).

Como se vê de clareza meridiana, êste dispositivo e o anteriormente citado artigo 11 do Decreto-lei n.º 465/69, harmonizam-se, completam-se, deixando, extreme de dúvidas, sua fiel e exata interpretação.

Em resumo, e concluindo, constatamos que todos os caminhos levam à mesma conclusão. Os dispositivos constitucionais, a legislação ordinária de caráter geral e a legislação ordinária específica, todos, conduzem à condenação do artigo 152 que deve, assim, ser excluído do projeto de Estatuto da Universidade de S. Paulo.

Examinados, assim, os aspectos jurídicos e legais do projeto de Estatuto da Universidade de S. Paulo, o nosso parecer é pela sua aprovação, *com ressalva do art.* 152 *que não pode merecer o nosso beneplácito pela sua flagrante ilegalidade.*

Os Alemães no Sul do Brasil: do Isolamento à Integração com a Nacionalização do Ensino *

Richard O. Dalbey **

"A vanguarda da opinião negra entre os intelectuais e os ativistas políticos é orientada mais no sentido da realização da identidade e autonomia de grupo do que no sentido da utilização das escolas públicas como agências assimilacionistas."

Alexander Bickel

Professor de Direito
Universidade de Yale

É a própria essência desta citação que nos induz a voltar as nossas vistas para o Brasil, país em que a integração cultural de seus grupos raciais e étnicos através do entrelacamento da escola com a sociedade tem sido a política dominante nos últimos tempos. Êste trabalho volta-se especìficamente para três eventos históricos, relacionados do ponto de vista da fidelidade nacional e cultural em conflito: os alemães do sul do Brasil como grupo minoritário antes e depois do advento do Nacional Socialismo no Brasil; as escolas particulares alemãs e a situação anômala resultante da competição de sistemas escolares ambíguos no interêsse da unidade nacional; a política adotada pelo govêrno brasileiro de utilizar as escolas públicas para incrementar o sentimento de nacionalidade na população estrangeira.

Os sociólogos de há muito vêm chamando atenção para o fato de que os problemas relativos ao imigrante que vem da Europa, ou mesmo o imigrante rural que vem para a cidade grande, não são em essência diferentes dos problemas do negro, do judeu, do índio ou do mexicano. Daí acreditarmos que, examinando o desenvolvimento

* Comunicação apresentada à Midest Regional Conference of Comparative and International Education Society, Pardue University, West Lafayette, Indiana, a 18 de abril, 1970. A tradução é de Luciano Duarte Guimarães, de nossa redação.

** Do Departamento de Educação Internacional e Comparada da Universidade de Indiana, Estados Unidos.

histórico dos alemães como subgrupo no interior do Brasil e refletindo-se sôbre a maneira como o "separatismo" dêles afetava a eventual construção da nacionalidade brasileira, as atenções ficarão voltadas para o fenômeno que ocorre quando um grupo minoritário colide com uma cultura poliglota.

Enquanto os problemas raciais forem demasiado complexos para admitirem soluções fáceis, simples e universais, compete a nós tentar compreender o mecanismo das relações raciais antes de abraçar causas ou propor soluções para tais problemas. Através de maior compreensão, a abordagem histórica dos problemas étnicos de grupos minoritários pode ajudar a resolver situações contemporâneas, particularmente os problemas que dizem respeito a grupos alienados e que não assimilaram a cultura do país que os adotou, achando-se de certo modo marginalizados pela cultura atual. Embora seja verdade que a história se vem processando em passos rápidos no campo das relações raciais, as minorias étnicas e raciais estão no mundo inteiro a exigir cada vez mais uma situação de igualdade. Os únicos países hoje em dia para os quais se deve voltar as vistas a fim de se constatar as conseqüências ocasionadas pela competição do sentimento nacionalista dentro da mesma sociedade são: Bélgica, Irlanda do Norte ou Israel.

De acôrdo com os prognósticos do historiador Arnold Toynbee, o tribalismo durante a década de 70 se constituirá num perigo mais iminente para a estabilidade política dos países com experiências de tensões raciais e étnicas do que o nacionalismo. A exemplo dos desastres econômicos, a Índia poderia desagregar-se, fragmentada pela sua diversidade de povos. Na realidade, a tração pela autonomia regional é tão poderosa que mesmo os países adiantados podem ser abalados. A Grã-Bretanha poderá se ver na contingência de conceder independência quase completa aos galeses e escoceses, e o Canadá não estaria livre de entrar em colapso pelos antagonismos entre a sua cultura francesa e inglêsa. Melhor ainda, podemos voltar nossa atenção para êste País, já citado como "nação de imigrantes" e "terra da liberdade", e constatar que vários grupos minoritários não se incorporaram à "corrente econômica e cultural americana". Durante grande parte da próxima década, havendo os negros se associado a outros grupos étnicos — *chicanos*, índios, americanos de sangue chinês — na tentativa de alcançar igualdade e identidade, os Estados Unidos ficarão na iminência de se fragmentar cada vez mais, e se tornar talvez uma sociedade cada vez mais violenta e polarizada.

A assimilação é um processo penoso. Os integrantes dos grupos minoritários raramente estão prontos a abandonar sua cultura *in totum*. Acham-se fortemente ligados a ela. Não é fácil absorver novas tradições, ideais, valôres, crenças, atitudes e devoções. A assimilação, portanto, não lhes parece ser a solução de seus problemas de ajustamento. Podem êles concordar em que a assimilação seja desejável, até certo ponto; mas a

partir de um determinado limite passarão a oferecer-lhe resistência.

Por outro lado, poder-se-ia muito bem insistir no fato de que a resposta mais feliz que os membros dos grupos minoritários poderiam dar para esta situação seria através da sua incorporação ao grupo dominante. De acôrdo com o ponto de vista assimilacionista, as diferenças raciais e culturais são inconvenientes, a homogeneidade é preferível à heterogeneidade, e que é inevitável a ocorrência de conflitos enquanto povos diferentes procuram viver juntos. A única solução, portanto, para o problema dos grupos raciais e étnicos, está na mistura, na fusão e na combinação dos diversos elementos. Tanto o nosso programa de "Americanização" como a filosofia do "Abrasileiramento" do país irmão são reflexos dessa atitude. Contudo, embora em muitos aspectos os elementos que contribuíram para o estado atual da situação racial no Brasil fôssem semelhantes aos que se verificam nos Estados Unidos, os padrões daí resultantes têm sido bem diferentes nos dois países.

O Brasil, como os Estados Unidos, tem sido o lugar de encontro do branco, do vermelho e do negro. Todavia, o ajustamento dêsses grupos uns aos outros não se processa da mesma forma nos dois países. Nos Estados Unidos, país que ainda se orgulha da sua "assimilação total" e do seu "pluralismo cultural", tem-se registrado um preconceito de côr bastante acentuado, prevalecendo a discriminação e a segregação, daí resultando um sistema de castas baseado na côr que só contribuiu para fazer do negro e do americano de sangue mexicano um imigrante em seu próprio país. No Brasil, por outro lado, a corrente assimilacionista que lida com a amálgama de seus diversos grupos étnicos tem alcançado grande êxito já que o negro continua a ser absorvido pelo mestiço, que, por sua vez, continua a ser absorvido pela população predominantemente européia.

A história das relações raciais no Brasil, contudo, nem sempre foi harmoniosa. O problema racial, como é visto pelo brasileiro, não é tanto um problema de "preservar a pureza racial" mas o de vencer a resistência à absorção que um certo grupo ocasionalmente venha a oferecer. Anteriormente à Segunda Guerra Mundial, antes de o govêrno brasileiro ter-se empenhado na nacionalização da sua população européia, era comum encontrar-se grupos remanescentes que ofereciam resistência organizada à assimilação. De fato, a presença de imigrantes alemães, italianos e poloneses nas diversas fases do período de assimilação durante os anos do primeiro govêrno Vargas tornou o sul do Brasil uma região visada pela crítica internacional que identificava ali a origem do perigo para a estabilidade política do País.

De tôdas essas principais correntes migratórias o grupo alemão constituía maior fonte de perigo por ser um grupo que preservava parcialmente sua nacionalidade e não assimilava completamente a nova cultura. Esta assimilação incompleta dos alemães ao padrão cultural do Nôvo Mundo caracterizava-se pelo uso exclusivo ou

parcial da língua alemã na conversação diária, e por um estado de afinidade cultural, política e sentimental com a terra natal, que gerava freqüentemente conflitos e não dava lugar a semelhantes sentimentos em relação ao país adotado.

A contribuição da imigração alemã para o desenvolvimento do sul do Brasil é inestimável. Embora essa imigração representasse menos de 5% de sua imigração total, os alemães e seus descendentes (totalizando mais de um milhão de pessoas em 1942) assumiram uma posição na vida do País desproporcional a seu número. A partir de 1824 êles se instalaram nas então despovoadas regiões dos estados do sul do País e logo passaram a formar um padrão cultural distinto que até hoje ainda empresta aquêle aspecto peculiar às cidades predominantemente "alemãs" de Blumenau e São Leopoldo nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Sob o sistema de imigração européia controlada, em vigor no Brasil, os alemães foram introduzidos no País mais ràpidamente do que permitia sua capacidade de absorção, mas se estabeleceram em colônias grandes e compactas nas áreas remotas e inóspitas do interior do sul do Brasil onde o contato com brasileiros e grupos de outras nacionalidades só se efetuava em nível simbiótico e secundário. Esta concentração de alemães em "colônias" só serviu para acentuar a tendência no sentido de construir comunidades separadas, sob diversos aspectos, daquelas habitadas pela população nativa de origem portuguêsa.

Devido à negligência do govêrno brasileiro em atender mesmo às mais modestas exigências de seus colonos, os alemães permaneceram alheios à vida intelectual das localidades onde se estabeleceram e com o tempo foram construindo verdadeiros "países dentro do País" sem ter com o Govêrno central, localizado no longínguo Rio de Janeiro, qualquer interêsse em comum. Isolados de sua terra natal, os alemães fundaram escolas com o fim de preservar o melhor das suas características raciais e folclóricas. Com evidente ajuda financeira da Alemanha, era de se esperar que estas escolas particulares subordinadas a orientadores alemães se tornariam o mais importante marco cultural para a preservação da nacionalidade alemã. De fato, na virada dêste século essas escolas tinham-se arraigado de tal maneira nos estados do sul do País que o Govêrno brasileiro, premido por seus problemas orçamentários crônicos, foi levado a incentivar as escolas alemãs a continuarem com suas atividades dada a ausência de um sistema escolar de âmbito nacional.

Embora os alemães considerassem a si próprios e a suas excelentes escolas como sendo de cultura superior às escolas dos seus hospedeiros, as relações entre alemães e brasileiros eram cordiais enquanto não se verificassem manifestações agressivas de nacionalismo alemão e a correspondente reação a estas manifestações, como seja o estímulo do nacionalismo brasileiro. Entretanto, tornou-se logo evidente que a colonização étnica só tinha servido para incrementar o desenvolvimento do nacionalismo es-

trangeiro dentro dos limites naturais do País. Havendo o Brasil declarado guerra à Alemanha em 1917, a falta de assimilação dos alemães à vida nacional começou a se constituir num grave problema. Como conseqüência da Grande Guerra, tôdas as escolas alemãs foram fechadas temporàriamente e o govêrno brasileiro, a braços pela primeira vez com a tarefa inevitável de tentar promover a integração das suas "ilhas culturais", começou paulatinamente a fazer modestas tentativas no sentido de instituir algum tipo de sistema de escolas públicas nas regiões habitadas pelos alemães.

Com o crepúsculo dramático da Primeira Guerra Mundial, os acontecimentos que se desenrolavam no Velho Mundo, especialmente o sucesso obtido pelo totalitarismo europeu, contribuíram para reacender o aparecimento do nacionalismo alemão no Brasil. Os anos do pós-guerra também suscitaram uma efervescência política e social em proporção jamais vista antes na história do Brasil, já que vários processos de radicalização e reação corroíam a estrutura política do País. Nessa conjuntura foram semeadas as principais doutrinas do nazismo e outros movimentos da quinta coluna, época em que Getúlio Vargas subiu ao poder pela Revolução de 1930.

Após a ascensão de Hitler em 1933, os nazistas radicados no Brasil assumiram sem perda de tempo a direção de aproximadamente 2.500 escolas alemãs. Já que as colônias alemãs ainda tinham ligação com todos os setores da vida econômica, cultural e política da Alemanha, não era de se admirar que tais escolas se houvessem tornado um dos instrumentos mais importantes através dos quais a Organização do Partido Nazista podia doutrinar a população de língua alemã da região e fazê-los integrar o Partido Nacional Socialista (National Socialist *Weltanschauung*). As escolas alemãs foram imediatamente integradas em ligas escolares de âmbito municipal e estadual sob a tutela da Organização dos Professôres Nacionais Socialistas, que tinha por sua vez ligação direta com a Organização Estrangeira da NSDAP, sediada na Alemanha nazista. A partir de 1933, sòmente os professôres preparados dentro da ideologia nazista e aprovados pela NSDAP tinham permissão de ensinar nessas escolas. O material de ensino que era importado para ser usado nas escolas também refletia o nôvo pensamento social da "nova" Alemanha, pois introduzia um ensinamento através do qual incutia nos alunos que o Terceiro Reich tinha como missão "germanizar o mundo e suplantar a fidelidade ao Brasil pela fidelidade à Alemanha nazista".

Todavia, sòmente em fins da década de 30, quando a infiltração totalitária vinha do exterior começou a comprometer sèriamente a "Defesa do Estado" foi que o govêrno brasileiro teve imediata consciência do perigo a que tinha levado sua indiferença a esta situação durante anos. Com a criação do *Estado Nôvo* em 1937, o Presidente Vargas pôde então fazer uso de seus amplos podêres a fim de promover a nacionalização econômica e cultural das colônias estrangeiras.

A fórmula de nacionalização cultural adotada pelo presidente Vargas foi provàvelmente a medida mais drástica jamais tomada por qualquer país sul-americano para resolver problemas de minorias estrangeiras. A nova regulamentação do govêrno pretendia desferir golpe mortal na manutenção de uma cultura homogênea no seio das entidades estrangeiras no âmago do Brasil e dissolver a identidade étnica das minorias estrangeiras, fundamentando-se na suposição de que, com o desaparecimento da língua estrangeira, a absorção social e cultural seria apenas uma questão de tempo. Assim sendo, a escola particular alemã, que havia sido utilizada pelos colonos durante mais de um século como instrumento para manutenção de seus laços e fidelidades culturais, passou a ser um dos alvos mais visados para a nacionalização. Os objetivos do programa educacional do govêrno Vargas foram sintetizados em 1940 pelo então Ministro da Guerra (e mais tarde presidente) General Eurico Gaspar Dutra. Disse êle: "O principal objetivo da educação é criar uma consciência nacional" — e continuou, salientando que as escolas tinham o dever de encorajar "uma mentalidade capaz de colocar a opinião pública a favor do nacionalismo".

Embora o instrumento utilizado por Getúlio Vargas para integrar a doutrinação patriótica no processo educacional fôsse criado através de uma série de decretos de fundo "emocional" que pretendiam dar combate às influências da política estrangeira em *tôdas* as escolas estrangeiras de um modo geral, as medidas adotadas se destinavam sobretudo às escolas particulares da "Santa Aliança" fascista. Assim, o problema do ensino ministrado em língua estrangeira e da permissão aos governos estrangeiros de subsidiar escolas particulares passou a ter ligação direta com o problema da propaganda nazi-fascista. Entre as comunidades do Eixo o mais forte sentimento de desprêzo diante da nacionalização das escolas estrangeiras foi por parte dos colonos alemães. Ao cabo de poucos meses, tiveram êles oportunidade de ver a paralisação de sua obra cultural de cêrca de 115 anos, enquanto, sob o impulso da campanha de desnacionalização de Vargas, sua nacionalidade estava entre a vida e a morte. Quando a nacionalização das escolas alemãs começou a encontrar franca resistência nos redutos mais impenetráveis da colônia alemã, o Govêrno reagiu instituindo uma campanha rigorosa, punitiva e até mesmo brutal de assimilação forçada. Como resultado, os alemães por sua vez construíram escolas subterrâneas clandestinas.

O Govêrno, percebendo que a ação policial contínua e a perseguição rigorosa só iriam contribuir para levar aquelas escolas a serem construídas ainda mais clandestinamente, começou a corrigir os erros da sua campanha de nacionalização, substituindo a ação punitiva pela política de promover uma relação mais estreita entre a escola, a família, o Govêrno e a conjuntura mundial, passando a modificar e centralizar o sistema educacional brasileiro, incrementando o maior número possível de escolas

públicas livres nas zonas de língua estrangeira. Quase 900 escolas públicas foram inauguradas nos princípios da década de 40 para substituir cêrca de 800 escolas particulares, com o objetivo de ensinar a língua portuguêsa e História do Brasil às crianças de origem estrangeira.

Os primeiros resultados dessa forma de "competição social" foram impressionantes. Sempre que era descoberta uma escola clandestina e era emitida uma ordem escrita para fechá-la, esta mesma ordem também prescrevia a construção de uma escola pública a ser erigida ao lado ou nas imediações da primeira. Finalmente, com a instituição do Fundo Nacional para a Educação Elementar, em 1942, e a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário de 1945, deu-se grande impulso à construção e funcionamento das escolas oficiais brasileiras. Embora as principais causas sociais da propagação do ensino clandestino não tivessem sido erradicadas de maneira permanente à medida que a gestão de Vargas chegava ao ocaso, em fins de 1945, a tentativa do govêrno brasileiro de proporcionar um mínimo de educação, indispensável para nacionalizar suas áreas colonizadas, teve grande êxito em circunstâncias desfavoráveis.

O ano de 1945 assinalou um nôvo marco para o Brasil e para os esforços educacionais do govêrno Vargas a serviço da nacionalização. Vargas foi deposto, acabou a 2.ª Guerra Mundial e, embora o velho problema da nacionalização dos grupos estrangeiros ainda existisse de uma forma ou de outra, na realidade diminuiu consideràvelmente de intensidade pelo efeito psicológico da derrota das fôrças do Eixo. A política do Brasil de incrementar a "defesa do hemisfério" deixara a maior parte da população alemã do sul do País subjugada e marginalizada.

A nacionalização como uma tentativa educacional *de boa fé* tinha sido relativamente bem sucedida. A legislação de 1937 e as posteriores haviam nacionalizado tudo. As escolas alemãs continuaram fechadas por lei, e nunca mais foram reabertas. Por volta de 1950, a maioria dessas escolas tinham sido convertidas com êxito em instituições de língua portuguêsa recebendo nomes brasileiros. Assim comentou o *Jornal de Joinville* (Santa Catarina) de 25 de novembro de 1955:

> Graças à nacionalização, os tempos mudaram. O jovem germano-brasileiro já não mais fala, ou se fala, é muito pouco, a língua de seus antepassados. Hoje em dia o povo de Blumenau fala o português corretamente, e Blumenau é uma das cinco cidades mais progressistas de todo o Brasil.

Voltando-se as vistas para o passado, tudo indicava que a nacionalização estava prestes a ocorrer num País cujas ideologias estrangeiras estavam em conflito com o "espírito nacional". O Govêrno chegara à conclusão de que o melhor lugar para romper o ciclo maligno do isolamento e do regionalismo agressivo eram as escolas públicas onde melhor se ensinaria os elementos fundamentais

da ética e da ideologia nacional na linguagem do povo. A "nacionalização do ensino", entretanto, era apenas um dos muitos passos necessários para se efetuar uma assimilação mais rápida. Não se pode subestimar o milagre da industrialização no Brasil entre 1930 e 1945 e sua contribuição para a realização nacional. É deveras significativo o fato de que os anos do govêrno Vargas assinalaram uma mudança definitiva do nacionalismo cultural e político para o nacionalismo econômico. À medida que o Brasil começou a transformar-se numa nação moderna e numa potência mundial, as regiões ocupadas pelos alemães tornaram-se comunidades rurais ultrapassadas e sem importância do ponto de vista político e econômico, já que os imigrantes passaram a ter maior atração pelos novos centros urbanos. As metrópoles, de modo geral, com sua mistura de nacionalidades e propiciando uma adaptação mais rápida aos costumes luso-brasileiros, tornavam muito mais fácil para as escolas a tarefa de inculcar os objetivos nacionais. Com o estabelecimento eventual de "colônias mistas" no sul do País, os alemães começaram paulatinamente a adotar uma espécie de cultura do Nôvo Mundo, composta de muitos elementos transplantados da Europa e complementados por certas características e elementos complexos tomados da cultura brasileira.

Hoje em dia, as crianças alemãs se consideram brasileiras e não germano-brasileiras. Graças ao uso obrigatório do português em tôdas as escolas, os jovens são escolarizados numa língua que ficou aceita como meio de comunicação da sociedade nacional. Embora muitos alemães sejam bilíngües, a língua alemã passou a simbolizar para muitos dêles uma cultura rural subestimada ou mesmo desprezada de um grupo minoritário, sendo que a tendência atual é considerar o português a língua urbana e portanto "superior". Mesmo o hábito de conservar a língua alemã nos lares teve pouco êxito já que o federalismo de muitos alemães vai perdendo terreno a cada geração. Conquanto ainda existam hoje em dia muitas comunidades rurais isoladas por todo o sul do Brasil, cuja integração na vida nacional está longe de ser completa, sua gente está encontrando maior dificuldade de preservar as características do Velho Mundo à medida que os contatos pessoais entre indivíduos de origens diferentes entram no domínio das relações primárias. Embora seja difícil um povo mudar suas características nacionais em virtude da influência da tradição, dos costumes, família, literatura, folclore, escolas e outros fatôres, é igualmente difícil manter inalteradas essas características quando novas condições ambientais e sociais sofrem mudanças radicais. Por mais que êles desejassem continuar sendo alemães, por mais que recebessem estímulo da sua terra natal, o nôvo País em que se fixaram acabava influindo no sentido de anular o resultado almejado. Êste fator por si só opôs grandes obstáculos ao plano que Hitler traçara de estabelecer uma "Alemanha antártica" no sul do Brasil.

Embora a discussão anterior não tenha conseguido definir um pro-

grama de ação para os problemas correntes dos grupos minoritários, ela não deixa de nos chamar atenção para a natureza e para as implicações da escola como parte integrante da vida comunitária do grupo étnico. Talvez o grande mérito de tal estudo seja o fato dêle indicar claramente as resoluções advindas de um problema debatido amplamente hoje em dia e que visa saber se os grupos alienígenas de uma sociedade devem continuar a identificar-se ou vincular-se às heranças culturais de seus países de origem, ou se devem deixar de existir como unidades socioculturais distintas passando a se fundir cultural e racialmente com a sociedade nativa.

É com um dilema desta mesma natureza que os americanos se defrontam hoje em dia, pois as relações raciais chegaram ao ponto crítico da História. O conceito liberal, algo antiquado, de que seria melhor promover a assimilação dos grupos minoritários, sobretudo através da escola pública, é agora controvertido. De fato, alguns estudos feitos nessa área revelam que a integração escolar pode realmente polarizar os grupos e fortalecer os estereótipos arraigados. Embora a maioria dos americanos esteja convencida de que a integração através das escolas públicas possa levar a um relacionamento mais harmonioso entre os grupos raciais.

Embora a escola não chegue a ser uma panacéia para todos os problemas raciais, ela é um símbolo poderoso de progresso na sua luta para resolver os males internos de um país. As sociedades, que continuam a manter a tradição do separatismo educacional através de sistemas escolares dualistas, pouco contribuem para uma mudança de comportamento, e provàvelmente esta não é a solução para se superarem os efeitos nocivos do isolamento racial. A escola entretanto deve ser lugar de estudo e de convivência — onde a criança tem o seu círculo de amizades, onde ela aprende a comparar-se com outras crianças, a participar, a competir, a cooperar. A educação vista nesses têrmos pode dar uma grande contribuição na sua luta com o mais sério dilema político e moral que ora desafia a maioria das sociedades multirraciais de todo o mundo: como garantir justiça e tranqüilidade entre seus grupos raciais.

Sistema Educacional da Nova Zelândia: Organização e Características

Michael John McCarthy *

1. Democratização do Ensino

A Nova Zelândia é pequena mas bastante progressista, com tamanho correspondente ao do Reino Unido da Grã-Bretanha, com apenas dois e meio milhões de habitantes, principalmente de origem britânica, havendo alguns indígenas da raça maori. É talvez das nações mais igualitárias do Nôvo Mundo, apresentando algumas características que bem justificam a realização de um estudo comparativo em relação a outros países temperados e subtropicais, com regiões de grande altitude. Cêrca de metade da população vive nas zonas rústicas, uma vez que a produção agrícola é a base de sua economia e constitui a principal fonte de renda. Existe nesse país grande potencial para desenvolvimento de indústrias, ainda mais necessário por se encontrar isolado por grandes extensões marítimas dos centros de onde herdou suas tradições culturais. A população indígena maori está assimilada na comunidade com direitos idênticos aos dos europeus, existindo entre os neozelandeses forte tradição igualitária. Há contudo indicações de enfraquecimento dessas tradições em alguns pontos, atribuído à prosperidade geral e ao maior contato que tem havido com a variedade norte-americana de democracia desde a última guerra. A educação é ministrada em inglês, mas há um programa especial de estudos em maori até o nível universitário. Tôdas as instituições educacionais são acessíveis aos maoris. Os que vivem na zona urbana podem freqüentar qualquer escola junto com os europeus, mas uma fundação maori organiza escolas nas comunidades indígenas. Não há discriminação racial, e embora por algum tempo declinasse a população nativa, hoje se encontra em ascensão.

As primeiras escolas obedeciam às tradições e idéias inglêsas no período colonial. Hoje cêrca de 97%

* Do C.B.P.E.

das crianças recebem instrução pós-primária. A maior parte do sistema escolar funciona sob contrôle do Govêrno, embora também as organizações particulares e religiosas mantenham escolas (geralmente instituições católicas). Procura-se tornar a educação acessível a todos que a demandam ou que se achem aptos, e o país conquistou elevado grau de igualitarismo de oportunidades em educação. O sistema tomou como base a Lei de Educação de 1914, que consistiu numa revisão da Lei de Educação de 1877, criou o Departamento Nacional de Educação e regulamentou a educação pública de nível primário, gratuita, leiga e obrigatória, a ser administrada por conselhos ou juntas regionais, cujos deveres e constituição ficaram estabelecidos na mesma lei. Os membros de comissões escolares locais formam o eleitorado, que determina a composição dos conselhos regionais. A êsses conselhos ou juntas foram atribuídos podêres e funções diversas, desde 1877. Cabe ao Departamento o contrôle geral da educação em todo o território nacional, mas as juntas locais exercem considerável autoridade legal no nível educacional primário, nomeando os professôres e administrando as escolas rurais que mantêm curso primário com departamentos secundários anexos às escolas normais. A elas compete a administração financeira da educação, o pagamento de salários, as despesas com equipamento escolar e as atividades de treinamento dos professôres.

O govêrno central distribui as verbas estaduais, não havendo taxas locais de educação. Os membros das juntas locais não são funcionários públicos, como os que servem no Departamento de Educação. Em cada escola funciona uma comissão eleita pelos membros da comunidade local, para servir durante 2 anos. Fazem parte dessas comissões os pais dos alunos matriculados na escola e compete-lhes zelar pelas instalações e equipamento escolar, atuando ainda como seus administradores. Por êsse sistema, a escola fica mais integrada na comunidade, constituindo foco de interêsse local para fins educativos, estimulando a participação voluntária de seus habitantes, inclusive quanto ao financiamento das atividades escolares. O acréscimo de alguns anos de instrução pós-primária em nível elementar não é considerado solução final, procurando a administração atual transformar êsses cursos em escolas secundárias, sempre que possível. Quando o número de alunos atinge 150, em princípio e em casos especiais, cria-se uma escola secundária completa. Havia, inicialmente, tendência para centralização do contrôle educacional, mas hoje em dia tem havido aumento no contrôle local, criando o Departamento de Educação órgãos regionais para facilitar essa administração. O diretor geral do Departamento cita como principais funções dêsse órgão:

I) Distribuir dotação aos órgãos administrativos que tratam da educação;

II) Organizar o currículo escolar, os programas e cursos a serem ministrados, bem como os exames externos como os de conclusão de curso primário etc.;

III) Inspecionar as escolas públicas e particulares registradas, verificando ainda a capacidade dos professôres;

IV) Conceder bôlsas e auxílios a estudantes;

V) Autorizar os sistemas de transporte escolar, conforme proposta dos conselhos distritais; prover e manter uma frota oficial de ônibus escolares;

VI) Publicar livros de texto, boletins, manuais de ensino etc.;

VII) Recrutar professôres para escolas oficiais, regulamentando seu treinamento e a concessão de diplomas e certificados;

VIII) Manter uma organização central para distribuição de material escolar; equipar escolas maoris e especiais, serviços de assistência à infância e outras organizações e serviços educacionais;

IX) Treinamento de professôres, orientação vocacional através da Inspetoria escolar e de outros órgãos auxiliares;

X) Nomear servidores, pagar-lhes vencimentos e pensões de aposentadoria;

XI) Assessorar o Govêrno Federal nos assuntos educacionais;

XII) Controlar as escolas maoris e os institutos de educação por correspondência; manter filmoteca sôbre a educação nacional, centros para orientação vocacional e serviços de psicologia escolar; organizar e controlar diversas escolas e centros especiais para treinamento em serviço dos professôres primários.

Prevalece em tôda Nova Zelândia o tipo de educação comum para ambos os sexos.

2. Encampação das Fundações Privadas

O govêrno estimula a pesquisa educacional e várias comissões se dedicam à orientação sôbre diversos aspectos e problemas. Em 1962, uma comissão presidida por Sir. G. Currie (Vice-Reitor da Universidade da Nova Zelândia) estudou o sistema escolar público e particular quanto às necessidades atuais e futuras, bem como o total de auxílio oficial a ser concedido às instituições educativas particulares. Algumas de suas conclusões estão sendo agora postas em execução. O sistema escolar abrange de maneira geral a educação pré-escolar (maternal) primária, média e superior. Em alguns casos, principalmente nas zonas rurais, as escolas primárias dispõem de um departamento secundário ou intermediário, caso seja impraticável às crianças freqüentarem escola secundária completa. O contrôle da educação de nível médio não compete aos conselhos regionais ou distritais, contando as escolas com juntas governativas individuais, das quais faz parte pelo menos um membro do conselho regional e vários pais de alunos da escola, além de representantes de organizações locais que cuidem de assuntos educacionais. Quando se trata de escola técnica, fazem parte das juntas representantes dos tra-

balhadores e da indústria e comércio. Pode uma só junta governativa atender a várias escolas do distrito. No século XIX a educação secundária era em grande parte de iniciativa particular, atendendo o Govêrno às instituições com verbas e dotações, mas em 1949 decidiu nacionalizar as fundações privadas e conseqüentemente grande número de escolas passaram ao âmbito federal. Atualmente recebem verbas de custeio, para pagamento de salários e demais despesas, inclusive bôlsas para alunos de fora.

A Nova Zelândia, como o Reino Unido da Grã-Bretanha, procura distribuir educação secundária para todos, acentuando o treinamento técnico e tecnológico em todos os níveis e esforçando-se por assegurar educação avançada e treinamento universitário aos jovens bem dotados, reduzindo o fator "desperdício" ou "desistência".

A educação por correspondência tem-se expandido, mantendo cursos de treinamento de professôres de nível primário e secundário e concedendo diplomas oficiais. O "Instituto Técnico de Cursos por Correspondência" recebe cada vez maior número de inscrições, oferecendo mais de 300 cursos diferentes. São três as vias de acesso à universidade. Primeiro, os alunos oriundos de escolas secundárias reconhecidas, através da apresentação de certificado fornecido pela direção do estabelecimento que comprove sua capacidade para freqüentar o curso superior e a idade mínima de 16 anos; segundo, os diplomados das demais escolas e outras pessoas podem submeter-se ao exame vestibular público, sendo 16 anos a idade mínima exigida; terceiro, os maiores de 21 anos podem ingressar na universidade com matrícula provisória, sem passar por exame, devendo sua permanência no curso ser confirmada pelo Senado, após haverem obtido aprovação em determinados cursos. Os estudantes pagam taxas escolares, sendo entretanto fornecidas bôlsas e isenções pelo Govêrno e por organizações particulares, algumas vêzes através do certificado escolar ou de provas públicas.

A Nova Zelândia adotou o regime de universidades oficiais regionais em lugar da universidade nacional única e foi o primeiro país que abandonou a seleção por exame para ingresso na escola secundária. É essa conseqüência das tradições igualitárias e tem por objetivo formar cidadãos melhores, atentos aos valôres éticos e estéticos, ao mesmo tempo que estimular o conhecimento científico e técnico, tão importante para sua independência e desenvolvimento futuro.

3. Ampliação do Orçamento Destinado à Educação

A despesa nacional com educação atingiu, em 1964, o total de ..... 56.787.398 libras, cabendo à educação elementar a maior parcela, 17.051.965. Para construções, equipamento e material escolar destinaram-se 11.692.808 libras e para escolas secundárias e técnicas 10.963.122. O total dessas despesas representava 4,1% da renda nacional (em 1954, era de 3,3%).

A despesa com educação aumenta cada ano e para 1966/67 o orçamento elevou-se a 72.220.000 libras, destinando-se à construção de prédios universitários e técnicos o total de 4.825.000 libras, mas na realidade, por diversos motivos, ultrapassou essa quantia. Prevê-se grandes dispêndios para expansão da rêde de escolas normais. Cêrca de 130 milhões de libras serão necessários nos próximos cinco anos para execução dos programas de construções escolares, cabendo aproximadamente 1/3 à educação superior; além disso, a despesa com institutos técnicos, de 1966 até 1971, já aprovada, orçará em 12,5 milhões de libras.

O Govêrno está programando maior número de residências para professôres, principalmente na zona rural, bem como a construção de centros comunitários locais extensiva a zonas urbanas e rurais. Houve aparente diminuição do ritmo das novas construções, nos últimos anos, porém atualmente se realizam esforços para estimular a construção de novos prédios escolares destinados às administrações regionais. São três os principais tipos de escolas no nível médio: escolas secundárias comuns, "escolas combinadas", onde é ministrada educação técnica e geral, e escolas técnicas. A diminuição do ritmo das construções novas nos últimos anos foi contrabalançada pela ampliação e reforma de numerosos prédios escolares, para seu aproveitamento até à capacidade máxima. Embora não adote integralmente os padrões inglêses ou norte-americanos, a Nova Zelândia favorece as escolas compreensivas. Grande parte das escolas secundárias permanecem nas mãos de particulares. Em 1963, das 377 escolas existentes, 102 eram de instituições particulares subvencionadas, 180 pertenciam ao govêrno e 11 eram dos maoris.

As matrículas em 1963 eram as seguintes:

ENTIDADES	Meninos	Meninas
Escolas oficiais	58.999	51.547
Dep. secundário das escolas primárias	3.302	3.442
Escolas particulares	10.752	11.204
Cursos por correspondência	162	269
Escolas maoris	688	401

Os cursos técnicos por correspondência em tempo parcial foram freqüentados por 7.710 escolares (sem especificação do total de cada sexo).

A maioria dos professôres é treinada nas instituições oficiais e a Nova Zelândia sofre de deficiência de professôres, principalmente no nível médio. Conseqüentemente, contrata professôres de outros países.

Procurando tornar atraente a carreira de professor, o govêrno tem construído residências para professôres, de módico aluguel, com a finalidade de encorajar os que se formam a trabalhar em certas localidades e procurando deter a espiral da elevação de salários e custo de vida.

O objetivo do govêrno é encorajar os currículos amplos e flexíveis, mas o contrôle oficial é pouco eficaz no caso das escolas particulares. Compete-lhes proporcionar educação geral básica e preparo geral para a vida numa sociedade igua-

litária, com amplas possibilidades de escolha das matérias de opção, considerando os valôres éticos e estéticos, incluindo curso de preparação para os candidatos a estudos acadêmicos e superiores.

A Comissão Thomas recomendou em seu relatório mais liberdade para os diretores de escola, estabelecendo ao mesmo tempo um currículo básico destinado a tôdas as escolas secundárias, com inclusão das artes em geral, e encorajando as autoridades a reconhecer a importância da educação de uma sociedade sem classes. O curso secundário deve incluir teatro, representações e debates sôbre o ensino de Inglês e acentuar a importância das bibliotecas escolares, com treinamento dos alunos sôbre utilização da biblioteca, medidas destinadas a derrubar as barreiras entre as disciplinas, a fim de preservar o que Whitehead chamou "a capa da cultura sem costuras", num processo de educação para a boa cidadania. O certificado oficial de educação tornou-se na prática um meio para obter trabalho após a escola e a importância das matérias científicas produziu o declínio de interêsse pelas humanidades, sofrendo muitos estudantes em sua vida posterior, por não terem obtido suficiente treinamento na língua materna. Existe atualmente interêsse em providenciar melhor ensino de linguagem, introduzindo-se o Francês no final do curso primário.

A prosperidade do pós-guerra resultou em atitude mais materialista e muitas modificações na perspectiva da população adulta, que, com a guerra japonêsa, se tornou mais precavida. Os jovens dispõem de dinheiro para gastar, podem vestir-se como gostam e afirmar seus direitos, imitando os trabalhadores adultos que fazem greves contra a ordem social estabelecida e conseguem o que querem. A vida doméstica é afetada pelas atividades externas dos pais, que muitas vêzes trabalham fora. O desenvolvimento sexual é mais precoce e o temor subconsciente da morte aparece mais entre os jovens de pouca idade, por influência do cinema e dos acidentes de rua. Os jovens se impacientam com o tempo perdido enquanto "crianças" e querem participar na elaboração das normas da sua existência. Não lhes basta perguntar ao papai ou confiar nos professôres, por terem situação acadêmica, e tendem à hipersensibilidade, ofendendo-se mais fàcilmente. Os uniformes são menos populares, procurando os alunos participar na administração escolar. O sistema vai cada vez mais valorizando a "importância mística dos diplomas de educação". Entre as escolas particulares de tipo secular e religioso, prevalecem dois padrões da tradicional "English Public School". As escolas particulares cobram taxas, porém alguns recebem bôlsas do Govêrno para freqüentá-las, considerando a situação financeira da família. A Nova Zelândia se defronta com os problemas encontrados em qualquer tentativa de classificar seus alunos pelas características. Tal processo geralmente recebe oposição dos pais, que possuem sempre idéias próprias sôbre a capacidade dos filhos.

Phoebe Meikle em seu estudo da educação de nível médio, divide os

estudantes em "bons", "lentos" e "relutantes". Com o sistema atual de promoção pela idade, na escola elementar, elevando-se o limite da escolaridade, aumentou o número de alunos lentos e relutantes nas escolas com instrução pós-primária. Defrontam-se os professôres então com problemas surgidos das variadas características dos estudantes, sem fácil solução, custando os professôres a se ajustar à sociedade em mudança.

Atualmente é dedicada maior atenção aos fatôres psicológicos e aos aspectos emocionais dos estudantes na escola. Aumenta cada vez mais a demanda por liberdade individual, liberdade de escolha e maiores oportunidades para desenvolvimento educacional, como resultado da evolução no ensino secundário para todos.

4. Educação Secundária Voltada para o Trabalho

A Nova Zelândia é, como o Brasil, um país em desenvolvimento, diferindo porém de estágio. Constitui excelente exemplo de país onde a responsabilidade pela educação da maior parte da população cabe ao Estado, com tendência a aumentar sempre. É crença geral que o artista e o professor (praticante também de uma arte) podem trabalhar com retribuição pequena em confronto com as outras profissões. Nos últimos anos, aliás, tem melhorado acentuadamente a situação dos professôres, continuando porém deficiente no nível médio do ensino. Será interessante registrarmos aqui o destino tomado pelos alunos que completaram a educação secundária. Em 1963, foram os seguintes os objetivos vocacionais visados:

9,9% dos rapazes e 4,2% das môças ingressaram na Universidade ou estabelecimentos congêneres:

2,2% dos rapazes e 11,9% das môças seguiram a profissão pedagógica;

11,7% dos rapazes e 28,6% das môças passaram a trabalhar em escritórios;

7,8% dos rapazes e 12% das môças ingressaram no serviço de lojas etc.;

27,9% dos rapazes e 4% das môças adotaram o trabalho manual e a indústria;

16,3% dos rapazes e 0,8% das môças dedicaram-se à agricultura;

0,4% dos rapazes e 8,2% das môças entraram para o serviço doméstico;

23,8% dos rapazes e 30,3% das môças preferiram outros tipos de ocupação.

A educação secundária na Nova Zelândia não está mais voltada para o acesso à universidade. O que interessa sobretudo é o certificado oficial dos exames, nos quais a maioria de estudantes consegue aprovação, constituindo êsse certificado documento essencial para colocação em certos empregos. Daí talvez surja tendência para concentrar e orientar os estudos escolares nas matérias que entram nesses exames externos.

A distribuição dos estudantes no curso médio está mudando, tendendo a aumentar o número dos

que atingem os anos finais, esperando-se duplicação da matrícula universitária até 1980.

A partir de 1950, houve rápida expansão dessa matrícula, viajando uma comissão ao exterior para estudar os problemas de construção escolar em várias partes do mundo. Um dos resultados dêsse estudo foi a adoção do sistema denominado "em bloco" para as construções destinadas ao ensino médio. Em vez das estruturas tradicionais, utilizando material permanente dispendioso, com áreas desperdiçadas em passagens e corredores, adotarem-se blocos de um só pavimento, com 6 salas-de-aula, inteiramente de madeira. Cada escola conta com auditório, sala-de-estudos e sala para seminários e palestras, com a capacidade de acomodar 1.250 alunos, partindo do mínimo de 400. Há o inconveniente do grande espaço ocupado e das áreas descobertas entre os blocos.

Recentemente, nôvo conceito do tipo em bloco foi desenvolvido, para zonas urbanas e populosas, onde há espaço limitado: é a "escola dentro da escola", conservando os méritos das escolas pequenas, mas permitindo progressivo aumento da matrícula no nível secundário.

Sob regime co-educacional, com duas casas dirigidas por um administrador, responsável perante o diretor da escola, o prédio compreende 4 blocos principais, de 2 pavimentos — com laboratórios de ciências e salas-de-aula, oficinas de trabalhos manuais e pátio coberto, além do campo aberto central. Num bloco funcionam a administração, a biblioteca, o laboratório e algumas salas-de-aula para alunos adiantados. Em bloco separado, ficam as oficinas e estúdios. Também o auditório e sala-de-música acupam bloco à parte. Êsse projeto acha-se em estudo, e nenhuma escola foi ainda construída por êle.

Salas de aula móveis têm sido construídas com sucesso, principalmente nas escolas primárias. Seu preço corresponde ao das construções convencionais, com adoção de métodos industrializados de construção.

Os projetos de construção e equipamento vão sendo constantemente aperfeiçoados, procurando-se reduzir seu custo, nos têrmos do *Building code*, lei que determina os requisitos mínimos para todos os tipos de construção escolar e respectivas instalações.

Referências Bibliográficas e Fontes de Informação

The Director General Department of Education Wellington N. Z.

The Director, Council for Educational Research, Wellington N. Z.

New Zealand Year Book, 1965.

Annual Reports N. Z. Council for Educational Research, 1963-64.

Educational Statistics of N. Z. Pt I & II. 1964-65 & 1966. Government Printers.

Annual Reports of Department of Education.

Thomas Report Post Primary Curriculum 1944.

Currie Report, Commission on Education in N. Z. (state controlled system). 1962. Government Printers.

Phoebe Meikle "School and Nation", Post primary education, 1961, N. Z. Council for Educational Research.

C. E. Beeby "Secondary Education without Selection" — International Review of Education, V. II, n. 4, 1956.

UNESCO — *L'Education dans le Monde — IV: L'Enseignement supérieur*, Paris, 1967, 1547 p.

Trata-se do quarto volume da série "L'éducation dans le Monde". O primeiro, publicado em 1955, contém documentação de natureza descritiva e estatística acêrca dos vários graus e ramos dos sistemas escolares dos países do mundo. O segundo é dedicado essencialmente ao ensino elementar e o terceiro analisa o ensino médio.

O quarto volume, elaborado sob orientação semelhante à dos mencionados, além de estudo sucinto dos sistemas escolares, oferece análise minuciosa do ensino superior, que é considerado no quadro geral do sistema nacional de ensino e no contexto social de cada nação. Os quatro alentados volumes constituem, assim, "verdadeira enciclopédia de todos os sistemas contemporâneos de educação no mundo". Considere-se que, também com relação ao ensino superior, uma das maiores dificuldades encontradas pelos que se interessam por seus problemas consiste na obtenção de material informativo atualizado e que inspire confiança. Principalmente sôbre os sistemas e as realizações educacionais dos diferentes países.

Os quatro volumes situam-se entre as principais atividades editoriais da Organização das Nações Unidas, tanto que essa própria instituição reconhece que tais publicações constituem o "único trabalho padrão de referência que fornece, sob forma sistemática, descritiva e estatística, informações sôbre a educação em todos os países e territórios do mundo" e "a melhor expressão do trabalho que a UNESCO realiza no campo do ensino".

A introdução oferece uma conceituação de ensino superior, uma visão geral e os objetivos da obra, bem como explicações relativas às fontes de informações utilizadas na preparação de suas várias seções e aos princípios obedecidos na or-

ganização do trabalho, além de esclarecimentos referentes às estatísticas nacionais e aos organogramas.

A obra obedece a certas categorias universais na apresentação das informações, possibilitando comparações amplas entre os diferentes países. Oferece uma visão global e informações tão minuciosas quanto possível, embora condensadas, acêrca das disposições relativas ao ensino superior em todos os países e territórios do mundo, sempre considerando suas relações com o sistema geral de ensino de cada país estudado. Não se trata, portanto, de um repertório de estabelecimentos de ensino superior existentes no mundo, nos moldes de outras publicações.

A quase totalidade dos duzentos estudos nacionais e territoriais que constituem grande parte da publicação foi fornecida pelos serviços oficiais encarregados de assuntos educacionais nos Estados Membros da UNESCO. A preparação da obra, portanto, tornou-se possível graças à organização metódica de uma colaboração internacional e de pesquisas de numerosas pessoas em todo o mundo.

A parte preliminar compõe-se de oito capítulos que examinam, respectivamente, a educação no mundo de 1957 a 1961, população escolarizável e a escolarizada, a progressão do ensino superior desde 1930, a evolução, os aspectos intelectuais humanos e os planos e perspectivas do ensino superior. O oitavo capítulo contém riquíssimo repositório bibliográfico de cêrca de trezentos e sessenta trabalhos agrupados sob as seguintes rubricas: obras de referência, obras gerais, estudos especiais, política geral, reforma e legislação, administração e financiamento, estatísticas, programas e exames, pessoal docente e administrativo, estudantes e auxílios a estudantes, estudos e ensino no estrangeiro. Em seguida são apresentadas as monografias referentes a cada país, as quais obedecem a um plano uniforme de desenvolvimento. Cada uma abrange primeiramente uma descrição geral do sistema de ensino, de modo a mostrar a posição nêle ocupada pelo ensino superior. Na maioria dos casos esta parte contém disposições constitucionais ou legislativas e referências a fatôres de ordem social, econômica, lingüística e outros que afetam o sistema escolar. Posteriormente trata da evolução e da organização atual do ensino superior, descreve os estabelecimentos universitários do conjunto do país, com estudos de seus aspectos essenciais, das condições de admissão dos estudantes, disciplinas estudadas, pesquisas realizadas, da vida universitária, do corpo docente, ensino intramuros, das condições de outorga de títulos e diplomas. Indicações minuciosas são fornecidas em base seletiva referentes aos currículos e ao número de horas dedicadas a cada disciplina dos cursos de línguas modernas, Direito, Física e Medicina.

Outras seções de cada monografia são dedicadas a estabelecimentos superiores de formação profissional, técnica, de formação de professôres e ao estudo das tendências e problemas do ensino superior.

Tabelas estatísticas mostram a curva do número de inscrições nos últimos vinte ou trinta anos, pelos ramos de estudo e número de diplomados, fornecendo dados referentes à população e às despesas com a educação.

Excelentes organogramas, que acompanham cada monografia, orientam o leitor diante dos elementos estruturais do sistema escolar e favorecem a sua visão condensada e simplificada.

Preenchendo uma lacuna na bibliografia pedagógica, trata-se da mais importante obra internacional de referências até hoje publicada e destinada a todos os interessados em assuntos educacionais em geral e, especialmente, em ensino superior. De fato, ela oferece uma visão de conjunto de amplitude mundial do ensino superior e ampla documentação que possibilita boa apreciação e compreensão dos sistemas de ensino. Apresenta excelente repertório de informações a todos os que, direta ou indiretamente, se interessam pelo conhecimento das atividades educacionais de outros povos, especialmente as do ensino superior. Sua consulta torna-se extremamente útil a educadores, sociólogos, legisladores, conselheiros de educação, professôres universitários, administradores e responsáveis pela política educacional e pela administração de unidades e de sistemas escolares.

O livro oferece importantes subsídios que poderão servir para o melhor encaminhamento de problemas que afetam o ensino superior no Brasil. De fato, da análise das realizações educacionais de outros povos, do aproveitamento das experiências e da síntese dos conhecimentos já acumulados sôbre os principais aspectos do ensino superior, certamente resultarão valiosas contribuições para o melhor tratamento de problemas do nosso próprio sistema. É preciso, porém, que sempre sejam levadas em consideração as nossas características socioculturais gerais, aspecto muitas vêzes esquecido por alguns responsáveis pelas reformas do ensino em nosso meio.

Trabalho de grande rigor, é fruto do aperfeiçoamento de experiências, de pesquisas e dos numerosos estudos realizados pela UNESCO. Merece, sem dúvida, as melhores referências e a confiança de todos os que o consultaram.

MOYSÉS BREJON

Research in Education n. 1, maio, 1969, duas edições anuais, Manchester University Press, 100 p. (U. S. $ 7.00 por ano).

Um nôvo tipo de especialista está ficando na moda, neste século, "o pesquisador educacional". Esta ocupação um tanto mística talvez seja menos compreendida pelo homem comum do que o próprio papel do sociólogo. Os professôres que não têm dedicação pela sua arte parecem algumas vêzes ver na pesquisa alguma espécie de "rainha encantada com uma vara de condão" que pode conduzi-los para fora da enfadonha rotina de trabalho da sala de aula.

A pesquisa educacional profissionalizada é de um esnobismo e uma

exclusividade peculiares, o que aumenta a distância entre os centros de pesquisa, de um lado, e a atividade educacional nas escolas e nas famílias, de outro.

A criação de unidades de pesquisa ainda não resolveu na prática os problemas relativos à organização do trabalho de pesquisa. No Reino Unido, atualmente, o Govêrno não se tem mostrado favorável a uma maior expansão de seu pessoal de pesquisa, e assim sendo, as associações particulares, as universidades e os colégios têm feito tudo para estimular a pesquisa educacional.

Os centros oficiais para promoção da pesquisa tendem a degenerar em serviços de documentação e informação. No Reino Unido, um Escritório nacional de informação foi instituído, ficando cada ministro obrigado a manter um departamento de documentação, de informação e de estatística a seu cargo. Mas, ainda assim, a *Fundação Nacional para Pesquisa em Educação* anda infestada de respostas a inquéritos, embora não seja tarefa do departamento de Educação e Ciência.

A política de desenvolver *Centros de Pesquisa Educacional* nas universidades produziu resultados significativos, e, neste setor, a Faculdade de Educação da Universidade de Manchester deu uma contribuição positiva e eficaz. As universidades logo compreenderam que a ausência de um bom e eficiente registro das pesquisas realizadas ou em andamento, em todos os níveis da educação, impossibilitava a divulgação de informações entre os pesquisadores. A necessidade de um maior conhecimento da pesquisa em curso e de estudos no campo da educação é de fato um problema universal.

A faculdade de Educação da Universidade de Manchester resolveu editar um jornal semestral que pretende ser de caráter interdisciplinar e apresentar as atividades em curso de forma simplificada e inteligível a quantos participem de serviços educacionais. O nôvo jornal *Pesquisa em Educação*, cuja primeira edição foi lançada em maio dêste ano, é organizado de tal modo que os trabalhos selecionados para publicação sejam de real interêsse para quantos estejam dedicados a problemas da organização e planejamento educacional em futuro próximo.

A primeira publicação contém seis artigos ou relatórios que tratam de uma adaptação de uma conferência pronunciada pelo Dr. Wiseman na Universidade de Aberdeen, em 1967, o qual dispensa apresentação. A maioria dos educadores pode endossar seu argumento de que a *Reforma nos Currículos das Escolas*, seja ela feita por um processo burocrático ou não, terá, na realidade, pouca significação, se ao mesmo tempo em que fôr realizada não se tomarem medidas que assegurem um sistema apropriado para uma *avaliação de resultados*.

Alice Griffin tece algumas observações interessantes sôbre escolas secundárias *seletivas* e *não-seletivas*, baseando-se numa amostra cujo levantamento se efetuou numa região central da Inglaterra.

As Dificuldades Emocionais das Crianças é tema de discussão num interessante trabalho que procura demonstrar com clareza que nesta área há lugar para uma meditação e um estudo mais profundos e para pesquisas de caráter mais globalizante, antes que se possa tirar conclusões palpáveis.

H. R. J. Butcher apresenta um interessante estudo sôbre a atual evasão das carreiras científicas por parte da geração jovem, não obstante o apoio cada vez maior do govêrno à educação científica. A profissão de *professor de ciências* não desfruta de elevado conceito entre os estudantes e tudo leva a crer que o interêsse dêles pelas ciências diminua com o transcorrer do curso. É apresentado estudo comparativo de estudantes de duas novas universidades, respectivamente, as *Universidades de ESSEX e SUSSEX*. Êste artigo se baseia num relatório acêrca de estudo empreendido pela Junta para Pesquisa sôbre Educação Superior, mantida pelos subsídios da Fundação Gulbenkian.

O nôvo jornal atribui particular importância à RESENHA DE LIVROS, e dá um excelente exemplo disso, declinando por extenso os nomes de todos aquêles que contribuíram com seus respectivos comentários, fator êsse de certa relevância e que geralmente é desprezado pelos outros jornais. É apresentada uma relação dos livros recebidos e que poderão ser criticados em futuras edições.

Os redatores mostram vivo interêsse em selecionar material para publicação em tôdas as fontes de informação que tratem de assuntos de importância para a reforma e planejamento dos serviços de assistência educacional, e que sejam escritos numa linguagem simples e de fácil leitura para o indivíduo comum.

É apresentada uma previsão de alguns dos tópicos que serão abordados nos futuros números. Se fôr mantido o padrão da primeira tiragem, êste jornal será uma boa aquisição para o acervo de qualquer livraria especializada em pesquisa educacional.

MICHAEL JOHN MCCARTHY

PETERSON, A.D.C. — *The Future of Education*, London, The Crosset Press, 1968, 234 p.

O professor Peterson, em seu livro "*The Future of Education*" aborda o complexo abrangido sob a égide da educação; êle acredita firmemente que só na *mudança* radical de conceitos e atividades há esperança de se resolverem os problemas que se vão avolumando cada vez mais, nesta época de transformação social. Embora não pretenda gozar da capacidade de prever o futuro ou conhecer a melhor solução, trabalhou como *Diretor de Educação* na *Universidade de Oxford* e possui vasta experiência na administração de escolas secundárias, dispondo assim de autoridade para escrever com conhecimento sôbre as tendências da educação britânica. A educação é, afinal, assunto de interêsse mundial. Ninguém deve tentar

Comentários traduzidos do inglês por Luciano Duarte Guimarães, de nossa redação.

abordá-la com exagerado nacionalismo e isolacionismo ou achando impossível mudar o que existe, reação encontrada no Brasil, mas convém procurar aproveitar a experiência de outros.

O autor apresenta um tipo próprio de liberalismo, que leva em consideração os dois lados de uma controvérsia. Conservando-se fiel aos ideais de M. Arnold, o grande Inspetor, suscita algumas dúvidas sôbre o valor efetivo do conceito dos Inspetores reais que visitam as escolas, tradição existente no Reino Unido, substituindo os funcionários dos órgãos governamentais de educação.

Na introdução, diz êle que a educação se tem atrasado tanto em relação às mudanças sociais, que só após uma adaptação poderá assumir a importância merecida. São duas as suas funções: primeiro, desenvolver a habilidade e a compreensão entre as classes juvenis para que elas possam desempenhar papel positivo no mundo econômico que será o delas; isso subentende, além de compreensão da sociedade em que vivem, sua aceitação. Em segundo lugar, à educação cabe ajudar os jovens a desenvolver individualmente a sua *melhor parte*, aquilo que o indivíduo é capaz de realizar e a sua capacidade intelectual de interpretar e modificar, ou como diriam Marx ou Dewey: fortalecer a *capacidade estética*.

O impacto da era tecnológica sôbre o conceito tradicional de educação, pelo fato de não ser mais a sociedade estática, cria uma situação na qual é impossível manter o padrão de aprendizagem industrial baseado no período inicial de treinamento, seguido de uma vida inteira dedicada à profissão. A educação moderna tende a ser orientada para o trabalho e para o lazer. Atualmente, com o avanço da tecnologia, tôda a comunidade goza de lazeres; a sociedade precisa de elementos dotados de criatividade e espírito inventivo, com mentalidade flexível, capazes de aprender e adaptar novas técnicas inventadas por outros.

Há maior mobilidade social e geográfica, com diminuição de elos entre as gerações, menos respeito à autoridade, baseado na experiência acumulada pelas gerações mais antigas. As novas gerações cada vez aceitam menos o sistema moral expresso pelo código de costumes de seus antepassados, que diminuiu a educação para o lazer, seja por se presumir que usufruir uma experiência talvez constitua desperdício de tempo, desaconselhável pois, seja por serem as disciplinas práticas e estéticas mais difíceis de examinar.

Divergem as atitudes quanto à educação para o lazer. Primeiro, os marxistas, acreditando que a educação reage apenas a pressões sócio-econômicas, implícitas no desenvolvimento tecnológico; em segundo lugar, os partidários de Jaques Ellul, que opinam estar a humanidade em processo de redução a um papel automático, na civilização tecnológica que prevalece em tôdas as culturas. Os *hippies* e a tecelagem manual constituem hoje em dia expressão de protesto contra a nova sociedade tecnológica. Outros grupos aceitam a revolução

tecnológica, acreditando porém que suas conseqüências sociais devem ser controladas por uma elite cujos integrantes preservem os valôres das civilizações mais tradicionais, seguindo as linhas de pensamento do Dr. Leavis e do Prof. Bantock, perpetuando elevado índice de seleção na educação secundária, em oposição às tendências vigorantes, pela manutenção do ensino particular, e excluindo das universidades as instituições tecnológicas, que passarão a constituir entidades autônomas. Assim, a elite receberia educação superior e as massas educação tecnológica. Os que pensam dessa forma, segundo o autor, parecem desprezar a existência de qualquer ligação entre as duas culturas; as massas teriam de *respeitar* os seus irmãos da elite, isso numa sociedade baseada na tecnologia.

Acha o Prof. Peterson que devemos aceitar as mudanças decorrentes da evolução tecnológica de nossa sociedade tentando fazer com que a nova civilização tecnológica ultrapasse, mas não repila os valôres tão trabalhosamente acumulados até agora. A revolução tecnológica é de âmbito mundial e essencial à vida, diante da explosão demográfica em todo o mundo. A tecnologia libertou o homem do trabalho primitivo, da tirania dos preconceitos e das idéias improdutivas. A massa educada certamente prefere traçar seu roteiro a reagir de forma passiva às pressões sócio-econômicas.

A educação pode ser encarada como artesanato ou arte, ou como ciência social aplicada. Conseqüentemente, a filosofia da educação difere das filosofias tradicionais, e na realidade poucos dos grandes filósofos reservaram à educação parte essencial de suas filosofias. A filosofia é importante para a educação, mas também o é para as demais ciências sociais.

Sugere o autor que se agrupem as práticas educativas sob cinco títulos principais, a saber: o pensamento relacional, pensamento social empírico, científico empírico, julgamento moral e apreciação estética. A capacidade de pensar ou sentir de certa forma pode ser desenvolvida pelo exercício dessa capacidade em nível elevado, através de estudo acadêmico, que o exija especìficamente.

A educação para o nosso tempo precisa esforçar-se por desenvolver ao máximo a capacidade de cada indivíduo para aceitar, compreender e trabalhar com prazer em ambiente tecnológico.

Urge considerar talvez a vida em si mesma como educação tanto quanto a escola. Michael Young, em seu trabalho "Research and inovation in education", chega ao ponto de sugerir que se realizem pesquisas para determinar em que circunstâncias a educação chega a ser "positivamente perniciosa". A escolaridade obrigatória constituiu um meio de tirar as crianças das fábricas e minas, das ruas e das mãos dos familiares. Na época tecnológica atual, torna-se cada vez menos desejável e econômico empregar adolescentes em regime de tempo integral. O papel da escola como refúgio da vida sem objetivo e ociosa dos jovens precisa ser ampliado, a fim de desenvolver ao

máximo a potencialidade do indivíduo. Qualquer tentativa de expandir a educação baseada em currículo uniforme, incluindo matérias acadêmicas tradicionais, fracassará. Deve haver triagem nas escolas, entre os bem dotados e os pouco dotados para os estudos. Uma das principais causas da rebelião da juventude e de sua repulsa por todo o sistema de valôres em nosso mundo adulto pode resultar das experiências pouco realísticas impostas aos jovens em seus dias escolares.

O professor Peterson conserva em seu íntimo a fé na educação privada ou educação tipo "mercado livre", onde os pais fazem pelos filhos o que melhor podem, e deplora o efeito da educação oficial gratuita, que permite aos pais escaparem da responsabilidade pelo proveito escolar dos filhos. Reconhece no entanto não ser possível fazer retardar o relógio, aceitando a política mundial de educação grátis para todos.

Na sua opinião, a leitura é o tópico principal do ensino elementar, mas como está atualmente em declínio, convém modificar o programa primário, reduzindo a memorização e sua reprodução sob a forma de textos escritos.

Hoje, o Reino Unido é o único país onde não existe contrôle oficial do currículo na escola secundária e, com exceção do estudo de ciências, há bem pequena relação com qualquer atividade em que os alunos venham eventualmente participar na vida de adulto. Nos cursos superiores, apenas os estudantes de ciências em sua maioria se dedicam posteriormente a esta especialidade científica ou tecnológica. Quem freqüenta cursos de História, Artes, Língua, Geografia, clássicos em geral, tende a assumir outra ocupação posteriormente. Pouquíssimos se tornam professôres, perpetuando o padrão educacional. Sendo os cursos de ciências de tipo pré-vocacional, exigem maior número de horas de trabalho por parte dos alunos.

Um cientista mal preparado, trabalhando numa indústria, pode desperdiçar quantias enormes errando as pesquisas e experiências, mas, por outro lado, o historiador ou lingüista podem misturar fatos e datas, tempos e interpretações, sem que ninguém fique prejudicado, física ou econômicamente falando.

O autor desaprova as tentativas de forçar os jovens a escolher entre educação geral e especializada, e aprova o cancelamento do exame seletivo aos 10-11 anos. Mesmo aos 14-15 ou até 17 anos, é fato que o adolescente não possui experiência para orientar-se na escolha da carreira a seguir. A educação na verdade abrange um período extremamente reduzido da existência, quando deveria constituir processo contínuo pela vida afora. Estudando Ciências, Matemática e Línguas, não se consegue desenvolver o julgamento moral e a instituição social, que porém serão beneficiados com o estudo da História, da Literatura e das Artes.

No Reino Unido, os programas escolares são grandemente influenciados pelas necessidades dos exames, mais que por qualquer auto-

ridade pública. O balanço do contrôle pertence aos que utilizam os resultados dos exames. Os diretores de escola relutam em introduzir novas matérias e os professôres tendem a selecionar uma parte limitada do programa para memorização pelos alunos, utilizando interpolações de segunda mão como resposta às pressões competitivas nos exames, geralmente feitos fora da escola.

Visando ao melhor entrosamento da educação secundária com a idade tecnológica, sugere o autor alguns pontos que precisam de reforma:

1. O currículo ficará mais homogêneo se fôr atribuído maior tempo à educação moral e à educação para o tempo livre.

2. As emoções devem ser mais bem educadas, mesmo com prejuízo do tempo dedicado ao intelecto.

3. Urge sejam introduzidas experimentalmente matérias novas, servindo para desenvolver os podêres mentais, porém mais relacionadas e relevantes na vida em sociedade tecnológica.

4. O período de educação geral precisa ser estendido, retardando-se a escolha da carreira e diminuindo sua intensidade.

5. Urge aliviar o estrangulamento do atual sistema de exames, tanto no que diz respeito ao currículo como nos métodos de ensino.

Estendendo-se a respeito do assunto, críticas são feitas ao relatório Crowter, afirmando êle que não devemos sentir constrangimento, pelo mito da "preocupação com a matéria", em estender a educação geral, retardando a escolha da especialidade. Obras literárias contemporâneas, peças teatrais, representações e maior emprêgo de filmes e TV nas escolas concorrem para tornar os alunos mais conscientes das conseqüências da atuação humana, dos valôres do serviço social e das implicações morais da conduta. Na sua opinião é muito comum o "super estudioso" terminar seus dias escolares faminto de estética e emoções, com deficiente educação nesses aspectos do caráter humano. Predominando a ciência pura nas escolas, afastará os alunos dessa matéria. Para muitas crianças a máquina tem grande interêsse, equivalente ao estudo da natureza — por que nesse caso não aprendem a lidar com automóveis e a dirigi-los na escola? — visto que precisamos viver num mundo cheio de fumaça de gasolina. Para jovens que não pretendem dedicar-se à ciência, é mais interessante ministrar-lhes bem cedo as bases tecnológicas de nossa época do que fazê-los decorar as teorias científicas puras em que se baseia a tecnologia atual. As crianças não têm experiência para decidir sôbre o curso a seguir (clássico ou científico). A escolha deve ser retardada ao máximo. O autor não endossa a continuação dos exames externos para obtenção do certificado oficial de educação, aprovando o nôvo exame de suficiência, realizado com professôres da escola freqüentada. Acha êle que no Reino Unido se poderia abandonar a primeira parte do exame para certificado de educa-

ção, tal como se fêz na França com o bacharelato, firmando-se uma norma oficial que delimite a parte do currículo e as suas áreas *permissíveis* na determinação do que ensinar na escola, resolvendo-se talvez o estrangulamento dos exames escolares de nosso atual sistema. A principal causa dos maus métodos didáticos é atribuída à exagerada ênfase sôbre os testes e exames. Lembra as palavras de Montaigne, que dizia há 400 anos: "procuramos apenas encher a memória deixando vazias a consciência e a compreensão".

O ensino evoluiu através de quatro épocas: na primeira, o ensino se baseava na palavra falada, nos modelos e esboços; na segunda, a era da palavra impressa, que veio suplementar o trabalho do mestre, incluem-se os séculos XV e XVI, quando havia escassez de livros — e essa escassez se prolongou até o século XX; a terceira, a era da eletrônica, começou no século XIX, com introdução de máquinas e instrumentos elétricos na educação: a quarta, a mais recente, inaugurada com o computador, as máquinas de ensinar e laboratórios de linguagem, onde a máquina estabelece diálogo com o estudante.

A televisão é universalmente adotada nas escolas, depois que se encontrou meio de obter gravação barata de fitas. O moderno desenvolvimento da aprendizagem programada exerce profunda influência sôbre as diferentes formas de instrução e a aplicação americana do ensino por equipe na educação geral será muito proveitosa. O ensino por equipe sempre existiu, por exemplo, na profissão médica.

As fôrças da inércia e do conservadorismo na carreira de professor constituem os principais obstáculos para que aumente a flexibilidade e a fluidez em nossos sistemas educacionais.

No capítulo que trata dos padrões escolares no Reino Unido, aprova o autor a abolição do exame de admissão às escolas secundárias em idade precoce, comenta a evolução das escolas compreensivas e as lições a serem aprendidas no Plano de Leiscestershire * onde os pais partilham a responsabilidade quanto à orientação dos estudos, e acredita firmemente no lugar que ocupam as escolas particulares dentro do sistema educacional do País, uma vez eliminado o ingresso seletivo baseado em testes de inteligência ou de conhecimentos e reduzida a exclusividade baseada na situação financeira.

Uma vez admitida a idéia de que em nossa era tecnológica a educação deve prosseguir pelo menos até à idade de 17 ou 18 anos, uma parte dessa educação tem de ser ministrada fora da escola, baseada no trabalho, proporcionando aos jovens melhor compreensão da estrutura e tecnologia da vida industrial.

Preconiza a criação de quatro tipos de colégio, baseados na idéia de John Dewey sôbre colégio de artes liberais, onde os cursos duram dois anos, pré-universitário,

* Ver Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 44, n. 99, jul./set. 1965, p. 130.

pré-tecnológico, pré-serviço social e pré-comercial, paralelamente aos estudos de cultura geral. Acha essa distribuição mais acertada que entender o período de permanência no curso secundário.

Os cursos universitários inglêses são dos mais breves do mundo, durando geralmente apenas três anos, quando em alguns países duram 7 anos. A tendência britânica quanto a êsse nível de ensino é concentrar os recursos, dentro de curto prazo, em tôrno de reduzida elite estudantil. O aluno submete-se ao exame final depois de certo prazo, não podendo fazer nôvo exame se fôr reprovado. Combinado ao sistema de classificação honorária, tal critério permite aos examinadores serem tolerantes, havendo poucas reprovações.

Falando do relatório Robbins, sugere o autor a criação de dois tipos de cursos, o *terminal*, para os estudantes que vão encerrar a educação formal, e o *preparatório*, para os que pretendem devotar-se a algum campo intelectual visando à obtenção de diploma superior.

Pesquisa é assunto perigoso para as discussões educacionais hoje em dia, visto que as oportunidades de pesquisa no colégio passaram a significar índice de qualidade entre as instituições de ensino superior, servindo além disso para condenar o tipo de colégio de artes liberais, postulando-se como impossível ministrar educação superior quando professôres e alunos não tenham oportunidade para pesquisar.

Considera o autor não ser indispensável a todos os institutos de nível superior realizar pesquisas originais ou que resultem na descoberta de novos conhecimentos. Pode a pesquisa ficar limitada a investigações destinadas a cultivar a melhor compreensão do que já se conhece e as metodologias do trabalho de pesquisa, deixando às instituições especializadas a pesquisa pura.

Urge realizar um estudo internacional, chegando-se a acôrdo final sôbre graus e diplomas, julgando êle aconselhável adotar-se um *sistema binário*, no qual a maior parte da educação técnica e profissional ficaria entregue a instituições fora das universidades ou onde parte da educação terciária competiria a colégios controlados diretamente pelo Govêrno. A criação, no Reino Unido, de diploma oficial de tecnologia em nível universitário foi o primeiro passo para acabar com a falsa idolatria que envolve o grau universitário.

Acentua o autor a importância da educação por correspondência, ainda negligenciada em muitos países, mas em outros bastante aperfeiçoada e utilizada de tal forma que nos E.U.A., na Rússia e na Suécia, por exemplo, mais de metade dos cursos superiores são feitos por correspondência. Utilizando as técnicas modernas, em combinação com o rádio e a televisão, podem os cursos por correspondência proporcionar educação bem planejada e flexível.

O ensino no Reino Unido precisa ajustar-se melhor aos nossos vizinhos europeus. As autoridades regionais de educação precisam remover os atuais e arbitrários limi-

tes municipais e locais, que determinam a quem compete controlar a educação local. O professor Peterson admite que será difícil essa reorganização, diante de nosso conservantismo tradicional. Referindo-se à carreira magisterial, deplora êle as tentativas para unificar a profissão, considerando totalmente errado o critério de se tornar o ensino exclusividade dos membros de uma associação nacional ou que se tenham formado em instituições como professôres licenciados. Se a educação ficar entregue aos professôres de carreira, irá perdendo terreno para as necessidades do ambiente em que decorrerá a existência dos alunos, desligando-se igualmente do mundo em que vivem na atualidade os professôres. Referindo-se ao recrutamento, treino e pagamento dos professôres, deplora êle os efeitos isoladores dos recursos exclusivos para professôres em exercício, nos colégios de educação, destoando das tendências tecnológicas, da sociedade moderna. Considerando o aspecto financeiro do problema, observa que, pela crescente automatização da produção, haverá mais tempo disponível para aprender e ensinar, louvando a crescente aceitação da aprendizagem como investimento mais lucrativo a longo prazo que bens de capital.

Atualmente não é possível transferir mais fundos para a educação sem reduzir as despesas militares.

A experiência dos Estados Unidos no Vietnã serve para convencer que manter missões e bases militares em pontos críticos acaba se tornando desvantagem. Nenhum partido político importante hoje em dia sugere a redução das despesas militares. No Reino Unido, os serviços nacionais de educação recebem financiamento através de taxas locais, mas na realidade estão sendo cada vez mais subvencionados pelo govêrno federal, ficando cada vez menor o contrôle financeiro dos órgãos locais.

Propõe que seja aumentado o financiamento particular, teoria um tanto fora da realidade, que se regionalize o comitê de verbas universitárias, sob supervisão parlamentar organizada, destacando serem as ajudas para despesas pessoais aos estudantes na Inglaterra superiores às de qualquer outro país, o que sobrecarrega o erário. Sugere o auxílio sob forma de empréstimo aos estudantes.

O que se destaca na leitura dêsse trabalho é o efeito de ser cada vez maior o custo da educação financiada pelo govêrno central. Isso também ocorre em outros países, como nos Estados Unidos, concorrendo para maior centralização administrativa, quando alguns países procuram descentralizar ao máximo seu sistema educacional.

O estilo do professor Peterson torna a leitura agradável e é bastante informativo, embora alguns pontos de vista expostos sejam inaceitáveis para muita gente, entre pais, professôres e administradores.

MICHAEL JOHN MCCARTHY

O Ciclo Básico dos Cursos Universitários

Pràticamente, tôda a Reforma Universitária, em curso no País, está delineada nos preceitos corporificados no Decreto-lei n.º 53/66, baixado pelo Govêrno Castello Branco. Nêle se contém a filosofia, enquanto a legislação posterior nesse sentido, em desdobramento lógico e seqüente, visa instrumentalizar a Reforma, elucidar e precisar pontos obscuros, complementar e detalhar aspectos setoriais.

Êste exórdio é necessário, para uma correta e esclarecedora abordagem do problema complexo do 1.º ciclo geral, o chamado *ciclo básico*, instituído nos cursos de graduação, pela legislação reformista.

Ao procurar pôr remédio aos graves inconvenientes que advinham para o ensino, do modêlo federativo de organização, impôsto à Universidade Brasileira por uma legislação influenciada pela prática centenária da administração dos cursos superiores em estabelecimentos isolados (ver "Federação de Escolas", *Correio da Manhã*, 2-11-69), dispôs o legislador, no Decreto-lei n.º 53/66:

"Art. 2.º — Na organização das universidades federais, observar-se-ão os seguintes princípios:

I — ...

II — O ensino e a pesquisa básicos serão concentrados em unidades que formarão um sistema comum para tôda a universidade.

III — O ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada serão feitos em unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluam no plano da universidade.

IV — O ensino e a pesquisa desenvolver-se-ão mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos desenvolvidos em cada curso ou projeto de pesquisa.

V — As atividades previstas nos itens anteriores serão supervisionadas por órgãos centrais para o ensino e a pesquisa, situados na administração superior da universidade."

Nestes dispositivos está implícito o desdobramento dos cursos de graduação profissional em dois ciclos de estudos, o básico e o profissional, a par da prescrição de ser ministrado o ensino (e realizada a pesquisa que lhe é indissociável) mediante o concurso das diversas unidades universitárias.

Os inconvenientes antes referidos, a que a organização prescrita à universidade busca pôr côbro, eram principalmente: a) — falta de convivência entre os estudantes dos diversos cursos de graduação; b) — necessidade de opção precoce quanto à carreira profissional a seguir; c) — ensino deformado por conotações profissionais. A êstes cabe acrescer as deficiências acarretadas à formação dos estudantes, pelo nível insatisfatório do ensino médio.

Realmente, ao freqüentarem os candidatos os diversos cursos profissionais, as mesmas unidades integrantes do sistema responsável pelo ensino básico, instala-se necessàriamente a convivência, fator indispensável à criação do *espírito universitário,* tão decantado por Newman e razão da superioridade da educação ministrada em universidade. Concorre também o ciclo básico para pospor a escolha definitiva da profissão a abraçar, facultando ao estudante melhores condições para efetivar essa opção, de implicâncias tão grandes no curso posterior de sua vida. Finalmente, entendido o ensino básico como importando, exatamente, no que não é ensino profissional, obvia-se a desvantagem da ministração ao estudante de noções fragmentárias ou deformadas, pela preocupação de motivá-lo ou reduzir o ensino ao que tenha aplicação direta no estudo das disciplinas de caráter profissional.

Explicitando êste desdobramento dos cursos profissionais em ciclos, e tornando mais precisos os objetivos do ciclo básico, o legislador prescreveu no artigo 5.º do Decreto-lei n.º 464/69 (que veio a substituir o artigo 22, da Lei n.º 5.540/68, vetado):

"Art. 5.º Nas instituições de ensino superior que mantenham diversas modalidades de habilitação, os cursos profissionais de graduação serão precedidos de um primeiro ciclo, comum a todos os cursos ou grupos de cursos afins, com as seguintes funções:

a. recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular, na formação dos estudantes;

b. orientação para a escolha da carreira;

c. realização de estudos básicos para ciclos ulteriores."

Completa o entendimento do assunto o artigo 23 da Lei n.º 5.540, não alcançado pelo veto, assim redigido:

"Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades dife-

rentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§ 1.º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitação intermediária de grau superior.

§ 2.º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos."

Assim colocado o assunto, impõe-se dizer algo sôbre a denominação, o conceito, os objetivos, a duração, o conteúdo e as exigências para funcionamento, do ciclo básico.

DENOMINAÇÃO

Acompanharemos nesse particular a Rubens Maciel, que postula: "Os Decretos-leis ns. 53/66 e 252/67 não mencionam a expressão "ciclo básico", mas se referem a "estudos básicos" ou "ensino e pesquisas básicos", contrapondo-os a ensino profissional e pesquisa aplicada". O § 2.º do artigo 8.º do Decreto-lei n.º 252/67 é o único em que se fala de "um *ciclo* de estudos que preceda a opção profissional". O artigo 23 da Lei n.º 5.540/68 diz, em seu § 2.º, "os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos *ciclos básicos* e profissionais... O Decreto-lei n.º 464/69, no seu artigo 5.º, fala de "um *primeiro ciclo*..." (Os grifos são nossos). Há, pois, uma certa indeterminação quanto à denominação. Considerando-se, entretanto, ser o Decreto-lei n.º 464/69 o último dos diplomas legais que regulam a matéria, e tendo em conta a conveniência de evitar confusão com o grupo das chamadas "matérias básicas" dos cursos profissionais, convirá que se adote a designação de "primeiro ciclo", conceituando-se êste da forma como o faz o artigo 5.º do referido decreto-lei".

CONCEITO — Já neste ponto, nossa preferência é deixar a palavra a Newton Sucupira, que clareia o assunto, de forma muito feliz, nos períodos seguintes: "A idéia do ciclo básico, ou primeiro ciclo geral de estudos, precedendo os cursos de graduação profissional ou acadêmica, tem sido um dos pontos-chaves nas discussões da reforma universitária brasileira neste último decênio."

"Não obstante a conceituação legal discriminar com suficiente clareza as funções do ciclo básico, subsistem ainda dúvidas sôbre a matéria. Por se tratar de uma categoria nova, na organização de nossos estudos superiores, é natural que existam perplexidades quanto a sua natureza e surjam dificuldades relativamente a sua organização e seu funcionamento." E continua:

"Ciclo básico, permitam-me a tautologia, é aquêle onde se ministram as disciplinas básicas. Mas logo surge a questão, básicas relativamente a que? Tomemos como ponto de partida para a análise, o texto do projeto de lei (que se converteu no artigo 5.º do Decreto-lei n.º 464/69) acima referido. Assinalemos que, em vez de "ciclo básico" preferiu-se a expressão "primeiro ciclo geral". A razão es-

tá em que se trata de um período inicial de estudos, cuja duração se deixou a critério da universidade, e com outras finalidades que proporcionar apenas estudos especializados para um curso determinado. Cabe, então, distinguir entre estudos básicos específicos de um curso de graduação profissional, nos quais podem figurar disciplinas aplicadas, e o básico geral que fornece ao aluno uma formação cultural e científica fundamental que o habilita a seguir diferentes cursos profissionais ou acadêmicos" (o que está entre parênteses foi acrescido por nós).

Finalmente, distinguindo entre "ciclo básico" ou "primeiro ciclo geral", como é mais certo e está na lei, e "educação geral", diz ainda Sucupira:

"A educação geral seria a formação que presumìvelmente todo homem deveria possuir, enquanto distinta da educação especializada de que os homens precisam em virtude de alguma função que devem exercer na sociedade". E adiante: "Se reconhecem todos que ministrar a educação geral é tarefa da escola de segundo grau, entende-se que a universidade moderna não pode eximir-se de sua missão formadora, devendo assumir também a responsabilidade de completar aquela educação. Por isso mesmo, pensam alguns que uma das funções do ciclo básico seria proporcionar educação geral. Em nossa opinião, o ciclo básico, tal como foi definido e tendo a sua duração limitada a dois ou três semestres, dificilmente poderia desincumbir-se da tarefa sem prejuízo das outras funções... No entanto, dada a flexibilidade curricular, que deve ser a pedra-de-toque do ciclo básico, nada impede, sendo antes aconselhável, que o aluno, entre as matérias facultativas, escolha uma de cultura geral. Importa, contudo, acentuar que o ciclo básico não se confunde com os estudos gerais e deve primordialmente estar orientado para o exercício das funções anteriormente discriminadas."

Objetivos — Estão explicitados nos itens *a*, *b* e *c* do artigo 5.º do Decreto-lei n.º 464/69, transcritos acima. Vale acrescentar, apenas, que nêles não se esgotam, pois, como vimos, o ciclo básico serve ainda à integração da comunidade estudantil e a outros fins.

Duração — O legislador dela não cogitou, deixando a cargo da Universidade a responsabilidade de fixá-la. Os que têm mais profundamente apreciado o assunto, inclinam-se — ante a necessidade de harmonizar seus amplos objetivos à contingência de não aumentar exageradamente a duração dos cursos profissionais — a atribuir-lhe extensão correspondente a dois ou três semestres.

Conteúdo — Deixemos a palavra, neste passo, a Rubens Maciel: "O conteúdo do currículo deverá atender aos objetivos fixados em lei. O segundo e terceiro objetivos, "orientação para escolha da carreira" e "realização de estudos básicos para cursos ulteriores", impõem que o currículo apresente uma parte fixa, vinculada à área de conhecimentos em cuja faixa de habilitações se situa sua futura graduação profissional ou acadêmica. O

primeiro objetivo, "recuperação de insuficiências na formação do aluno", ao contrário, exige que o currículo compreenda uma parte variável, que se possa adaptar em cada caso, individualizando a recuperação pretendida. Não seria recomendável qualificar esta parte de "eletiva" ou "optativa", para não dar a impressão de que a escolha será feita pelo aluno, quando se tratará, na verdade, de uma prescrição recomendada pelo setor pedagógico da instituição, a partir do diagnóstico formulado no vestibular."

Exigências — Por sua natureza, o ciclo básico não se coaduna com o regime de séries escolares, exigindo uma formulação mais moderna, à base de créditos. Os seguintes pontos devem ser presentes na formulação do nôvo regime, tal como já se pratica na Escola de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro: a) — matrícula por disciplina; b) — duração das disciplinas fixadas em um semestre; c) — disciplinas codificadas; d) — pré-requisitos especificados para a matrícula em cada disciplina; e) — fixação do número de créditos (hora de aula, de trabalhos práticos e de estudos) atribuídos a cada disciplina, explicitados no programa do curso; f) — oferecimento de um número substancial de disciplinas optativas; g) — sistema tutorial, para aconselhamento e orientação do aluno em suas opções e estudos.

RAYMUNDO MONIZ DE ARAGÃO — *Correio da Manhã*, Rio, de 16-11-1969.

Sistema de Crédito na UFRJ

I — Conceito de Crédito

Considera-se unidade de crédito a atividade escolar correspondente a uma hora de aula teórica por semana no semestre (período) e de três horas de aula prática nas mesmas condições.

Não se justifica atribuição de valor absoluto às disciplinas e nem comparação de valor quando elas se situam em campos de formação distintos. Variando a natureza dos cursos, em função dos objetivos próprios, varia a importância de cada matéria. Dessa forma, o valor da disciplina é aquilatado em relação às demais componentes de um curso, donde receberem cargas horárias diferentes. Pode-se, pois, julgar do valor relativo da disciplina, segundo sua carga horária num determinado curso.

Parte-se do princípio geral de que, para cada hora de aula teórica por semana, haja uma preparação correspondente não inferior a duas horas, e que a aula prática não exija esfôrço ulterior ao realizado no decorrer dos trabalhos. Assim, uma unidade de crédito corresponde a três horas de trabalho efetivo por semana (no caso de aula teórica, a atividade dessa aula e mais duas de esfôrço fora dela; no caso de aulas práticas, as três horas realizadas no âmbito da escola).

Os créditos das disciplinas serão fixados segundo a conceituação exposta.

II — Condições para Funcionamento do Sistema de Crédito

1. Divisão do curso em período semestral. Considera-se o período como de 90 dias, ou seja, de 15 semanas e 6 dias.

2. Unificação do calendário escolar em tôdas as unidades da Universidade: tôdas as aulas comecem no mesmo dia, as verificações se façam nos mesmos prazos, as transferências se efetuem ao término de cada período, as promoções se façam após períodos idênticos.

3. Existência de currículos flexíveis, permitindo composição curricular variável.

4. Matrícula por semestre, em disciplina.

5. Especificação dos requisitos a serem atendidos nas seqüências das disciplinas.

6. Fixação de vagas em função das matrículas para créditos em tempo médio do curso como um todo.

7. Possibilidade de transferência do aluno, de uma unidade para outra, da Universidade para outra ou da Universidade para estabelecimento congênere, segundo a natureza dos créditos obtidos.

8. Determinação, por parte de cada unidade, do número mínimo e máximo de crédito a ser obtido em cada semestre, proporcionalmente à duração de cada curso, conforme a fixação feita pelo Conselho Federal de Educação.

9. Identificação das disciplinas por siglas e números:

a) a sigla será composta por iniciais que identifiquem o curso (não a unidade) ou o departamento;

b) o número será constituído de vários algarismos:

o primeiro corresponderá ao período na seqüência do curso, em que é lecionada a disciplina; os dois algarismos seguintes deverão caracterizar conjuntos de disciplina inter-relacionadas;

c) as disciplinas de graduação terão numeração compreendida entre 100 e 1.200, porque não há curso, nesta Universidade, cuja duração média exceda a seis anos (12 períodos).

10. Para verificação da aprendizagem, deverão ser adotados os seguintes princípios:

a) freqüência mínima de 2/3 das aulas;

b) adoção uniforme, em tôdas as unidades, da seguinte escala de níveis e fatôres numéricos correspondentes:

A = Ótimo (Excelente ou Excepcional) = 10.

B = Muito Bom = 9 e 8.

C = Bom = 7 e 6.

D = Regular = 5.

R = Reprovado = nota inferior a 5.

Portanto, a nota 5 (cinco) é o mais baixo nível numérico a conferir crédito.

11. Não haverá exame de segunda época. Quando o aluno não tiver completado o número de horas aulas mínimas ou trabalhos ou não comparecer às provas, ser-lhe-á atribuída a nota I (incompleto).

12. O sistema de verificação fica a critério de cada unidade, mas implica uma verificação contínua que leve em conta a integração sucessiva das unidades de ensino, deixando, pois, de ter sentido as tradicionais provas parciais no estilo em que eram feitas.

13. A habilitação é por disciplina.

14. A avaliação do aproveitamento semestral global será feita mediante a multiplicação dos créditos de cada disciplina pelo conceito traduzido numèricamente. A soma dessas multiplicações será dividida pelo total de créditos correspondentes, para determinação da média semestral ou global. Êsse cálculo só se justifica para fins comparativos, para saber a colocação de cada estudante no nível dum conjunto — comparações que se tornam necessárias para concessão de bôlsas, recomendações aos cursos de pós-graduação etc.

15. Necessidade da integração do ensino — em dois níveis: no departamental e no dos ciclos de que se compõe o curso, justificando-se, pois, a criação de um elemento de coordenação em cada unidade.

III — Considerações Gerais

1. Às Unidades é facultado estabelecer normas de transição entre o sistema de verificação e de matricula por elas adotados e o que ora se regulamenta, inclusive para permitir exames de segunda época no início de 1970, correspondente ao ano letivo de 1969.

2. As unidades, através de seus órgãos colegiados, oferecerão sugestões ou reparos ao conteúdo dêste documento, até o dia 15 de setembro de 1969. Findo o referido prazo, a falta de pronunciamento significa aceitação tácita.

3. A Comissão, que esta subscreve, ou quem a substituir, na hipótese de não renovação dos mandatos dos Conselheiros, examinará os reparos e as sugestões, para elaborar, em definitivo, um documento que fixe, em caráter obrigatório, a partir de 1970, com as ressalvas já indicadas no período de transição, as *"Normas Gerais para o Sistema de Crédito na Universidade Federal do Rio de Janeiro"*. Em 24-6-69. A Comissão: NAIR FORTE ABU-MERHY, Umberto Montano, JOHN M. A. FORMAN.

Boletim da Univ. Fed. do Rio Janeiro, n. 32, 8-8-69.

Implantação dos Cursos de Pós-Graduação

Não será a simples criação de cursos de pós-graduação ou de "Centros" de pós-graduação que irá produzir os benefícios a que, anteriormente, nos referimos. São as características que assumem, as

condicionadoras do desenvolvimento pretendido. Assim, dever-se-á exigir de todos, quaisquer que sejam as áreas de saber a que pertençam, uma qualificação comum: que ensinem a pensar e, em conseqüência, a agir objetivamente. A finalidade precípua dos cursos de pós-graduação não é oferecer maior número e mais completas informações que os cursos de graduação. Estas deverão aparecer como conseqüência de uma metodologia de trabalho em que o alargamento do horizonte intelectual represente a pedra de toque da qualidade. O pensamento cientìficamente organizado, a busca sistemática do caminho que leva do conhecido ao desconhecido nem sequer entrevisto, vale dizer, a investigação científica, sua prática como um hábito cotidiano devem ser o objetivo visado pelos cursos de pós-graduação.

É o conteúdo formal dos cursos que define o substrato sôbre que irá estruturar-se a habilitação para a pesquisa. É êsse conteúdo formal que criará as condições para o aparecimento do especialista altamente qualificado neste ou naquele campo: o homem que será capaz de criar doutrinas econômicas, de imaginar novas técnicas para o incremento da produção agrícola, de pôr em jógo mecanismos dinamizadores da comunicação de massa, de descobrir a causa de uma endemia...

Para que tal teoria se transforme em realidade, os cursos de pós-graduação não devem ser criados nem instalados indiscriminadamente.

A condição primeira de sua implantação será a existência de um ponto crítico de demanda, funcionando como verdadeira imposição do meio. Observar-se-á êsse ponto crítico através do grau de interêsse e a perfeição alcançados nos correspondentes cursos de graduação. A pesquisa incipiente na área respectiva significará o potencial a ser atualizado pela aplicação de meios convenientes dirigidos. O corpo docente já deverá ter atingido um desenvolvimento compatível com a tarefa a ser desempenhada. Isso, tanto em têrmos qualitativos como quantitativos, pois um aluno de pós-graduação exige cêrca de dez vêzes a atenção que exige um aluno de graduação.

Supérfluo falar sôbre a disponibilidade de instalações materiais e de equipamento: isto constitui o corpo através do qual irá manifestar-se o espírito dos cursos de pós-graduação. Sem êsse suporte físico, será inútil qualquer tentativa de sua realização.

Há a considerar que, se o ponto nevrálgico dos cursos de pós-graduação é a prática da pesquisa, a exigência da disponibilidade de informação é primária, visto que para chegar a descobrir fatos novos é necessário o pleno conhecimento de tudo quanto já foi divulgado no domínio do que se busca.

Portanto, a exigência de uma biblioteca especializada, rica em acervo e atualizada em conteúdo é condição *sine qua non* para que cursos ditos de pós-graduação não venham a ser cursos de mistificação.

A riqueza da biblioteca não deverá ser medida, apenas, pelo número atual de publicações disponíveis.

Tão importante quanto êste é o acesso que abre à literatura especializada através das obras de referência, chave para a investigação científica. Mais: a biblioteca terá que assumir o papel de um coração pulsante fazendo circular a informação por todo o organismo do curso de pós-graduação — alunos e professôres empenhados na obra comum de criar novas dimensões para o conhecimento.

Não se diga que os centros especializados de documentação científica podem suprir a falha de biblioteca procedendo a levantamento bibliográfico, sob encomenda e remetendo cópias *xerox* do material identificado ao solicitante. Se êste recurso é de insubstituível valia para o pesquisador experimentado, significando economia de seu tempo, êle é esterilizante para o jovem que se inicia na prática da investigação.

Assim, entre as exigências preliminares à instalação de um curso de pós-graduação, coloca-se a disponibilidade de biblioteca adequada.

A série de observações apresentadas mostra a dificuldade de se pretender implantar apressadamente numerosos cursos de pós-graduação em tôdas as universidades existentes no Brasil.

Se nos países altamente avançados a proporção máxima de recrutamento para os cursos superiores é de cêrca de 30% dos que terminam os cursos básicos, não podemos pretender que mais de 10% daqueles ingressem nos cursos de pós-graduação. Isso, em cifras brasileiras, significaria que dos trinta mil graduados em cursos superiores, não menos que três mil deveriam prosseguir os estudos em cursos de pós-graduação. Como há que considerar as distorções da seleção — no caso, quase auto-seleção — e, ainda, as lacunas de áreas carentes de cursos de pós-graduação, podemos aceitar, em princípio, que teremos atingido meta razoável se durante os primeiros três anos da implantação dos cursos regulares de pós-graduação conseguirmos levar ao Mestrado e ao Doutorado dois mil universitários brasileiros.

ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS

Vem sendo muito discutida em entidades de ensino superior a organização didática dos cursos de pós-graduação.

Parecem conflitantes a filosofia de que "o programa de estudos de Mestrado e Doutorado se deve caracterizar por grande flexibilidade deixando ampla liberdade de iniciativa ao candidato" e a exigência de que êsses cursos devam ter "a duração mínima de um e dois anos, respectivamente", desenvolvendo-se em matérias "relativas à área de concentração e ao domínio conexo".

Em algumas universidades chega-se a pensar em oferecer "cursos monográficos" que venham a representar eventuais créditos para hipotéticos cursos de pós-graduação — êstes sem qualquer especificação atual de área ou nível.

Parece-nos, salvo melhor juízo, que um curso com determinado objetivo — êste ligado à área de concen-

tração visada — deve ter um currículo, instrumento de ação para o alcance do objetivo. A flexibilidade necessária será dependência do número de alternativas oferecidas à opção do estudante. Essas alternativas deverão ser grandemente variadas, assegurando ao interessado — dentro de um quadro amplo e homogêneo — escolha de linha peculiar de formação. Em outras palavras: se um curso de pós-graduação visar a determinada área de concentração, sua linha mestra deverá ser marcada por algumas disciplinas de conteúdo formal obrigatório e seu delineamento global deverá ser formulado através de um "elenco variado" de disciplinas conexas sôbre o qual irá opinar o interesado para uma opção pessoal. De outro modo, teríamos tantos "cursos de pós-graduação" quantos viessem a ser os candidatos inscritos para Mestrado ou Doutorado, cursos girando em tôrno dos assuntos escolhidos para dissertações ou teses, sem possibilidade de programação comum para assistência às tarefas de cunho didático, obrigatórias na letra da lei. Nem se compreenderia, neste caso, por falta total de uniformidade, o pedido de credenciamento de curso, válido por cinco anos e renovável, a pedido (art. 17 do Parecer 77/69 do CFE).

A programação curricular é essencial à caracterização de qualquer curso.

Os cursos de pós-graduação se caracterizam pela exigência simultânea de um currículo e da realização de um trabalho pessoal de investigação. É o conjunto que leva à obtenção de grau acadêmico. A estrutura curricular assegura uma visão mais ou menos ampla do campo científico em que o indivíduo deseja atuar enquanto o desenvolvimento da capacidade de pesquisa lhe garante autonomia de ação. É sobretudo resultante de maturidade científica a diferença que há entre a dissertação necessária ao MESTRADO e a tese requerida para o DOUTORADO.

Em sua primeira fase — colheita de informações, levantamento da literatura relativa ao assunto — confundem-se as atividades que levam à obtenção de uma dissertação ou de uma tese. É no momento em que o pesquisador tira conclusões sôbre os achados relatados na literatura que os caminhos do Mestrado e do Doutorado tomam rumos diversos. No primeiro caso as conclusões obtidas constituem o coroamento do trabalho que, apenas, passa a pedir a vida das obras escritas. No segundo, as conclusões constituem o primeiro trampolim para um salto no desconhecido: excitam a imaginação levando a uma hipótese que passa a exigir comprovação. É entre as conclusões obtidas a partir da literatura e as conclusões próprias sôbre a hipótese aventada que se estende o trabalho do pesquisador: experimental ou não, original, em qualquer caso.

É dentro dessa filosofia que devemos situar os cursos de pós-graduação a serem implantados na universidade brasileira a fim de que venham a oferecer os frutos que dêles esperam as elites intelectuais conscientes.

MARIA APARECIDA POURCHET CAMPOS — *O Globo*, Rio, 22-11-69.

Tecnologia Educacional, a Revolução do Século XX

1. Há grande preocupação atual com o problema do desafio americano, do *gap* tecnológico, do planejamento de áreas e populações para o ano 2000 e além. A leitura de Servan-Schreiber, Galbraith, Kahn e outros é hoje um símbolo de estado de alerta para os economistas planificadores, intelectuais, universitários e sociologistas. Há, entretanto, a nosso ver, um desafio muito mais dramático para tôda nossa sociedade, e em particular para as estruturas subdesenvolvidas que é o desafio da industrialização e automação do ensino.

Êste problema é muito mais importante a longo prazo que qualquer outro do século XX. Na realidade, o *pattern* mais fundamental do século XX certamente não será o desenvolvimento da energia nuclear, ou a era espacial, mas sim o da tecnologia educacional. Em primeiro lugar ponhamos em evidência alguns aspectos básicos de nossa sociedade: a) aumento da população; b) aumento das horas de lazer; c) desenvolvimento dos computadores; d) convergência da ciência sôbre a tecnologia.

Êstes fatos, sem dúvida, já foram considerados exaustivamente de per si. Tomados em seu conjunto, o quadro com que nos deparamos é o de situação tremendamente favorável para transformar o "serviço de educação" em uma fabulosa "indústria da educação". Analisemos em primeiro lugar o mercado para esta indústria: uma família poderá adquirir uma, duas geladeiras, mas a terceira dificilmente. Há família com um carro e algumas com dois carros, mas três ou quatro carros são casos excepcionais. Isto é, mesmo os mais poderosos mercados são saturáveis. Isto não ocorre com a educação. Um analfabeto que é instruído se constitui num mercado para livros e meios de instrução em geral. Se lê mais livros ou se instrui mais, torna-se ainda melhor consumidor. Por outro lado, o aumento de população e das horas de lazer, fazem o mercado para a educação não saturável. É o único mercado com essa característica. Por isso, encarada do aspecto de amplitude de consumo, a indústria de educação é única. Na realidade é uma superindústria. Serão as observações anteriores simples reflexões abstratas?

Indústrias educacionais

A organização de grandes indústrias educacionais nos países mais avançados, prova que não. A General Electric fundou uma subsidiária, a General Learding; a IBM tem também sua subsidiária para a educação. A international Educational Services é hoje uma poderosa companhia. Companhias educacionais para o projeto de currículos, cursos, organizações de laboratório, sistemas audiovisuais surgem em escala crescente.

Recentemente, a marinha americana pôs em concorrência o projeto de organização completa de um currículo para formar oficiais da armada. Várias companhias entraram em concorrência para fornecer currículos, laboratórios, esquemas didáticos, indicação de refe-

rências bibliográficas, meios audiovisuais. Valor do projeto vitorioso: dez milhões de dólares.

Esta concorrência entrará na história da revolução educacional, pois foi o primeiro sinal completo do que está para vir. Se considerarmos que a indústria de livros é intensamente ligada à educação, e que hoje a indústria de livros para instrução dirigida ou metodologia autodidática é uma indústria de bilhões de dólares, seremos obrigados a reconhecer que já existe a indústria da indústria da educação e que ela já movimenta bilhões de dólares num mercado não saturável em expansão nunca vista. Hoje já não se compra o livro isolado. Compra-se a coleção, a enciclopédia, o "curso".

Em breve compraremos *pack-ages* completos sôbre engenharia, eletrônica ou economia. E edição internacional de livros *paper-back* e de cursos globalizados é hoje ramo importante de editôres possantes como a McGraw-Hill ou Addison Wesley. Visitantes dessas companhias percorrem os centros educacionais dos países subdesenvolvidos com listas de publicações para os próximos dois anos, muitas vêzes. Estão também interessados em fazer traduzir por nacionais alguns de seus importantes textos internacionais. Finalmente adicionemos ao cenário os computadores. A êstes dedicaremos o nosso próximo artigo de modo especial. Seja dito apenas no momento que cursos completos por métodos de instrução programada ou o processo ainda mas avançado, o I.A.C. (Instrução Assistida por Computador) estão sendo organizados por equipes completas de professôres do mais alto gabarito. O famoso Projeto Harvard, por exemplo (cuja simples organização está custando várias dezenas de milhões de dólares), se ocupa de técnicas de automação da educação por computadores.

Em suma, a grande revolução do século XX não é a do átomo, nem da eletrônica, e nem do espaço, mas a REVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO. A automação do ensino que discutiremos em próximo artigo, com a utilização de computadores, televisão e satélites tornarão os projetos educacionais em projetos globais em que tôdas as técnicas de administração, comunicação, busca, estocagem e processamento de informações terão que entrar. O amadorismo com que nossas escolas e universidades enfrentam então o problema não terá mais possibilidade de sobrevivência.

As reformas universitárias não se farão mais apenas na estrutura legal, mas sim com uma verdadeira reforma da TECNOLOGIA EDUCACIONAL, sob responsabilidade de técnicos de alto gabarito utilizando um arsenal de equipamentos para melhoria da qualidade e para massificação do ensino.

Assim, a educação de serviço acessório para as indústrias, fornecendo-lhe profissionais e técnicos, passará ela mesma a constituir uma superindústria utilizando a tecnologia educacional. Qual seu papel para a nossa civilização? Qual seu impacto na nossa sociedade subdesenvolvida? Qual sua importância para uma verdadeira refor-

ma universitária ou para os processos de alfabetização? Que perigo estamos correndo se não tratarmos de entender tal problema no Brasil ou de preparar equipes especializadas em tecnologia educacional?

Mercado Educacional

Julgamos que o Brasil corre perigo maior que o de perder seu mercado de petróleo ou de minérios se perder o seu MERCADO EDUCACIONAL. Em breve um grande número de companhias internacionais de educação estarão oferecendo cursos completos, provàvelmente importados globalmente com discos magnéticos, recursos audiovisuais, filmes, videos-tapes, laboratórios completos. O que estamos fazendo para sermos pelo menos intermediários dos valôres educacionais de nosso próprio País? Em que situação está o sistema educacional brasileiro para enfrentar esta situação paradoxal que gosto de chamar de "Ameaça do Progresso"?

Já no ano passado procuramos agitar o problema em simpósio que coordenamos para a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em São Paulo. Em São Carlos procuramos pôr mãos à obra com um computador que possuímos, e em projeto parcialmente financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, com alguns alunos da Escola, montamos um curso de simulação de Laboratório de Física pelo computador. Preparamos um livro sôbre o assunto, que deveremos publicar em breve. Nosso esfôrço visa mostrar a possibilidade real de introdução de métodos mais modernos de tecnologia educacional incluindo computadores.

Notamos que o problema é de fundamental importância para o futuro de nosso País. Talvez com a tecnologia educacional possamos atingir a tão desejada meta de erradicar o analfabetismo, de massificar nosso sistema educacional e queimar etapas em nosso desenvolvimento. Um esfôrço concentrado neste sentido deve e pode ser tomado não apenas pelas autoridades, mas por todos os educadores brasileiros em todos os níveis. Aliás, recentemente a nova diretoria da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência dirigiu sugestões ao Ministério do Planejamento sôbre o assunto, que julga de segurança nacional. A recente decisão do Ministro Hélio Beltrão, criando grupo interministerial para tratar do problema constitui medida animadora. Vai aqui nossa sugestão também ao Secretário do Planejamento do Estado de São Paulo, para que a Comissão de Tecnologia recentemente criada pelo Exmo. Sr. Governador considere como prioritários projetos sôbre tecnologia educacional.

2. Em nosso artigo anterior, discutimos o problema da tecnologia educacional e da automação da instrução. O quadro que tentamos estruturar foi o de uma sociedade em permanente mudança. Esta dinâmica, provindo exatamente da competição do homem consigo mesmo. Ou melhor, do homem consigo mesmo, porém através da máquina, isto é, o homem inventando máquinas para substituir parte de seu trabalho. Aquela fra-

ção da humanidade, que se limita a fazer apenas as coisas que a máquina pode fazer, é então abatida pela competição com a máquina. Várias perguntas surgem então. A primeira delas é certamente a de indagarmos: haverá alguma coisa que certamente as máquinas *não poderão fazer?* A resposta é afirmativa: a máquina não possui o poder da criatividade no seu sentido mais lato, isto é, de invenção intuitiva.

Pode-se portanto afirmar que o lugar mais seguro na batalha da competição com a máquina é aquêle em que a criatividade estiver em jôgo, em que a invenção e o poderio da mente humana em sua forma mais sublime estiverem como elementos centrais. Sendo assim, a máquina vai ser escrava e não rainha.

Se analisarmos a história da Humanidade, veremos que poderemos dividi-la, a grosso modo, em: era de dominação pela energia muscular, era de dominação pela energia mecânica, e agora, em nosso século, era de dominação pela eletrônica e pela automação. A essa era de automação sucederá certamente a era de dominação pela *informação e pela educação*. Isto é, todo o domínio tecnológico que resulta da máquina se abaterá sôbre as frações menos educadas da Humanidade.

Era da Educação

A grande *umbrela* protetora será então, não apenas uma rêde automatizada com sistemas eletrônicos e computacionais de sistemas de defesa e retaliação, mas a garantia de que as melhores idéias e as grandes inovações terão maior probabilidade de surgir nesta ou naquela sociedade. O que determinará essa maior ou menor probabilidade? Será a institucionalização da pesquisa e conseqüentemente do progresso.

Para têrmos uma idéia mais firme de como as coisas realmente caminham nesta direção, vejamos alguns dados: a importância da pesquisa, sobretudo em ciência, é de tal monta em nossos tempos que podemos dizer que mais de 90% de todos os cientistas que a Humanidade já teve, estão vivendo nestes últimos 30 anos. A correlação entre a taxa de progresso no passado e no presente mostra claramente a importância dêste aumento.

O subdesenvolvimento parece ser sobretudo grave porque as massas menos educadas não são sensíveis à "mística" da criatividade. Nessas sociedades a pesquisa é então "amadorística" e totalmente sem missão social. Por outro lado, a educação induz à "mística" da "essencialidade" do homem pela criatividade e, portanto, projeta a pesquisa como a mais natural (e talvez até ontológica) atividade do ser humano.

Havendo então a institucionalização da pesquisa, esta leva diretamente à institucionalização da mudança, do progresso. Um *pattern* que emerge claramente de nossos tempos é, pois, o de *"educar para criar"*. A educação era, em outras épocas, encarada como um serviço, visava mais "treinar" para atividades profissionais bem determina-

das. O jovem ia à Universidade uma só vez. O diploma era um fecho, uma carta de alforria, de independência "profissional" para a Engenharia, Advocacia, a Medicina (as profissões chamadas clássicas). Essa "libertação" do jovem do processo educativo era sua morte e estagnação da sociedade: a institucionalização da rotina.

Agora, a universidade vai perdendo seu caráter de curso definido e que se pode "terminar". Veio a pós-graduação, aí estão os cursos de reciclagem e atualização e não está longe o dia em que todos os cidadãos de uma sociedade avançada permanecerão durante *tôda a sua vida em contato com a universidade*, permanentemente se educando, numa dinâmica educacional, que é o único processo compatível com o estado de progresso e mudança contínua dos conhecimentos humanos. A própria universidade terá então de deixar de ser estática, pois do contrário de nada valeria a permanência nela. Discutindo assim êste panorama tão amplo e tão geral, poderá parecer que não estaremos focalizando problemas de interêsse para o País.

Desenvolvimento

Julgamos, entretanto, pelo contrário, que a nossa grande "chance" de vencer o subdesenvolvimento e queimar etapas está no planejamento de nossas atividades educacionais e de pesquisa. Sem a universidade, ou pelo menos sem algumas universidades, captando recursos humanos de alto nível e educando-os para a pesquisa profissional, estaremos fadados ao fracasso. Não que não haverá progresso observável economètricamente ou por valôres humanos e sociais, mas, sim, que jamais chegaremos à "mística" de institucionalizar o progresso pela criatividade e pela pesquisa e, portanto, "relativamente", estaremos sempre em subdesenvolvimento.

Da análise que vimos fazendo ressalta, pois, sempre, o papel fundamental da universidade. Será então útil discutir o problema da transformação da própria universidade. Que mudanças a afetarão? Como terá ela de mudar dentro de uma sociedade cuja bandeira é a mudança permanente? Êste problema é de enorme importância, sobretudo no momento atual em nosso País, em que a reforma universitária é assunto em foco. Em primeiro lugar podemos afirmar que a universidade terá que adaptar-se a dois grandes eventos de nossa atualidade:

a) tecnologia educacional e automação:

b) institucionalização do progresso através da pesquisa.

Com relação ao primeiro fator, uma verdadeira reforma universitária será, pois, aquela em que a universidade se disponha a mudar a sua técnica educacional medieval para adotar uma verdadeira tecnologia educacional.

Uma reforma universitária que fale em mudança de tipos de professôres ou reformas administrativas, mas não mencione explìcitamente uma nova tecnologia educacional pode ser comparada a uma indús-

tria que muda a diretoria, a infra-estrutura administrativa, chame psicólogos para tratar de problemas de dinâmica de grupo de operários e patrões, mas se esqueça de tratar da reforma dos processos industriais que possa estar utilizando para produzir o seu produto específico. Ora, numa Universidade, o produto específico é educação para criatividade profissional, científica ou estética, e nada mais lógico do que haver preocupação com os meios de oferecer informação e formação de maneira a otimizar essa produção específica.

Sem o ataque frontal ao problema da tecnologia educacional as reformas universitárias serão meras reformas de Universidades, reorganizações de estruturas congeladas para a sobrevivência da mediocridade. Êste problema da introdução de um espírito realmente profissional, quanto aos métodos educacionais, requer trabalho duro e contínuo, requer meios audiovisuais, requer experimentação e tentativas, com pesquisas bem conduzidas.

A introdução de novas técnicas educacionais requer também o preparo de melhores professôres, em núcleos especializados onde essas técnicas estejam sendo estudadas e aplicadas. Que fração de suas verbas estão as universidades dedicando à mudança, à pesquisa ou à introdução de novos recursos do arsenal da tecnologia educacional? Para os econometristas, talvez um índice tão simples como êste poderia ser um parâmetro pelo menos para indicar a estagnação de nossas universidades. A análise nos indica, pois, que devemos dedicar boa parte de nossos esforços para a reforma universitária, em direção a adquirir uma tecnologia educacional adequada.

3. Como vimos em artigos anteriores, a automação que se processou em tôdas as atividades industriais, comerciais, administrativas e de serviços representou um tremendo impacto de desenvolvimento em tôdas estas áreas. As aplicações científicas dos computadores são tão estupendas que se pode dizer que uma nova era surgiu para a Ciência. Problemas tidos como impossíveis de ser solucionados o foram agora meramente porque foi possível calcular soluções que se sabia possíveis. Por outro lado, novos métodos, novas técnicas tanto experimentais como teóricas surgiram. Alguns exemplos podem ser dados apenas como ilustração.

A estrutura de moléculas muito complexas como a do DNA ou de compostos inorgânicos foi solucionada apenas porque os cristalógrafos dispõem agora dos computadores. Nestes problemas, a partir de dados de difração de raios-X, é possível calcular a densidade eletrônica (número de elétrons por unidade de volume) do composto em estudo. Êstes cálculos dependem da avaliação numérica de séries que podem conter milhares de têrmos.

Para o cristalógrafo obter um "mapa", êle procura calcular essa densidade eletrônica (digamos com uma série de 5 000 têrmos) em vários pontos do espaço. Ligando os pontos com igual densidade eletrônica, êle obtém curvas de ní-

vel semelhantes às que um topógrafo obteria ao fazer um mapa de dada região, usando cotas de altura.

Para construir essas curvas são necessários cálculos em milhares de pontos, sendo que em cada ponto se calcula milhares de têrmos. Sem o computador essa tarefa poderia demorar vários anos ou talvez até um vida inteira. Com êle tal tarefa é tornada possível em horas. Êste exemplo mostra como a máquina pode dar mais tempo ao pesquisador para realmente criar, pensar e estudar. O computador não poderia deixar de influenciar os processos educacionais. Seria ingênuo pensar que tal fôrça tecnológica não afetaria os métodos de educação. O campo de uso de computadores para instrução, hoje em grande crescimento, constitui um dos mais importantes desenvolvimentos da tecnologia educacional. O computador pode ser usado de vários "modos" para a instrução.

Possibilidade

Em primeiro lugar o computador pode ser usado como computador. Isto é, para calcular como uma máquina muito rápida e muito adequada. Assim, por exemplo, ninguém pensaria há dez anos em dar instrução a um estudante sôbre cristalografia propondo-lhe o cálculo real de uma estrutura eletrônica. Isto seria um absurdo. Além do mais, o aluno se perderia em contas infinitas e a parte didática de conceituação e análise do problema ficaria perdida. Entretanto hoje a situação é exatamente a inversa. O aluno, calculando realmente uma estrutura, poderá ràpidamente aprender conceitos básicos de cristalografia.

Na realidade poderá calcular várias estruturas e ver vários métodos aplicados, "sentir" como certos parâmetros, se introduzidos no cálculo, podem afetar os resultados etc.

Um exemplo que usamos em nosso curso de Física por computadores preparado em São Carlos é o cálculo direto, a partir das equações de movimento, de um movimento astronômico. Pedimos ao aluno para calcular (com o computador) a órbita da Terra em tôrno do Sol. A máquina não apenas calcula a referida órbita, mas com auxílio de um gravador automático (*plotter*) faz o desenho da órbita para que o aluno possa "ver" a solução.

Em outro modo de funcionamento o computador pode SIMULAR efeitos, equipamentos, e até um laboratório inteiro. Êsse funcionamento é de grande importância para países subdesenvolvidos, pois os laboratórios com todos seus aparelhos podem ser muito custosos e sua simulação completa por um computador os torna acessíveis não apenas a um grande número de estudantes mas evita os grandes problemas de manutenção e obsolescência.

Em S. Carlos, por exemplo, simulamos várias experiências de Física para os alunos de Engenharia com um computador. Citaremos apenas algumas experiências para que o leitor sinta a potência do método. Em uma delas, o compu-

tador simula uma ponte de medidas elétricas de resistências, a chamada Ponte de Wheatstone.

Nessa ponte o aluno pode medir uma resistência R que lhe é "dada" apenas aproximadamente em valor. O aluno "coloca" a resistência na ponte utilizando a máquina de escrever que serve de "entrada" para o computador.

Poderíamos também utilizar um pincel magnético se tivéssemos em S. Carlos uma entrada especial tipo "televisão", que aliás também serve de "saída" de resultados. Com o nosso sistema, êle coloca a resistência na ponte e lê o desequilíbrio de corrente elétrica num galvanômetro de alta sensibilidade "ligado" na ponte. A leitura do galvanômetro sai de forma digital também na máquina de escrever que serviu de "entrada" ou numa impressora que também pode estar ligada ao computador.

O aluno procura então equilibrar a ponte, tornando mínima a corrente no galvanômetro, através de uma resistência variável, cujo valor é escolhido e variado pelo aluno utilizando a máquina de escrever de entrada.

Correção

Coisas interessantes podem então acontecer. O aluno não estudou em casa antes de vir ao laboratório para usar a "ponte" e realiza um grande número de tentativas até conseguir o equilíbrio. O computador pode então interromper a experiência e enviar uma mensagem ao estudante como a seguinte: Desculpe interromper a experiência, mas você já está com 20 tentativas sem muita coerência. Por favor, dê seu lugar a outro aluno e procure estudar melhor para não tentar sem sentido obter o resultado.

Outra mensagem pode ser a seguinte: Você passou uma corrente muito grande pela ponte e acabou de "queimar" um galvanômetro cujo custo é de Cr$ 5.000,00. A simulação pode ser bastante sofisticada, envolvendo erros nos instrumentos de medidas para que os alunos se sintam frente a uma experiência "real" e possam inclusive calcular estatìsticamente seus resultados.

Outro resultado muito importante dêsse tipo de uso do computador é que o aluno pode "escolher" um grande número de aparelhos para suas experiências. Em geral uma das queixas dos alunos acêrca de experiências de laboratório é que elas são mais ou menos "marcadas". Isto é, o aluno encontra os aparelhos já escolhidos (e algumas vêzes até montados) em cima da mesa de laboratório. Com o computador o aluno pode escolher entre galvanômetros, voltímetros, eletrômetros de várias escalas, de várias sensibilidades, montá-los nos mais variados circuitos.

Esta escolha de instrumentos talvez seja a parte mais real e mais importante de uma experiência. Em geral ela é feita pelo professor. Desta maneira uma nova facêta, ligada ao desenvolvimento de uma importante atitude de análise e iniciativa, é introduzida pela máquina.

O computador pode simular efeitos físicos bem reais. Por exemplo, uma de nossas experiências é o lançamento de uma bola que cai ao solo e sofre vários choques. O computador simula a trajetória da bola em várias situações. Ela é então reproduzida no *plotter*. O aluno se vê então frente ao efeito físico e poderá analisá-lo quantitativamente, como se estivesse sendo filmada ou fotografada a trajetória da bola. Pode então levar os resultados para casa e calcular parâmetros do choque, energia da bola, condições de lançamento etc.

Fará depois o seu relatório sôbre a experiência com gráficos, cálculos, conclusões etc. Em certos casos estas jamais poderiam ser realizadas na prática.

Por exemplo, em um curso de experiências simuladas com computadores no MIT (Massachusets Institute of Technology) efeitos relativísticos de mudança de comprimento e formas de objetos podem ser observados aumentando-se a velocidade do "observador" até próximo à velocidade da luz.

Diálogo

Finalmente, um terceiro modo de uso do computador é o chamado "modo conversacional", em que a máquina "conversa" com o estudante. Esta conversa pode ser para: instruir o estudante, enviar-lhe ordens e mensagens, fazer-lhe perguntas e aplicar-lhe certos "testes", responder a perguntas feitas pelo estudante. O modo conversacional pode ser acoplado a outros elementos de entrada e saída tais como um projetor de filmes ou *slides*, um *plotter* para fazer desenhos e gráficos, uma tela tipo televisão onde podem aparecer circuitos, curvas, textos para estudo e onde o aluno pode "escrever" com um pincel magnético. A RCA desenvolveu um sistema completo de alfabetização por computadores utilizando o "pincel magnético". O aluno pode recobrir letras, pode escolher palavras escritas, cujo sentido lhe é "falado" por uma fita magnética. Damos a seguir alguns exemplos do modo conversacional utilizado em Física, por ser a matéria de nossa especialidade. Reproduzimos uma "conversa" real entre um aluno e o computador:

Computador: Gostaria que agora eu lhe propusesse um problema?

Aluno: Sim.

Computador: Dado um quadrivetor v, mostre que existe um referencial inercial no qual v tem uma das três formas seguintes: 1) (A,0,0,0), 2) (0,0,0,A) ou 3) (A,0,0,A). Em vez de fazer uma prova algébrica, vamos tomar um particular quadrivetor. Você gostaria de escolher êste vetor ou quer que eu escolha?

Aluno: Você escolhe.

Computador: Certo. Tomemos o vetor (5,2,-2,1). Antes de continuarmos, faça uma "suposição plausível" sob qual das formas poderá ficar, em relação às possibilidades acima descritas.

Aluno: A primeira forma.

Computador: Vamos ver se você acertou. Como estão relacionadas

as componentes de um quadrivetor em um referencial com as componentes correspondentes em outro referencial?

Aluno: Pelas transformações de Lorentz.

Computador: Certo. Vamos então fazer uma transformação de Lorentz nas componentes dêste quadrivetor. Escolha uma direção para a velocidade relativa entre os referenciais.

E assim a conversa continuaria de modo bastante animado. O computador poderia inclusive aconselhar o aluno a voltar após ter estudado mais, ou a procurar o instrutor em "pessoa".

Várias linguagens conversacionais foram desenvolvidas especialmente para o inglês. O computador assim desenvolve de modo intenso a INICIATIVA do aluno. Êle estuda e vai conversar com o computador que inclusive lhe aplica provas. Êle pode então descobrir questões realmente importantes e ser dirigido ao professor. Seria muito difícil e por outro lado humilhante "colar" de uma máquina... Por outro lado, o computador leva o aluno no ritmo próprio do estudante e não do professor. Em Psicologia educacional o ritmo é um dos fatôres mais importantes da aprendizagem. Por outro lado, o computador é um instrutor "tempo integral" de verdade. Pode ser usado 24 horas por dia. Não entra em obsolescência, como tantos professôres, e aprende humildemente com os professôres seus "colegas" que o programam. Já existe um grande número de projetos de uso de computadores em modo conversacional. Sòmente em Física nos EUA recentemente foram relacionados várias dezenas (Physics Today, setembro de 1969).

Quais as possibilidades reais dêstes sistemas? Em primeiro lugar, qual seu custo? Para avaliar as possibilidades do sistema, basta lembrarmos que já há modelos fabricados pelas grandes emprêsas que admitem cêrca de 300 "saídas" utilizáveis por exemplo por dois alunos cada uma *simultâneamente*.

Êste sistema funciona com a configuração de "tempo compartilhado". Os computadores calculam tão ràpidamente, em frações de microssegundos, que em um segundo podem efetuar milhões de operações para muitos usuários, sem que cada um sequer perceba que o sistema está sendo utilizado por outros simultâneamente.

Custo

Esta multiplicidade de usuários simultâneos permite a massificação da instrução. Permite também baratear seu uso. Calcula-se que para sistemas dêsse tipo, o computador possa ser já utilizado na base de um cruzeiro por hora por aluno. É assim um professor muito barato. O investimento de capital inicial é entretanto ainda grande: orça por alguns milhões de dólares.

Não nos esqueçamos de que o preço de prédios, conchas acústicas, lindos estilos arquitetônicos é entretanto da mesma ordem. Ponhamos o problema do seguinte modo:

O preço já é compatível com o poder aquisitivo das nossas universidades no Brasil (pelo menos de algumas delas). Entretanto, antes de se fazer tal investimento, seria necessário preparar uma equipe de professôres, programadores e técnicos em educação capazes de, realmente, utilizar o equipamento.

Êste é ainda o maior problema em nosso País. Mudar os métodos de ensino, entusiasmar velhos e novos professôres a se reformarem quanto à tecnologia educacional, para poderem reformar a nossa educação. Não queremos de modo algum afirmar que o computador, como um dos instrumentos da vasta gama de instrumentos da tecnologia educacional, seja milagroso ou excepcional. Ao contrário, julgamos que tem mesmo certas limitações e desvantagens. Mas também os têm o livro, a televisão, e o próprio professor quando lida com classes de 200 e 300 alunos.

O importante é reconhecer que o computador e a INSTRUÇÃO ASSISTIDA POR COMPUTADOR representam uma técnica moderna e muito poderosa que devemos dominar e utilizar para o benefício dos milhões de jovens em nosso País que aguardam a grande oportunidade de se alfabetizar, de aprender técnicas e ofícios, de adquirir conhecimentos universitários ou de, através da sublime e potente ação de sua criatividade, ingressar na pesquisa básica ou aplicada para fazer a grande transformação da "filial em matriz", como disse o Presidente Médici em seu discurso de posse.

SÉRGIO MASCARENHAS

O Estado de S. Paulo de 23-11-69.

DECRETO N.º 66.258, DE 25 DE FEVEREIRO DE 1970

Dispõe sôbre o regime de trabalho e retribuição do pessoal docente do ensino superior federal.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 81, item III, da Constituição e de acôrdo com o disposto no artigo 17 da Lei n.º 5 539, de 27 de novembro de 1968, na redação dada pelo artigo 10 do Decreto-lei n.º 465, de 11 de fevereiro de 1969, decreta:

Art. 1.º — O pessoal docente do ensino superior federal sujeito ao regime de 24 (vinte e quatro) horas semanais de trabalho efetivo, em turno completo, e de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho efetivo, em dois turnos completos, consideradas, num e noutro caso, quatro semanas e meia por mês, perceberá os valôres horários correspondentes aos respectivos vencimentos básicos, fixados pelo Decreto-lei n.º 1.086, de 25 de fevereiro de 1970, na forma seguinte:

	NCr$
I — Auxiliar de Ensino —	12,288
II — Professor Assistente —	14,358
III — Professor Adjunto —	16,428
IV — Professor Titular —	18,498.

Art. 2.º — O pessoal docente de ensino superior federal, em regime de dedicação exclusiva, no qual será exigido o compromisso de trabalho efetivo, em dois turnos completos de um mínimo de 40 (quarenta) 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 número 5.539, de 27 de novembro de 1968, perceberá os respectivos valôres horários, indicados no artigo 1.º, acrescidos de 20% (vinte por cento).

Art. 3.º — A falta não justificada do professor às atividades docen-

tes, no regime de trabalho que desenvolve na Unidade ou na Universidade, importará em diminuição dos vencimentos, de acôrdo com a sua categoria na carreira de magistério e com a hora-atividade estabelecida no artigo 1.º.

Art. 4.º — Os regimes de trabalho de que tratam os artigos 1.º e 2.º serão aplicados primordialmente nas áreas prioritárias da saúde, da tecnologia e da formação de professôres de nível médio, limitando-se, no corrente exercício, a utilização dos recursos orçamentários destinados ao regime de tempo integral do magistério superior federal.

Art. 5.º — O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 25 de fevereiro de 1970; 149.º da Independência e 82.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI
Jarbas G. Passarinho
João Paulo dos Reis Velloso

D.O. de 25-2-70.

DECRETO N.º 66.546, DE 11 DE MAIO DE 1970

Institui a Coordenação do "Projeto Integração", destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e

Considerando a conveniência de ser proporcionada aos estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias a oportunidade de se exercitarem no desempenho de tarefas relacionadas com as respectivas especialidades, mediante estágios práticos em estabelecimentos oficiais e privados que ofereçam as condições a isso necessárias, decreta:

Art. 1.º Fica instituída a Coordenação do "Projeto Integração", com o objetivo de implementar programa de estágios destinados a proporcionar a estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, especialmente as de engenharia, tecnologia, economia e administração, a oportunidade de praticar em órgãos e entidades públicos e privados o exercício de atividades pertinentes às respectivas especialidades.

§ 1.º A execução do disposto neste decreto caberá a um Grupo de Coordenação de Estágios constituído por representantes do Ministério da Educação e Cultura, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral e da Confederação Nacional da Indústria sob a presidência do primeiro, podendo ser convocados para dêle participar representantes dos demais Ministérios interessados, bem como de outras entidades públicas ou privadas ligadas a mecanismos de integração entre os sistemas universitários e empresarial.

§ 2.º O Grupo de Coordenação de Estágios disporá de uma Secreta-

ria-Executiva, a cargo do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, em estreita articulação com o Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2.º Os estágios revestirão a forma de bôlsas de estudo, cabendo normalmente aos órgãos e entidades onde êles se realizem assegurar aos estudantes recursos financeiros não reembolsáveis para sua manutenção e aquisição de livros, instrumentos e materiais.

Art. 3.º Em nenhuma hipótese a concessão das bôlsas de estudo de que trata êste decreto poderá dar origem a vínculo empregatício ou funcional entre os estudantes bolsistas e o "Projeto Integração" ou os estabelecimentos, órgãos ou entidades públicos ou privados, em que se realizarem os estágios, os quais cessarão desde logo com a conclusão do curso dos estagiários.

Art. 4.º O Projeto Rondon e a Operação Mauá continuarão funcionando de acôrdo com a correspondente regulamentação, ficando incluídos no Grupo a que se refere o artigo 1.º, parágrafo 1.º, para efeito de coordenação de atividades, um representante do Ministério do Interior e um do Ministério dos Transportes.

Art. 5.º Serão fixadas metas anuais, com vistas a ampliar progressivamente o número de estudantes dos cursos superiores das áreas prioritárias aos quais será assegurado o estágio de que trata êste Decreto.

Art. 6.º As normas que se fizerem necessárias à execução do presente Decreto serão objeto de ato conjunto dos Ministros de Estado do Planejamento e Coordenação Geral e da Educação e Cultura.

Art. 7.º O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 11 de maio de 1970; 149.º da Independência e 82.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI
Mário David Andreazza
Jarbas G. Passarinho
João Paulo dos Reis Velloso
Henrique Brandão Cavalcanti

D.O. de 11-5-1970.

PORTARIA N.º 3.224 DE 15 DE ABRIL DE 1970

Aprova as normas para o processamento no exercício de 1970 *da concessão e do pagamento de bôlsas de estudo para o Ensino Médio, a serem concedidas pela Coordenação Nacional de Bôlsas de Estudo.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura:

1 — Considerando o volume de demandas de bôlsas de estudo e o serviço que sua análise acarreta;

2 — Considerando a necessidade de planejamento dos trabalhos, para ensejar o alcance do objetivo com a urgência que o caso requer;

3 — Considerando que o atraso na devolução dos formulários implica no retardamento da execução do serviço burocrático;

4 — Considerando a variação, de região para região, que sofre o custo de vida em todo o Território Nacional;

5 — Considerando, ainda, a própria execução orçamentária que, além do parcelamento das liberações de verbas, estabelece data limite para sua aplicação, resolve:

N.º 3.224 — Aprovar as normas seguintes para o processamento, no exercício de 1970, da concessão e do pagamento de bôlsas de estudo para o Ensino Médio, a serem concedidas pela Coordenação Nacional de Bôlsas de Estudo, sem prejuízo das disposições pertinentes à matéria, constantes dos Decretos n.º 53.952, de 8 de junho de 1964, e 57.980, de 11 de março de 1966.

Art. 1.º Estabelecer o dia 30 de maio como data limite, improrrogável, para o recebimento de pedidos de renovação de bôlsas de estudo, através da Coordenação Nacional de Bôlsas de Estudo e 15 de junho para o pedido de bôlsas novas.

Parágrafo único. Os pedidos de Bôlsas de Estudo, chegados após a data estabelecida, serão arquivados no ato do recebimento, independente de comunicação ao interessado.

Art. 2.º Consoante zoneamento abaixo, fixar os seguintes tetos:

ESTADOS	CAPITAI (NCr$)	INTERIOR (NCr$)
1.ª Região		
Brasília	150,00	120,00
Guanabara	150,00	120,00
Minas Gerais	150,00	120,00
Paraná	150,00	120,00
Rio Grande do Sul	150,00	120,00
Rio de Janeiro	150,00	120,00
Santa Catarina	150,00	120,00
São Paulo	150,00	120,00
2.ª Região		
Bahia	140,00	110,00
Espírito Santo	140,00	110,00
Goiás	140,00	110,00
Mato Grosso	140,00	110,00
Pernambuco	140,00	110,00
3.ª Região		
Acre	130,00	105,00
Alagoas	130,00	105,00
Amapá	130,00	105,00
Amazonas	130,00	105,00
Ceará	130,00	105,00
4.ª Região		
Maranhão	130,00	105,00
Pará	130,00	105,00
Paraíba	130,00	105,00
Piauí	130,00	105,00
Rio Grande do Norte	130,00	105,00
Rondônia	130,00	105,00
Roraima	130,00	105,00
Sergipe	130,00	105,00

Art. 3.º As bôlsas de estudo de Ex-Combatentes e órgãos, anteriormente concedidas pela CONABE, serão feitas até o teto de ..... NCr$ 210,00 (duzentos e dez cruzeiros novos).

Parágrafo único. As bôlsas novas de Ex-Combatentes, órfãos e funcionários públicos, serão concedidas pelas Comissões de Bôlsas de Estudo.

Art. 4.º Considera-se aluno carente de recursos, para o efeito de concessão de bôlsas de estudo nos têrmos dêste Decreto, aquêle cuja família tenha um rendimento bruto, que, dividido pelo número de seus dependentes, o quociente não ultra-

passe ao maior salário-mínimo vigente no País na época da habilitação.

Art. 5.º A Coordenação Nacional de Bôlsas de Estudo só examinará os pedidos de bôlsas feitos nos formulários numerados e por ela distribuídos, devendo êsse formulário estar devidamente visado por autoridade pública local.

Parágrafo único. Serão considerados bolsistas sòmente aquêles que tiverem seus nomes inscritos nas relações encaminhadas para pagamento às Inspetorias Secionais do Ensino Secundário.

Art. 6.º O preenchimento do formulário e a sua entrega no Ministério da Educação e Cultura, não
454 representa a concessão da bôlsa. Todos os pedidos são estudados pela CONABE que, dentro das normas estabelecidas, poderá deferi-los ou não.

Parágrafo único. Todos os pedidos de Bôlsa devem ser feitos por estudantes de ensino médio e não através do estabelecimento de ensino.

Art. 7.º As Bôlsas de Estudo, de que trata a presente portaria, poderão ser pagas em uma só vez, ou, em duas parcelas, de 50% e, neste caso, deverão ser pagas em julho e novembro, respectivamente.

Art. 8.º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua assinatura, revogadas as disposições em contrário. — *Jarbas G. Passarinho.*

D.O. de 17-4-1970.

CIRCULAR N.º 1, DE 17 DE ABRIL DE 1970

Que trata da substituição quase sempre anual, dos livros didáticos adotados nos estabelecimentos de ensino, fixando prazos mínimos para a utilização dos compêndios nas escolas.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, considerando:

— que o problema da substituição, quase sempre anual, dos livros didáticos adotados nos estabelecimentos de ensino, pelos seus reflexos no custo da educação, é freqüentemente levantado, sobretudo pelos Srs. Membros do Congresso Nacional que, através de inúmeros projetos de lei têm procurado fixar prazos mínimos para a utilização dos compêndios nas escolas;

— que êsses movimentos têm a virtude de focalizar assunto extremamente relevante, bem como o mérito de revelar uma inquietação daqueles que representam um setor ponderável da opinião pública, levando-os a solicitar a atenção dos órgãos educacionais para os aspectos do problema que afligem as famílias, e a sugerir aos governantes as providências reclamadas;

— que, se de um lado a substituição do livro, ao início de cada ano letivo, e, até mesmo, no decurso dêste, constitui motivo de preocupação para os responsáveis pelos alunos, por outro lado, a fixação de um prazo para essa troca pode gerar uma situação de constrangimento para os professôres, quando, amparados por garantia constitucional e movidos por legí-

timas razões de ordem pedagógica, fazem a escolha das obras a serem utilizadas pelos alunos do curso que ministram;

— que a contínua mutação do livro escolar é resultante, não apenas da evolução dos conhecimentos humanos no campo das ciências, das novas conquistas da técnica, do surgimento de novos países, da modificação de sistemas de govêrno e de organização política, da atualização dos dados demográficos e econômicos, mas decorre, também, da necessidade de nêles serem introduzidos os melhoramentos metodológicos;

— que a renovação do livro didático está, portanto, ligada ao próprio processo educacional, e congelar o uso do compêndio, por período determinado, equivale a frear uma parcela importante do progresso do ensino, pois que sujeitaria o estudante a receber conhecimentos e interpretações ultrapassados, ou métodos de aprendizagem empobrecidos;

— que, no entanto, não pode o Govêrno deixar de tomar conhecimento dos ônus que recaem sôbre as famílias, sempre que as mudanças na prescrição dos livros escolares excedem dos limites aceitáveis, ou, pior ainda, nos casos de distorções eventuais, ocorridas com a freqüente e injustificada indicação de novos compêndios;

— que não se pode, também, deixar de reconhecer que vicissitudes econômicas ocasionais, de classes, de regiões, ou de âmbito nacional obriguem a circunscrever, até certo ponto, a amplitude de aplicação do critério ùnicamente pedagógico no processo educativo, para que não venham a ser ultrapassadas as possibilidades econômicas da família, a ponto de tornar inexeqüível a própria educação;

— que tudo aquilo que se relaciona direta ou indiretamente com o processo de aprendizagem e a formação da personalidade do educando, está mais sujeito às teses biológicas e psicológicas do que às de caráter jurídico e que, por conseguinte, deve ser preferentemente entregue a órgãos plásticos e próximos, de manejo mais rápido e flexível;

— que, assim pensando, o Govêrno, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, transferiu a regulação da natural imensidade de problemas educacionais que emergem todos os dias da vida humana em evolução, a órgãos prontos para a ação de reajuste, tais como, entre outros, os Conselhos Federal e Estaduais de Educação, as Congregações de Professôres os Departamentos Escolares, a Administração das Escolas e as Associações de Pais, resolve:

I. Divulgar, para conhecimento de todos os órgãos vinculados ao Ministério da Educação e Cultura, das entidades privadas e das pessoas direta ou indiretamente responsáveis pela educação, em todos os níveis, graus e modalidades, as conclusões do Parecer n.º 603-68 do Conselho Federal de Educação, a seguir transcritas:

I — Tratando-se de livro didático, a leis fixas são preferíveis normas

flexíveis que funcionem como sugestões ou recomendações orientadoras;

II — Às administrações das Escolas compete sanar possíveis abusos neste setor;

III — À família, por si mesma ou por intermédio das Associações de Pais, cabe estar presente a todo o processo de escolha dos livros escolares;

IV — Nenhuma substituição de livro didático deverá ser feita arbitràriamente, sem razões suficientes que a justifiquem:

V — É aconselhável que as Escolas façam constar de seus regimentos o procedimento a seguir para adoção ou mudança de compêndio ou livro didático.

2. Recomendar a adoção das se-
456 guintes providências, necessàriamente decorrentes das sugestões contidas naquelas conclusões:

a) que o direito reconhecido ao professor para a escolha do livro didático, segundo suas idéias ou preferências pedagógicas, seja condicionado à ratificação de Conselhos qualificados;

b) que sejam sòlidamente fortalecidos as Associações de Pais, a fim de que, para benefício dos estudantes, das famílias e da Comunidade, possam juntar-se aos órgãos colegiados a que esteja afeto o problema, com o propósito de exercerem a conveniente ação corretiva em matéria de eventuais excessos, abusos e distorções na recomendação dos livros didáticos;

c) que, em colaboração com o Instituto Nacional do Livro, a Fundação Nacional de Material Escolar, da Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) e de outros setores do Ministério da Educação e Cultura especialmente criados para prover à melhoria e expansão do ensino, em seus diversos graus, seja estimulada a criação e o desenvolvimento de centros de pesquisa nas escolas, onde, sobretudo os alunos carentes de recursos, encontrem subsídios e material para estudo. — *Jarbas G. Passarinho.*

D.O. de 28-4-1970.

Regimento Geral da Universidade Federal do Rio de Janeiro *

PARTE I

TÍTULO ÚNICO

Introdução

Art. 1.º — O presente Regimento disciplina as atividades gerais dos órgãos da Universidade, no plano pedagógico e no plano administrativo.

PARTE II

Dos Órgãos de Atividades Fim

TÍTULO I

Dos Órgãos da Infra-Estrutura

CAPÍTULO I

Dos Departamentos

Art. 2.º — Ao Departamento, constituído na forma do art. 19 do Estatuto, compete:

I — planejar as atividades de ensino e pesquisa;

II — distribuir os trabalhos entre seus membros, respeitados a especialização e o nível hierárquico dos docentes;

* Aprovado pelo Parecer n. 299/70 do Cons. Fed. de Educação.

III — executar e coordenar o ensino das diversas disciplinas que o integram;

IV — encaminhar ao Diretor, para aprovação dos colegiados da Unidade, os programas de ensino, sob a forma de planos de cursos;

V — propor a admissão, a transferência e o afastamento do pessoal docente e administrativo;

VI — indicar à Congregação seis nomes para a escolha dos três membros estranhos à Unidade, que deverão integrar a comissão julgadora de concurso para professor adjunto e titular;

VII — propor a criação de novas disciplinas;

VIII — sugerir medidas que visem à melhoria do ensino;

IX — elaborar proposta dos recursos necessários à realização dos trabalhos;

X — controlar a aplicação dos recursos colocados à disposição do Departamento;

XI — prestar serviços que lhe forem solicitados através do Diretor da Unidade;

XII — dar assistência técnica solicitada pela autoridade própria;

XIII — colaborar com outros Departamentos da mesma Unidade ou de outras Unidades, quando autorizado pelo Diretor da Unidade à qual pertença o Departamento;

XIV — sugerir ao Diretor a publicação de trabalhos produzidos pelos seus membros;

XV — elaborar os projetos de regime de tempo integral e de dedicação exclusiva;

XVI — aprovar normas de funcionamento de Departamento;

XVII — eleger o Chefe do Departamento, na forma do art. 3.º.

Parágrafo único — Quando uma disciplina fôr ministrada em Instituto Especializado, integrará, no plano pedagógico, a estrutura Departamental da Unidade correspondente; no plano administrativo, a estrutura do próprio Instituto, na forma do disposto na art. 37 do Estatuto.

Art. 3.º — O Departamento é dirigido por um Chefe, designado pelo Diretor da Unidade, mediante prévia indicação do seu Corpo Deliberativo, consoante as normas estabelecidas no art. 20 do Estatuto.

§ 1.º — O Corpo Deliberativo é constituído pelos professôres titulares e adjuntos e docentes contratados a êsses níveis, de um representante dos professôres assistentes e de um dos contratados a êsse nível bem como de um representante do corpo discente, eleito dentre os alunos das disciplinas compreendidas no Departamento.

§ 2.º — Das reuniões do corpo deliberativo participará um representante dos Auxiliares de Ensino.

Art. 4.º — Ao Chefe de Departamento compete:

I — orientar e dirigir as atividades do Departamento;

II — convocar as reuniões, presidi-las e nelas exercer voto de qualidade;

III — integrar o Conselho Departamental da Unidade;

IV — participar do Conselho de Coordenação de Cursos, quando seu Departamento participar do ensino e pesquisa de outra Unidade;

V — zelar pela eficiência do ensino e pelo bom andamento das pesquisas;

VI — controlar a freqüência dos servidores técnicos e administrativos;

VII — encaminhar requisição de material;

VIII — supervisionar a Biblioteca, os Laboratórios e outros serviços vinculados ao Departamento;

IX — entender-se com o Diretor da Unidade sôbre qualquer matéria decidida pelo corpo deliberativo;

X — designar docente de menor hierarquia para secretariar as sessões, lavrar as respectivas atas e proceder à sua leitura para aprovação;

XI — apresentar relatório anual ao Diretor.

Art. 5.º — Ao Corpo Deliberativo do Departamento compete:

I — eleger o Chefe do Departamento;

II — aprovar proposta de admissão de pessoal docente e administrativo;

III — elaborar o plano anual de trabalho e o correspondente orçamento-programa;

IV — apreciar os programas das disciplinas de responsabilidade do Departamento;

V — aprovar o plano de trabalho e distribuir os encargos do ensino e da pesquisa pelos professôres e auxiliares de ensino que compõem o Departamento;

VI — propor o regime de trabalho dos docentes integrantes do Departamento;

VII — deliberar sôbre qualquer matéria que lhe fôr submetida pelo Chefe do Departamento.

CAPÍTULO II

Das Unidades

Seção I

Do Órgão Deliberativo

Da Congregação

Art. 6.º — À Congregação compete:

1 — exercer a jurisdição superior da Unidade;

2 — aprovar a atualização e as diretrizes de ensino e pesquisa propostas pelos Departamentos;

3 — apreciar o plano anual dos trabalhos, considerando, de modo especial, a natureza das disciplinas, as atividades de ensino e de pesquisa e os recursos necessários à execução;

4 — apreciar a proposta anual do orçamento-programa e a da abertura de créditos adicionais;

5 — apreciar proposta de criação dos fundos especiais;

6 — apreciar e deliberar sôbre propostas relativas ao pessoal docente, incluindo localização, transferência, remoção e afastamento;

7 — deliberar sôbre questões de ordem pedagógica, didática e disciplinar;

8 — estabelecer o currículo dos cursos de que a Unidade é responsável, inclusive as disciplinas ministradas em outras Unidades, e aprovar os seus programas;

9 — deliberar sôbre a instituição de prêmios escolares e apreciar propostas para concessão de dignidades universitárias a serem apresentadas ao Conselho Universitário;

10 — propor convênios e contratos de cooperação ou de assistência técnica a serem submetidos ao Conselho de Coordenação do respectivo Centro;

11 — compor, por votação secreta e uninominal, as listas de 6 (seis) nomes para escolha e nomeação de Diretor e de Vice-Diretor;

12 — homologar a indicação de Diretores Adjuntos, quando previstos no Regimento;

13 — designar representantes da Unidade junto a outras Unidades Universitárias, aos órgãos superiores e a entidades externas;

14 — homologar os planos departamentais de regime de trabalho do pessoal docente;

15 — escolher três dentre os nomes indicados pelo Departamento para serem incluídos na Comissão Julgadora de concurso para o magistério e eleger, para integrá-la, dois professôres do Centro respectivo e de categoria não inferior à da vaga para a qual se realiza o concurso;

16 — elaborar o projeto de Regimento da Unidade, bem como de suas alterações, para aprovação pelo Conselho Universitário;

17 — aprovar o Regimento do Conselho Departamental;

18 — elaborar seu Regimento;

19 — discriminar as disciplinas de cada Departamento e o seu pessoal docente;

20 — delegar podêres ao Diretor e ao Conselho Departamental;

21 — zelar pelo cumprimento do Estatuto, dêste Regimento Geral, do Regimento da Unidade e os de seus órgãos.

Seção II

Do Órgão Consultivo

Do Conselho Departamental

Art. 7.º — Ao Conselho Departamental compete:

1 — assistir a Diretoria no estudo de qualquer matéria que fôr submetida à sua apreciação;

2 — coordenar os planos de trabalho propostos pelos Departamentos;

3 — harmonizar os horários de trabalho propostos pelos Departamentos;

4 — sugerir medidas e providências relativas ao ensino e à pesquisa;

5 — elaborar o seu Regimento a ser submetido à aprovação da Congregação;

6 — exercer outras atribuições que lhe sejam conferidas no Regimento da Unidade ou atribuídas pela Congregação.

CAPÍTULO III

Dos Órgãos Suplementares

Art. 8.º — Os Órgãos Suplementares, definidos no art. 36 do Estatuto, terão sua organização e funcionamento previstos em Regimento próprio, na forma do disposto no art. 37 e 38 e seu parágrafo único do Estatuto.

TÍTULO II

Dos Órgãos de Estrutura Média

CAPÍTULO I

Dos Centros

Art. 9.º — As atividades dos Centros são coordenadas por um Conselho de Coordenação, composto bàsicamente dos seguintes membros:

a) o Decano, que presidirá o Conselho de Coordenação;

b) os Diretores de Institutos, Escolas, Faculdades e Órgãos Suplementares;

c) representantes do corpo docente, em número e na forma que o Conselho Universitário estabelecer em conformidade com o art. 46 do Estatuto; 459

d) um representante dos alunos.

Art. 10 — Aos Conselhos de Coordenação compete:

1 — promover a coordenação e integração do ensino e da pesquisa nas Unidades e Órgãos Suplementares de sua área;

2 — promover ou apreciar propostas relativas à adaptação das Unidades e Órgãos Suplementares às exigências do desenvolvimento cultural e científico;

3 — orientar as Unidades na elaboração e revisão dos respectivos Regimentos, respeitadas as peculiaridades de cada uma;

4 — propor a criação de Órgãos Suplementares;

5 — elaborar, rever e promover a atualização dos Regimentos dos Órgãos Suplementares;

6 — propor a criação de cursos, ouvidas as Unidades interessadas do próprio Centro, e de outros que nos mesmos devam colaborar;

7 — coordenar a elaboração de planos e programas de ensino e de pesquisa anuais e plurianuais, apresentados pelas Unidades e Órgãos Suplementares;

8 — emitir parecer, em matéria de sua competência, sôbre representações dirigidas aos órgãos superiores da Universidade;

9 — apreciar os planos e orçamentos programas das Unidades e dos Órgãos Suplementares e opinar sôbre o orçamento global do Centro;

10 — apreciar convênios e contratos de cooperação ou assistência técnica entre Unidades ou Órgãos Suplementares e entidades externas, para encaminhamento aos órgãos superiores;

11 — indicar os representantes do Centro para integrarem o Conselho de Ensino de Graduação e o Conselho de Ensino para Graduados;

12 — elaborar o Regimento do Centro.

Art. 11 — Além das Unidades e dos Órgãos Suplementares, o Centro Universitário conterá Escritório de Planejamento, Câmara de Estudos Brasileiros e órgãos de Administração Central, com as finalidades indicadas no Estatuto.

CAPÍTULO II

Do Forum de Ciência e Cultura

Seção I

Das Finalidades

Art. 12 — O Forum de Ciência e Cultura com categoria de Centro Universitário, tem por finalidade:

a) o debate e a síntese dos estudos referentes ao progresso dos vários setores do conhecimento, bem como dos problemas brasileiros;

b) a difusão científica e cultural;

c) a preservação e expansão do patrimônio histórico, cultural, artístico e da natureza brasileira;

Parágrafo único — Além das finalidades do Forum de Ciência e Cultura estabelecidas no presente artigo, o Museu Nacional, como órgão integrante do Forum, promove a pesquisa e o ensino, de acôrdo com o artigo 62 do Estatuto.

Seção II

Do Conselho Diretor

Art. 13 — Ao Conselho Diretor do Forum compete:

1 — elaborar plano de execução das atividades do Forum;

2 — decidir sôbre matéria apresentada pelo Presidente ao seu estudo;

3 — coordenar as atividades dos setores da Câmara de Estudos Brasileiros e as dos órgãos da difusão científica e cultural;

4 — promover a articulação do Museu Nacional com a Câmara de Estudos Brasileiros e com os órgãos de difusão científica e cultural;

5 — discutir e aprovar orçamento-programa e plurianual;

6 — elaborar o Regimento do Forum e discutir e aprovar os referentes à Câmara de Estudos Brasileiros e aos órgãos de Difusão Científica e Cultural.

Art. 14 — O Presidente do Forum é auxiliado por um Coordenador, de sua livre escolha e designação nos têrmos do parágrafo único do art. 56 do Estatuto.

Art. 15 — Ao Coordenador do Forum compete:

1 — auxiliar a Presidência na execução de todos os serviços, coordenando as atividades do Forum;

2 — propor, de acôrdo com o Superintendente de Difusão Cultural, os nomes dos chefes dos vários serviços da Superintendência, inclusive o da Biblioteca Geral da Universidade.

Seção III

Da Câmara de Estudos Brasileiros

Art. 16 — A Câmara de Estudos Brasileiros é dirigida por um Presidente, designado pelo Reitor, com participação no Conselho Diretor do Forum.

Art. 17 — A Câmara de Estudos Brasileiros compreende dois setores de atividades científicas e culturais, destinados ao debate e síntese:

Setor 1 — dos problemas brasileiros;

Setor 2 — das pesquisas referentes ao progresso do conhecimento.

Parágrafo único — Compete ao Presidente da Câmara de Estudos Brasileiros propor os nomes dos Chefes dos respectivos setores ao Presidente do Forum.

Art. 18 — A Câmara de Estudos Brasileiros constitui-se de:

1 — um representante de cada Centro;

2 — um representante do Museu Nacional;

3 — dois representantes de organizações públicas e privadas.

§ 1.º — Os representantes dos Centros serão indicados pelos respectivos Conselhos de Coordenação e o do Museu Nacional, pela Congregação.

§ 2.º — Os representantes das organizações públicas e privadas serão convidados pelo Presidente do Forum.

Art. 19 — À Câmara de Estudos Brasileiros compete:

1 — receber e ordenar os dados apresentados pelas Câmaras de Estudos Brasileiros dos Centros;

2 — proceder diretamente ou através de organizações especializadas a estudo de problemas brasileiros e estimular o progresso do conhecimento;

3 — proceder ao debate e à síntese dos elementos recolhidos e ordenados;

4 — convidar especialistas do corpo docente universitário ou estranhos à Universidade para o desenvolvimento e seus trabalhos;

5 — promover a participação de especialistas estrangeiros tendo em vista a natureza do problema que fôr objeto do debate e síntese;

6 — promover a difusão do resultado de seus trabalhos.

Seção IV

Superintendência de Difusão Cultural

Art. 20 — A Superintendência de Difusão Cultural compreende:

1 — Serviço Técnico de Comunicação;
2 — Serviço de Documentação e Informação;

3 — Editôra da Universidade;

4 — Auditorium.

Parágrafo único — No Serviço de Documentação e Informação inclui-se a Biblioteca Geral da Universidade.

Art. 21 — O Regimento da Superintendência estabelecerá as condições de funcionamento dos vários serviços a ela subordinados.

Art. 22 — À Superintendência da Difusão Cultural compete:

1 — promover, por todos os meios de comunicação, a difusão das atividades universitárias;

2 — organizar, em articulação com serviços congêneres dos Centros Universitários, o Serviço de Documentação e Informação;

3 — superintender a Editôra da Universidade;

4 — administrar o Auditorium;

5 — orientar, através do Serviço de Documentação e Informação, a articulação da Biblioteca Geral com as Bibliotecas das Unidades Universitárias.

Art. 23 — A Editôra da Universidade organizar-se-á com modalidade administrativa que lhe dê autonomia financeira.

Parágrafo único — Um Conselho Editorial, composto de 6 (seis) membros, designados pelo Presidente do Forum, opinará sôbre o plano de publicações da

Editôra e dará parecer sôbre a conveniência ou não de publicação de trabalhos submetidos ao seu julgamento.

Seção V

Do Museu Nacional

Art. 24 — O Museu Nacional tem por objetivos:

I — ministrar cursos e atividades previstos nos itens 2 a 8 do art. 9 do Estatuto;

II — a pesquisa básica e aplicada;

III — a coleção, classificação e conservação de material representativo da cultura primitiva brasileira e de espécimes pertinentes às ciências naturais.

Parágrafo único — A pesquisa e o ensino far-se-ão no âmbito das Ciências Naturais e Antropológicas.

Art. 25 — A utilização do acervo material preservado pelo Museu Nacional, bem como de sua área patrimonial, só poderá ser feita quando não prejudique a sua integridade, com autorização do Diretor e ouvido o Departamento correspondente.

TÍTULO III

Dos Órgãos da Estrutura Superior

CAPÍTULO I

Dos Órgãos de Deliberação

Seção I

Do Conselho Universitário

Art. 26 — Ao Conselho Universitário compete:

1 — exercer a jurisdição superior na Universidade;

2 — elaborar o Estatuto da Universidade ou suas alterações;

3 — participar, por votação secreta e uninominal, da constituição das listas de 6 (seis) nomes para a escolha do Reitor e do Vice-Reitor, respectivamente;

4 — aprovar a indicação dos Sub-Reitores;

5 — eleger, por votação secreta, o representante no Conselho de Curadores;

6 — apreciar e aprovar propostas relativas à Instituição, desmembramento, fusão ou extinção de Órgãos Suplementares;

7 — apreciar e aprovar propostas relativas à criação de cursos de graduação e de pós-graduação;

8 — elaborar e aprovar seu próprio Regimento, e aprovar o dos Centros e do Forum de Ciência e Cultura, o das Unidades e dos Ógãos Suplementares, bem como deliberar sôbre as alterações dos mesmos, propostas pelos órgãos de origem;

9 — aprovar as diretrizes da política universitária, propostas pelo Reitor e os planos setoriais referentes às áreas de atividades da Universidade;

10 — aprovar as propostas de orçamentos-programas anuais ou plurianuais;

11 — deliberar sôbre os assuntos patrimoniais da Universidade, respeitada a competência do Conselho de Curadores nos casos de alienação ou oneração;

12 — decidir, em grau de recurso, sôbre deliberação de órgãos colegiados da estrutura superior, média e da infra-estrutura;

13 — deliberar quanto ao Código Disciplinar da Universidade;

14 — deliberar originàriamente ou em grau de recurso, sôbre a aplicação de sanções e aplicar, privativamente, a penalidade máxima;

15 — deliberar sôbre providências destinadas a prevenir ou corrigir atos de indisciplina coletiva;

16 — outorgar os títulos de Professor *Honoris Causa*, Doutor *Honoris Causa* e o de Professor Emérito;

17 — deliberar sôbre questões omissas no Estatuto, no Regimento Geral e nos Regimentos dos Centros, Unidades e Órgãos Suplementares;

18 — designar 2 (dois) membros para a COPERTIDE;

19 — cumprir e fazer cumprir as disposições do Estatuto e dêste Regimento Geral;

20 — desempenhar qualquer outra função que lhe seja atribuída por lei e sugerir quaisquer medidas em benefício da Universidade, respeitado o Estatuto e êste Regimento Geral.

Art. 27 — O Conselho Universitário manterá comissões permanentes especificadas em seu Regimento.

Seção II

Do Conselho de Ensino de Graduação

Art. 28 — Ao Conselho de Ensino de Graduação compete:

I — na função de planejamento:

1 — estimular, coordenar e supervisionar a elaboração dos planos e da programação de atividades dos Centros, na Área de Ensino de Graduação;

2 — aprovar o plano global de atividades da Universidade na Área de Ensino de Graduação;

3 — dar parecer sôbre os Regimentos dos Centros e Unidades no que se refere a Área de Ensino de Graduação, antes de seu encaminhamento à deliberação do Conselho Universitário;

4 — elaborar planos e programas especiais, relativos a:

a) concessão de bôlsas e assistência financeira a estudantes matriculados em cursos de graduação;

b) facilidades relativas ao livro didático e ao material escolar;

c) alojamento, alimentação e transporte dos estudantes, em coordenação com os competentes órgãos administrativos especiais;

d) assistência médica, social e jurídica aos estudantes;

e) atividades culturais, cívicas, desportivas e recreativas, e outras;

f) orientação educacional, vocacional e profissional do estudante.

5 — oferecer elementos ao planejamento, programação e funcionamento de serviços da Biblioteca Central da Universidade e das Bibliotecas das Unidades;

6 — planejar o Vestibular unificado.

II — na função deliberativa:

1 — deliberar em matéria didática e pedagógica na Área de Ensino de Graduação.

2 — traçar normas gerais para orientação e contrôle das atividades pedagógicas, na Área de Ensino de Graduação;

3 — pronunciar-se sôbre a criação de cursos de graduação;

4 — deliberar, em primeira instância, sôbre projetos ou processos relativos a Área de Ensino de Graduação;

5 — deliberar, em primeira instância, sôbre a política de desenvolvimento da Área de Ensino de Graduação;

6 — elaborar e aprovar o seu Regimento;

7 — opinar sôbre a lotação docente nas Unidades;

8 — deliberar, em primeira instância, sôbre revalidação de títulos obtidos em cursos de graduação em outras universidades, inclusive estrangeiras;

9 — deliberar sôbre os casos omissos neste Regimento, em matéria pertinente a Área de Ensino de Graduação;

10 — indicar membro para a Comissão Permanente de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva;

11 — integrar o colegiado que elege o Reitor e o Vice-Reitor.

III — Na função de assessoria executiva:

1 — dar parecer sôbre processos, questões ou temas que lhe forem leva-

dos à consulta pelo Sub-Reitor de Ensino de Graduação, relativa a área respectiva;

2 — auxiliar o Sub-Reitor de Ensino de Graduação na coordenação dos cursos correspondentes à sua área, bem como na supervisão e no contrôle da execução dos mesmos pelos Centros, Unidades e Órgãos Suplementares;

3 — apreciar relatórios dos Centros e Unidades na Area de Ensino de Graduação, no que se relaciona a matéria didática e pedagógica;

4 — auxiliar o Sub-Reitor de Ensino de Graduação, em tarefas relativas ao seguinte:

a) verificação de mercado de trabalho;

b) prestação de serviços relativos a Área de Ensino de Graduação;

c) serviço à comunidade;

5 — auxiliar o Sub-Reitor de Ensino de Graduação na promoção do desenvolvimento das atividades de pesquisa na respectiva Área;

6 — baixar normas complementares ao Código Disciplinar, na parte correspondente aos alunos dos Cursos de Graduação;

7 — baixar normas complementares sôbre eleição dos representantes estudantis nos órgãos colegiados da Universidade.

§ 1.º — As deliberações dos Conselhos de Coordenação dos Centros e das Congregações que devam ser objeto de apreciação do CEG serão por êle aprovadas ou rejeitadas total ou parcialmente.

§ 2.º — A deliberação emanada de Centro ou Unidade que fôr rejeitada pelo CEG retornará ao órgão de origem para revisão da deliberação.

§ 3.º — O CEG, nos casos indicados nos §§ 1.º e 2.º, poderá apontar sugestões sem valor deliberativo, aos Centros e Unidades, salvo nos casos de normas gerais e critérios de sua estrita competência.

§ 4.º — Se se tratar de texto regimental de Centro ou Unidade, ou proposta de modificação de norma anteriormente aprovada pelo Conselho Universitário, o parecer do CEG deverá ser encaminhado àquele Conselho.

§ 5.º — As normas emanadas do CEG, quando colidirem com dispositivo regimental, prevalecerão a partir da aprovação da reforma do regimento pelo Conselho Universitário.

Seção III

Do Conselho de Ensino Para Graduados

Art. 29 — Ao Conselho de Ensino para Graduados compete:

I — na função de planejamento:

1 — promover planejamento do ensino para graduados em tôda a Universidade;

2 — aprovar o plano global das atividades das Unidades, na respectiva Área;

3 — emitir parecer sôbre os Regimentos dos Centros e Unidades, no que se refere à sua área própria, antes de seu encaminhamento à deliberação do Conselho Universitário;

4 — elaborar programas especiais para os matriculados em cursos para graduados relativos a:

a) informações bibliográficas;

b) atividades curriculares e extracurriculares culturais, cívicas, desportivas e recreativas;

c) pesquisas educacionais e estudos de avaliação de cursos para graduados da Universidade;

d) pesquisas de mercado de trabalho, demanda de especialistas de alto nível, mestres e doutôres para fundamentar a criação de novos cursos para graduados;

VII — esclarecimento à opinião pública através de seus cursos de extensão, do equacionamento de seus problemas;

VIII — desenvolvimento de cursos de atualização;

IX — orientação da sua pesquisa no sentido da solução dos problemas locais, regionais e nacionais.

PARTE VIII

Das Disposições Gerais

Art. 294 — Êste Regimento Geral poderá ser reformado ou emendado:

I — por motivo de Lei ou de alterações do Estatuto;

II — por iniciativa:

a) do Reitor;

b) de um têrço (1/3) dos membros do Conselho Universitário ou de um têrço (1/3) dos membros de um dos Conselhos de Ensino.

Parágrafo único — A reforma ou emenda proposta nos têrmos do artigo só se tornará válida depois de aprovada por dois terços dos membros do Conselho Universitário e pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 295 — Qualquer instituição pública ou privada pode colaborar com a Universidade, sob a forma de agregada ou de mandato universitário, na forma de acôrdo aprovado pelo Conselho Universitário e firmado pelo Reitor.

Art. 296 — O Conselho Universitário estabelecerá o quantum do jeton a ser assegurado aos membros dos órgãos colegiados.

Art. 297 — Para terem direito às representações previstas no Estatuto e neste Regimento, as Associações de ex-alunos devem constituir-se como pessoa jurídica e registrarem seus estatutos na Universidade.

Parágrafo único — O referido registro depende de homologação do Conselho Universitário e, uma vez concedido, só poderá ser cancelado pelo mesmo órgão.

Art. 298 — Como órgão deliberativo sôbre planejamento e execução de obras da Cidade Universitária, integra a Universidade a Comissão Supervisora do Planejamento e Execução (CSPE), cujo funcionamento é determinado em Regimento próprio.

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 1.º — Fica estabelecido o prazo de 6 (seis) anos, a partir da publicação dêste Regimento Geral, para entrar em vigor a exigência do título de mestre, obtido em curso credenciado, para efeito de inscrição em concurso ao provimento de cargo de professor assistente.

Parágrafo único — Durante o transcurso do prazo fixado no artigo, poderão inscrever-se em concurso ao provimento do cargo de professor assistente os graduados no setor correspondente de estudos, que hajam concluído curso de especialização ou aperfeiçoamento, com preferência, em igualdade de condições, aos que forem auxiliares de ensino ou que já possuam títulos de mestre ou de doutor, em curso credenciado.

Art. 2.º — Fica estabelecido o prazo de 7 (sete) anos, a partir da publicação dêste Regimento Geral, para entrar em vigor a exigência do título de doutor, obtido em curso credenciado, para efeito de inscrição em concurso ao provimento do cargo de professor adjunto.

Art. 3.º — No prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias, após a publicação do Regimento Geral, as unidades e órgãos devem apresentar os seus Regimentos para aprovação.

e) facilidades e melnoria das condições de infra-estrutura requeridas para a execução de pesquisas.

II — na função de assessoria executiva:

1 — emitir parecer sôbre processos, questões ou temas que lhe forem levados à consulta pelo Sub-Reitor de Ensino para Graduados, relacionados com a Área;

2 — auxiliar o Sub-Reitor de Ensino para Graduados na coordenação dos cursos de sua competência, bem como no contrôle de sua execução pelos Centros e Unidades e Órgãos Suplementares;

3 — auxiliar o Sub-Reitor de Ensino para Graduados na promoção do desenvolvimento das atividades de pesquisa na respectiva área.

III — na função deliberativa:

1 — deliberar sôbre princípios, critérios e normas gerais para orientação, regulamentação e contrôle de tôdas as atividades didáticas na Área de Ensino para Graduados;

2 — deliberar, em primeira instância, sôbre a criação de cursos na Área de sua competência, na forma do Estatuto;

3 — deliberar, em primeira instância, sôbre projetos ou processos relativos a Área de Ensino para Graduados;

4 — deliberar, em primeira instância, sôbre a política de desenvolvimento da respectiva Área;

5 — propor e apreciar propostas de convênios, acôrdos e contratos com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais oficiais ou privadas;

6 — deliberar sôbre a forma de assistência médica, social e jurídica a ser dada aos estudantes dessa Área;

7 — dispor sôbre alojamento, alimentação e transporte dos estudantes dessa Área, em coordenação com os competentes órgãos administrativos especiais;

8 — elaborar normas sôbre concessão de bôlsas e assistência financeira aos estudantes dessa Área;

9 — promover intercâmbio cultural para o desenvolvimento dos programas de pesquisas e de ensino para graduados;

10 — indicar membro para a Comissão Permanente de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva;

11 — Integrar o Colegiado que elege o Reitor e o Vice-Reitor;

12 — baixar normas complementares ao Código Disciplinar, na parte correspondente aos alunos e estagiários graduados.

CAPÍTULO II

Do Órgão de Direção

Seção Única

Da Reitoria

Art. 30 — São atribuições do Reitor:

1 — representar a Universidade;

2 — convocar e presidir o Conselho Universitário, o Conselho de Curadores, o Conselho Superior de Coordenação Executiva, o Forum de Ciência e Cultura e a Assembléia Universitária;

3 — cumprir e fazer cumprir as deliberações dos órgãos coletivos da estrutura superior;

4 — nomear ou admitir e exonerar ou dispensar os membros dos Corpos Docente, Técnico e Administrativo;

5 — conferir diplomas e certificados de cursos e títulos universitários;

6 — convocar e presidir o Conselho de Coordenação de cada Centro Universitário, para fins de eleição do seu Decano;

7 — promover a elaboração do plano de ação anual da Universidade;

8 — exercer a administração superior da Universidade, diretamente ou através dos órgãos de execução;

9 — nomear os Sub-Reitores e Decanos;

10 — nomear os Diretores dos Órgãos Suplementares;

11 — dar posse ao Vice-Reitor, Sub-Reitores e Decanos, em sessão do Conselho Universitário, e aos Diretores de Unidades, em sessão dos respectivos colegiados;

12 — realizar acôrdos, convênios e contratos, entre a Universidade e organizações públicas ou privadas, ouvidos prèviamente os órgãos de deliberação coletiva da estrutura superior, conforme as atribuições de cada um;

13 — submeter ao Conselho de Curadores prestações de contas anuais dos Centros Universitários e de suas Unidades, bem como da Universidade em conjunto;

14 — apresentar ao Conselho Universitário e ao Conselho de Curadores, anualmente, ou quando solicitado relatório da execução orçamentária;

15 — promover a elaboração e encaminhar aos órgãos competentes do Govêrno da União a proposta de orçamento geral da Universidade;

16 — promover junto ao Conselho de Curadores a abertura de créditos adicionais;

17 — exercer o poder disciplinador;

18 — apresentar ao Conselho Universitário, anualmente, relatório das atividades dos Centros Universitários, bem como da Universidade em conjunto;

19 — apresentar o relatório anual e a prestação de contas da Universidade ao Ministro de Estado da Educação e Cultura;

20 — designar um professor para integrar a COPERTIDE;

21 — desempenhar os demais atos inerentes ao cargo, de acôrdo com a legislação, com o disposto no Estatuto e neste Regimento, e com os princípios gerais do regime Universitário.

Parágrafo único — O Reitor poderá delegar competência aos Sub-Reitores para o exercício de atribuições executivas referidas neste artigo, na forma da legislação em vigor.

Art. 31 — São atribuições do Vice-Reitor:

1 — substituir o Reitor nas suas faltas e impedimentos;

2 — colaborar com o Reitor em encargos específicos, quando solicitado;

3 — presidir, por delegação do Reitor, o Forum de Ciência e Cultura.

Art. 32 — São atribuições dos Sub-Reitores:

1 — auxiliar o Reitor, em funções de direção da Universidade na Área para que fôr designado;

2 — promover, orientar, coordenar e fazer cumprir:

a) o planejamento anual e plurianual das atividades contidas na Área;

b) o programa executivo dos planos aprovados;

3 — exercer funções executivas delegadas pelo Reitor.

Parágrafo único — Cabe aos Sub-Reitores designados para a Área de Ensino de Graduação e para a de Ensino para Graduados a presidência dos respectivos Conselhos.

Art. 33 — Os Sub-Reitores, para o exercício de suas funções, contarão com um Gabinete, constituído de Assessôres Especializados, Oficiais de Gabinete e de Auxiliares, além do pessoal subalterno necessário.

Art. 34 — À Secretaria Geral, órgão de assistência imediata do Reitor, compete a execução dos serviços de secretaria do Gabinete do Reitor, do Conselho de Curadores, do Conselho Universitário, do Conselho Superior de Coordenação Executiva e da Assembléia Universitária.

Parágrafo único — A Secretaria Geral será dirigida por um Secretário Geral, escolhido e nomeado pelo Reitor.

Art. 35 — O Serviço Jurídico da Universidade compreende a Procuradoria e a Consultoria Jurídica, órgãos técnicos diretamente subordinados ao Reitor.

§ 1.º — À Procuradoria incumbe a representação da Universidade em Juízo.

§ 2.º — À Consultoria incumbe assistir ao Reitor nos assuntos de natureza jurídica que não sejam atribuídos à Procuradoria.

§ 3.º — A Procuradoria será dirigida por um Procurador Geral, e a Consultoria por Consultor Jurídico, ambos escolhidos e nomeados pelo Reitor.

Art. 36 — Ao Serviço de Representação e Relações Públicas compete promover a difusão das atividades universitárias na comunidade e em níveis nacional e internacional.

Art. 37 — Ao Serviço de Assistência ao Estudante compete promover, em coordenação com a Área de Ensino de Graduação e Corpo Discente, as medidas de assistência aos estudantes.

Art. 38 — Ao Serviço de Atividades Desportivas compete incentivar, promover e coordenar as práticas de ginástica e desportos na Universidade.

Art. 39 — Os Serviços que integram órgãos de assistência imediata do Reitor, serão dirigidos por chefes de sua livre escolha e nomeação.

Parágrafo único — Os Serviços referidos neste artigo atuarão, no interêsse do ensino, em articulação com as Unidades Universitárias de atividades correspondentes.

CAPÍTULO III

Do Órgão de Coordenação

Seção Única

Do Conselho Superior de Coordenação Executiva

Art. 40 — Ao Conselho Superior de Coordenação Executiva compete:

1 — apreciar, tendo em vista um plano global de atividades universitárias, as propostas de plano e orçamentos-programas;

2 — apreciar, de acôrdo com o disposto no item anterior, as propostas relativas à criação de cursos, encaminhando o parecer ao Conselho Universitário;

3 — conhecer dos recursos materiais e humanos, problemas e iniciativas de cada um dos Centros Universitários;

4 — apreciar os relatórios das atividades dos Centros Universitários;

5 — propor novas normas ou modificações nas que estejam em vigor;

6 — opinar sôbre os assuntos de natureza executiva que lhe forem submetidos pelo Reitor;

7 — opinar sôbre qualquer proposta submetida ao Conselho Universitário, quando por êste solicitado;

8 — apreciar e aprovar propostas de acôrdos, convênios, auxílios e legados;

9 — elaborar o plano de ação anual.

PARTE III

Dos Órgãos de Atividades Meio

TÍTULO I

Dos Órgãos da Infra-Estrutura

CAPÍTULO I

Da Diretoria

Art. 41 — O órgão de Direção da Unidade é a Diretoria, exercida pelo Dire-

tor, auxiliado pelos Diretores Adjuntos, se assim dispuser o Regimento da Unidade.

Art. 42 — Ao Diretor, escolhido segundo o disposto no art. 32 do Estatuto, compete:

1 — representar a Unidade na área Universitária e fora dela;

2 — convocar e presidir reuniões de Congregação e do Conselho Departamental;

3 — promover e superintender divulgação das atividades da Unidade;

4 — estimular a participação da Unidadade em reuniões culturais nacionais ou estrangeiras, propondo os nomes que a representem à Congregação ou designando-os, com audiência do Conselho Departamental, conforme o caso;

5 — submeter à Congregação o plano diretor de cursos, e o plano anual da Unidade, com as respectivas propostas de orçamento-programa;

6 — superintender a administração dos bens patrimoniais de uso da unidade, a execução orçamentária e o emprêgo de outros recursos financeiros, prestando conta aos órgãos competentes da Universidade;

7 — solicitar e autorizar serviços e execução de obras e a aquisição de bens móveis, observando as normas estabelecidas pelo órgão próprio da Universidade;

8 — praticar atos de administração de pessoal técnico, administrativo e auxiliar, e encaminhar à Congregação as propostas relativas à admissão, dispensa, transferência, remoção e afastamento do pessoal docente;

9 — assegurar a execução do regimento didático, especialmente no que concerne a programa e horários;

10 — manter a ordem e a disciplina nos têrmos de sua competência, e propor ou determinar a abertura de sindicâncias e inquéritos;

11 — constituir comissões ou grupos de trabalho destinados à realização de tarefas específicas;

12 — conferir grau, prêmios e outras dignidades escolares, de acôrdo com os dispositivos regimentais, bem como conceder bólsas-de-estudo;

13 — assinar os diplomas e certificados, juntamente com o Reitor;

14 — apresentar às autoridades superiores relatório anual dos trabalhos da Unidade ou, quando solicitado, relatórios parciais;

15 — desempenhar os demais atos inerentes ao cargo, de acôrdo com o disposto neste Regimento Geral e no Regimento da Unidade;

16 — expedir portarias, ordens de serviço, avisos e instruções;

17 — cumprir e fazer cumprir o Estatuto da Universidade, o Regimento Geral, o Regimento da Unidade e outras normas legais, bem como as decisões administrativas.

Art. 43 — Ao Vice-Diretor, escolhido segundo o disposto no art. 32 do Estatuto compete:

1 — substituir o Diretor em suas faltas e impedimentos;

2 — representar a Unidade, por delegação do Diretor;

3 — participar das reuniões do Conselho Departamental.

Art. 44 — Ao Diretor Adjunto compete:

1 — exercer as atribuições conferidas no Regimento da Unidade e as que lhe forem delegadas pelo Diretor;

2 — participar das reuniões do Conselho Departamental;

3 — prestar ao Diretor informações sôbre as atividades que lhe sejam atribuídas.

CAPÍTULO II

Dos Órgãos de Administração

Art. 45 — O Regimento da Unidade definirá a composição e atribuições dos órgãos destinados à execução das funções previstas no art. 35 do Estatuto.

Parágrafo único — Nos têrmos do art. 78 do Estatuto, os órgãos administrativos das Unidades coordenam-se com a Superintendência Geral correspondente à área de atividades de sua competência.

TÍTULO II

Dos Órgãos de Estrutura Média

CAPÍTULO I

Do Órgão de Direção dos Centros

Seção Única

Do Decano

Art. 46 — Ao Decano, escolhido na forma
470 do art. 44, do Estatuto, compete:

1 — representar o Centro Universitário no Conselho Universitário, no Conselho Superior de Coordenação Executiva e no Conselho Diretor do Forum de Ciência e Cultura, participando das reuniões, com direito a voz e voto;

2 — convocar e presidir o Conselho de Coordenação do Centro;

3 — apresentar, anualmente, ao Reitor, relatório circunstanciado das atividades do Centro;

4 — encaminhar aos órgãos competentes a proposta do orçamento-programa do Centro;

5 — investir no exercício os professôres nomeados, perante o colegiado da Universidade;

6 — Coordenar a elaboração da proposta de orçamento-programa do Centro e exercer a gestão financeira, na forma do Estatuto;

7 — encaminhar à Reitoria, anualmente, até 31 de janeiro, a prestação de contas do Centro, a que se refere o art. 136 do Estatuto;

8 — promover gestões para obtenção de recursos previstos nos arts. 133, parágrafo segundo, itens 3 e 7, e 134 do Estatuto;

9 — superintender a administração dos bens patrimoniais de uso dos órgãos administrativos e outros que pertençam ao Centro, excetuadas as Unidades universitárias;

10 — solicitar e autorizar serviços e execução de obras, e a aquisição de bens móveis, observadas as normas estabelecidas pelos órgãos superiores;

11 — coordenar as relações de cooperação no ensino, entre as Unidades que compõem o ensino;

12 — praticar atos de administração de pessoal, inclusive propostas de admissão e dispensa, exceto quanto aos servidores lotados nas Unidades;

13 — cumprir e fazer cumprir, no âmbito do Centro, o Estatuto, êste Regimento Geral e as decisões dos órgãos superiores.

CAPÍTULO II

Dos Órgãos de Administração

Art. 47 — O Regimento do Centro instituirá órgãos administrativos, cuja denominação, composição e atribuições definirá, e que exercerão as funções mencionadas no artigo 35 do Estatuto.

TÍTULO III

Dos Órgãos da Estrutura Superior

CAPÍTULO I

Dos Órgãos de Execução

Seção I

Generalidades

Art. 48 — As Superintendências Gerais exercem funções executivas nas áreas de

suas atribuições e supervisionam as Superintendências dos Centros Universitários.

Art. 49 — Para exercício de suas funções, cada Superintendência compreenderá o Gabinete do Superintendente Geral e Divisões, estas subdivididas em Seções ou Serviços, de acôrdo com as atribuições.

Parágrafo único — O Gabinete será dirigido pelo Secretário, e as Divisões e Seções ou Serviços, por Diretor e Chefes, respectivamente, indicados pelo Sub-Reitor, ouvido o Superintendente de sua área.

Art. 50 — Aos Superintendentes Gerais compete:

1 — planejar, coordenar e controlar a atividade dos órgãos da Superintendência;

2 — estabelecer normas e manuais de serviços;

3 — transferir temporàriamente, no todo ou em parte, de uma para outra as atribuições das Divisões e de suas Subunidades;

4 — delegar atribuições aos Diretores das Divisões;

5 — exercer, por determinação superior, funções não previstas neste Regimento Geral e no Regimento das Superintendências;

6 — apresentar ao Sub-Reitor relatório anual sôbre as atividades da Superintendência.

Art. 51 — As Superintendências Gerais compor-se-ão dos órgãos previstos neste Regimento Geral e contarão com Assessôres e pessoal Administrativo necessário.

Seção II

Da Superintendência Geral de Ensino de Graduação

Art. 52 — A Superintendência Geral de Ensino de Graduação compreende:

1 — Divisão de Ensino;

2 — Divisão de Registro de Estudantes;

3 — Divisão de Diplomas;

4 — Divisão de Assistência ao Estudante;

5 — Divisão de Atividades Extracurriculares.

Art. 53 — À Divisão de Ensino cabem os trabalhos administrativos relacionados com os serviços de natureza de ensino de graduação.

Parágrafo único — A Divisão compreende:

1 — Seção de Legislação de Ensino;

2 — Seção de Cursos e Programas;

3 — Seção de Seleção e Orientação.

Art. 54 — À Divisão de Registro de Estudantes cabem trabalhos relacionados com matrícula e assentamentos da vida escolar de estudantes de graduação.

Parágrafo único — A Divisão compreende:

1 — Seção de matrículas;

2— Seção de Assentamentos.

Art. 55 — À Divisão de Diplomas cabem trabalhos relacionados com expedição e registro de diplomas e certificados.

Parágrafo único — A Divisão compreende:

1 — Seção de Histórico Escolar;

2 — Seção de Expedição e Registro de Diplomas.

Art. 56 — À Divisão de Assistência ao Estudante cabem os trabalhos de assistência financeira e social ao estudante.

Parágrafo único — A Divisão compreende:

1 — Seção de Ajuda Financeira;

2 — Seção de Estágios e Empregos;

3 — Seção de Coordenação Médico-Social.

Art. 57 — À Divisão de Atividades Extracurriculares cabem os trabalhos relacionados com atividades que contribuem para a formação dos estudantes, não compreendidos nos planos curriculares de ensino.

§ 1.º — A Divisão compreende:

1 — Seção de Atividades Culturais;

2 — Seção de Atividades Desportivas;

3 — Seção de Atividades Recreativas.

§ 2.º — À Seção de Atividades Desportivas compete o planejamento e a supervisão do programa de atividades desportivas dos alunos dos cursos de graduação, em harmonia com as atribuições do Serviço de Atividades Desportivas, da Reitoria.

Seção III

Da Superintendência Geral de Ensino Para Graduados

Art. 58 — A Superintendência de Ensino para Graduados compreende:

a) Divisão de Ensino para Graduados;

b) Divisão de Pesquisas;

c) Divisão de Divulgação e Intercâmbio.

Art. 59 — À Divisão de Ensino para Graduados cabem os trabalhos administrativos relacionados com o serviço de ensino para graduados.

Parágrafo único — A Divisão compreende:

1 — Seção de Expediente Escolar;

2 — Seção de Cursos e Programas.

Art. 60 — À Divisão de Pesquisas cabem os trabalhos administrativos relacionados com os trabalhos de pesquisas.

Parágrafo único — A Divisão compreende:

1 — Seção de Planos;

2 — Seção de Documentação.

Art. 61 — À Divisão de Divulgação e Intercâmbio cabem a divulgação das atividades de pós-graduação e pesquisa e o intercâmbio científico e cultural com instituições de atividades congêneres.

Parágrafo único — A Divisão compreende:

1 — Seção de Divulgação;

2 — Seção de Intercâmbio.

Seção IV

Da Superintendência Geral de Patrimônio e Finanças

Art. 62 — A Superintendência Geral de Patrimônio e Finanças compreende:

1 — Divisão Financeira;

2 — Divisão de Contabilidade;

3 — Divisão de Material;

4 — Divisão de Patrimônio;

5 — Divisão de Processamento de Dados.

Art. 63 — À Divisão Financeira competem os encargos da elaboração da proposta orçamentária e da coordenação e contrôle dos recursos financeiros, bem como sua movimentação e guarda.

Parágrafo único — A Divisão compreende:

1 — Tesouraria;

2 — Seção de Orçamento;

3 — Seção de Tomada de Contas;

4 — Seção de Execução Orçamentária.

Art. 64 — À Divisão de Contabilidade cabem a execução dos serviços contábeis e supervisão dos serviços de contabilidade dos Centros.

Parágrafo único — A Divisão compreende:

1 — Seção de Contabilidade Financeira;

2 — Seção de Contabilidade Patrimonial;

3 — Seção de Contabilidade de Pagamentos em Fôlhas.

Art. 65 — À Divisão de Material cabem os encargos de aquisição, guarda, contrôle de movimento e suprimento de material, bem como a manutenção dos registros de estoque.

Parágrafo único — A Divisão compreende:

1 — Almoxarifado Geral;

2 — Seção de Compras;

3 — Seção de Fiscalização;

4 — Seção de Importação.

Art. 66 — À Divisão de Patrimônio competem os encargos de cadastramento, contrôle de movimentação dos bens patrimoniais, bem como a manutenção dos registros de complementação analítica da contabilidade patrimonial.

Parágrafo único — A Divisão compreende:

1 — Seção de Tombamento;

2 — Seção de Cadastro;

3 — Seção de Inspeção e Conservação.

Art. 67 — À Divisão de Processamento de Dados competem os encargos de programação e execução do processamento dos dados relativos aos serviços contábeis e orçamentários da Área de Patrimônio e Finanças.

Parágrafo único — A Divisão compreende:

1 — Seção de Codificação;

2 — Seção de Processamento;

3 — Seção de Arquivo e Contrôle de Dados.

Art. 68 — O funcionamento das Comissões Permanentes de Licitação, previstas neste Regimento, obedecerá às normas gerais que forem traçadas pela Área de Patrimônio e Finanças.

Seção V

Da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais

Art. 69 — A Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais compreende:

1 — Divisão de Pessoal;

2 — Divisão de Serviços Gerais;

3 — Divisão de Assistência e Segurança.

Art. 70 — À Divisão de Pessoal cabem a normalização e contrôle funcional das atividades administrativas dos setores de pessoal em tôda a Universidade, bem como a execução dessas atividades, no âmbito da estrutura superior.

Parágrafo único — A Divisão de Pessoal compreende:

1 — Seção de Classificação de Cargos;

2 — Seção de Direitos e Deveres;

3 — Seção de Contrôle;

4 — Seção de Movimentação;

5 — Seção de Assentamentos e Cadastro;

6 — Seção de Seleção e Treinamento de Pessoal;

7 — Serviço Médico.

Art. 71 — Junto à Divisão de Pessoal funcionarão as Comissões de Promoção e Acesso, previstas na legislação em vigor e a Comissão de Fiscalização de Tempo Integral de pessoal administrativo.

Art. 72 — À Divisão de Serviços Gerais cabem a normalização e o contrôle funcional das atividades administrativas dos setores gerais da Universidade, bem como a execução dessas atividades, no âmbito da estrutura superior.

Parágrafo único — A Divisão de Serviços Gerais compreende:

1 — Serviço de Comunicações;

2 — Serviço de Publicações;

3 — Serviço Industrial de Alimentação;

4 — Serviço Industrial de Transporte;

5 — Serviço Industrial Gráfico;

6 — Serviço Industrial de Lavandaria.

Art. 73 — A execução dos serviços industriais poderá ser confiada pelo Reitor a órgãos estranhos à área, se houver conveniência manifestada pelo Sub-Reitor de Pessoal e Serviços Gerais.

Art. 74 — À Divisão de Assistência e Segurança competem a normalização e o contrôle funcional das atividades administrativas dos setores de assistência e segurança da Universidade, bem como a execução dessas atividades no âmbito da estrutura superior.

Parágrafo único — A Divisão de Assistência e Segurança compreende:

1 — Seção de Assistência à Saúde;

2 — Seção de Assistência à Recreação;

3 — Seção de Assistência à Habitação.

4 — Seção de Reembolsável;

5 — Seção de Segurança.

Seção VI

Da Superintendência Geral de Desenvolvimento

Art. 75 — A Superintendência Geral de Desenvolvimento compreende:

1 — Divisão de Estatística;

2 — Divisão de Planejamento;

3 — Divisão de Execução;

4 — Divisão de Coordenação.

Art. 76 — À Divisão de Estatística cabe organizar e executar as estatísticas da Universidade.

Art. 77 — À Divisão de Planejamento cabe elaborar planos, projetos e programas de qualquer natureza para o desenvolvimento da Universidade, opinar sôbre os elaborados por outros órgãos, preparar o orçamento de Capital anual e planejar, de acôrdo com os diretores dos Órgãos e Unidades, a utilização dos edifícios e instalações.

Parágrafo único — A Divisão compreende:

1 — Seção de Organização;

2 — Seção de Planejamento de Ensino e Pesquisa;

3 — Seção de Planejamento Físico e Patrimonial;

4 — Seção de Planejamento Econômico Financeiro.

Art. 78 — A Divisão de Planejamento trabalhará em íntima cooperação com as áreas correspondentes às seções que a integram.

Art. 79 — A Divisão de Planejamento organizará, em caráter prioritário, o Plano Diretor de Desenvolvimento da Universidade.

Art. 80 — À Divisão de Execução cabe elaborar normas de serviço e métodos de trabalhos, e implantar os projetos aprovados.

Parágrafo único — A Divisão compreende:

1 — Seção de Normas e Métodos;

2 — Seção de Implantação de Programas e Projetos.

Art. 81 — À Divisão de Coordenação cabe organizar a utilização dos recursos materiais e humanos, e coordenar e controlar os investimentos.

Parágrafo único — A Divisão de Coordenação compreende:

1 — Seção de Coordenação dos Recursos Humanos;

2 — Seção de Coordenação dos Recursos Materiais;

3 — Seção de Coordenação dos Recursos Financeiros.

Seção VII

Do Escritório Técnico da Universidade

Art. 82 — Ao Escritório Técnico da Universidade cabem a elaboração de planos e projetos e a execução e fiscalização de obras e serviços relativos à construção da Cidade Universitária, bem como os que forem solicitados pelo Reitor.

Art. 83 — O Escritório Técnico da Universidade compreende:

1 — Gabinete do Diretor;

2 — Serviço de Planos e Projetos;

3 — Serviço de Execução e Fiscalização;

4 — Serviço de Material;

5 — Serviço de Administração.

Parágrafo único — Funcionará junto ao Escritório uma Comissão Permanente de Licitações, composta de 5 (cinco) membros.

Art. 84 — Ao Diretor do Escritório Técnico compete:

1 — orientar, coordenar e superintender as atividades do Escritório;

2 — indicar ao Reitor, para nomeação, os nomes dos Diretores de Serviços e Chefes de Seção;

3 — integrar o Conselho Superior de Coordenação Executiva;

4 — delegar atribuições aos Diretores de Serviços;

5 — designar os membros da Comissão Permanente de Licitações;

6 — apresentar ao Reitor relatório anual

Art. 85 — O Gabinete do Diretor compreende 1 (um) Assistente, Assessóres Especializados, Auxiliares de Gabinete e pessoal subalterno necessário.

Art. 86 — Ao Serviço de Planos e Projetos cabem a elaboração de estudos, projetos, especificações e orçamentos, bem como a fiscalização de planos e projetos elaborados por terceiros.

Parágrafo único — O Serviço de Planos e Projetos compreende:

1 — Seção de Arquitetura;

2 — Seção de Estruturas;

3 — Seção de Instalações;

4 — Seção de Especificações, Normas e Orçamento.

Art. 87 — Ao Serviço de Execução e Fiscalização cabem a execução e o contrôle de obras e serviços, bem como a fiscalização e o contrôle de obras e serviços elaborados por terceiros.

Parágrafo único — O Serviço de Execução e Fiscalização compreende:

1 — Seção de Execução;

2 — Seção de Urbanização;

3 — Seção de Contrôle e Apropriação;

4 — Seção de Fiscalização.

Art. 88 — Ao Serviço de Material cabem as operações de administração de material, inclusive sua aquisição, guarda e distribuição, bem como a contratação de serviços, ressalvada a contratação de pessoal.

Parágrafo único — O Serviço de Material compreende:

1 — Seção de Coordenação e Contrôle;

2 — Seção de Compras;

3 — Seção de Almoxarifado.

Art. 89 — Ao Serviço de Administração cabem o contrôle e os registros de pessoal financeiros e contábeis, bem como a execução dos serviços de comunicação e de expediente.

Parágrafo único — O Serviço de Administração compreende:

1 — Seção de Comunicações;

2 — Seção de Expediente;

3 — Seção de Pessoal;

4 — Seção Financeira;

5 — Seção de Levantamentos Estatísticos e funcionais.

Art. 90 — À Comissão Permanente de Licitações cabe:

1 — preparo dos elementos necessários à realização das concorrências, tomadas de preços e convites;

2 — recebimentos, abertura e julgamento das propostas dos licitantes, submetendo parecer à apreciação do Diretor do ETU.

Seção VIII

Da Prefeitura

Art. 91 — À Prefeitura compete a administração dos campos universitários, cabendo-lhe:

1 — executar projetos e obras de paisagismo, de reformas, de restaurações, de reparo, de modificação e de manutenção dos próprios da Universidade;

2 — administrar e operar os serviços atinentes às instalações elétricas, hidráulicas e mecânicas;

3 — conservar as áreas verdes e logradouros;

4 — administrar e operar os serviços técnicos de comunicações;

5 — manter os serviços de policiamento e vigilância.

Art. 92 — Funcionará junto à Prefeitura uma Comissão Permanente de Licitações, para os seus serviços, composta de 5 (cinco) membros.

Art. 93 — A Prefeitura compreende:

a) Gabinete;

b) Serviço de Administração;

c) Serviço de Operação,

d) Serviço de Manutenção;

e) Serviço de Paisagismo.

Art. 94 — Ao Prefeito compete:

1 — orientar, coordenar e superintender as atividades da prefeitura;

2 — indicar ao Reitor, para nomeação, os nomes dos Diretores de Serviço e Chefes de Seção;

3 — delegar atribuições aos Diretores de Serviços;

4 — designar os membros da Comissão Permanente de Licitações.

Art. 95 — O Gabinete do Prefeito compreende um Assistente, Assessôres Especializados, Auxiliares de Gabinete e pessoal subalterno necessário.

Art. 96 — Ao Serviço de Administração cabem as tarefas administrativas relativas a pessoal, aquisição, guarda e distribuição de material, contabilidade e realização de pagamentos, bem como os estudos de planificação orçamentária.

Parágrafo único — O Serviço compreende:

1 — Seção de Pessoal;

2 — Seção de Material;

3 — Seção Financeira;

4 — Seção de Comunicações e Expediente.

Art. 97 — Ao Serviço de Operação compete:

1 — manter a segurança e vigilância nos campos da Universidade;

2 — administrar e operar os serviços técnicos atinentes às instalações e comunicações;

3 — executar os serviços de limpeza urbana.

Parágrafo único — O Serviço compreende:

a) Seção de Segurança e Vigilância;

b) Seção de Rêdes;

c) Seção de Limpeza Urbana.

Art. 98 — Ao Serviço de Manutenção compete executar projetos e obras de reformas, de reparo, de modificação e de manutenção dos próprios da Universidade.

Parágrafo único — O Serviço compreende:

a) Seção de Projetos;

b) Seção de Obras;

c) Seção de Instalações;

d) Seção de Contrôle e Apropriação.

Art. 99 — Ao Serviço de Paisagismo compete:

1 — projetar e executar jardins e florestamentos;

2 — conservar e manter as áreas verdes.

Parágrafo único — O Serviço compreende:

a) Seção de Projetos;

b) Seção de Execução e Conservação.

Art. 100 — À Comissão Permanente de Licitações cabe:

1 — preparo dos elementos necessários à realização das concorrências, tomadas de preços e convites;

2 — recebimento, abertura e julgamento das propostas licitantes, submetendo parecer à apreciação do Prefeito.

CAPÍTULO II

Dos Órgãos de Deliberação

Seção I

Do Conselho de Curadores

Art. 101 — Ao Conselho de Curadores compete:

1 — apreciar a proposta de orçamento a ser enviada ao Ministério da Educação e Cultura;

2 — aprovar a prestação de contas anualmente apresentada pelo Reitor, a ser enviada ao Ministério da Educação e Cultura;

3 — aprovar as prestações de contas;

4 — autorizar pedidos de utilização de recursos e execução de despesas, não previstas no orçamento;

5 — autorizar a abertura de créditos suplementares;

6 — autorizar a alienação ou oneração de bens patrimoniais em conformidade com deliberação do Conselho Universitário;

7 — emitir parecer sôbre qualquer assunto relativo a patrimônio e finanças que lhe fôr submetida pelo Reitor.

Seção II

Da Comissão Permanente do Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva

Art. 102 — A Comissão Permanente do Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (COPERTIDE), é composta de 2 (dois) professôres da Universidade, indicados pelo Conselho Universitário em Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva quando os houver; 2 (dois) professôres da Universidade indicados, respectivamente, pelos Conselhos de Ensino de Graduação e de Ensino para Graduados, em Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva, quando os houver; 1 (um) professor da Universidade indicado pelo Reitor; 1 (um) representante do Corpo Discente, escolhido na forma dêste Regimento; 1 (um) representante do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, indicado pelo Presidente dêste.

Art. 103 — A duração do mandato dos membros da Comissão referida neste artigo será de dois anos, com exceção do membro escolhido pelo Reitor, que pode ser substituído a qualquer tempo.

Art. 104 — O membros docentes da Comissão escolherão o Presidente da Comissão.

Art. 105 — As indicações pelo Conselho Universitário e pelos Conselhos de Ensino deverão processar-se de forma a estarem representadas tôdas as classes do magistério superior.

Art. 106 — O *quorum* mínimo para o funcionamento e deliberação da Comissão é de 4 (quatro) membros.

Art. 107 — Cabe à COPERTIDE:

1 — fixar para aplicações do regime e normas para o estabelecimento de estágio probatório a que está sujeito todo docente que se inicia no regime de tempo integral e dedicação exclusiva;

2 — examinar as qualificações do professor a ser incluído no regime de tempo integral e dedicação exclusiva, os instrumentos de trabalho de que disporá, seu plano de trabalho e a respectiva integração nas atividades do departamento correspondente e opinar a respeito;

3 — analisar periòdicamente, pelos relatórios circunstanciais dos Departamentos e por outros meios, o trabalho dos docentes em regime de tempo integral e dedicação exclusiva;

4 — suspender a aplicação do regime, quando verificada a sua inviabilidade, em cada caso;

5 — examinar os projetos departamentais de regime de tempo integral e dedicação exclusiva e outros regimes similares de trabalho.

Parágrafo único — Os trabalhos dos membros da COPERTIDE serão considerados serviços relevantes.

CAPÍTULO III

Da Assembléia Universitária

Art. 108 — À Assembléia Universitária compete:

1 — tomar conhecimento do plano anual de trabalho da Universidade e dos relatórios das atividades e realizações do ano anterior;

2 — eleger seu representante no Conselho de Curadores;

3 — assistir à entrega dos diplomas honoríficos.

PARTE IV

Do Corpo Social

TÍTULO I

Do Corpo Docente

CAPÍTULO I

Das Categorias

Art. 109 — Constituem categorias do Corpo Docente da Universidade:

I — Os professôres integrantes da carreira do magistério superior que compreende as seguintes classes:

a) Professor Titular;

b) Professor Adjunto;

c) Professor Assistente.

II — Os docentes contratados, nos níveis correspondentes às classes integrantes da carreira do magistério, previstas no inciso anterior;

III — Auxiliar de Ensino.

Parágrafo único — Os Docentes Livres constituem classe especial habilitada ao exercício de função de ensino e pesquisa.

Art. 110 — Integram também o quadro único ou a tabela de contratados da Universidade os professôres de ensino médio ou primário que constituem pessoal docente do Colégio de Aplicação, do Colégio Universitário, da Escola Primária Experimental ou de qualquer curso mantido pela Universidade e que não seja de grau superior.

Art. 111 — Os professôres contratados têm os mesmos direitos e deveres dos ocupantes dos cargos de magistério, no plano didático e científico e, no que comportar, no administrativo.

Art. 112 — As funções do professor contratado serão especificadas no respectivo contrato, estabelecendo-se a correlação delas com as classes referidas no inciso I do art. 109.

Art. 113 — Os Auxiliares de Ensino serão contratados em caráter probatório e suas funções compreendidas como atividades auxiliares das exercidas por professor de qualquer das três classes.

Art. 114 — Por iniciativa do Departamento interessado, aprovada pela Congregação da Unidade e pelo Conselho de Ensino de Graduação, a Universidade poderá integrar no seu quadro de professôres, na qualidade de *Professor visitante*, por prazo não superior a um ano, a professor de outra Universidade nacional ou estrangeira ou estabelecimento congênere.

Art. 115 — Os cargos de magistério superior integram o Quadro Único de Pessoal da Universidade, e sua distribuição pelas Unidades é determinada pelo Reitor, ouvidos os Conselhos de Ensino, conforme o caso.

§ 1.º — Segundo os planos de trabalho da Universidade, poder-se-á rever a distribuição existente.

§ 2.º — Nas Unidades, a distribuição se faz pelo Departamento, por ato do Diretor, mediante proposta do Conselho Departamental, aprovada pela Congregação.

Art. 116 — Os professôres contratados para funções em quaisquer das classes e os Auxiliares de Ensino ficam vinculados à Unidade referida no contrato, mas poderão lecionar em curso de responsabilidade de outras Unidades.

Art. 117 — Os Docentes Livres que não estejam exercendo funções de magistério superior na Universidade, terão seus títulos sujeitos a atualização periódica, de 5 em 5 anos, para que desfrutem da condição especial prevista no parágrafo único do art. 109.

Parágrafo único — A atualização de que trata o artigo refere-se ao exercício das atividades de magistério superior, indicadas no artigo 174.

Art. 118 — O Docente Livre, ouvido o Departamento interessado pode:

a) lecionar ou colaborar em cursos de qualquer modalidade;

b) propor e ministrar cursos de especialização, aperfeiçoamento, atualização, extensão universitária e equiparados, quando aprovados pelos órgãos competentes da Unidade responsável e pelo Conselho de Ensino da Área correspondente.

CAPÍTULO II

Do Provimento

Art. 119 — O provimento das diferentes classes docentes far-se-á:

I — Quando se tratar dos cargos constantes do Quadro Único, por concurso público.

II — Quando se tratar de emprêgo constante da tabela da CLT, mediante contrato de trabalho.

Parágrafo único — Em caráter excepcional, fica admitido provimento por transferência, na forma dêste Regimento.

Art. 120 — Os concursos, as transferências e os contratos de trabalho processar-se-ão em conformidade com as leis que regem a matéria, o disposto neste Regimento Geral e as disposições específicas contidas nos Regimentos das Unidades.

Seção I

Do Provimento Mediante Concurso Público

Art. 121 — Verificada a vacância de cargo do Quadro Único, a Unidade onde ocorrer a vaga dará ciência imediata à Área de Pessoal e Serviços Gerais, informando se ela deverá ser preenchida no mesmo ou em outro Departamento.

Parágrafo único — A Área de Pessoal e Serviços Gerais, ouvido o CEG, decidirá sôbre a localização da vaga.

Art. 122 — Cumprirá ao Departamento em que fôr localizada a vaga, indicar para que setor de conhecimentos compreendido no seu campo de atividade deve o concurso ser realizado.

Parágrafo único — Em nenhum caso a abertura de inscrição para o concurso poderá ser adiada por mais de 2 (dois) anos, a contar da data da ocorrência da vaga.

Art. 123 — Os concursos serão realizados para os Departamentos, segundo programas por êles elaborados e submetidos à aprovação da Congregação, os quais devem conter matéria integrante de disciplinas afins, do âmbito do Departamento.

Parágrafo único — Os programas de concurso podem não corresponder de modo estrito aos programas de ensino das disciplinas lecionadas no Departamento, sendo elaborados expressamente para êsse efeito.

Sub-Seção I

Das Inscrições

Art. 124 — As inscrições em concurso far-se-ão segundo requisitos especificados em edital, elaborado de acôrdo com as normas dêste Regimento e o das Unidades, observadas conforme o caso, as regras dos artigos que se seguem.

Art. 125 — O concurso de títulos e provas para professor assistente, será aberto a graduados no setor correspondente e que possuam diploma de doutor ou de mestre, obtido em curso credenciado, com preferência, em igualdade de condições, aos que hajam concluído o estágio probatório de auxiliar de ensino, e entre êstes, o mais antigo.

Parágrafo único — A inscrição será aberta 30 (trinta) dias após a ocorrência da vaga pelo prazo de 3 (três) meses, devendo o concurso realizar-se dentro de, no máximo, 1 (um) ano, a contar do encerramento da inscrição.

Art. 126 — No caso de concurso de títulos para professor adjunto poderão inscrever-se ocupantes de cargo de professor assistente e graduados no setor correspondente de estudos, que tenham obtido o título de doutor em curso credenciado, bem como docentes livres, com preferência, em igualdade de condições, ao que tiver mais tempo de serviço como professor assistente.

Parágrafo único — A inscrição no concurso será aberta 60 (sessenta) dias após a ocorrência da vaga, pelo prazo de 90 (noventa) dias, realizando-se o mesmo no decurso dos 90 (noventa) dias seguintes ao encerramento da inscrição.

Art. 127 — No caso de concurso para professor titular poderão inscrever-se os professôres adjuntos, os docentes livres e as pessoas de alta qualificação na área de conhecimentos, a critério do Departamento e com homologação da Congregação, por 2/3 dos seus membros.

Parágrafo único — A inscrição no concurso será aberta 30 (trinta) dias após a ocorrência da vaga pelo prazo de 1 (um) ano, devendo o concurso realizar-se no decurso do ano seguinte a contar do encerramento da inscrição.

Art. 128 — Para inscrição no concurso, o candidato à vaga em qualquer cargo apresentará memorial, contendo a relação de seus títulos e trabalhos, acompanhado de comentário que permita ajuizar da significação a êles atribuída pelo próprio candidato.

Parágrafo único — No ato da inscrição, o candidato entregará 3 (três) a 5 (cinco) cópias do memorial, conforme o caso, anexando a uma delas os originais de todos os documentos e trabalhos comprobatórios do relacionado no memorial, podendo as demais ser fotocopiadas.

Sub-Seção II

Das Comissões Julgadoras

Art. 129 — As Comissões Julgadoras para os concursos serão constituídas da seguinte forma:

1 — No caso de professor assistente, por 3 (três) professôres de categoria superior ao da vaga a qual se realiza o concurso, indicados pelo Departamento, com a homologação da Congregação.

2 — Nos casos de professor adjunto e titular, por 5 (cinco) membros, sendo 3 (três) indicados pelo Departamento na forma prevista no art. 2, VI, estranhos à Unidade, e 2 (dois) eleitos pela Congregação entre os professôres titulares do Centro respectivo.

Parágrafo único — Na composição da Comissão Julgadora, em concurso para professor assistente, poderão ser escolhidos Docentes-Livres do setor correspondente de estudos e que não integrem o Departamento em causa.

Sub-Seção III

Das Provas

Art. 130 — Os concursos abrangerão provas de conhecimentos, de aptidão didáticas e apreciação de títulos, compreendendo a carreira do candidato no que se refere às atividades docentes e científicas, vida profissional, realizações e trabalhos publicados, atribuindo-se valor preponderante àqueles que contenham contribuição original.

Art. 131 — Conforme as peculiaridades do setor de estudos em concursos, os Regimentos das Unidades fixarão, em cada caso, o número e a natureza das provas de conhecimentos, demonstração de capacidade e de aptidão na execução didática a serem exigidas.

Art. 132 — No caso de professor assistente, o concurso constará de 1 ou mais provas didáticas, observado o disposto no artigo anterior .

Art. 133 — No caso de professor adjunto, o provimento será mediante concurso de títulos.

Art. 134 — No caso de professor titular, o provimento será mediante concurso de títulos e provas, observadas as disposições dêste Regimento.

Parágrafo único — Uma das provas será, obrigatòriamente, a defesa de tese, inédita, especialmente escrita para o concurso, ou de trabalho já publicado e indicado pelo candidato, no ato de inscrição, desde que não tenha sido ainda objeto de julgamento em concurso para magistério.

Sub-Seção IV

Do Julgamento dos Concursos

Art. 135 — A composição definitiva da Comissão Julgadora e o dia da sua instalação para o início do processo do concurso serão anunciados aos candidatos inscritos, com a antecedência mínima de trinta dias, mediante edital publicado no órgão oficial.

Art. 136 — Antes de iniciadas as provas, a Comissão receberá o memorial referido no art. 128, devendo, no prazo máximo de 1 (um) mês, reunir-se novamente para conferir notas ao conjunto dos títulos e trabalhos de cada candidato.

Art. 137 — No caso de concurso para professor titular dar-se-á preponderância ao "curriculum vitae" e à conexão dos trabalhos já realizados com a natureza da disciplina ou disciplinas referentes à vaga a preencher, com preferência, em igualdade de condições, aos professôres adjunto mais antigos na classe.

Art. 138 — Tôdas as provas e julgamentos do concurso serão realizados em sessão pública, excetuada a feitura da prova escrita, quando houver e, no mesmo ato de julgar, cada examinador dará ao conjunto dos títulos e trabalhos e a cada uma das provas de cada concorrente, segundo o merecimento que lhes atribua, uma nota de zero a dez, consignando-se em cédula assinada, que será fechada em invólucro opaco até a apuração.

Art. 139 — A prova prática, quando houver, será pública ou não, conforme deliberar a Congregação.

Art. 140 — É permitido consultar legislação não comentada, inclusive a antiga e a estrangeira, ou manuais e livros técnicos, quando se tratar de prova de laboratório.

Art. 141 — Ao concorrente que alegar doença comprovada por atestado de 3 (três) médicos nomeados pelo Diretor da Unidade em que se fizer o concurso é facultado requerer o adiamento do mesmo por oito dias, no máximo, se não estiver sorteado o ponto da prova que tiver de fazer.

Art. 142 — Terminadas as provas, proceder-se-á a verificação dos que foram habilitados e a classificação dos candidatos fazendo-se a apuração das notas de que trata o artigo 138.

Art. 143 — Cada examinador extrairá a média das notas que atribuir a cada um dos candidatos, somando a nota dos títulos e as notas das provas e dividindo a soma pelo número das provas exigidas, acrescido de uma unidade. Serão habilitados os candidatos que alcançarem da maioria dos examinadores a média mínima de sete.

Art. 144 — Cada examinador fará a classificação parcial dos candidatos, indicando aquêle a que tiver atribuído a média mais alta. Será escolhido para o provimento da vaga o candidato que obtiver o maior número de indicações parciais.

Art. 145 — Cada examinador decidirá o empate entre as médias atribuídas por êle mesmo a dois candidatos e o empate entre os examinadores será decidido pela Congregação, em tantos, escrutínios secretos quantos forem necessários.

Art. 146 — Quando o concurso fôr feito para mais de uma vaga, cada examinador indicará para o provimento delas os concorrentes a que houver atribuído médias mais altas e serão providos os que assim obtiverem o maior número de indicações.

Art. 147 — As Comissões Julgadoras elaborarão relatório minucioso para ser submetido à Congregação, sôbre cada uma das provas realizadas, assim como a apreciação dos títulos e trabalhos, acompanhado de parecer conclusivo, especificadas as notas de cada examinador a cada um dos candidatos.

Art. 148 — A Comissão Julgadora indicará para a nomeação em seu parecer, o candidato ou candidatos escolhidos na forma dos artigos anteriores.

Art. 149 — Aos candidatos habilitados em concurso para professor titular conferir-se-á o grau de doutor e o título de docente livre.

Art. 150 — O parecer referido nos artigos 147 e 148 poderá ser rejeitado pela Congregação, observado o seguinte:

I — No concurso para professor assistente, por maioria simples;

II — No concurso para professor adjunto, por maioria absoluta;

III — No concurso para professor titular, por 2/3 dos membros em efetivo exercício na data da convocação.

Parágrafo único — Da decisão da Congregação caberá, apenas, recurso de nulidade a ser interpôsto ao Conselho Federal de Educação.

Sub-Seção V

Do Concurso para Livre Docência

Art. 151 — Só poderão inscrever-se em concurso para livre docência os candidatos portadores de diploma de doutor ou mestre, obtido em curso credenciado.

Parágrafo único — As inscrições para o concurso de livre docência serão recebidas anualmente de 1.º de março a 30 de novembro, e o concurso realizado dentro de 1 (um) ano, a contar da data do encerramento da inscrição.

Art. 152 — O concurso para obtenção do título de docente livre abrangerá as mesmas provas e a apreciação de títulos e trabalhos exigidos no concurso para professor titular.

Sub-Seção VI

Do Provimento por Transferência

Art. 153 — O provimento de vagas do Quadro de magistério poderá, excepcionalmente, ser feito por transferência.

Art. 154 — A transferência de ocupante de cargo de magistério superior poderá ser feita entre universidades ou estabelecimentos isolados federais para outro cargo da mesma classe.

Art. 155 — A transferência dependerá da iniciativa ou aquiescência do interessado da existência de vaga no quadro da ins-

titulação de destino e nesta, de parecer favorável aprovado por maioria absoluta da respectiva congregação.

Parágrafo único — Tratando-se de transferência de professor titular, exigir-se-á o quorum de 2/3 para a aprovação do parecer e a homologação dêste pelo Conselho Universitário da Universidade de destino.

Art. 156 — O ato de transferência de ocupante de cargo de magistério superior caberá conjuntamente às autoridades competentes no caso, para nomear, exonerar e demitir.

Art. 157 — A transferência poderá também ser processada por permuta, mediante requerimento de ambos os interessados, observadas as disposições dêste Capítulo.

Art. 158 — A transferência por permuta será feita a pedido escrito simultâneo dos interessados e de acôrdo com as disposições dêste Regulamento.

Art. 159 — Será de 1 (um) ano de efetivo exercício no cargo de professor adjunto o interstício para transferência.

Art. 160 — O ocupante de cargo de magistério superior, integrante do Quadro, poderá prestar colaboração temporária a outra Universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior federal.

§ 1.º — O afastamento previsto neste artigo será autorizado por prazo certo, só excepcionalmente superior a 2 (dois) anos, passando o professor desempenhar as atividades de seu cargo na Universidade ou estabelecimento isolado requisitante.

§ 2.º — A requisição será proposta pelo Reitor da Universidade ou pelo diretor do estabelecimento isolado interessado e sua efetivação dependerá da aquiescência do professor e desta Universidade.

Seção II

Da Contratação para Funções Docentes

Art. 161 — O contrato poderá ser feito para o exercício de funções em nível correspondente a qualquer das classes do magistério, referidas no inciso II do artigo 109, desde que o contrato preencha os requisitos de titulação fixados para as várias classes da carreira do magistério.

Art. 162 — O Departamento fará a indicação dos nomes em proposta fundamentada que será submetida ao Conselho Departamental e a Congregação, e da qual constará:

a) justificativa da necessidade da contratação, de acôrdo com o plano de trabalho;

b) indicação do setor de estudos em que o professor exercerá suas funções;

c) classe de magistério em que será o professor contratado;

d) títulos e trabalhos qualificadores do nome proposto;

e) informações sôbre a idoneidade do professor.

Art. 163 — Feitas as indicações dos candidatos a contratação, será promovida a seleção, obedecidos os seguintes critérios:

a) no caso de professor auxiliar, a apreciação dos títulos e trabalhos dos nomes propostos;

b) no caso de professor associado, além da apreciação de seus títulos e trabalhos, a avaliação de sua experiência didática profissional e científica;

c) no caso de professor agregado a apreciação de seus títulos e trabalhos e de sua qualificação por uma comissão especial a ser constituída pela Congregação.

Parágrafo único — Processada a seleção, a Congregação homologará a indicação proposta, sendo a aprovação por 2/3 da Congregação exigida no caso de professor agregado.

Art. 164 — Poderá haver mais de um professor contratado em igual classe de magistério para o exercício de funções no mesmo setor de estudos, observadas as disposições anteriores.

Art. 165 — É vedado mais de um contrato com o mesmo professor para o exercício de suas funções na mesma Unidade.

Parágrafo único — É permitido, no entanto, o aditamento ao contrato de trabalho para alteração do regime nêle previsto e para o exercício de funções em outras modalidades de curso.

Art. 166 — Para iniciação das atividades de ensino superior serão admitidos auxiliares de ensino, em caráter probatório, sujeitos à legislação trabalhista, atendidas as condições prescritas no Estatuto e nos Regimentos.

Art. 167 — A admissão de auxiliar de ensino sòmente poderá recair em graduados de curso de nível superior.

Art. 168 — A admissão será efetuada pelo prazo de dois anos que poderá ser renovado.

Art. 169 — No prazo máximo de quatro anos o auxiliar de ensino deverá obter o certificado de aprovação em cursos de pós-graduação, sem o que o seu contrato não poderá ser mais renovado.

Art. 170 — A alteração contratual nas classes de magistério obedecerá às regras estabelecidas nos artigos 161, 162, 163, 164 e 165.

Art. 171 — Fica admitida a locação de serviços de pessoal para tarefas docentes, mediante retribuição por hora de trabalho, não podendo a retribuição mensal exceder àquela atribuída ao professor contratado para tarefas equivalentes.

CAPÍTULO III

Da Acumulação

Art. 172 — É permitida a acumulação de 2 (dois) cargos de magistério superior ou de um dêstes com 1 (um) cargo técnico ou científico, desde que haja correlação de matérias e compatibilidade de horários, ou com um cargo de Juiz.

§ 1.º — A correlação de matérias, para efeito dêste artigo, será julgada por comissões de professôres, de disciplinas afins, instituídas pelo Reitor.

§ 2. — Os professôres em regime de dedicação exclusiva não poderão acumular.

§ 3.º — Não será permitida a acumulação de 2 (dois) cargos de magistério ou de um de magistério com outro técnico ou científico na mesma Unidade.

§ 4.º — Aplica-se aos professôres contratados o disposto neste artigo.

CAPÍTULO IV

Do Afastamento

Art. 173 — Além dos outros casos previstos em lei, poderá ocorrer o afastamento de membros do Corpo Docente:

1 — para aperfeiçoar-se em instituições nacionais ou estrangeiras, ou para comparecer a congressos ou reuniões relacionadas com sua atividade de magistério;

2 — para exercer atividades de magistério em outra instituição federal, universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior;

3 — para prestar assistência técnica.

§ 1.º — O afastamento previsto neste artigo dependerá de pronunciamento favorável da Congregação da Unidade e de autorização do Reitor.

§ 2.º — O afastamento previsto nos itens 1, 2 e 3 será autorizado por prazo certo, só excepcionalmente superior a 2 (dois) anos e, no caso a que se refere o item 2, dependerá também de homologação pelo Conselho Universitário.

CAPÍTULO V

Do Regime de Trabalho

Art. 174 — Consideram-se atividades de magistério superior:

1 — As relacionadas com a preservação, elaboração e transmissão dos conhecimentos e técnicas:

a) aulas, conferências, seminários e outras formas de exposição e de debate;

b) trabalhos práticos e de treinamento;

c) seleção de docentes, pesquisadores e alunos e verificação de aprendizagem;

d) pesquisa em geral;

e) elaboração de trabalhos destinados à publicação e ligados ao ensino e à pesquisa;

f) participação em congressos e reuniões de caráter científico, cultural ou artístico;

g) programas de cooperação e outras formas de intercâmbio inerentes às atividades de extensão;

2 — As relacionadas com a formação ética e cívica dos alunos;

3 — As relacionadas com a administração das instituições do ensino superior, privativas de docentes:

a) responsabilidade de direção e chefia;

b) participação em colegiados;

c) participação em trabalhos de programação assessoramento, vinculados ao ensino e à pesquisa;

4 — Outros encargos inerentes às atividades de magistério.

Parágrafo único — A não ser nos casos especiais determinados pelas circunstâncis e de conhecimento do Diretor, as atividades mencionadas neste artigo devem ser realizadas dentro do recinto da Unidade em que o Professor estiver lotado, sendo da responsabilidade do Diretor a fiscalização do fiel cumprimento da carga horária prevista em Lei.

Art. 175 — As atividades enumeradas no artigo anterior, item 1, alíneas *a*, *b*, *c*, e *e*, o período de trabalho a elas correspondentes serão fixadas, no início de cada exercício letivo, pelos respectivos Departamentos, de acôrdo com o plano anual aprovado

§ 1.º — Na distribuição de atividades, o Departamento indicará, anualmente, o professor responsável em uma ou mais turmas pelo ensino de disciplina incluída no plano de trabalho.

§ 2.º — Se a disciplina fôr lecionada por mais de um professor, caberá ao Chefe do Departamento fazer a coordenação das atividades.

Art. 176 — O regime de trabalho do pessoal docente abrangerá duas modalidades:

a) de dedicação exclusiva;

b) em função do número de horas semanais.

Art. 177 — A adoção do regime de dedicação exclusiva dependerá de proposta do Departamento interessado, aprovada pela Congregação acompanhada de plano de trabalho e enumeração de instalações e recursos existentes.

Parágrafo único — Os professôres em regime de dedicação exclusiva não perderão, por motivo de licença ou afastamento concedido nos têrmos da lei, as vantagens correspondentes ao regime de trabalho.

Art. 178 — 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 que forem estabelecidas em Decreto.

Parágrafo único — Na hipótese do presente artigo o docente assinará têrmo de compromisso em que declare vincular-se ao regime, obrigando-se a cumprir as condições ao mesmo inerentes, fazendo jus aos seus benefícios sòmente enquanto nêle permanecer.

Art. 179 — O exercício dos cargos de Vice-Reitor, Sub-Reitor e Decano, é compatível com o de magistério.

Art. 180 — Aos membros do Corpo Docente poderão ser concedidas, entre outras, as seguintes vantagens:

1 — ajuda de custo para compensação de despesas de transporte e mudança;

2 — auxílio para publicação de trabalho ou para produção de obras consideradas de valor pelo Departamento;

3 — bólsa ou auxílio destinado a viagem para observação, cursos ou estágios.

TÍTULO II

Do Corpo Técnico

Art. 181 — O Corpo Técnico constituído na forma do artigo 86 do Estatuto abrange duas categorias:

a) pessoal do Quadro Único;

b) pessoal contratado.

Parágrafo único — Aos contratos de pessoal técnico de nível superior se aplicarão, no que couber, as disposições para contrato de pessoal do magistério superior.

TÍTULO III

Do Corpo Administrativo

Art. 182 — As atividades do Corpo Administrativo serão exercidas por:

a) pessoal do Quadro Único;

b) pessoal contratado.

TÍTULO IV

Do Corpo Discente

CAPÍTULO I

Da Representação Estudantil

Art. 183 — A representação dos estudantes nos órgãos colegiados da Universidade far-se-á pela seguinte forma:

a) o representante junto ao órgão deliberativo do Departamento será escolhido por votação direta dos alunos regularmente matriculados em disciplinas de curso de graduação, ministrados pelo Departamento;

b) os representantes no Conselho Departamental e na Congregação serão eleitos pelo colégio eleitoral formado pelos representantes dos alunos junto aos diversos colegiados deliberativos dos departamentos da Universidade;

c) o representante junto ao Conselho do Centro será eleito por um colégio eleitoral formado pelos representantes dos alunos junto à Congregação e aos Conselhos Departamentais das diversas unidades do Centro;

d) o representante junto aos Conselhos de Ensino de Graduação e de Ensino para Graduados e na COPERTIDE será eleito por um colégio eleitoral formado pelos representantes dos alunos junto aos Conselhos dos diversos Centros;

e) o representante junto ao Conselho Universitário será eleito por um colegiado composto pelos representantes dos alunos junto aos departamentos das diversas unidades integrantes da Universidade.

"§ 1.º — As eleições dos representantes de que trata êste artigo serão convocadas e presididas pelos dirigentes dos órgãos respectivos".

"§ 2.º — Não poderão ser votados alunos repetentes, nem alunos incursos em sanções disciplinares que correspondam à falta grave, conforme o Código Disciplinar".

Art. 184 — O Conselho de Ensino de Graduação baixará normas para as eleições dos representantes estudantis nos colegiados.

CAPÍTULO II

Dos Diretórios Acadêmicos

Art. 185 — Aos alunos dos Cursos de Graduação é facultado o direito de constituir Diretório, de âmbito universitário, bem como Diretórios setoriais, correspondentes a Centros Universitários, sem caráter representativo, na forma da lei.

Art. 186 — Os Diretórios Acadêmicos terão por finalidade congregar o corpo discente, para realizações de fins cívicos, culturais, desportivos e assistenciais.

Art. 187 — A eleição dos Presidentes dos Diretórios Acadêmicos, universitários ou centrais, será feita por eleição uninominal, a que podem concorrer todos os alunos matriculados, no âmbito correspondente, e só será válida quando o número de votos recolhido fôr igual ou superior a 2/3 dos eleitores.

Art. 188 — Cabe ao Conselho de Ensino de Graduação estabelecer normas para a constituição dos Diretórios Acadêmicos, dos dois âmbitos, e para o processo eleitoral destinado ao preenchimento de seus cargos, bem como aprovar os repectivos regimentos.

PARTE V

Das Atividades

TÍTULO I

Da Organização Didática

CAPÍTULO I

Da Natureza dos Cursos

Seção I

Dos Cursos de Graduação

Art. 189 — Os cursos de graduação destinam-se à formação profissional, estando abertos a candidatos que hajam concluído o curso colegial ou equivalente antes da realização do concurso vestibular e que neste hajam obtido classificação, observado o limite de capacidade docente da instituição.

Art. 190 — Os cursos de graduação abrangem dois ciclos:

1 — básico;

2 — profissional.

Art. 191 — O ciclo básico comum a grupos de cursos de um mesmo Centro, objetiva:

a) complementar a formação anterior do estudante;

b) ministrar o ensino de matérias consideradas fundamentais a determinada área do conhecimento;

c) permitir a manifestação das tendências vocacionais do estudante e orientar sua formação nesse sentido;

d) ajustar o estudante às peculiaridades da educação superior;

e) iniciar o estudante na técnica do trabalho em nível superior;

f) contribuir para a educação moral e cívica e o aprimoramento físico do estudante.

Art. 192 — O segundo ciclo visa a proporcionar aos alunos conhecimentos e atividades que os habilitem ao exercício profissional, à pesquisa ou à ampliação de sua cultura.

Art. 193 — Os cursos de graduação que conferem diplomas profissionais poderão ser de dois tipos: de curta e de longa duração.

§ 1.º — Na orientação para qualquer um dos tipos atender-se-á o melhor ajustamento às aptidões e preferências do estudante e às exigências do mercado de trabalho.

§ 2.º — Nos cursos de curta duração será dispensada estrutura em dois ciclos.

§ 3.º — Na estrutura dos cursos de longa duração o ciclo básico abrangerá dois a quatro períodos conforme determinar o Conselho de cada Centro.

Art. 194 — Os cursos de graduação se estruturarão de forma a atender:

a) ao currículo mínimo e às condições de duração fixada pelo Conselho Federal de Educação;

b) ao progresso dos conhecimentos e às peculiaridades de profissão;

c) à flexibilidade, permitindo mudanças de orientação por parte do estudante.

Art. 195 — Nos cursos de Licenciatura as disciplinas específicas de cada modalidade são ensinadas em Institutos, Escolas e Faculdades, e as disciplinas pedagógicas, comuns a todos êles, são ministradas na Faculdade de Educação.

Parágrafo único — Caberá à Faculdade de Educação a responsabilidade do curso de Licenciatura em Pedagogia e à Escola de Educação Física e Desportos os cursos de Licenciatura relativos à educação física e desportos.

Seção II

Dos Cursos de Pós-Graduação

Art. 196 — Os cursos de pós-graduação destinam-se a proporcionar a formação científica, cultural e artística, ampla e aprofundada, desenvolvendo-se a capacidade de ensino e pesquisa nos diferentes ramos do saber, e serão ministrados pelas Unidades, em dois tipos distintos: o de Mestrado e o de Doutorado.

Parágrafo único — O curso de Mestrado terá a duração mínima de dois periodos; o de Doutorado, de quatro.

Art. 197 — O Conselho de Ensino para Graduados baixará Resolução fixando critérios de organização, condições e formalidades para admissão, seleção, matrícula e regime didático dos cursos referidos no artigo anterior.

Art. 198 — A proposta para a criação de cursos de pós-graduação é da iniciativa da Unidade devendo ser encaminhada, para apreciação, ao Centro respectivo e submetido à aprovação do Conselho de Ensino para Graduados.

Parágrafo único — Aprovada a proposta, será submetida ao Conselho Federal de Educação o credenciamento do curso.

Seção III

De Outras Modalidades de Cursos

Art. 199 — Os demais cursos da Universidade, previstos no artigo 9.º do Estatuto, serão organizados pelos Departamentos da Unidade que o ministrar, mediante plano aprovado pelo Conselho Departamental respectivo e submetido à aprovação do Conselho de Ensino para Graduados.

Parágrafo único — Por acôrdo da Unidade com instituição pública ou privada, os cursos poderão realizar-se, total ou parcialmente, fora da Universidade, desde que àquela fiquem asseguradas condições de contrôle do trabalho planejado e do aproveitamento do aluno.

Art. 200 — O cursos de aperfeiçoamento destinam-se a completar em nível elevado, após a graduação, o conhecimento adquirido em área específica do currículo do curso profissional.

Art. 201 — Os cursos de Especialiazção são destinados a graduados que desejem aprofundar conhecimentos e desenvolver habilidades técnicas em determinadas disciplinas.

Art. 202 — Os Cursos de Treinamento Profissional destinam-se a possibilitar o aprimoramento da prática das técnicas necessárias ao exercício profissional, através da aprendizagem em serviço.

Art. 203 — Os Cursos de Atualização destinam-se a proporcionar a graduados o conhecimento dos servicos em determinanada área.

Art. 204 — Os cursos de Extensão Universitária destinam-se a servir de comunicação entre a Universidade e o meio social, em qualquer campo de conhecimento.

Parágrafo único — Consideram-se Cursos de Extensão Universitária os que, não estando compreendidos nos demais cursos anteriores, tenham por objetivo:

a) contribuir para levar ao meio social o conhecimento sistemático dos problemas que nêle se criem;

b) elevar o nível cultural da sociedade;

c) motivar o desenvolvimento das tendências individuais para o conhecimento científico e cultural.

Art. 205 — Compete ao Conselho de Ensino para Graduados baixar regulamentação específica para cada uma das modalidades do ensino previsto nesta Seção em que constem as condições de matrícula, características dos currículos, tempo mínimo de duração e requisitos dos docentes que as possam ministrar.

CAPÍTULO II

Dos Currículos

Seção I

Dos Currículos de Graduação

Art. 206 — O currículo do primeiro ciclo abrange matérias obrigatórias e matérias eletivas.

§ 1.º — São matérias obrigatórias as selecionadas dos seguintes campos de conhecimento: Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências Biológicas, Ciências Geológicas, Ciências Humanas, Filosofia, Letras e Artes.

§ 2.º — São matérias eletivas as que permitem aos estudantes se orientarem para determinado campo profissional.

§ 3.º — Na composição curricular, quando houver matérias eletivas, elas não poderão ultrapassar 20% do ensino do ciclo.

Art. 207 — O currículo do segundo ciclo é constituído de duas partes:

a) currículo mínimo — corresponde às matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação;

b) currículo complementar — corresponde às matérias adicionais fixadas pela Unidade.

§ 1.º — As matérias complementares serão de duas modalidades: obrigatórias e eletivas; as primeiras fixadas pelas respectivas Unidades; as segundas, selecionadas pelo próprio aluno, do elenco anualmente oferecido pela Unidade.

§ 2.º — O ensino das disciplinas básicas não poderá ultrapassar 70% nem ser inferior a 50% da fixada para o curso. Na elaboração do currículo devem as disciplinas ser codificadas segundo critério a ser fixado pelo Conselho de Ensino de Graduação, estabelecendo-se claramente as disciplinas que constituem pré-requisitos para outras.

Art. 208 — Relativamente aos cursos de Licenciatura a parte específica do currículo é fixada pela Congregação da Unidade responsável pelo ensino da modalidade e a parte de complementação pedagógica pela Congregação da Faculdade de Educação ou da Escola de Educação Física e Desportos, conforme o caso.

Art. 209 — Os programas de cada disciplina serão elaborados pelos professôres, aprovados pelos respectivos Departamentos e encaminhados ao Diretor da Unidade que os submeterá ao Conselho Departamental e, em seguida, à Congregação, que sôbre êles deverá pronunciar-se antes de iniciar-se o período letivo.

Art. 210 — Os Departamentos poderão organizar planos de ensino integrado, correlacionando matérias de seu Departamento com as de outros.

§ 1.º — Se houver disciplinas cujo ensino esteja a cargo de mais de um Departamento da mesma Unidade os Chefes dos respectivos Departamentos deverão elaborar em conjunto planos de curso, estando êstes sujeitos aos mesmos trâmites indicados no artigo anterior.

Art. 211 — É obrigatório o cumprimento total do plano de curso, salvo motivo de fôrça maior e como tal reconhecido expressamente pela Congregação.

Parágrafo único — O professor que não cumprir totalmente o respectivo plano de Curso injustificadamente está sujeito a penalidade prevista em lei.

Seção II

Dos Currículos de Pós-Graduação

Art. 212 — O currículo de cada curso de pós-graduação é elaborado e aprovado pelos órgãos próprios das Unidades e sujeitos à aprovação final do Conselho de Ensino para Graduados.

Art. 213 — Na composição curricular, deve-se destacar a área ou as áreas de concentração e indicar as matérias necessárias à complementação das mesmas.

Parágrafo único — Os programas dos Cursos devem obedecer a diretrizes baixadas pelo Conselho de Ensino para Graduados, órgão que os aprovará em última instância.

Seção III

Dos Currículos dos Demais Cursos

Art. 214 — Os currículos dos cursos previstos nos itens 3 a 8 do art. 9.º do Estatuto serão propostos pelos órgãos competentes das unidades e órgãos suplementares e submetidos a aprovação final do Conselho de Ensino para Graduados.

TÍTULO II

Das Formas Complementares de Educação

CAPÍTULO ÚNICO

Das Várias Modalidades

Art. 215 — A educação física, sob a forma de ginástica e práticas desportivas, é obrigatória, e as atividades serão programadas pela Escola de Educação Física e Desportos, com a aprovação do Conselho de Ensino de Graduação.

Art. 216 — A atividade artística será estimulada por tôdas as formas e constituirá um dos meios através dos quais a Universidade se articulará com a comunidade.

§ 1.º — O Coral Universitário e outros órgãos de atividades artísticas que se venham a criar, constituem campo de aplicação dos respectivos cursos de graduação.

§ 2.º — As atividades artísticas serão programadas pela Unidade própria e aprovadas pelo Forum de Ciência e Cultura.

Art. 217 — Por meio de atividades adequadas, a Universidade educará o corpo discente para a responsabilidade, propiciando-lhe o conhecimento de seus direitos e deveres cívicos e dando-lhe oportunidades de exercício de funções que o prepare para a vida social.

Parágrafo único — É da responsabilidade de cada professor essa formação geral e a Câmara de Estudos Brasileiros de cada Centro planejará a educação social e cívica, através de Estudos de Problemas Brasileiros, devendo tal planejamento ser aprovado pelo Forum de Ciência e Cultura.

Art. 218 — A organização de Prestação de Serviço selecionará estudantes para participarem de seus trabalhos.

Art. 219 — O Forum de Ciência e Cultura promoverá estudos e debates de temas atuais de ciência e cultura, propiciando, sempre que possível, contribuição dos próprios estudantes.

TÍTULO III

Do Regime Didático e Escolar

CAPÍTULO I

Do Calendário Escolar

Art. 220 — A Universidade dividirá o o ano em dois períodos regulares e um especial: os regulares terão duração mínima de 90 (noventa) dias úteis, e o especial será organizado, quando necessário, a partir do último período.

Art. 221 — Cada Unidade baixará o seu próprio calendário de acôrdo com as normas fixadas, anualmente, pelo Conselho Universitário.

CAPÍTULO II

Do Planejamento

Art. 222 — Os planos de atividades de cada Unidade serão integrados nos planos dos Centros e êstes, por sua vez, num plano geral das atividades da Universidade através dos Conselhos de Ensino.

Art. 223 — A consolidação dos calendários de cursos e das listas de oferta de disciplinas constituirá o Catálogo Geral dos Cursos, que integra o Plano Anual das Atividades Universitárias.

Art. 224 — As Unidades velarão para que o ensino seja criador, indissociável da pesquisa e que se integre em níveis sucessivos.

CAPÍTULO III

Da Coordenação de Cursos

Art. 225 — Quando um curso de graduação fôr ministrado com a cooperação de Departamentos de duas ou mais Unidades, a responsabilidade pelo mesmo caberá à Unidade que ministra as disciplinas profissionais.

Art. 226 — Todo o curso de graduação que se realizar nos têrmos do artigo anterior terá a coordenação de suas atividades didáticas assegurada por um Conselho de Curso, presidido por um Coordenador, designado pelo Diretor da Unidade responsável pelo curso, ouvida a Congregação.

Parágrafo único — Sempre que presente, caberá ao Diretor da Unidade responsável a presidência do Conselho reunido.

Art. 227 — Os outros cursos poderão ser coordenados, quando necessário, por Comissões de Coordenação, a juízo da CEPG, que as regulamentará.

Art. 228 — Cabe ao Coordenador:

I — Convocar e presidir o Conselho de Cursos;

II — Responder pela normalidade da Ministração do curso perante a direção da Unidade;

III — Entender-se com os Chefes de Departamentos, que participem da ministração do curso, em tudo que a êste se refira;

IV — Solicitar ao Diretor as providências ao regular funcionamento do curso;

V — Observar o ensino ministrado, levando à deliberação do Conselho de Cursos as falhas e problemas que não possa eventualmente solucionar;

VI — Cumprir e fazer cumprir as decisões do Conselho de Cursos e da Direção da Unidade.

Art. 229 — O Conselho de Curso será formado pelos Chefes dos Departamentos que cooperam na ministração do Curso, ou seus representantes, designados pelos próprios Chefes, e, ainda, por um representante do corpo discente, eleito pelos alunos representantes junto dos referidos Departamentos.

Art. 230 — O Conselho de Curso poderá dividir-se em Câmaras quando a diversificação ou as peculiaridades dos trabalhos o exigirem cabendo ao Coordenador delegar a direção dos trabalhos de cada Câmara a um membro do Conselho diretamente ligado aos assuntos tratados.

Parágrafo único — Cabe ao Conselho de Curso:

I — harmonizar, evitando superposições, omissões ou incongruências, os programas das disciplinas que constituem o currículo pleno do Curso, propostos pelos Departamentos que se incumbem da ministração daquele;

II — propor ou apreciar os planos de trabalhos escolares, como sejam, aulas, trabalhos práticos e seminários, a cargo dos Departamentos, harmonizar os horários respectivos e, uma vez aprovado pelo Diretor, acompanhar a sua execução;

III — resolver as questões que lhe sejam submetidas pelo Coordenador;

IV — propor ao Diretor mediante ato fundamentado que será submetido à Congregação a substituição do Coordenador quando exigir o interêsse da Coordenação dos Cursos;

V — apreciar recursos interpostos às decisões do Coordenador.

Art. 231 — O Conselho de Curso reunir-se-á ordinàriamente uma vez por mês e extraordinàriamente quando convocado pelo Diretor ou por dois terços de seus membros.

Parágrafo único — Das decisões do Coordenador, cabe recurso para o Conselho de Curso e das decisões do Conselho para a Congregação da Unidade responsável pelo curso.

CAPÍTULO IV

Do Ingresso na Universidade

Seção I

Dos Cursos de Graduação

Art. 232 — A Universidade promoverá o ingresso de candidatos aos Cursos de Graduação mediante Concurso Vestibular.

Art. 233 — O Concurso Vestibular será unificado por áreas de conhecimento, segundo normas baixadas pelo Conselho de Ensino de Graduação.

Art. 234 — Os programas dos Concursos Vestibulares serão divulgados com antecedência mínima de 180 (cento e oitenta) dias de sua realização.

Art. 235 — O Concurso Vestibular se realizará antes do início de cada ano letivo.

Parágrafo único — Poderá realizar-se Concurso Vestibular para cada período letivo, nas áreas de conhecimento de grande demanda, desde que a capacidade docente da Universidade o permita e a necessidade do desenvolvimento nacional o aconselhe, mediante aprovação do Conselho de Ensino de Graduação.

Art. 236 — A inscrição será aberta por edital, publicado com antecedência mínima de 90 (noventa) dias da realização das provas.

Parágrafo único — Do edital constará o número de vagas oferecidas na área de conhecimento, para ingresso na qual se realiza o concurso.

Art. 237 — No ato da inscrição o candidato indicará o setor profissional de sua preferência na área para a qual pretende obter ingresso.

Art. 238 — As provas de Concurso Vestibular versarão sôbre as disciplinas comuns às diversas formas de ensino médio, sem ultrapassar êste nível de complexidade, para avaliar a formação dos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores.

Parágrafo único — A Universidade poderá fazer preceder às provas escritas, de provas psicológicas de personalidade e específicas de aptidão para facilitar a apuração dos resultados.

Art. 239 — Na elaboração das provas escritas deve-se levar em conta critérios objetivos, admitindo-se dissertação nas de línguas.

Art. 240 — A classificação dos candidatos se fará, nos setores profissionais, de acôrdo com a preferência manifestada e conforme os pontos obtidos, até completar-se o número de vagas disponíveis em cada curso das Unidades de área em concurso.

Art. 241 — Embora sejam as mesmas as matérias no Concurso Vestibular, as questões poderão variar de complexidade conforme as áreas a que se destinem.

Art. 242 — O Concurso de Vestibular para cada área será organizado e realizado por Comissões Especiais, designadas pelo Decano do Centro a que a área pertencer, permitindo-se a participação de examinadores especializados estranhos ao Centro.

Art. 243 — Competirá às Comissões Examinadoras a elaboração e julgamento das provas.

Art. 244 — Serão desclassificados os candidatos que:

a) tiverem nota zero em qualquer prova;

b) deixarem de realizar qualquer prova;

c) forem inabilitados nas provas psicológicas de personalidade e específicas de aptidão referida no parágrafo único do art. 238.

Art. 245 — O Concurso Vestibular só é válido para o ano letivo em que se realizar.

Seção II

Dos Cursos de Pós-Graduação

Art. 246 — Na seleção dos candidatos às vagas dos cursos de pós-graduação, deve-se levar em conta os seguintes critérios:

a) a vida escolar pregressa do candidato, considerando os graus obtidos nas disciplinas, especialmente nas que mais diretamente se orientam para o curso em questão;

b) preferência pelos alunos que poderão dedicar tempo integral às atividades;

c) domínio de uma língua estrangeira, que será determinada em cada unidade;

d) limite de vaga em função da capacidade docente.

Seção III

Dos Demais Cursos

Art. 247 — A seleção para os demais cursos de aperfeiçoamento e Especialização será regulamentada pelo Conselho de Ensino para Graduados.

CAPÍTULO V

Da Matrícula e Rematrícula

Seção I

Da Matrícula nos Cursos de Graduação

Art. 248 — A matrícula no ciclo básico é feita nos Centros; a de segundo ciclo nas Unidades que ministrem o ensino profissional.

Art. 249 — Os alunos matriculados na Unidade responsável pelo curso a que pertencem deverão inscrever-se nas outras Unidades que ofereçam ensino de disciplinas integrantes do seu currículo.

Parágrafo único — Cabe ao Conselho de Ensino de Graduação compatibilizar horários, quando o ensino fôr dado, simultâneamente, em Unidades de diferentes Centros.

Art. 250 — Sempre que houver vestibular, dêle decorre matrícula, podendo assim haver dois períodos de matrículas no mesmo ano.

Art. 251 — Os alunos que alcançarem o período inicial do último ano de estudos de cursos de licenciatura, matriculados em Institutos, Escolas e Faculdades, com exceção da Escola de Educação Física e Desportos, deverão inscrever-se na Faculdade de Educação, para o fim de receberem a complementação pedagógica.

§ 1.º — Anualmente as Unidades que ministram as disciplinas específicas das diferentes modalidades de cursos de licenciatura remeterão até 20 de janeiro, ou 20 de julho, à Faculdade de Educação a lista de alunos em condições de se matricularem no período inicial do último ano de estudos.

§ 2.º — Logo que sejam concluídos os derradeiros exames relativos ao período letivo vencido, as Unidades mencionadas no parágrafo anterior remeterão à Faculdade de Educação a lista complementar dos alunos que adquiriram condições definitivas de matrícula no período inicial do último ano de estudos.

§ 3.º — O aluno matriculado no segundo ciclo de curso de licenciatura em período letivo que não corresponda ao último ano de estudos poderá inscrever-se em uma ou mais disciplinas de complementação pedagógica, na Faculdade de Educação, desde que haja compatibilidade de horário com as aulas que deverá freqüentar na Unidade onde estiver matriculado.

§ 4.º — Nenhum aluno poderá matricular-se em prática de ensino ou em estágio supervisionado, se não houver

prèviamente estudado ou não estiver simultâneamente cursando as demais disciplinas de Complementação Pedagógica.

Art. 252 — A matrícula é feita por disciplina, cabendo ao aluno organizar a lista das disciplinas em que deseja matricular-se pelo sistema de créditos, sendo auxiliado pelo serviço de aconselhamento da Unidade.

Art. 253 — O Regimento de cada Unidade limitará o número mínimo e máximo de disciplina em que o aluno pode matricular-se em cada período.

Art. 254 — Reservar-se-ão no mínimo de 5% das vagas em cada disciplina para que os alunos possam indicá-la como matéria eletiva e 1% para os alunos que, sob o regime de convênio, sejam encaminhados pelos órgãos próprios do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único — As matrículas de cortesia a que se refere o art. 259 independem de vaga.

Art. 255 — Para matricular-se ou inscrever-se, o candidato deverá atender às exigências do Regimento respectivo.

Art. 256 — Só se permite trancamento de matrícula até o transcurso de um têrço de tempo útil de ensino da disciplina no período, salvo motivo de fôrça maior e como tal reconhecido pela Congregação de cada Unidade.

Art. 257 — Será recusada a matrícula:

I — Ao aluno reprovado em disciplinas que ultrapassem, quanto às horas prescritas de trabalho escolar, 1/5 do primeiro ciclo ou 1/10 do curso completo;

II — Ao estudante que tiver interrompido o curso por mais de 6 (seis) anos ainda que tenha obtido sucessivos trancamentos de matrícula;

III — Ao estudante que tenha sido excluído da Universidade.

Art. 258 — Não há matrículas condicionais, nem vigora sistema de dependência.

Art. 259 — A Unidade poderá conceder matrícula de cortesia a filhos de diplomatas ou de funcionários de instituições internacionais, oficiais ou oficiosas, que venham a servir no Brasil.

Parágrafo único — O regime de matrícula de cortesia será regulada pelo Conselho de Ensino de Graduação.

Art. 260 — A Unidade concederá matrícula a estudante beneficiado por meio de convênio cultural na forma da lei.

Seção II

Da Matrícula nos Cursos de Pós-Graduação

Art. 261 — Os cursos de Mestrado estão abertos aos diplomados em curso de graduação que se relacionam com a área de concentração pretendida pelo candidato.

Parágrafo único — Em casos excepcionais, admitem-se outros graduados conforme normas a serem baixadas pelo Conselho de Ensino para Graduados.

Art. 262 — Serão baixadas, pelo Conselho de Ensino para Graduados, normas para matrícula nos cursos de Mestrado e de Doutorado.

Seção III

Da Matrícula nos Demais Cursos

Art. 263 — A matrícula dos demais cursos será feita segundo as normas regimentais de cada Unidade.

CAPÍTULO VI

Da Transferência

Art. 264 — A Unidade expedirá guia de transferência ou certidão de curso ao término de qualquer período, desde que requerida pelo estudante.

Art. 265 — Ao aluno que tenha requerido trancamento de matrícula ou interrompido o curso por qualquer motivo, será fornecida, a qualquer tempo, desde que o requeira, a certidão de sua vida escolar.

Art. 266 — As transferências de alunos provenientes de estabelecimentos estrangeiros só serão aceitas quando se tratar de instituições idôneas e que dêem igual tratamento aos estudantes da Universidade.

Art. 267 — As transferências só se efetivam nos períodos de matrícula.

Parágrafo único — Os funcionários públicos e seus dependentes, civis ou militares, quando removidos de qualquer localidade para a cidade do Rio de Janeiro, poderão obter transferência, em qualquer época, independentemente de vagas, mas estarão sujeitos ao regime de adaptação, quanto ao currículo, conforme decidir a direção da Unidade.

Art. 268 — Aceitam-se transferências mediante guias próprias ou mediante certidões de vida escolar, das quais constem minuciosos informes sôbre o regime de promoção adotado na instituição, carga horária de cada disciplina, cópia dos programas adotados, sendo autenticados todos os documentos.

§ 1.º — Só se aceita a transferência de créditos de disciplinas com os mesmos objetivos e que a matéria incluída no programa tenha tratamento idêntico.

§ 2.º — Os alunos transferidos estão sujeitos a completar créditos e a atender os pré-requisitos estipulados na composição curricular de cada Unidade.

Art. 269 — Aos estrangeiros não beneficiados por convênio no exterior será exigida a revalidação do curso, na forma da lei e de instruções baixadas conjuntamente pelos Conselhos de Ensino.

CAPÍTULO VII

Da Revalidação

Seção I

Da Revalidação dos Títulos de Graduação

Art. 270 — Os diplomados por instituições estrangeiras poderão requerer revalidação dos títulos.

Parágrafo único — O processo de revalidação obedecerá aos preceitos a serem baixados pelos Colegiados de Ensino, atendidas as normas fixadas pelo Conselho Federal de Educação.

Seção II

Da Revalidação dos Títulos de Pós-Graduação

Art. 271 — A revalidação dos títulos de Mestre e de Doutor, expedidos por Instituições estrangeiras, será regulada em normas especiais, pelo Conselho de Ensino para Graduados.

CAPÍTULO VIII

Da Apuração do Rendimento Escolar e do Sistema de Créditos

Art. 272 — Os Conselhos de Ensino de Graduação e de Ensino para Graduados baixarão normas gerais, em suas áreas específicas, sôbre verificação do rendimento escolar e exigência da freqüência.

§ 1.º — É obrigatória a freqüência nos têrmos que disponham os regimentos das Unidades.

§ 2.º — As modalidades e o número de verificações de aprendizagem, variáveis conforme a diferenciação do ensino, constarão dos regimentos das Unidades.

§ 3.º — Para medir os trabalhos escolares será adotado o regime de crédito.

§ 4.º — Os créditos obtidos em um ou nos dois ciclos de um curso, inclusive os de curta duração, serão válidos para a realização de outros cursos, desde que correspondam às disciplinas curriculares dêstes e que se atenda às adaptações e complementações indispensáveis.

§ 5.º — Cada Departamento apreciará a validade dos créditos correspondentes às disciplinas que o integram e ditará as adaptações e complementações que se façam indispensáveis.

§ 6.º — Os regimentos das Unidades disciplinarão o aproveitamento de estudos feitos em instituições que não adotem o sistema de créditos, respeitadas as bases estabelecidas nos parágrafos dêste artigo.

TÍTULO IV

Da Concessão de Graus, Diplomas e Certificados

Art. 273 — A Universidade confere graus e expede diplomas específicos de cada curso de graduação, entre êles o de bacharel e o de licenciado.

§ 1.º — O grau de licenciado é conferido pela Faculdade de Educação e pela Escola de Educação Física e Desportos, conforme o caso.

§ 2.º — No fim do ano letivo, logo que forem concluídos os trabalhos escolares, os Institutos, as Escolas e Faculdades que mantiverem o ensino das disciplinas específicas das diferentes modalidades do Curso de Licenciatura deverão remeter à Faculdade de Educação o histórico escolar dos alunos que concluíram os estudos, a fim de se completarem os documentos necessários à conferição do grau e ao preparo do diploma de licenciado.

Art. 274 — Para o nível de pós-graduação a Universidade confere grau e expede diplomas de mestre e de doutor.

Art. 275 — Para os demais cursos a Universidade expedirá certificados.

Art. 276 — O regimento de cada Unidade indicará o número de créditos que o aluno deverá obter em cada curso, para colar grau e receber o diploma.

Parágrafo único — Na contagem dos créditos devem estar sempre incluídos os das disciplinas obrigatórias do curso.

Art. 277 — Os regimentos dos Centros e das Unidades disporão sôbre quaisquer outras condições necessárias à concessão de graus, diplomas e certificados.

Art. 278 — O Reitor expedirá, com os diretores das Unidades, os títulos e diplomas.

§ 1.º — O Reitor poderá delegar aos Sub-Reitores de Ensino de Graduação e Corpo Discente e de Ensino para Graduados, a expedição de diplomas, que serão também assinados pelos Diretores das Unidades.

§ 2.º — Os títulos honoríficos são expedidos exclusivamente pelo Reitor.

TÍTULO V

Do Regime Disciplinar

Art. 279 — O Conselho Universitário baixará o Código Disciplinar para todos os órgãos da Universidade.

Art. 280 — Caberá aos Colegiados de Ensino baixar normas complementares para as respectivas áreas.

Art. 281 — Às Unidades de Ensino é atribuída a função de aplicação do regime disciplinar, na forma por que foi disposto no Código Disciplinar e nas normas complementares referidas em artigos anteriores.

PARTE VI

TÍTULO ÚNICO

Da Pesquisa

Art. 282 — A pesquisa constituirá atividade obrigatória nas Unidades Universitárias, Museu Nacional, respeitado o texto do art. 24, e Órgãos Suplementares, desenvolvendo-se em plano de igualdade ao ensino em todos os campos de conhecimentos e níveis de ensino, representando instrumento para que neste se alcance a maior eficiência.

Art. 283 — No campo de ensino de graduação, sempre que possível, se incluirão nos programas de estudos, tópicos que permitam a identificação de estudantes de alto nível mental e com vocação para a investigação científica.

Parágrafo único — Aos estudantes dos cursos de graduação que mostrarem tais aptidões serão proporcionadas bôlsas de iniciação científica ou emprêgo de monitor. Neste último caso, observar-se-ão as prescrições vigentes.

Art. 284 — A participação ou execução de projetos de pesquisa constituirá parte obrigatória nos programas dos cursos para graduados previstos neste Regimento.

Art. 285 — A execução de projetos de investigação para leitura de dissertação no caso dos cursos de mestrado e de

teses nos de doutorado, constituirá parte essencial de pós-graduação.

§ 1.º — Os auxiliares de ensino matriculados em curso de pós-graduação poderão ter menor carga horária de trabalho, mas não ficarão dispensados da atividade docente, visando ao aperfeiçoamento de suas aptidões didáticas.

§ 2.º — Aos matriculados em cursos de pós-graduação serão proporcionadas bôlsas de pesquisa.

Art. 286 — A Universidade, em seus planos de ação anuais, preverá os meios para refôrço e expansão das linhas de pesquisa já existentes, a melhoria das incipientes e a sua implantação nos campos de conhecimento onde não existem tais atividades em desenvolvimento.

Art. 287 — Em sua política de pesquisa, a Universidade manterá o necessário equilíbrio entre a pesquisa básica e a aplicada ou tecnológica.

Art. 288 — Terão prioridade na programação das atividades de pesquisa aplicada ou tecnológica, os projetos versando problemas brasileiros específicos, particularmente aquêles de que possam resultar contribuições úteis ao desenvolvimento do país.

Art. 289 — Procurar-se-á incrementar a pesquisa em todos os campos dos conhecimentos, não só quanto às ciências matemáticas e da natureza mas, ainda, quanto às ciências humanas, à filosofia, à teoria e às técnicas educacionais, e, ao mesmo passo, incentivar a criação artística e literária.

Art. 290 — Aos docentes será assegurada ampla liberdade na escolha dos seus temas de investigação.

Art. 291 — Sem prejuízo dos meios orçamentários regulares atribuídos às Unidades, a Universidade destinará recursos específicos para atender às atividades de ensino para graduados e pesquisa, consoante o previsto no art. 139 do Estatuto.

§ 1.º — Êsses recursos específicos serão distribuídos sob a forma de auxílios para projetos, elaborados de acôrdo com normas baixadas pelo CEPG.

§ 2.º — Competirá, também, ao CEPG além da distribuição dos recursos enumerados no parágrafo anterior a concessão de bólsas.

PARTE VII

TÍTULO ÚNICO

Da Articulação da Universidade com a Comunidade

Art. 292 — Cabe à Universidade, através de seus órgãos próprios:

I — contribuir para a compensação dos desequilíbrios regionais, colaborando no estudo, equacionamento e solução dos problemas das áreas menos desenvolvidas;

II — participar na tomada de consciência e na formação e esclarecimento da opinião pública, no processo de desenvolvimento regional e nacional, assessorando, quando solicitada, os órgãos governamentais incumbidos do seu planejamento.

Art. 293 — Para atender a êsses princípios, a Universidade promoverá, por seus órgãos próprios:

I — levantamento sôbre mercado de trabalho qualificado;

II — orientação a seus estudantes na integração de carreiras prioritárias para o desenvolvimento regional e nacional;

III — assistência técnica, de âmbito local, regional ou nacional, a instituições e órgãos;

IV — intercâmbio com as instituições econômicas;

V — comunicação com a comunidade local através dos seus setores de cultura;

VI — prestação de serviços à comunidade local, regional ou nacional, quando solicitada;