

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**



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

VOL. XXXIX JANEIRO-MARÇO, 1963, N.º 89

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais do país, e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Tanto quanto possa, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXIX JANEIRO-MARÇO, 1963, N.º 89

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Anísio Spinola Teixeira

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério

Coordenador — Lúcia Marques Pinheiro

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica

Coordenador — Elza Rodrigues Martins

Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

Coordenador — Jayme Abreu

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

Coordenadora Substituta — Orsula Albersheim

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXIX

Janeiro-Março. 1965

Nº 89

SUMÁRIO

	Págs.
Editorial	3
<i>Estudos e debates:</i>	
Estado atual da educação — ANÍSIO TEIXEIRA	8
Ensino médio brasileiro: tendências de sua expansão — JAYME ABREU	17
A revolução do ensino secundário na Grã-Bretanha — J. A. LAUWERYS	36
<i>Documentação:</i>	
Atividades do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1962	50
Centros Regionais de Pesquisas Educacionais: súmula das realiza- ções em 1962	64
O esforço educacional do Rio G. do Sul — RAUL CANDURO	72
A educação no Plano Trienal	89
Diretrizes e Bases da Educação: dispositivos sancionados após a apreciação dos vetos	93
XXV Conferência Internacional de Instrução Pública: Recomendação 54 — sobre planejamento educacional e 55 — sobre aperfeiçoamen- to de professores primários	96
Conselho Federal de Educação: currículos para os cursos superiores	111
NOTAS PARA A HISTORIA DA EDUCAÇÃO	
Discurso do Ex-Ministro Gustavo Capanema no Palácio da Cultura	160
INFORMAÇÃO DO PAIS	171
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO	184

LIVROS: LIMA, Lauro de Oliveira — <i>A Escola Secundária Moderna</i> (188); WALTER, Leon — <i>A Orientação Profissional e as Carreiras Liberais</i>	191
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: O ensino técnico — GEORGE CHATAIN (197); O Instituto Internacional de Planejamento da Educação da Unesco — JAYME ABREU (205); A nova lei federal de ensino industrial e a educação secundária — GERALDO BASTOS SILVA (210); A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte — JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA	215
ATOS OFICIAIS: Lei n 4.119, de 27 de agosto de 1962 — <i>Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo</i> (220); Decreto n' 1.872, de 12 de dezembro de 1962 — <i>Aprova o Estatuto da Universidade de Brasília</i>	223

PLANO TRIENAL PARA A EDUCAÇÃO

"Aqui nos reunimos para anunciar à Nação o maior esforço empreendido no Brasil, até hoje, com o objetivo de enfrentar o problema do analfabetismo. Nos últimos anos temos visto a Nação crescer e progredir em todos os setores, exceto no campo da educação elementar, onde os problemas se acumulam cada vez mais, pela incapacidade de expandir e aprimorar o sistema escolar, ao ritmo do crescimento e da vontade de progresso do povo brasileiro. Assim é que, de 1900 a 1960, vimos crescer de 6 para 20 milhões o número de analfabetos em nossa população adulta. Em passado recente, era ainda possível ao analfabeto dominar uma técnica artesanal, transmitida por tradição oral, e manter sua família em razoável nível de vida. Hoje, todos sabemos que o analfabeto encontra enorme dificuldade para participar das atividades produtivas e que a condição do iletrado corresponde à inevitável condenação à marginalidade, não apenas política, mas também econômica e social. Entretanto, anualmente, 600 mil jovens brasileiros alcançam, analfabetos, os 14 anos, idade legal do trabalho, e outros 550 mil jovens patricios nossos alcançam, cada ano, também analfabetos, os 18 anos; uns e outros sem condições mínimas para se integrarem plenamente na vida econômica, social e política da Nação. Aumenta de ano para ano o número de analfabetos na nossa população adulta, porque apenas metade dos 14 milhões de brasileiros de 7 a 14 anos está matriculada nas escolas primárias. Acresce ainda que a própria parcela que freqüenta escolas é atendida por uma rede educacional tão precária e não raro servida por professoras despreparadas e desajustadas no cumprimento de sua missão, que a metade dos alunos não passa da primeira série e menos de dez por cento consegue concluir um curso primário de quatro séries. Mesmo as áreas mais desenvolvidas do País, cidades prósperas e progressistas, que tanto podem orgulhar-se de seus altos foros de civilização, não têm por que ufanar-se dos seus sistemas educacionais. Nos melhores casos, apenas conseguem matricular as crianças na idade apropriada, para obter um rendimento escolar muito baixo, quando comparado ao de cidades de todo o Mundo com igual população e idêntico nível

de renda. A verdade, que ressalta destes dados, é que a Nação, suas instituições básicas, os cidadãos, cada um de nós brasileiros, têm fracassado na tarefa elementar a que todos os povos do Mundo se propuseram, em certo momento do respectivo desenvolvimento histórico — e conseguiram realizar — na implantação de uma escada educacional tão ampla na base, que abranja a todas as crianças, e tão democrática e acessível que permita a cada jovem prosseguir nos estudos, série por série, com base apenas em seu talento, independentemente da condição social de sua família. O Brasil, no entanto, já alcançou aquele grau de maturidade nacional que dá a necessária coragem para enfrentar os problemas educacionais em sua crueza, para equacioná-los, para formular soluções e levá-las à execução dentro de um plano preciso que fixe objetivos certos a atingir, em prazos bem definidos. É o que está sendo feito no programa global de governo que vem de ser elaborado e no qual se encontra uma planificação da ação administrativa federal, em todos os setores, por um espaço de três anos, a partir de 1963. Os deficits acumulados fazem com que, na área de educação, tenhamos de enfrentar tarefas gigantescas. O indispensável, porém, é fazer face, prontamente, a essas tarefas, estabelecendo prioridades que permitam obter o máximo rendimento dos serviços disponíveis, de modo a expandir e aprimorar o sistema escolar primário do País, igualando, quanto possível, as oportunidades de educação oferecidas às crianças e, aos jovens de todas as regiões e cuidando, simultaneamente, de implantar a rede nacional de escolas primárias e de levar a cabo programas de emergência que possibilitem escolarizar todas as crianças, ainda que debaixo de árvores, para que a nenhum brasileiro seja negada a oportunidade de aprender. Hoje nos reunimos para comemorar o lançamento do maior empreendimento editorial realizado em nosso País. Nos próximos dias serão distribuídos em todo o território nacional cento e cinquenta mil exemplares do Manual de Preparo e Orientação do Alfabetizador e quatro milhões de Cartilhas de Alfabetização. Ao fim do mês de janeiro, uma série de medidas planejadas, e já em execução, possibilitará estabelecer, em cada cidade, em cada vilarejo do País, um depósito de guias e cartilhas que permita proceder à mobilização dos brasileiros capacitados para a tarefa cívica de salvar os seus irmãos do analfabetismo. E nesta ocasião quero consignar a relevante contribuição de "O Cruzeiro" para este empreendimento, colocando as suas disponibilidades técnicas e industriais à disposição das nossas necessidades didáticas, para a pronta efetivação desta iniciativa. Em verdade, a educação é tarefa de todos os cidadãos. Para ela cada um há de contribuir segundo suas possibilidades, seja produzindo materiais para a instrução, seja cedendo instalações e

recursos para a criação de classes, seja oferecendo os seus próprios serviços, como instrutores para a alfabetização. Estamos diante de um destes deveres cívicos que só podem ser cumpridos pela Nação mesma, por força do seu amadurecimento, um dever que a ninguém há de dar lucros individuais, mas que para todos deve representar um ônus a ser pago com a satisfação de quem cumpriu indeclinável dever para com a Pátria. Sinto-me investido da necessária autoridade para convocar os brasileiros às tarefas da educação, porque estou decidido a fazer do preparo educacional do homem, em relação ao progresso e à cultura do País, um dos objetivos fundamentais do meu Governo. Assim é que o Plano Trienal que deverá vigorar de 1963 a 1965, consigna, para a educação, os maiores recursos que até hoje lhe foram destinados. A quota mínima de dez por cento do orçamento da União, que a Constituição manda destinar às despesas com a educação, será elevada, em 1964, a quinze por cento e, em 1965, a vinte por cento. Deste modo será possível destinar trezentos e setenta e quatro bilhões de cruzeiros de recursos orçamentários, aos quais se somarão mais cento e quarenta e seis bilhões, de outras fontes, superando a quinhentos bilhões de cruzeiros a soma que a União aplicará, durante o triênio, na expansão e aprimoramento do sistema educacional. Todo estímulo e todo amparo será proporcionado às escolas particulares para que possam dar sua valiosa e indispensável contribuição a esta cruzada patriótica. O máximo de recursos que o Governo Federal poderá mobilizar para a educação é, todavia, ainda pouco, em face do enorme vulto das nossas tarefas educacionais. Por isto mesmo, a este montante deverão juntar-se os recursos municipais e estaduais, mediante a rigorosa aplicação dos mínimos que a Constituição Federal consigna, além da contribuição de todos os brasileiros que alguma coisa possam dar para este esforço de edificação cultural e técnica da Nação, que se vai realizar sob a orientação do Ministério da Educação e Cultura, hoje confiado à juventude e ao dinamismo do Professor Darci Ribeiro. As verbas destinadas à execução do Plano Trienal que norteará toda a ação do Governo, a partir de janeiro de 1963, permitirão: construir e equipar três mil escolas integradas e três mil e quatrocentos e setenta e um grupos escolares, num total de quarenta mil e quinhentas salas de aula, que permitirão assegurar mais de dois e meio milhões de novas matrículas; recuperar cinco mil prédios escolares que se encontram em condições precárias de conservação e reequipar cinquenta mil salas de aula; assegurar subsídios aos Estados e Municípios, para manutenção, expansão e aprimoramento de suas redes de ensino, no montante de trinta e seis bilhões de cruzeiros; contribuir com cinco bilhões de cruzeiros para a implantação, nos centros urbanos, da quinta e da

sexta séries primárias, sendo a última equivalente à primeira ginásial; destinar à escolarização de emergência e à alfabetização de adolescentes e adultos, cerca de vinte bilhões de cruzeiros; construir e equipar dezoito grandes centros de formação e especialização do magistério e utilizar a rede nacional de escolas normais para formar, no triênio, quarenta e oito mil professoras e dez mil supervisoras, que deverão, por sua vez, ministrar cursos intensivos de aperfeiçoamento a sessenta e nove mil professoras leigas. Estamos, pois, às vésperas da grande revolução educacional do País, que se fará, não só com recursos financeiros mas, e sobretudo, com o ardor cívico de todos os brasileiros pela superação do atraso educacional, que pode e deve ser vencido por nossa geração. É preciso que todos compreendam que o regime democrático, baseado na representação popular, será tanto mais forte quanto maior for a participação do povo no processo político. Considerando que temos uma população de quarenta milhões de pessoas maiores de dezoito anos; e tendo ainda em conta que atualmente é de 20 milhões o número de analfabetos registrados em nossa população adulta; e não esquecendo que a Constituição Federal nega o direito de voto aos analfabetos, é fácil concluir o quanto o regime democrático se enfraquece com a marginalização de parte ponderável do nosso povo, afastado do processo político nacional. Se nos detivermos na análise desse aspecto de nossa realidade, constatando que o analfabetismo atinge, praticamente, as camadas sociais mais baixas, temos que reconhecer a deformação a que estamos expondo, gradativamente, o sistema representativo, excluindo do debate político, que a Nação trava a cada momento, exatamente os setores da população que reclamam o imediato atendimento das reivindicações mais elementares. Do ponto-de-vista político, a solução seria assegurar-se o direito de voto aos analfabetos. É evidente que isso não seria, em si mesmo, uma solução. A tarefa que nos incumbe a todos é a erradicação do analfabetismo. Se nos lembrarmos que apenas cinco por cento de nossa juventude logra alcançar o grau universitário e que o País registra tão alta percentagem de analfabetos, não podemos deixar de concordar que é imensa a responsabilidade política dos intelectuais. Direi, mesmo, que o povo, em seu trabalho anônimo, criando a riqueza nacional, que nos permite o usufruto da cultura, da ciência e da técnica contemporâneas, aguarda que essa intelectualidade converta o seu saber no grande instrumento de libertação econômica da Pátria. É esse o apelo mais amplo que eu gostaria de formular, no instante em que iniciamos a campanha nacional contra o analfabetismo. Sem dúvida, alguns de nós estamos vivendo momentos decisivos em nossa luta contra o atraso, a miséria e o subdesenvolvimento. Queremos vencê-la e haveremos de vencê-la na pie-

nitide das instituições democráticas, preservadas as liberdades públicas, porque, em verdade, elas são o grande conduto por meio do qual o povo se fará presente em todo processo político de nossa evolução econômica e social. Conclamo a todos os brasileiros para as tarefas da educação: ao professorado, para dar horas extras de trabalho e para acorrer aos cursos de aperfeiçoamento do magistério, a fim de elevar o próprio nível profissional; aos estudantes, para que coloquem a generosidade e o entusiasmo que têm devotado a tantas causas nacionais, a serviço da recuperação de milhões de brasileiros; aos trabalhadores, para que ponham os seus sentimentos patrióticos, a capacidade de mobilização dos seus sindicatos e a sua solidariedade de classe a serviço de uma campanha com o objetivo de levar cada categoria profissional a orgulhar-se de não ter, em seu meio, um só analfabeto; aos intelectuais, escritores e artistas, para que mobilizem seu poder criador, seu amor ao Brasil e seu sentimento de responsabilidade para com as tarefas da cultura, a serviço da emancipação de milhões de brasileiros condenados ao analfabetismo; aos homens de empresa, para que convoquem a capacidade de organização de trabalho das suas equipes, o seu espírito de iniciativa e todos os recursos disponíveis a serviço desta causa que lhes interessa vivamente, porque alfabetizar é, também, elevar a qualificação para o trabalho e ampliar os níveis de aspiração e de consumo; aos jornalistas, aos radialistas e aos publicistas, para que coloquem o seu talento em comunicar idéias e difundir valores a serviço de uma campanha que faça do progresso educacional a grande aspiração do povo brasileiro; aos cidadãos que servem ao País no Exército, Marinha e Aeronáutica, para que dêem novo alento ao grande papel das Forças Armadas como educadoras da Nação; aos religiosos, aos pastores de almas, para que, com sua autoridade e sua ação educativa, orientem essa campanha redentora que abrirá ao povo do Brasil novas perspectivas de aperfeiçoamento espiritual. Através do esforço conjugado de todos os brasileiros responsáveis, contando com a maior soma de recursos que o País pode despender para esta tarefa, faremos de 1963 o ANO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL, que deverá ser recordado, no futuro, como o momento histórico decisivo em que a Nação, afinal, amadurece para a posse de si mesma e para o comando de seus destinos."

ESTADO ATUAL DA EDUCAÇÃO

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do I.N.E.P.

A educação brasileira entre 1914 e 1960

Não se pode examinar o estado atual da educação no Brasil sem algumas considerações, breves que sejam, sobre a sua evolução. a partir, digamos, da Primeira Guerra Mundial. Sabemos que o sistema escolar reflete de forma acentuada a estrutura da sociedade. Até a Primeira Guerra Mundial, a sociedade brasileira se constituía fundamentalmente de elite e massa iletrada, entre as quais se comprimia uma nascente classe média, sem maior prestígio ou valia social. A educação acompanhava essa estrutura relativamente singela. Para a elite, um sistema de escolas superiores, predominantemente públicas, para a formação dos quadros de governo e das profissões liberais, acompanhado de escolas secundárias, preparatórias àquele ensino superior, de caráter predominantemente privado; para a nascente classe média, ainda desprovida de qualquer validade política, um sistema de escolas primárias e escolas normais e vocacionais. As massas iletradas constituíam a grande força de trabalho e produção agrícola sobre que assentava a nação em sua ainda vigorosa estrutura dual de elite e massa.

Somente após a Segunda Guerra Mundial é que realmente se inicia, no país, o surto industrial que, a exemplo das outras nações desenvolvidas, iria mudar a estrutura da sociedade brasileira.

A década de vinte é muito reveladora da mudança em curso, com as suas primeiras agitações político-militares, preparatórias da revolução de trinta, e um característico reflexo no sistema escolar.

Esse reflexo manifesta-se na chamada reforma Washington Luís do ensino primário. O Estado de S. Paulo inaugura um movimento de *democratização* do ensino primário, propondo a sua redução a dois anos de escolaridade, vindo afinal a fixar-se em três anos para a zona rural e quatro anos para a zona chamada urbana.

A iniciativa oferece-nos a demonstração indireta de que o ensino primário não era propriamente popular, na sua organização anterior de escola de sete e oito anos, seguida das escolas normais e profissionais ou vocacionais — mas, efetivamente, o sistema destinado à nascente classe média.

A reforma Washington Luís quebrou o dualismo educacional de educação para a elite e educação para a classe média (média-média e média-baixa) e deu origem a um terceiro sistema escolar para o povo propriamente dito, de classes primárias de quatro e três séries. Começa, então, o processo de deterioração da escola primária, agora nem sequer destinada à classe média, deterioração que iria, depois, atingir as escolas de nível médio normais e vocacionais. A mudança de estrutura social já em curso, com o início da revolução industrial, não fora, por esse modo, sabiamente atendida, pois se conservava, sem a anterior e estreita articulação com a escola primária, o sistema dual de escolas médias vocacionais e escolas secundárias preparatórias ao ensino superior, respectivamente para a classe média e para as elites. Passamos de dois para três sistemas escolares, o do povo, reduzido e rudimentar, sem possibilidade de emancipá-lo educacionalmente, o da classe média, impróprio, pois essa tendia já a ser a classe dominante, e o das elites, limitado aos ginásios preparatórios e às modestas escolas superiores.

Frente a esse sistema manifestamente inadequado à reestruturação social em marcha, a revolução de trinta, traindo o despreparo de sua liderança para os problemas da sociedade brasileira, apenas parece ver a crise da educação da elite (que não era da educação, mas da própria elite) e empreende a reforma do ensino secundário preparatório e do ensino superior, em linhas predominantemente acadêmicas e intelectualistas, buscando uma como recuperação das elites pela ênfase em sua formação humanística e pelo início da organização universitária.

Durante a década de vinte e depois no início da de trinta, no Distrito Federal, surgem reformas locais de ensino que se mostram mais sensíveis aos movimentos de mudança da estrutura da sociedade brasileira. Estas reformas buscam recuperar a escola primária, para constituí-la o fundamento do sistema escolar, iniciam a integração das escolas de nível médio, com a equivalência da formação vocacional acadêmica, elevam a formação do magistério primário a nível superior e criam uma universidade de tipo moderno, voltada à pesquisa e à formação do quadro do magistério secundário e superior e aberta a todos os egressos da escola média.

Já então as forças de resistência da velha sociedade dualista, privatista e fundada no privilégio, como que despertando, preparavam-se para a resistência às mudanças que vinham ocorrendo sem completa consciência, pela sociedade, do seu sentido ou alcance.

Um golpe militar de caráter comunista forneceu o pretexto para violento movimento reacionário, que se concretizou sob a forma de um estado fascista, a que a índole brasileira emprestou certa ilusória moderação, e os hábitos de administração pública, o caráter de uma medíocre burocratização do Estado.

Durante esse período, o processo de reestruturação da sociedade não se interrompeu, mas fêz-se confuso, incerto e contraditório.

É preciso recordar que a primitiva sociedade agrária e semifeudal brasileira era uma sociedade privatista, fundada na família pseudo-aristocrática e na Igreja, dentro da qual o Estado, como ordem política, ou seja, como organização do "público", tentava inserir-se, sem maior êxito. O *Estado*, em todo o período monárquico, constituiu-se numa como instituição de cúpula, exercendo seu poder não como força moderadora mas de forma ultramoderada, pedindo licença para existir e buscando apenas equilibrar-se entre as oligarquias familiares nas províncias e municípios, vivendo enfim graças a um prudente espírito de concessão e complacência.

As forças reais dominantes eram forças privadas e extremamente resistentes ao caráter "público" do Estado, cujas leis não eram obedecidas, mas utilizadas como formas quase que de perseguição aos que não tivessem valia social.

Com a República, tornou-se mais vigoroso o movimento pela implantação do Estado, como forma de organização da sociedade, mas nem por isto se pode dizer que, chegados à revolução de trinta, estivéssemos com a ordem legal estabelecida no país. O coronelismo sucedera às clãs aristocráticas e o país continuava de modo geral sujeito a oligarquias estaduais e municipais, com o poder das classes dominantes opondo-se ainda ao império puro e simples da lei.

A contra-revolução de 37 iria apoiar-se, sobretudo, nessas forças privatistas e restaurar o velho espírito "legalista" e não "legal", tão ao gosto do poder pessoal e de certo modo absolutista dos monarcas. No sistema do poder pessoal, a lei não é a liberação do interesse público contra os interesses privados, mas formas de disciplinação do povo em suas inconformidades contra o privilégio. Daí o caráter policialesco que tomam os burocratas encarregados de sua aplicação.

A contra-revolução encontra, entretanto, o nova legislação trabalhista decretada no primeiro período da revolução de 30, mas valeu-se do seu evidente caráter paternalista para o controle do possível vigor renovador das forças operárias em ascensão e, em matéria de educação, reviu a legislação anterior para o efeito de dar ainda maior ênfase à escola privada, de dirigir a iniciativa pública para as chamadas escolas técnicas no nível médio, e ao ensino superior de facilitar o seu incremento por meio de escolas privadas.

A educação escolar anterior à organização do estado democrático moderno — que é o estado dominado pela lei para todos e pelo conseqüente espírito de respeito ao interesse *público* e não ao *privado* — é uma educação para assegurar os privilégios dos grupos dominantes da sociedade. Por isto é que se faz predominantemente privada e, quando pública, limitada no seu acesso aos grupos sociais a que se destina. Tal limitação muito facilmente se estabelece pela não articulação do sistema popular com o sistema de privilégio, com o que se impede o acesso ao sistema de privilégio dos não desejados, e também pelo tipo de ensino que se ministra neste último sistema, tornando-o mais ou menos ininteligível, para não dizer indeglutível, para os que não tenham as condições sociais exigidas.

Ora, este era o sistema vigente no país até a revolução de 30, que, com a sua reforma educacional, não o mudara estruturalmente. A reação instalada em 37 não teria dificuldade em restabelecê-lo e agravá-lo, embora não pudesse prever as conseqüências de sua política.

O sistema de educação do estado democrático moderno, convém repetir, não é tal sistema, mas o de escolas públicas destinadas a oferecer oportunidades iguais ao indivíduo e ministrar-lhe educação para o que se costuma chamar de *eficiência social*, ou seja, o preparo para o exercício das suas funções sociais de *cidadão*, de *trabalhador* (concebido o termo sem nenhuma conotação de classe) conforme as suas aptidões e independente de suas origens sociais, e de *consumidor* inteligente dos bens materiais e espirituais da vida. Esta educação tem, pois, toda ela, e em todos os seus estádios, os objetivos que antes se dividiam pelos diferentes sistemas escolares: o de cultura geral, o da formação prática ou vocacional, o de formação profissional e o de formação para o lazer. Daí, constituir-se um sistema contínuo, integrado e aberto a todos, em condições de igualdade de oportunidades.

O reacionarismo de 37 a 46 deixou o sistema primário nas condições que lhe criara o falso movimento de democratização da década de 20, com três séries na zona rural e quatro séries na chamada zona urbana, reduziu a formação do magistério

primário ao nível de um curso de regente, que seria de nível primário, no sistema anterior à década de 20, fêz o chamado *curso normal* regredir ao nível secundário, com a destruição prática dos Institutos de Educação, que se encaminhavam para atingir o nível superior, introduzindo ainda nessas escolas normais, como uma cunha para sua transformação posterior, o curso ginásial federal, e confiou-a aos Estados e Municípios, os quais nem sequer ficaram, diante disto, com o real poder de organizá-las segundo suas peculiaridades locais. As duas instituições — escola primária e escola normal — foram assim reduzidas a instituições segregadas, destinadas a deperecer por falta de comunicação com as demais peças do sistema escolar, ou a se transformarem no seu entrechoque inevitável.

No ensino médio, que se manteve isolado e bloqueado do primário, agravou-se o caráter multipartido desse nível de ensino, conservando os seus diversos ramos estanques entre si e dando-lhes objetivos distintos. A escola secundária, propriamente dita, com o currículo incrivelmente enciclopédico, conduziria ao ensino superior; a escola comercial, às atividades comerciais de nível médio; a escola técnico-industrial, misto de escola artesanal e escola técnica, altamente dispendiosa e pretensiosa, às atividades do trabalho qualificado industrial; as escolas agrícolas médias, a atividades de agricultura avançada, que não chegavam a existir e daí não se terem desenvolvido; e as escolas normais híbridas, com um curso ginásial federal e um curso de colégio estadual, ao magistério primário. Além de manter este sistema múltiplo e duplicativo e aumentar-lhe as confusões e equívocos, abriu-o à iniciativa particular, mediante concessão e autorização oficial.

No ensino superior, instalou formalmente a Universidade, pela simples agregação das escolas, mantida a sua organização e administração praticamente autônomas, agravou o sistema de cátedras, instalando-o em todas as escolas, até nas escolas de belas-artes e de música, criou faculdades de filosofia, ciência e letras, que se fizeram um misto de escolas normais e de escolas superiores de pesquisa e de formação dos quadros mais altos da cultura humanística e científica do país, escolas de ciências econômicas, em que se misturam simples contadores, atuários e economistas da mais alta ambição científica, e escolas de serviço social, escolas de enfermagem, etc, e ainda a juntou a tudo isto um sistema segregado de universidades rurais, para o ensino da agronomia em todos os seus aspectos.

Este confuso e inorgânico sistema de escolas foi, como o médio, aberto à livre iniciativa privada para mantê-lo com plena validade oficial, mediante simples formalidades burocráticas de concessão, por ato governamental.

Ficou deste modo operada a conciliação entre o público e o privado, com a capitulação do Estado e a extensão do seu poder ao enraizado espírito privatista da nação, agora a funcionar com a sua bênção, o selo de sua soberania e as indiscutíveis vantagens de validade pública.

Semelhante contubérnio do Estado com as estruturas privatistas da velha sociedade, numa situação de mudança estrutural, gerou uma inevitável distorção do processo social. Normalmente, o movimento de integração social do povo brasileiro daria lugar à implantação do estado moderno democrático, com o prevalemento do seu caráter público, da igualdade de oportunidades para todos e do tipo de educação para *eficiência social*, que tão distintamente o deve marcar. Por isto mesmo que a educação nesse sistema iria abrir-se a todas as camadas sociais, teria ela de se fazer muito mais consciente da necessidade de ser eficiente e eficaz, ao contrário do estádio em que se destinava a classes privilegiadas, já servida de boas condições sociais, que lhe permitiam tornar o trabalho escolar simplesmente ornamental, ou apenas suplementar, e, de modo geral, despreocupado com a eficiência.

Como, porém, a maré montante de aspirações educacionais, decorrentes da urbanização, industrialização e aumento da riqueza da sociedade, encontrou diante de si não o Estado, vigorosamente empenhado em dirigir e aproveitar essas novas forças, mas um sistema de autorização à iniciativa privada para atender aos reclamos educativos da sociedade emergente, mediante um sistema privado de ensino com validade oficial, deu-se o que não podia deixar de dar-se. Por certo a intenção de todo o plano era a de moderar a expansão educacional, deixando-a a cargo dos recursos individuais e assim lhe garantindo o caráter de educação de classe, para o que se contava ainda com o tipo acadêmico de estudos de natureza sensivelmente aristocrática, pelo menos nos aspectos de sua superfluidade.

Com efeito, até então, convém que se diga, a iniciativa privada revelava-se perfeitamente consciente do espírito de classe da educação que ministrara, reduzindo-se o ensino privado ao ensino confessional das ordens religiosas de tipo educativo, a algumas escolas privadas de educadores de renome e a raras escolas superiores, mantidas por grupos voluntários de apreciável seriedade.

Com a nova situação criada pela legislação da fase reacionária da revolução de 30, abriram-se, mediante concessão do Estado, as comportas para a comercialização da educação privada, produzindo-se tremenda expansão, primeiro, de escolas secundárias, comerciais e normais, aparentemente menos dispendiosas e, depois, de escolas superiores e universidades de to*do

o gênero. Só escaparam, de certo modo, as escolas médias técnicas, as agrícolas e, no nível superior, as de medicina e de engenharia. Tudo mais passou a ser criado como uma sangria desatada, que, de repente, nos tornasse capazes de contar com quadros de magistério secundário e superior de tal modo numerosos que deixariam boquiaberto qualquer cidadão brasileiro da década de 20.

Era que havíamos descoberto o processo de expandir a educação e não lhe subtrair o caráter de privilégio. Convém não esquecer que a educação dos socialmente privilegiados é educação que pode ter apenas caráter ornamental. A classe e as condições sociais em que vivem é que os educam, sendo a escola um complemento, um polimento dessa cultura. A expansão dessa mesma educação a novas camadas sociais importa sempre em uma reestruturação do ensino ministrado, para que se possa oferecer aos novos elementos tipo de educação similar por certo ao da classe a que se destinava, mas agora vigorosa e intencionalmente eficaz, inclusive para ganhar a vida, pois não cabe àqueles novos elementos simplesmente *continuar* as condições de vida que já possuíam, mas *ingressar* num nível social para que precisam da nova cultura e de seus métodos de trabalho, a fim de poderem dela e para ela viver.

Fizéramos exatamente o contrário. Entramos a oferecer educação ainda menos eficiente do que a anterior educação aristocrática e com as mesmas vantagens de assegurar, só por ela, situações de privilégio na sociedade. A expansão seria inevitável e o proveito social dos alunos e financeiro dos donos de colégio algo de naturalmente considerável.

O movimento de expansão assim estimulado, e criada a tranqüilidade social com o equívoco engenhosamente armado de que se aumentavam as oportunidades educativas e ao mesmo tempo salvava-se a educação dos detestáveis aspectos de coisa pública — o crescimento das escolas particulares fêz-se praticamente vertiginoso. Multiplicaram-se as escolas médias de tipo secundário, comercial e normal e, logo após, as escolas superiores as acompanharam, começando a medrar como cogumelos.

A Segunda Guerra Mundial colheu o país em meio a essa comédia educacional e, ao findar-se, já havia liberado as forças democráticas, adormecidas durante o período do chamado Estado Novo, para a Restauração da República. Esta nos chegou novamente em 1946, com a reinstituição do sufrágio universal e a Constituição de 1946.

Mas a renovação educacional que nos poderia trazer essa nova Constituição viu-se frustrada com as delongas da votação da lei complementar de Diretrizes e Bases, cujo projeto foi, pelo Governo, encaminhado ao Congresso em 1948.

Além de um modesto início de atenção federal ao ensino primário, com a ampliação do fundo do ensino primário, criado logo depois da queda do governo ditatorial, de uma política de "campanhas" de alfabetização, do início do regime de auxílios aos Estados e às escolas particulares, o acontecimento mais significativo em educação nessa primeira fase da reconstitucionalização do país foi a *federalização*, em massa, de escolas superiores particulares, brotadas no solo condescendente do Estado Novo.

Na realidade, a manutenção da legislação anterior à Constituição, ajudada pelos novos recursos que ela trouxera, pela fixação do mínimo de despesas com a educação nos orçamentos da União (10%), dos Estados e dos Municípios (207c), de certo modo agravou a situação criada pelo Estado Novo.

A proliferação de escolas privadas de ensino médio e superior prosseguiu, sob a bênção das autorizações federais, cada vez mais complacentes, ante a pressão continuada das aspirações crescentes da população por educação do tipo criado pelo Estado Novo, ou seja, ineficiente mas de classe, suscetível de dar títulos socialmente válidos para empregos de classe média ou superior.

Entrementes, o país progredia, acentuava-se o processo de urbanização e industrialização, construía-se uma rede de comunicações rodoviárias e aeroviárias, integrava-se a nação fisicamente e acentuava-se o processo de integração social. A tudo isto respondia o sistema escolar com as suas escolas primárias rudimentares, de quatro e três séries, agora congestionadas em dois ou três turnos, as suas escolas médias privadas, sem recursos nem mestres adequados, e as suas escolas superiores improvisadas e criadas antes para benefício dos professores que dos alunos, perante os quais não conseguia sequer a autoridade necessária para cobrar anuidades.

Para fazer face a esse báratro educacional e ante a real incapacidade dos colégios e escolas privadas de se manterem, cria-se então, por lei, o fundo do ensino médio, que logo é utilizado como simples sistema de subvenção às escolas privadas e, no nível superior, o Poder Legislativo prossegue na sua faina de *federalizar* e subvencionar as escolas superiores privadas e transformá-las até em universidades.

Afora isto, a única lei de educação significativa, que vota o Congresso, entre 1946 e 1960, é a chamada lei de equivalência dos cursos médios, pela qual se inicia o processo de democratização do ensino médio, abrindo-se possibilidades da transferência de um curso para outro e permitindo-se a matrícula nos cursos superiores, mediante adaptação, bastante difícil, aliás, dos alunos dos cursos comerciais, normais, técnicos e agrícolas.

O período é, entretanto, um agudo período de autocrítica educacional, mas a nação, envolvida na sua revolução política e econômica e entregue aos deslumbramentos das mudanças de poder produzidas pelo voto livre e verdadeiro, pela emergente transformação econômica da industrialização e pelas crises políticas geradas por essas transformações, mal tinha pausa para o problema da reconstrução educacional.

Quando o projeto de Diretrizes e Bases é retomado, nos últimos anos do quinquênio passado, em período de relativa tranquilidade política, por iniciativa de um deputado de oposição, tornou-se possível, em face do estado da educação, defender-se a mais esdrúxula das teses educacionais para o Brasil: a de que devíamos adotar a política educacional da Holanda, ou seja, a política educacional dos países-monárquicos, que tendo uma religião de estado, a que estavam subordinadas as suas escolas públicas, viram-se, por coerência, e democraticamente, forçados a manter as escolas das demais religiões dominantes nesses Estados. Nada tinha a ver o sistema brasileiro com esses regimes de repúblicas coroadas. A nossa Constituição consagrava a separação da Igreja do Estado e, em muitos dos seus artigos, proclamava a necessidade de fortalecer o sentimento do Estado, da coisa pública, em face das forças renitentes do privatismo de nossa organização arcaica.

Embora a tese estranhamente reacionária sofresse o combate, que não poderia faltar, a lei de Diretrizes e Bases, afinal votada em fins de 1961, constitui um documento contraditório, marcado ainda por evidente espírito privatista e sem a unidade profunda que facilitaria a implantação sempre retardada do Estado moderno e democrático em nossa terra.

Entretanto, a despeito de tudo, constituía a primeira lei de reforma de base na estrutura legal do país. O gênio brasileiro saberia tirar dela os meios de empreender a reconstrução educacional.

Muitos dos seus artigos são renovadores, o seu espírito é de moderada descentralização e os dispositivos sobre o financiamento da educação abrem as portas para um plano sinérgico de esforços federais, estaduais e municipais em matéria de educação.

Por outro lado, progrediram no país as idéias de planejamento do desenvolvimento nacional e a convicção de que o planejamento dos recursos humanos constituía fator fundamental daquele desenvolvimento. Proclamou-se a década de 60 a 70, a década do desenvolvimento, e o Brasil subscreveu, em reuniões internacionais, o compromisso de atingir até 1970 certas metas educacionais definidas.

ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: TENDÊNCIAS DE SUA EXPANSÃO

JAYME ABREU

Do C.B.P.E.

I. Aspectos quantitativos

Ao analisar o fenômeno do crescimento do ensino médio brasileiro, para bem sentir-lhe a expressão, deve o analista considerá-lo em correlação com uma série de índices que definam o sentido desse crescimento.

Em primeiro lugar, poder-se-á tomar o do seu crescimento em cotejo com o dos outros níveis de ensino no Brasil.

Partindo deste ponto de referência, teria sido a seguinte a ordem de grandeza de expansão de matrícula dos três níveis de ensino, entre 1950 e 1960, em números redondos:

<i>Anos</i>	<i>Primeiro nível</i>	<i>Segundo nível</i>	<i>Terceiro nível</i>
1950	4 352 000	540 000	49 700
1960	7141300	1177 400	93 200

O incremento percentual teria sido, assim, de 64% no primeiro, 118% no segundo e 88% no terceiro nível. Como, no decênio em questão, a população passou de 52 000 000 para 70 500 000, ou seja, de 36%, o crescimento real teria sido de 28% no primeiro, 60% no segundo e 38% no terceiro nível.

Se o cotejo da expansão do ensino médio é correlacionado com o crescimento da população por êle abrangida (12-18 anos), verifica-se que essa população teria aumentado de 8 364 296 para 10 815 360, entre 1951-1960, o que representou uma taxa de incremento de 30%, inferior ao ritmo de crescimento das oportunidades de ensino oferecidas.

O aumento de oportunidades de escolarização nesse nível pode ser expresso em termos do crescimento de 7% para 11%, entre 1951 e 1960, para a população de 12 a 18 anos.

Dados mais recentes (1961), constantes do trabalho "Bases para a Organização dos Fundos. A situação do ensino médio" — CBPE — 1962, registram uma matrícula total de 1308 034 para o ensino médio brasileiro, o que constitui uma escolarização de apenas 12,9% da população de 12-18 anos, assinalando-se nela um *déficit*, portanto, para o país, de ainda 87,1%.

Se se deseja ter uma noção da distribuição, em números absolutos, dessa matrícula, pelos vários ramos e ciclos do ensino médio e pelas Regiões *Norte-Oeste* (Acre, Amapá, Rio Branco, Rondônia, Amazonas, Pará, Maranhão, Mato Grosso, Goiás, Brasília (D.F.)), *Nordeste* (Piauí, Ceará, Rio G. do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia) e *Sul* (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, R. G. do Sul), o quadro a seguir transcrito descreve esta situação:

Ensino médio — 1961 — Matrícula Total 1

ENSINO		REGIÕES			BRASIL
		<i>Norte-Oeste</i>	<i>Nordeste</i>	<i>Sul</i>	
Secundário	ginásio	51 914	145 089	638 159	835 162
	colégio	6 797	24 726	93 804	125 327
Normal	regentes	2 812	4 607	20 529	27 948
	professores	4 537	13 237	54 647	72 421
Comercial	básico	9 737	12 894	95 973	118 604
	técnico	5 874	11 811	73 434	91 119
Industria)	básico	1 564	2 875	15 861	20 300
	técnico	237	474	9 748	10 459
Agrícola	r básico	375	1 206	3 302	4 883
			369	1 442	1 811
Total		83 847	217 288	1 006 899	1 308 034

1 Bases para a organização dos Fundos — A Situação do Ensino Médio — CBPE — 1962.

Buscando-se correlacionar percentualmente esses números com a população escolar correspondente, nas zonas mencionadas, ter-se-á o seguinte quadro, segundo expressam dados da mesma fonte:

Regiões	População de 12 a 18 anos	Matrícula Total	Ensino Médio — 1961	
			Déficit Absoluto	Relativo
Norte-Oeste ..	1 205 128	83 847	1121281	93%
Nordeste	2 996 543	217 288	2 779 255	72,7%
Sul	5 967 775	1 006 889	731963	83,1%
Brasil	10 169 446	1 308 030	8 861 412	87,1%

Esses quadros demonstram o quanto é ainda insuficiente, em relação aos efetivos a serem escolarizados em face de nossas necessidades sócio-econômicas, a expansão desigual de nossa matrícula no ensino médio, malgrado seu crescimento vegetativo se medir pelos índices, por ano, de 11,90 para o conjunto, 9,65 para o segundo ciclo, 13,75 para as conclusões de curso, no decênio 1950-1960.²

Essa insuficiência dos nossos efetivos atuais de escolarização em nível médio pode ainda ser bem medida, se nos reportarmos a um dos mais válidos índices de rendimento de um sistema escolar, que é o da capacidade de retenção dos alunos, a *school retention rate* dos norte-americanos.

Segundo dados constantes da exposição feita em outubro de 1962 pelo atual Diretor do Ensino Secundário do M.E.C., no "Encontro de Educadores" de Brasília, é em torno de 50% a queda dos efetivos de matrícula da 1.^a à 2.^a série do primeiro ciclo do ensino médio e de 70% a da primeira à última série do segundo ciclo. A proporção de matrícula no ensino médio é de 3,3 alunos no primeiro para 1 no segundo ciclo. Note-se ainda que dos 2 907 municípios do país, em 1961, 1 396 não possuíam qualquer estabelecimento de ensino médio e dos 1 055 municípios onde havia a escola média, 1 022 a tinham, apenas, no primeiro ciclo. Outro índice importante que revela a insuficiência do grau de incremento quantitativo de nossa escola média é aquele que correlaciona esse incremento, numa grosseira aproximação, com a estrutura ocupacional do país. Se tomarmos a população de 12 anos, em 1960, veremos que dos seus

2 Admissions to Universities and Isolated Institutions of Higher Education in Brazil — CAPES — Fevereiro — 1962.

2 350 000 componentes, representavam 13% os escolarizados no primeiro ano do ensino médio. Ora, considerando que os 10 milhões, aproximadamente, de habitantes do país, trabalhando no mesmo ano de 1960, em atividades secundárias e terciárias, representam 14% da população e que essa população de doze anos somente daqui a dez anos, em média, começará a poder produzir nesse tipo de atividades, verifica-se que o ingresso de futuros capacitados a trabalhar nesse nível já se torna insuficiente, para manter sequer o *status quo* ocupacional atual e muito maior será essa insuficiência em relação à ampliação das atividades em nível secundário e terciário, promovidas num decênio, pelo desenvolvimento do país.

Outro ponto de referência válido para se aferir a significação da expansão do nosso ensino de nível médio estará na comparação dos resultados por nós atingidos com aqueles alcançados por outras nações.

Deixando de lado o paralelo com países em outro nível de desenvolvimento, altamente industrializados, como, por exemplo, os Estados Unidos, Inglaterra, França, União Soviética, onde o índice de matrícula na escola média varia de 65 a 80% da população respectiva, se descermos esse paralelo para o estabelecermos com os países do continente latino-americano, evidencia-se flagrante inferioridade de nossa situação presente.

Assim é que, dividindo-se a matrícula da escola média latino-americana em três grupos, como o fez recente trabalho da UNESCO ("Base para estimar as metas educativas na América Latina e os recursos financeiros necessários: Estudo Estatístico"), a saber, o daqueles países com menos, respectivamente, de 13%, entre 13 e 25% e acima de 25% de matriculados, está o Brasil situado no grupo dos de menor percentagem, muito abaixo dos 20% da Venezuela, 23% do Chile, 28% de Costa Rica, 30% do Panamá, 31% da Argentina, 32% do Uruguai, o que vale dizer que para atingir, por exemplo, os percentuais a que chegou a Argentina, teríamos, praticamente, de triplicar os nossos atuais quadros de matrícula. No que diz respeito à distribuição da matrícula pelos vários ramos do ensino médio, costuma-se encará-lo, para caracterizar essa distribuição, como um todo único nos dois ciclos, e assim se registra esta distribuição (dados de 1961) :

Secundário	73,4%
Comercial	16 %
Normal	7,6%
Industrial	2,5%
Agrícola	0,5%

À base desse critério inflaciona-se, todavia, a nosso entender, a caracterização de preferência pelo ensino secundário acadêmico, pois, em verdade, o primeiro ciclo do ensino médio vem funcionando mais como uma escola única, comum, básica aos estudos do segundo ciclo, tendência que ganhou estímulo legal com a presente lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Assim, aferida com mais propriedade pela matrícula no *segundo ciclo*, por ser, a nosso entender, onde se definem as opções específicas de sua clientela, seria a seguinte a distribuição percentual de matrícula no ensino médio, em 1960:

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

O ensino médio brasileiro é essencialmente urbano, concentrando só nas capitais 45,5% do seu discipulado, composto quase exclusivamente de integrantes da classe superior e média.

Mais de metade do seu corpo discente (53,2%) se concentra nos Estados de S. Paulo, Guanabara e Minas Gerais, que outrosim absorvem cerca de 51% do seu corpo docente, cujo total anda em torno, aproximadamente, de 73 mil professores, dos quais não atingem ainda 15 mil (menos de 20%) os diplomados por Faculdades de Filosofia em efetivo exercício, localizados quase exclusivamente nas capitais e nas grandes cidades.

A proporção de matrícula entre a escola primária e a média é de, aproximadamente, 6,5 alunos na escola primária para 1 na média e de 12 na média para 1 na superior.

Percentualmente, no decênio 1951/60, o crescimento da matrícula, nos principais ramos do ensino médio, atingiu, partindo do índice 100, respectivamente, 198, 226, 240 no ensino secundário, comercial e normal.

O aumento relativo das matrículas no ensino industrial e agrícola, embora ponderável, torna-se todavia irrelevante, se considerados os seus números absolutos.

Morfologicamente, a expansão dessa escola média se vem processando mediante o modelo de escolas multipartidas, vale dizer, sem existência de escolas multilaterais, organizadas nos moldes das *comprehensive schools* americanas, oferecendo, dentro da mesma unidade estrutural, diversidade de cursos paralelos.

No que concerne à participação das despesas públicas com a manutenção do ensino, os últimos estudos feitos a respeito, relativos ao período de 1948 a 1956, revelam uma taxa mais

ou menos uniforme em relação ao ensino médio, oscilando entre 25 e 30,8%, com um aumento nominal de despesas de 35%, superior ao ocorrido no primário, que teria sido apenas de 21%.

A manutenção pública do ensino médio vem crescendo gradualmente, seja mediante o sensível aumento do número dos estabelecimentos públicos, seja subsidiando o ensino particular direta ou indiretamente (bolsas), especialmente quando da instituição, no plano federal, do Fundo Nacional do Ensino Médio, que se convertera, quase exclusivamente, em fonte de subvenção ao ensino privado.

Embora ainda prevaleçam no ensino médio, comercial e secundário, os estabelecimentos privados, sejam eles confessionais (maioria) ou, em alguns casos, pequenas empresas organizadas com fins de lucro, estes com saudável tendência a desaparecer por dificuldades de manutenção, se se compara a situação atual, quando cerca de quarenta por cento das matrículas no ensino médio já são financiadas pelo poder público, com aquela que precedeu imediatamente a 1930, em que apenas havia como presença pública, no ensino secundário dos Estados, o ginásio estadual das capitais, é objetivamente demonstrável que a expansão do ensino médio brasileiro se processou, essencialmente, pelo esforço público.

Nesse esforço público, o Estado vem sendo, até hoje, o grande mantenedor da escola média (secundária e normal), o Município tem presença ainda pouco significativa nesse nível de ensino e a União, que outrora concentrava sua presença quase exclusivamente nas escolas de ensino industrial e agrícola, vem expandindo aceleradamente sua presença, sobretudo depois da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a instituição dos Fundos do Ensino Primário, Médio e Superior e com a elaboração, pelo Conselho Federal de Educação, dos respectivos planos de aplicação de recursos, entre os quais o do Ensino Médio, que prevê, para 1963, quantitativos globais de Cr\$ 19.833.039.999,00.

A proporção professor-aluno no ensino médio pode ser razoavelmente estimada em torno de 1 professor por 16 alunos, ainda que esse índice seja de relativa expressividade, em face da diversidade de situações concretas existentes.

Resumo dos aspectos quantitativos do ensino médio brasileiro

- 1 — Insuficiência quantitativa geral em relação à população escolarizável e às exigências da estrutura ocupacional, no nível das atividades secundárias e terciárias.

- 2 — Baixa taxa de escolaridade média, com fraco poder de retenção pela escola, do seu disciplinado.
- 3 — Desníveis acentuados na distribuição geográfica da rede escolar de nível médio do país, como decorrência das desigualdades econômicas entre as várias regiões.
- 4 — Prevalência desproporcionada da concepção de escola média produtora de educação-bem-de-consumo, em vez da de educação-bem-de-produção.
Essa tendência se reflete seja na acentuada preferência pela escola secundária acadêmica, seja no crescimento proporcionalmente mais rápido das escolas normais, que são, em verdade, uma variante da escola secundária acadêmica. A hipertrofia dessa tendência, numa sociedade em desenvolvimento econômico, que precisa essencialmente de trabalhadores tecnicamente preparados, pode vir a se tornar perigosa, se subsiste inalterada ou hipertrofiada por muitos anos ainda.
- 5 — Insuficiência da rede escolar pública, com a aplicação de recursos públicos para manutenção de empresas cuja finalidade essencial não é a educativa, ou de instituições onde existem critérios sociais discriminativos, antidemocráticos ou propósitos absorventes de proselitismo confessional.

II — A escola média brasileira no processo de mudança nacional

Em que pese ser a escola, mesmo em sociedades dinâmicas, uma das áreas onde mais se assinala o processo de demora cultural, pois, não obstante a atividade educacional não possuir força social ativa por si mesma, dependente que é de situações objetivas, sociais e políticas, não deixa de estar também sujeita a tradições freqüentemente já proscritas na cultura, em que pesem, repita-se, esses fatores de inércia e de retardamento, o esforço dos agentes de mudança atuantes na sociedade brasileira teria de se projetar, com defasagens no tempo embora, na superestrutura educacional, alargando-lhe os quadros e alterando-lhe o conteúdo.

A mudança da sociedade brasileira de uma típica estrutura econômica e social de natureza agrária para uma estrutura econômica e social de natureza industrial e tecnológica, pelo menos nas áreas de desenvolvimento, Sul e Centro-Oeste do país; o substancial crescimento demográfico, numa alta média de cerca de 3% ao ano; o processo de migração rural-urbano, fazendo com que o índice de urbanização de 31,87%, de 1950, já se avizine dos 50% ; a extrema juvenildade da população brasileira, da qual metade é, praticamente, de 18 anos abaixo; o aumento

da renda nacional e da renda nacional *per capita* (malgrado a espoliação decorrente do fator inflacionário), medidas em moeda deflacionada; as maiores facilidades de comunicação e de circulação de fatos e de idéias; as mudanças no modo de vida familiar, sobretudo com o trabalho feminino; a maior politização do povo, com o voto secreto no sufrágio universal; a especialização tecnológica conseqüente à industrialização; as tensões dialéticas do desenvolvimento entre o velho e o novo, quando emergem novas ideologias sobre os modos de ser, sobre as relações de produção, sobre a mobilidade vertical de classes e sobre os estilos de vida comunitária; a incipiente formação de uma classe média urbana a bem dizer inexistente no período agrário-patriarcalista da história brasileira; toda essa congérie de fatores teria de ir, lentamente embora, vencendo as forças de resistência à mudança e modificando a educação brasileira, que se convertera em caso típico de desarmonia entre uma superestrutura educacional e a estrutura social a que deve servir e de que deve ser projeção.

Evidentemente, não teria sido sem grande resistência dos imobilistas sociais, dos regressivistas culturais, dos irrelativistas do processo histórico, dos usufrutuários do *status quo*, incapazes de raciocinarem fora de suas concepções tradicionais, ainda que superadas na dinâmica evolutiva do processo social, que gradualmente foi passando a ser aceito que a escola secundária, historicamente seletiva e que era todo o ensino médio de outrora, já deixara de ser, desde o começo deste século, com os 12 e 10 anos de escolarização para todos, nos Estados Unidos, Rússia, Inglaterra, apenas uma pequena agência preparatória de uma elite social para os estudos superiores, até se converter no *habitat* de uma população escolar sempre maior, mais heterogênea e mais diversificada em interesses, gostos, aptidões, posições ocupadas e objetivos visados na pirâmide social.

Pesavam sobre nossa sociedade conceitos de hierarquia social vindos da Colônia e do Império e estendidos República a fora.

E bem longe está de ser fácil a compreensão de que a revolução industrial e tecnológica não tem nem pode ter a mesma pauta de valores estéticos e filosóficos das elites pré-industriais, bem como difícil vem sendo o entendimento de que as classes de que hoje se constitui a maioria dos alunos da escola secundária não a buscam com uma disponibilidade de valores culturais capaz de ser preenchida a puro talento e simples arbítrio de elites intelectuais aristocráticas, ainda quando esses valores sejam totalmente alienados às suas autênticas, reais experiências de vida.

Todavia, as inevitáveis conseqüências que a incorporação da ciência e da técnica criam para a educação, contingenciaram gradualmente um pensamento e ação sobre a escola não em termos de gratuitos, abstratos raciocínios, mas no sentido de ir buscando concretizá-la em função de finalidades especificamente delimitadas, aprendidas no contexto total em que ocorre.

E a não gratuidade das conseqüências de incorporação de ciência e técnica à moderna sociedade industrial forçou a muito mais do que pensar apenas a escala *in concreto*, mas também a pensar, planejadamente, num aparelho ou sistema escolar, em que se articulasse sistematicamente o conjunto dos vários tipos de escola e, ainda mais do que isto, modernamente, a inter-relacionar, planejadamente, a escola no contexto de instituições e setores sociais.

Ora, qualquer estudioso, medianamente informado, de história da educação sabe que este novo *approach* ao problema educacional não tem precedentes históricos, por isto que os vários níveis e ramos integrantes de um sistema de educação surgiram mais ou menos independentes e desarticuladamente entre si.

Nasceram para resolver problemas isolados e não globais, com uma escola superior e secundária para preparar "líderes" vindo em primeiro lugar, uma escola elementar pública e obrigatória ocorrendo depois, sem qualquer intenção de articulação com a secundária e o aprendizado e a escola profissional, decorrentes do *rush* industrial e Comercial do século XIX, acontecendo à margem inteiramente de articulação com as escolas elementar e secundária.

Em que pesem as críticas, procedentes, à ausência de continuidade do sistema escolar brasileiro, articulado como um todo orgânico e seqüente, funcionando como está à base de três sistemas independentes e revelados, o *primário*, o *médio* e o *superior* e de dois ocultos, o dos exames de admissão à escola média e ao ensino superior, já o apregoado espírito de "sistema" em cada um dos seus níveis, ainda que insuficiente em relação ao todo, representaria um progresso, é força reconhecer, em relação aos tempos históricos a que alude Kandel ("Educação Comparada") a inexistência de qualquer espírito de sistema no crescimento, nada planejado, da rede de escolas.

É preciso convir, outrossim, em que, até 1930, seria uma total impropriedade falar-se no Brasil em escola média com o sentido atual, quando o que existia era um limitado ensino secundário, preparatório a estudos superiores, restrito a uma pequena elite social.

Além disto, o que haveria em seguida à escola elementar seriam modalidades de ensino com o espírito do ensino primário, de tipo assistencial a classes menos favorecidas, pequenas escolas vocacionais populares, de artes e ofícios, de comércio e agricultura, e escolas normais, que eram ginásios para moças da classe média alta e preparadoras de professores para as integrantes da classe média baixa. Longe estavam essas escolas de ser concebidas como expressão do ensino de nível médio e se se falara àquele tempo em torná-las equivalentes, em seus cursos, à escola secundária acadêmica, isto soaria como o mais extravagante dos disparates.

A partir de 1930, começou a se criar, em verdade, a escola média brasileira como decorrência das mudanças na estrutura econômica e social, advindas principalmente com o processo de incremento demográfico, de industrialização, de urbanização, de ampliação do mercado interno, de nascimento de uma classe média urbana.

A lei de equivalência dos cursos de nível médio, em que pese o seu regulamento ao desvirtuá-la no sentido de uma lei de adaptação de cursos, viria consolidar legalmente o espírito de *escola média*.

Ao lado da criação de escolas médias profissionais, novas camadas populares forçaram, por impulso de mobilidade vertical de classes, as portas do ensino secundário, então segregado e restrito tradicionalmente a uma só classe social, confinado às aspirações ideológicas de uma elite dirigente, vulnerando barreiras sociais herméticas, abrindo brechas à penetração de novos padrões filosóficos, estéticos e educacionais e mesclando-os a velhos ideais, mantidos artificialmente, à força de pura exclusão de novas experiências.

Já não podia o conceito de escola secundária esgotar-se apenas naquele de ser a via estreita e privilegiada para a Universidade.

A heterogeneidade de sua clientela e as diversificações de necessidades sentidas nos quadros médios necessários ao desenvolvimento econômico em curso, forçaram certos interessados nela a considerar a imperiosidade de revisão do seu conteúdo programático, para atender a diferentes necessidades sociais, a variadas inteligências e diferentes aptidões individuais.

Enquanto essa transformação se processava no seu *campus*, vale dizer, em sua clientela e na estrutura social em que estava inserida, distorções se processavam em castas burocráticas, expressão das classes dominantes, para mantê-la formalmente rígida, enciclopédica, intelectualista, obedecendo ao propósito implícito de conservá-la como educação para assegurar

privilégios dos grupos socialmente dominantes, barrando assim o seu ingresso privilegiado, aos não desejados socialmente, pela adoção de um tipo de ensino sem aplicação à sua nova clientela.

Na linha de defesa desses propósitos de estratificação de privilégios sociais, mantinha-se um sistema de ensino médio multipartido, tantas vezes, na organização vigente, duplicativo, discriminatório, confuso e equívoco; impunha-se um curso de estudos uniformemente estruturado, à base daquele ciclo infernal de um enciclopedismo mortal, inumano a uma cultura humana, o ciclo "do mais e do menos" de que nos fala M. A. Bloch ("Pedagogie des Classes Nouvelles"), do mais em extensão e do menos em profundidade; abriam-se as comportas à iniciativa particular, pelo caminho de concessões e autorizações burocráticas e depois pelo das subvenções com o dinheiro público, acomodando-se docilmente o Estado à vocação privatista da classe dominante, com o que, como acentua Anísio Teixeira ("A Educação Brasileira entre 1914 e 1960"), se descobriam "o processo de expandir a educação e não lhe subtrair o caráter de privilégio"; evitava-se que a educação oferecida implicasse a reestruturação do ensino ministrado, uma vez que, em sendo de privilegiados, podia subsistir ornamental e não para a eficiência social, podia continuar ineficiente mas de classe, capaz, com o seu tipo acadêmico de estudos de natureza "aristocrática, pelo menos nos aspectos de sua superfluidade", de fornecer diplomas habilitadores ao desfrutar de empregos para as classes média e superior.

Atingida pelo conflito de tensões dialéticas entre o velho e o novo, que é da essência mesma do processo de desenvolvimento, dividida entre as forças de renovação e as de estagnação a êle inerentes, a escola média brasileira expandiu-se em verdade aceleradamente, mas atropeladamente nos processos, confusamente nos objetivos, precariamente na qualidade, com todas as perplexidades fundamentais à sua problemática atual, seja no que concerne aos seus objetivos, seja no tocante às implementações necessárias a alcançá-los.

Esmagada ante a densidade e diversidade dos objetivos educacionais básicos que lhe cabe realizar — ministrar cultura geral, oferecer preparação profissional em seu nível e preparar para estudos superiores — o que, nessa totalidade de objetivos, a nenhum outro nível de ensino cabe conseguir, terminou a nossa escola média por não alcançar satisfatória realização de qualquer desses propósitos.

Evidentemente, com o sentido estrito e utilitário de preparar para exames que domina a escola média brasileira, a escassez de tempo de permanência dos alunos na escola, a concepção do

currículo como mero curso de estudos, a sua alienação ao tempo e espaço em que vive, não se pode admitir, entre nos seus propósitos ou em suas viabilidades, qualquer veleidade de ministrar cultura geral aos seus alunos.

A preparação para estudos superiores, em que pese ser esta a sua velha tradição, em torno da qual está estruturada, tampouco a realiza satisfatoriamente. Dado o devido desconto ao que se pode debitar à real impropriedade de critérios e de instrumentação para seleção de candidatos ao ensino superior, não há ainda em função, no ensino médio brasileiro, qualquer articulação satisfatória entre o ensino superior e o ensino médio.

Em estudo realizado pela CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior), sob o título "Admissions to Universities and Isolated Institutions of Higher Education in Brazil" — 1962, verificou-se a seguinte percentagem de aprovações dos candidatos aos exames vestibulares, no Brasil, no período de 1954 a 1961:

1954	41,6%
1957	36,7%
1958	37,5%
1959	35,5%
1960	35%
1961	35,9%

Não existe, vigente, qualquer processo de verificação da aptidão intelectual dos candidatos para fazerem estudos superiores e apenas agora, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, se cuida de adaptar a terceira série do ciclo ao preparo a estudos superiores.

Quanto à preparação profissional em nível médio também dista ainda substancialmente de atingir níveis de razoável eficácia.

É curioso registrar que, por aristocráticas discriminações sociais, a nossa escola média funciona em termos de uma prematura e injustificável (social e pedagogicamente) diversificação desde o primeiro ciclo, fechando-se em precoces individualizações específicas sem outro sentido que o de formar segregadas castas educacionais, por isto que esse primeiro ciclo não tem por que deixar de ser todo êle uma escola comum, com possíveis diversificações apenas na área de determinadas eletividades.

Quando todavia se atinge o segundo ciclo, onde seria plenamente justificável senão uma bem mais ampla diversificação de *escolas*, ao menos de *cursos*, aí então funciona magra dieta educacional, muito distante de atender à gama de capacitações especializadas já requeridas nesse nível.

Temos uma rede pública de ensino industrial de nível médio, composta de escolas custosas, pouco freqüentadas, um misto de escolas artesanais e de escolas técnicas, ministrando deficiente cultura geral e preparação técnica insuficiente por defasada no tempo.

Seria absolutamente oportuno discutir se ao invés dos aberrantes dispêndios que acarretam, na busca de manter uma atualização de equipamento técnico dificilmente conseguível face à velocidade dos câmbios tecnológicos, não seria o caso de fornecerem uma boa cultura geral, com o aspecto de preparação técnica confiado ao treinamento em serviço dos seus alunos. A preparação em nível médio dos quadros técnico-industriais viria sendo assim mais realizada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com escolas eficientes do ponto-de-vista de preparação técnica, mas de valor discutível como ministradoras de cultura geral, inclusive por limitações intrínsecas ao interesse de suas entidades mantenedoras.

Quanto ao ensino comercial, tem, no seu primeiro ciclo, conceito predominante de escola secundária auxiliar, de segunda categoria, embora nele mantenha atividades de caráter tipicamente profissional.

Sua expansão quantitativa se deve, em primeiro lugar, a nosso entender, ao aumento de oportunidades de emprego nesse campo. É ainda ensino acanhado do seu grau de diversificação de cursos de segundo ciclo e algo distante da realidade de situações concretas para as quais deve preparar.

O ensino agrícola de nível médio tem, no grau de atraso das atividades a que serve e na decorrente escassa demanda de força de trabalho qualificado para servi-las, as razões básicas de sua marginalização, às quais se juntam problemas ainda insuperados de instrumentação para uma razoável eficácia.

Se se desejar uma síntese dos principais defeitos assimiláveis na escola média brasileira no atual processo de mudança nacional, de transição social por que passamos, talvez pudessem eles ser assim resumidos:

- 1) prédios escolares, e equipamentos deficientes, improvisados;
- 2) encurtamento do período escolar, com a redução decorrente dos turnos múltiplos e no ano letivo;
- 3) currículos inviáveis por uniformes e enciclopédicos, como forma vã de acomodação entre o velho e o novo;
- 4) vigência de técnicas e processos superados ou assimilação defeituosa de novas técnicas e processos;
- 5) imprecisão na definição de objetivos da escola;

- 6) filosofia educacional muito presa aos moldes de um certo perenialismo cultural, nuclearmente beletrista-ornamental ao invés de científico, eficiente socialmente;
- 7) falta de supervisão do trabalho docente;
- 8) ausência de orientação educacional e vocacional eficazes;
- 9) falta de autonomia local na organização de cursos variados e flexíveis, consoante necessidades e peculiaridades locais;
- 10) fixação dos processos internos de educação não à base de competência profissional, de consenso dos peritos que a exercem, mas determinados por lei;
- 11) professorado sem preparação própria nos cursos profissionais de nível médio e aquele preparado por Faculdades de Filosofia insuficiente em número e com um inadequado *approach* pedagógico de "especialismo" de matérias, desajustado ao sentido do primeiro ciclo da escola média;
- 12) literatura pedagógica e material de instrução escassos e de má qualidade.

III — A escola secundária acadêmica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Ao analisar criticamente o ensino médio brasileiro, considerando-se que a escola secundária acadêmica é, e ainda será larga e longamente, nesse nível, a mais prestigiosa, popular, desejada no Brasil, seja pelo prestígio social, seja por tradição, seja por se tratar da via mais ampla e eficaz aos estudos superiores, vale a pena examinar alguns dos seus defeitos mais sensíveis e verificar em que medida podem eles ser suprimidos ou atenuados pela vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Vale lembrar que não é próprio concentrar em qualquer lei a expectativa de poder ser ela a maior alavanca de mudança.

Podem as leis não mais do que favorecerem ou dificultarem a manifestação das forças sociais que efetivamente contam nos processos de mudança. Pressões sociais vigorosas sempre encontram meios e modos de quebrar as contenções artificiais da lei, haja vista, no caso, que teriam sido em pleno período da rigidez organizatória legal dos modelos uniformes de ensino médio que surgiram, *antes* da Lei de Diretrizes e Bases, as classes secundárias experimentais, os ginásios vocacionais, os ginásios industriais, senão verdadeiras brechas na estrutura monolítica desse ensino?

Acresce que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, contendo embora virtualidades positivas, não deixa por isto de ser também fruto de um jogo político de transação entre contrários, que lhe retira o aspecto de unidade de doutrina democrática, marcada que é por um indisfarçável espírito de privilégio à ordem privada.

Sem dúvida, porém, enseja ela meios à renovação educacional, concede uma modesta descentralização, induz ao planejamento, conjugando esforços em matéria do empreendimento educacional, constituindo, inequivocamente, uma reforma de base na estrutura legal da educação no país.

Em estudo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.º 83, apontamos alguns dos maiores defeitos da escola secundária acadêmica brasileira.

Vamos repeti-los, com a consideração, em seguida, das modificações que quanto a eles podem advir, com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

- 1) *Rigidez de Currículos* — Pode esta situação ser sensivelmente melhorada com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases. Deve-se inclusive dizer que com ela está nascendo o estudo do problema *dos currículos* na escola secundária, outrora uniformemente fixado em lei federal. Veja-se que o artigo 44 dessa lei estabelece: "O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos." Prevê ainda o seu artigo 47 a existência de ginásios e colégios técnicos, industrial, agrícola, comercial, com valor equivalente ao do ensino secundário.
- 2) *Enciclopedismo dos currículos* — Ainda que nesses itens, aqui citados, como 1 e 2, possa dizer-se que o que a lei concede é uma "experiência essencial e deliberadamente limitada, nada revolucionária, respeitosa, talvez mesmo muito respeitosa dos quadros onde se vai desenvolver",³ sem dúvida enseja ela chances de ao menos atenuar os inconvenientes máximos da situação anterior. Veja-se, todavia, a propósito, o Parecer 91 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 14-6-62, onde o seu relator, Prof. Abgar Renault, respondendo à consulta do Prof. Lauro de Oliveira Lima, Inspetor Secional de Fortaleza, Ceará, resalta, em certo trecho:
"A análise do currículo ginásial feita pelo Prof. Lauro de Oliveira Lima, na sua consulta, põe em evidência, de ma-

3 Bloch, M. A. — *Pedagogie des classes nouvelles*. Paris, Prens Univ. de France, 1953, 138 págs.

neira peremptória, que, a despeito de todos os esforços e intuitos do legislador, o referido currículo não teve a redução desejável, chegando, por vezes, à condição de congestionamento com *sete disciplinas, sem contar as práticas educativas*".

- 3) *Apreço e estímulo exclusivo aos talentos verbais* — Este é um aspecto profundamente expressivo da configuração verbalista da cultura brasileira, pelo qual a palavra perdeu seu caráter instrumental de fixadora de idéias, para valer por sua beleza estética, por seu ritmo, por seu aspecto ornamental. Isto posto, não será por influxo de lei que esse aspecto será mudado na escola secundária brasileira, mas por influência das mudanças no estilo da nossa cultura.
- 4) *Absorvente preocupação com a preparação ao ritual uniforme de exames, com processos impostos ao professor, que não comanda o processo de verificação de rendimento escolar* — Este é um aspecto que pode mudar essencialmente como decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Toda a orientação prevalecente nas decisões do Conselho Federal de Educação é no sentido de fazer das provas de apuração do rendimento escolar um processo normal e contínuo na vida escolar, entregue à responsabilidade profissional dos educadores.
- 5) *Fixação dos processos internos de efetivação da educação à base de competência legal e não profissional* — Mais um aspecto que pode ser melhorado sensivelmente em face das virtualidades que enseja uma boa aplicação do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- 6) *Política muito estreita de recrutamento de alunos, aquém das necessidades nacionais de consciente exercício da cidadania e do desenvolvimento do país* — Se na distribuição dos recursos do Fundo do Ensino Médio os critérios de concessão de bolsas funcionarem com a preeminência e propriedade necessárias e a ampliação da rede pública de estabelecimentos de ensino médio se efetivar, se, em suma, os aumentos quantitativos previstos no Plano Nacional de Educação, para as matrículas no ensino médio se confirmarem, a situação atual pode ser melhorada.
- 7) *Deficiências operacionais, a partir de prédios e equipamentos e a concluir por uma grande parte do professorado e da direção das escolas. Estas deficiências são particularmente sensíveis no campo do ensino de ciências e artes* — Novamente, os Planos de Aplicação dos recursos do "Fundo do Ensino Médio" poderão melhorar bastante a presente situação.

- 8 — *Baixa taxa de escolaridade média.* - O problema tem aí raízes complexas, seja no campo educacional seja no econômico-social. Indiretamente, pode uma inteligente aplicação da Lei de Diretrizes e Bases alterar, para melhor, certos aspectos parciais do problema, que, todavia, está longe de ser puramente, ou mesmo predominantemente, pedagógico.
- 9) *Alienação da escola em relação à comunidade* — Na medida em que é fruto da centralização do poder sobre a escola, as moderadas tendências descentralizadoras da Lei de Diretrizes e Bases podem atenuar sensivelmente este inconveniente.
- 10) *Interesses empresariais privados prevalecendo sobre os interesses do ensino, no universo das escolas empresas-privadas* — Na distribuição de recursos públicos às escolas privadas, pode haver freios desestimuladores à proliferação de empreendimentos "educacionais" desta natureza.
- 11) *Filosofia educacional oscilando entre o regressivismo e o conservadorismo cultural* — A chave da mudança desejável estará nas pressões do próprio ambiente cultural em que se insere a escola, no desenrolar do processo dialético de luta do novo contra o velho, do qual emergem os novos conteúdos de cultura.
- 12) *Objetivos de agência preparadora de individualidades condutoras, relegando a um segundo plano a formação do homem comum, que representa a maioria dos que a buscam; intelectualismo amoralista de seus propósitos* — Como no item anterior, a chave da mudança desejável desse aristocratismo de propósitos, alienantes da integração social do homem comum à vida nacional, estará não em qualquer poder emanado diretamente da lei, e sim nas pressões sociais exercidas para mudar, emanadas do processo dialético do desenvolvimento.

IV — Breves considerações sobre uma política de expansão da escola média brasileira.

Como metas a atingir até 1970 na expansão do ensino médio brasileiro, prevê o Plano Nacional de Educação:

"1 — Matrícula das 5.^{as} e 6.^{as} séries primárias — 70% da população escolar de 12 e 13 anos.

- 2 — Matrícula das 1.^{as} e 2.^{as} séries do ensino médio — (1.^o ciclo) 30% da população escolar de 12 e 13 anos.
- 3 — Matrícula das 3.^{as} e 4.^{as} séries do ensino médio — 50% da população escolar de 14 e 15 anos.
- 4 — Matrícula das 1.^{as}, 2.^{as}* e 3.^{as} séries do ensino médio — (2.^o ciclo) 30% da população escolar de 16 a 18 anos."

O montante dos recursos federais destinados a auxílio financeiro e assistência técnica será distribuído pelos Estados, sendo calculados:

- a — 70% inversamente proporcionais à renda *per capita* dos Estados;
- b — 30% diretamente proporcionais à população de 11 a 18 anos dos Municípios, que não possuem estabelecimentos de ensino médio."

Assim atuaria o auxílio do Governo Federal como "força de equalização dos recursos para o ensino de cada brasileiro", no sentido de atenuar os contrastes econômicos e sociais existentes no país.

Os planos até agora apresentados não têm esboçado ainda uma diversificação de escolas e cursos de nível médio, guardando correlação em quantidade e tipo de ensino, com as características culturais das áreas a que servirão. Assim nos permitimos sugerir algumas idéias a respeito, a seguir enunciadas:

- 1 — Criar, nas grandes áreas urbanas e em cidades que constituam metrópoles regionais, Centros Educacionais Integrados de Nível Médio, um para cada núcleo urbano de 5 000 habitantes ou grupo de 25 000 habitantes das grandes cidades. Nas escolas localizadas em centros rurais haveria os regimes de internato e semi-internato, para atender também a elementos recrutados em cidades circunvizinhas. Nessas escolas haveria, sob direção unificada, educação geral em cursos e classes comuns, flexíveis programas opcionais para atividades práticas e programas mais avançados em matérias acadêmicas. Conforme a localização dessas escolas, tal seria a tônica das *atividades eletivas*, ora comerciais, ora industriais, ora agrícolas, do primeiro ciclo. O cunho de especialização dos vários cursos nela oferecidos paralelamente só ocorreria *no segundo ciclo*.

- 2 — Organizar o primeiro ciclo da escola média com um *core* de educação geral comum a todos os ramos dela, com diversificações apenas em atividades opcionais, só havendo cursos especializados (comercial, agrícola, industrial, etc.) *no segundo ciclo*.
- 3 — Experimentar e desenvolver uma escola secundária moderna, com ênfase nos estudos de ciências naturais e sociais, podendo abranger em torno de 40% da respectiva população escolarizável.
- 4 — Desenvolver escolas de ensino industrial e comercial, com uma previsão de atendimento de até 30% da população correspondente, para preparar técnicos de nível médio nesses campos.
- 5 — Organizar o ensino de agricultura de nível médio, para atender, aproximadamente, a 10% da população escolar correspondente.
- 6 — Atender a 20 % da população escolar de nível médio nos Centros Educacionais Integrados de Nível Médio.
- 7 — Realizar dois anos de atividades de tipo agrícola, comercial, industrial nos dois últimos anos da escola primária, para auxiliar a solução de dificuldades de obtenção de empregos para os que não vão além da escola primária.
- 8 — Fomentar a expansão de cursos do tipo dos ministrados pelo SENAI e SENAC, com ênfase no preparo técnico para atividades industriais e comerciais e fornecendo cultura geral no mesmo nível daquela do primeiro ciclo do ensino médio.

Outro aspecto importante a considerar na expansão da escola média, seria o da sua melhor articulação com o ensino superior, para o que se sugere, entre outras medidas:

- a — ampliação das oportunidades de matrícula no ensino superior;
- b — adaptação da última série do colégio à preparação para o ingresso nos cursos superiores;
- c — aplicação de testes de aptidão a estudos superiores, aceitos, pela Universidade, a alunos do 2.º ciclo;
- d — revisão dos processos vigentes de seleção de candidatos aos cursos superiores;
- e — instituição, nas Universidades, de Comissões de Admissão às mesmas, para estudo do problema, juntamente com professores secundários.

A REVOLUÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NA GRÃ-BRETANHA

J. A. LAUWERYS

Da Universidade de Londres

O título desta palestra quase me apavora — A *Revolução* do Ensino Secundário na Inglaterra e em Gales! Devo, naturalmente, deixar a Escócia de lado. Ela é diferente do resto de nosso país e requer uma palestra especial. Mas não é bem esse o ponto que me assusta — e sim a palavra "*revolução*". Nós, na Inglaterra, não acreditamos em revoluções. Não gostamos de destruir o que existe de fato, preferimos ir adaptando lentamente nossas instituições às necessidades de uma nova era. Gostamos de mudar devagar e gradativamente, seja o que fôr, para uma condição que se aproxime mais do que deveria ser. Todavia, o ensino secundário, como o conhecemos em nosso país, é na realidade tão diferente do que era há uma geração passada, que, talvez, o título desta palestra não venha a ser de todo exagerado.

Para que se compreenda o que vem acontecendo, tenho duas coisas a fazer: descrever o sistema como agora é, e também descrevê-lo como costuma ser. Ver-se-á, então, que as diferenças não são simplesmente de sistemas escolares, na maneira pela qual se passa de uma escola para outra, nem mesmo no conteúdo ou nos métodos que empregamos em nosso ensino, mas essas diferenças implicam uma total mudança de nosso sistema social, e se situam na relação de uma classe para outra. Suponho, pela lógica, que deveria começar por descrever o sistema como êle era. Mas, vou-me colocar, por assim dizer, de cabeça para baixo, e começar por descrevê-lo como êle é atualmente.

Falei em nosso *sistema* atual? Se falei, deveria ter usado a palavra no plural, porque efetivamente temos três sistemas, coexistindo lado a lado. Em primeiro lugar — e isso é muito importante — um sistema exclusivamente privado, sem receber

Palestra no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, a 29/11/62, por ocasião da visita que o ilustre educador inglês fêz ao Brasil. A tradução esteve a cargo do escritor Paulo Mendes Campos.

amparo de espécie alguma das autoridades públicas, nem dinheiro, nem qualquer outra ajuda. No entanto, este é o que maior prestígio tem e para o qual os pais, tendo possibilidades financeiras, preferem mandar seus filhos. É um sistema que herdamos de nossos antepassados e que tende, em seu todo, a ser preferido pela alta classe e pela alta burguesia. Consiste de uns tantos colégios particulares de ensino elementar que cobram anuidades, geralmente externatos situados nos subúrbios de nossas grandes cidades. Toda pessoa com dinheiro, toda pessoa que venha das classes médias profissionais, tentará, se possível, mandar o filho ou a filha, a partir de uns cinco anos de idade, para esses colégios. Em geral, esses colégios têm concepções e pontos-de-vista bastante antiquados, ensinando às crianças elementos de leitura, escrita e aritmética, um pouquinho de geografia e um pouquinho de história da Inglaterra e, além disso, um certo conhecimento elementar de latim. Muito importante: ensinam às crianças falar inglês com o sotaque correto. Ao deixar esses colégios dirigidos — como eu disse — por particulares, freqüentemente com diplomas de Oxford ou Cambridge, essas antigas universidades, que são nosso orgulho, os meninos com 13 anos de idade prestam um exame denominado Exame de Admissão Comum, consistindo de provas escritas e orais sobre Gramática Latina, composição de Inglês, Aritmética e conhecimentos gerais de História e Geografia. Dali, eles passam para uma das "Escolas Públicas". O termo é enganador porque, embora sejam chamadas Escolas Públicas, elas nada têm a ver com as autoridades públicas. Algumas delas são antiquíssimas e remontam à Idade-Média, com um passado de 500 ou 600 anos. Mas essas escolas, ainda que gozem de imenso prestígio, são poucas. Na maioria, as Escolas Públicas — note-se de novo a incongruência do termo — são instituições particulares, sem finalidade de lucro, e geridas por uma junta de administradores, que são homens de espírito cívico que desejam proporcionar boas escolas aos membros de sua classe social. Em geral, elas se acham instaladas em belos edifícios no campo e são internatos. A vida dos alunos tende, sobretudo, a centralizar-se na capela da escola. O ensino tende a ser formal, a concentrar-se principalmente em Línguas, Literatura Inglesa, Matemática e, até certo ponto, Ciências. Muita atenção é dada também a jogos esportivos, embora se deva notar que a finalidade não é tanto de desenvolvimento físico dos alunos, mas de desenvolvimento de seu caráter moral, com a idéia de que, participando do jogo, eles devem aprender as regras, devem dispor-se em qualquer ocasião a se sacrificarem mais pelo bem de toda a equipe do que tentar atingir glória pessoal. Dessas escolas, uma percentagem considerável de jovens, tendo alcançado

a idade de 18 ou 19 anos, passa para Oxford ou Cambridge, para uma das outras universidades de Londres ou de cidades provinciais, como Manchester ou Birmingham. Seguem, então, profissões como Medicina, Advocacia, Sacerdócio, ou entram para o serviço público ou comércio. De fato, este é, e continua a ser, um sistema de educação inteiramente sob controle privado, sem receber verbas ou dinheiro do Governo, e servindo às necessidades da classe alta e da alta burguesia. Em conjunto, este sistema abrange 5 a 10% do total das crianças de nosso país. Ainda que a proporção numérica seja pequena, sua importância social é considerável, e voltarei depois a falar nela. Nessas escolas é que foram, no passado, recrutados e modelados nossos líderes e nossas elites.

Em seguida, temos outro sistema privado, este mantido pela Igreja Católica. A Inglaterra não é um país totalmente protestante. Creio que temos de 3 a 5% de católicos, e como a Igreja Católica está sempre muito ansiosa e disposta a fazer os sacrifícios necessários para manter um sistema educacional inspirado em seus ideais, de fato encontramos na Inglaterra certo número de escolas secundárias e colégios católicos. Creio que, ao todo, entre 2 e 4% das crianças do país os freqüentam. De modo geral, essas escolas têm o tipo de educação que vos é familiar, isto é, uma educação inspirada na filosofia tomista e nos princípios da Igreja Católica. Portanto, é escusado falar muito a respeito delas. Poderia lembrar que uma ou duas Escolas Públicas mantidas pelos católicos têm reputação nacional e são altamente consideradas por todos.

Vou falar agora sobre o resto do sistema escolar, isto é, o que abrange talvez 9/10 do total da população infantil do país. Aqui temos um sistema que é inteiramente gratuito para todos desde os 5 aos 15 anos, educação grátis, às expensas públicas, e grátis ainda para 5 a 10% dos jovens entre 15 a 18 anos. Esse sistema é, com efeito, patrocinado por toda a população trabalhadora e pela maioria das classes médias do país. Aos 5 anos de idade, a criança vai para uma escola infantil ou primária, onde fica até os 11 anos. Nessa idade presta um exame que consiste de testes escritos de inteligência geral e das informações dos professores que lhes ensinaram durante os seis anos passados na escola, uma prova de composição inglesa e uma de aritmética. Se a criança se sai bem, é mandada para um ginásio de ensino secundário, onde poderá permanecer até os 18 anos, embora — graças à grande prosperidade do país e ao atrativo de inúmeros empregos — possa sair aos 15 anos (cerca de 25% saem aos 16 anos, e talvez apenas 14 permaneça nos ginásios até os 18 anos — o que é uma pena). Depois disso, uma pequena percentagem vai para as universidades, geralmente ajudada

por doações financeiras do Governo, sob o título de Bolsas ou Prêmios Especiais. Se a criança não se saiu bastante bem para ser admitida aos 11 anos em um desses ginásios, em certas zonas, não em todas, pode entrar para o que se denomina uma "Escola Técnica Secundária". Juntos, os ginásios e as escolas técnicas abrangem talvez 25% da população. Os 75% restantes passam para o que chamamos "Moderna Escola Secundária". Ali ficam até os 16 anos, depois do que saem e se empregam em serviços remunerados. Muitos continuam ainda a instruir-se em instituições noturnas, estudando depois das horas de trabalho. Este é, pois, em linhas gerais, o nosso sistema educacional de hoje.

Espero que vos tenha interessado — e imagino que também vos tenha causado um pouco de espanto, por ser o sistema tão vário, aparentemente tão desordenado, tão empírico. Mas, naturalmente, há uma explicação e devemos procurá-la porque, no processo, iremos adquirir uma visão mais clara de uma das funções mais importantes que um sistema educacional é chamado a desempenhar nas sociedades modernas.

O fato é que a estrutura educacional de qualquer país é sempre relacionada à sua estrutura social e, em certo sentido, a primeira é um reflexo da segunda. Que me expliquem em pormenor o sistema educacional de um país, e eu poderei falar de suas classes sociais, da facilidade com que é possível passar-se de uma classe para outra, e assim por diante. Peço permissão para repetir: o ensino sempre se ajusta à hierarquia social e especialmente à estratificação de classes. Por exemplo, a sociedade inglesa no século passado podia ser adequadamente descrita em termos de uma divisão em classes alta, média e trabalhadora. Havia, com efeito, grandes lapsos entre elas, e não era nada fácil passar de uma para outra. Existiam três sistemas educacionais paralelos, ligados por pontes bastante frágeis, chamadas "bolsas". O primeiro sistema consistia de colégios preparatórios particulares, das "Escolas Públicas", geralmente instaladas em edifícios imponentes, situados em arredores aprazíveis, e das Universidades de Oxford e Cambridge. Todo esse sistema educacional da classe alta era independente do Estado, tanto no que se refere a controle quanto financeiramente. Os alunos vinham da classe alta, da alta burguesia e das profissões liberais, e nas suas fileiras é que eram recrutados os profissionais liberais, os administradores e todos os que iriam assumir chefias.

Na outra extremidade, havia um sistema de escolas "elementares" de onde as crianças das classes trabalhadoras saíam ora 13 anos ou freqüentemente menos, a fim de dedicar-se a qualquer trabalho manual. Nenhum outro futuro era encara-

do, exceto por uns poucos que seguiam o magistério. Esses eram treinados como aprendizes, recebiam mais instrução em outra escola e, aos 19 ou 20 anos, retornavam às escolas elementares, já como professores. Esse sistema ficava sob o controle parcial da Igreja e das autoridades públicas. Quanto a despesas, era cada vez mais financiado por impostos locais e nacionais. Seus professores gozavam de pouco prestígio e eram mal pagos, embora, em geral, *melhor do que os pais* dos seus alunos.

Ligando o abismo entre esses dois sistemas quase estanques, havia um grande número de escolas sob controle privado, tão amorfas e diversificadas quanto as classes médias a que serviam. Os filhos de pequenos fabricantes, de comerciantes abastados, de artesãos prósperos e outros, freqüentavam, como externos, ginásios em que aprendiam noções de Literatura e Matemática, bem como uma boa dose de Ciência Elementar, Geografia e Inglês. Havia também um número crescente de outras instituições, cuja posição se situava entre as escolas elementares e os ginásios, e nas quais se dispensava cada vez mais atenção a matérias que poderiam vir a ter valor industrial ou comercial.

Dessa sucessão de escolas secundárias, os jovens emergiam em posições de responsabilidade em escritórios ou fábricas, ou em postos de menos destaque no Serviço Público. Com o passar do tempo, entravam em número cada vez maior para escolas técnicas e universitárias que estavam sendo estabelecidas em lugares como Nottingham, Manchester, Leeds ou Birmingham — escolas que eventualmente se transformaram em Universidades e em justo motivo de orgulho para as autoridades que as criaram. Assim, o sistema educacional inglês não só refletia a estrutura de classes como ajudava a perpetuar a estratificação social.

Tomemos por exemplo Tom Smith, um menino inteligente e de ótima saúde, nascido por volta de 1880. Se seu pai era, digamos, um advogado abastado, êle teria oportunidade de entrar para uma Escola Pública, onde iria adquirir os hábitos e maneiras de sua classe, o vocabulário, o sotaque e o tom de comando do qual resulta pronta obediência e respeito de pessoas menos afortunadas. Iria também aprender como passar no exame de admissão de Oxford ou de Cambridge e, nessas Universidades, financeiramente apoiado pelo pai, acrescentaria às suas realizações sociais o conhecimento profissional necessário para tornar-se um médico, um alto funcionário público ou o sócio de uma grande empresa. Em outras palavras, o pai empregaria o instrumento educacional para estabilizar sua própria posição social, por transmiti-la ao filho.

Se, em outra hipótese, Tom Smith fosse filho de um estivador, iria para uma escola elementar que, com severidade, lhe imporia o método disciplinado que êle provavelmente não tinha no lar e no ambiente em que vivia. Aprenderia um pouco de Leitura e de Escrita, porém não o hábito de nenhuma das duas, Matemática que bastasse para conferir o troco numa loja, e uma pequena dose, rapidamente esquecida, de Conhecimentos Gerais da Geografia do mundo e da História do seu país. Em suma, ser-lhe-ia fornecido um mínimo de requisitos para permitir-lhe subsistir em um ambiente industrial. Com cerca de 13 anos de idade, deixaria a escola para dedicar-se a algum trabalho manual.

Mas, se o pai de Tom Smith fosse proprietário de um próspero armazém, e se, além do mais, houvesse em sua família a tradição de que era bom estudar e trabalhar duro para abrir caminho na vida, provavelmente sua mãe faria com que desde muito cedo o filho aprendesse a ler e escrever. Entre as idades de 7 e 11 anos, êle teria adquirido o hábito do estudo e continuaria a instruir-se em um ginásio onde o ensino fosse sólido, duro e tedioso. É provável que aprendesse mais do que o Tom Smith n.º 1 na sua Escola Pública, o que estaria certo, pois o caminho para uma profissão seria bem mais duro para o Tom Smith n.º 3. Aos 18 ou 19 anos, se trabalhasse com muito afinco e fosse de uma inteligência consideravelmente acima da média, poderia conseguir uma bolsa para uma das duas Universidades mais antigas e, eventualmente, um emprego bem semelhante ao de Tom Smith n.º 1. O mais provável é que, depois de passar três anos em uma escola universitária, provincial, aos 17 ou 18 anos, iria conseguir um cargo profissional de pequeno destaque ou talvez um posto clerical.

Convém notar aqui o novo elemento que entrou no quadro: o da mobilidade social. O pai de Tom Smith n.º 3 era comerciante, um membro típico da classe média. O próprio Tom Smith poderia ascender à alta burguesia, e nesse caso teria usado da educação como um meio de progredir socialmente, como um elevador na escala social.

De certo modo, isso sempre foi verdade. Um homem como o Cardeal Wolsey, cujo pai era um simples açougueiro, tornou-se uma eminência em grande parte porque conseguiu no Magdalen College, de Oxford, a bolsa exigida para um dignitário da Igreja.

Mas a constatação generalizada de que a ascensão poderia ser facilitada pelo ensino adequado é um resultado do pensamento do século passado. Trabalhadores manuais e artesãos apoiaram movimentos trabalhistas que se tornaram politicamente influentes. Inevitavelmente, esses novos partidos provoca-

ram a exigência de acesso a melhores cargos, que significou a necessidade de facilitar a entrada de filhos da classe trabalhadora em escolas secundárias e universidades, e, acima de tudo, a remoção de empecilhos de ordem financeira. Não houve grande resistência a essa exigência, por ter sido considerada boa e justa. Além do mais, como o ritmo de desenvolvimento industrial era rápido, havia bastante lugar na pirâmide Ocupacional para pessoas competentes e instruídas. A consequência foi que na Inglaterra, como em toda parte, bolsas e outras formas de ajuda financeira têm sido concedidas com bastante profusão a crianças de escolas elementares. Como resultado, as velhas escolas secundárias mudaram gradativamente seu caráter. Evoluíram para estabelecimentos intelectualmente seletivos.

Esta mudança, naturalmente, não se deu bruscamente. Até por volta de 1900, os filhos dos trabalhadores iam normalmente para Escolas Elementares, e começavam a trabalhar aos 13 ou 14 anos. Bem poucos tinham qualquer probabilidade de entrar para uma escola secundária — quase todas as escolas secundárias eram estabelecimentos privados, com anuidades muito altas para pessoas pobres, e dispunham de poucas bolsas ou lugares grátis. Mas, depois de 1902, o Governo auxiliou autoridades locais a manter escolas secundárias próprias, e nessas havia muito mais lugares para os filhos capazes de pais pobres. Assim, havia agora um duplo caminho para as Universidades e para as profissões:

- a) as crianças da classe média podiam ter melhor educação se os pais a pagassem;
- b) os filhos do trabalhador podiam ter melhor educação à custa do Estado, se fossem realmente capazes.

Convém notar que isso implicava mudança paulatina na composição social das elites. As profissões liberais e o Serviço Público já não eram reservados à alta classe e à alta burguesia. Um número cada vez maior de jovens de origem humilde tomavam esses lugares. Isso é uma espécie de revolução social. E foi certamente um desenvolvimento de indiscutível acerto, um aumento em potência nacional, pois significava que estávamos dando um escoadouro à capacidade — que estávamos recrutando nossos líderes em círculos mais amplos, que estávamos mobilizando com mais plenitude e eficiência os recursos humanos de nosso país.

E assim se pode dizer que, entre 1902 e 1925, tínhamos principalmente duas espécies de escola secundária: as velhas Escolas Públicas e os novos Ginásios. Cerca de 5% das crianças iam para o primeiro tipo, de 5 a 10% para o segundo. Mas a idade de terminar a escola era 14 anos. Isso significava que

mais de 85% dos nossos jovens não recebiam instrução secundária e permaneciam nas escolas elementares, aprendendo sobretudo a língua materna — nem sempre muito bem — noções de aritmética, um pouco de história e geografia. Evidentemente, isso era suficiente. Movimentos da classe trabalhadora — os sindicatos e o Partido Trabalhista — cresciam em potência e protestavam contra o fato de tantas crianças serem condenadas à pobreza cultural e barradas de acesso a bons cargos. Além disso, toda a sociedade inglesa estava-se tornando mais industrializada, portanto mais dependente da ciência e da tecnologia avançada, a procura de pessoas com plena educação secundária crescia dia a dia, pois somente estas eram realmente aptas a trabalhar em escritórios e a executar serviço administrativo. A sociedade moderna não pode funcionar satisfatoriamente sem uma base ampla de pessoas instruídas.

Assim, o grito era "Ensino Secundário para Todos". E, lentamente, as reformas se processaram. Primeiro, por volta de 1928, decidiu-se dividir em duas partes a Escola Elementar, na idade de 11 anos: a parte infantil abrangendo crianças de 5 a 11 anos, e a parte juvenil com adolescentes de 11 a 14 anos. A intenção era aprimorar o ensino na Escola Juvenil, fornecendo-lhe professores mais capacitados e — o que era igualmente importante — melhores instalações. Sabia-se, naturalmente, que isso era apenas um primeiro passo: nessa fase, a Escola Juvenil não era realmente uma escola secundária: a instrução que ali se dava estava longe de ser liberal. E os próprios professores não eram suficientemente educados: poucos tinham frequentado uma Universidade. A maioria estivera apenas em uma escola secundária, estudara depois durante dois anos, muitas vezes em uma Escola Normal de qualidade bastante inferior.

De um ponto-de-vista geral, este sistema, que funcionou com modificações de 1928 a 1944, era severamente criticado pelos que manifestavam tendências de esquerda ou socialistas. Consideravam-no injusto, porque crianças da classe média, cujos pais podiam pagar escola secundária ou universidade, tinham uma probabilidade muito maior de se formar do que as de origem mais pobre. Insistia-se que deviam ser abolidas todas as anuidades e que a admissão a uma escola secundária devia ser tão-somente na base de mérito e capacidade. Argumentava-se que, embora o dinheiro pudesse comprar lindas casas, automóveis, alimentos de luxo, *não* devia poder comprar melhor educação à custa de crianças mais capazes porém mais pobres. Dizia-se também que argumentos semelhantes deviam aplicar-se até às Universidades, embora essas não estivessem sob controle do Estado.

Note-se que tudo isso é um reflexo, no campo do ensino, de uma revolução social em marcha, que subentendia *inter alia* o decréscimo gradual das condições da classe média e o aumento gradual do padrão de bem-estar material (assim como do poder político) dos operários organizados. A estratificação de classe estava, com efeito, diminuindo. A Segunda Guerra Mundial apressou o processo de mudança social na Inglaterra, ao mesmo tempo que ajudou muito as pessoas a aceitarem o fato de uma mudança profunda. Impostos esmagadores empobreceram as classes alta e média, ao passo que a prodigiosa procura de mão-de-obra — substituindo o desemprego da década de 1930 — melhorou consideravelmente a situação financeira dos trabalhadores. O fato da igualdade foi aceito por todos. E assim, a Lei de Educação de 1944 (The Education Act) pareceu apenas ratificar o que já havia acontecido.

A idade de terminar a escola foi, em 1947, aumentada inicialmente para 15 anos, e vai ser aumentada para 16 logo que possível. Os que saíram nessa idade para começar a trabalhar deviam freqüentar Escolas de Continuação, chamadas *Country Colleges*, até, pelo menos, 18 anos. E então, tornar-se-ia realmente um fato o "Ensino Secundário para Todos". As autoridades locais receberam, portanto, instruções para proporcionar a todas as crianças ensino secundário "adaptado à idade, capacidade e aptidão" dos jovens. Como se devia proceder — isto é, seja pela criação de várias escolas secundárias de tipos diferentes ou pela criação de uma única escola, uma *école unique* — seria resolvido em termos locais.

A maioria de nossas 200 e tantas autoridades locais (recebem do Estado, em média, uns 2/3 dos custos, completando-se o resto com impostos locais), decidiu construir sobre o velho sistema, em vez de reconstruir drasticamente. Ou seja, mantiveram seus ginásios, embora freqüentemente os tenham ampliado, mas aboliram o pagamento de anuidades. Assim, a admissão seria atualmente apenas através de exame competitivo na idade de 11 anos — um exame de inglês e aritmética, um relatório dos professores das Escolas Infantis e um teste de inteligência. Os que não passavam iriam para uma Escola Secundária Moderna — o novo nome dado à antiga Escola Juvenil. Essas Escolas Modernas deviam ser consideradas, segundo se dizia, em absoluta igualdade com os Ginásios. Seriam dotadas com a mesma profusão e, se possível, com professores mais capacitados, de preferência formados em Universidades. E quando os alunos terminassem, aos 15 ou 16 anos, estariam concluídos seus estudos nas Escolas de Continuação. A honesti-

dade obriga-me a acrescentar que essas Escolas ainda não foram construídas em grande número; dificuldades econômicas impediram a plena realização do plano.

Preciso citar aqui um pormenor importante. Na Inglaterra, como em qualquer outra parte, o sistema educacional tem sido afetado cada vez mais pelas exigências imperiosas de progressos tecnológicos e científicos, bem como por uma mudança na atitude geral quanto ao ensino. Estabeleceram-se novas espécies de escolas e os últimos cinquenta anos têm presenciado um rico desenvolvimento de "educação técnica". Esse termo significa um tipo de ensino que visa à participação em processos produtivos e de manufatura e que, portanto, se centraliza no estudo de ciências físicas, matemática e engenharia, e em especializações necessárias para trabalhar com metais, plásticos e madeira.

Assim, em muitas partes da Inglaterra há, no momento, três espécies de escolas secundárias financiadas pelo Governo — inteiramente à parte das antigas escolas Pública e Privada, a saber: Secundária, Secundária Técnica e Escola Secundária Moderna.

Tudo isso representa um sistema educacional tão igualitário e popular quanto em qualquer parte do mundo. Difere do sistema americano, sobretudo no fato de que visa ao diagnóstico precoce da capacidade e no esforço para alimentar e promover essa capacidade, oferecendo às crianças de talento um ensino especialmente bom e mais dispendioso.

Em parte, sem dúvida, essa diferença pode ser atribuída à nossa história, mas também em parte à nossa constatação de que não podemos dar-nos ao luxo de nossos primos americanos, graças aos seus recursos gigantescos. Temos que gastar onde há mais probabilidade de o gasto ter maior utilidade social.

Todavia, até mesmo este sistema tão igualitário deixa de satisfazer a todos. Muitos insistem para que avancemos ainda mais. Dizem que o sistema de seleção aos 11 anos oferece grande vantagem às crianças das classes médias e é injusto para com as crianças das classes trabalhadoras. Pois, nos lares das primeiras, os pais, que podem ser professores ou formados, são capazes de ajudar os filhos a prepararem-se para os exames, fazendo-os estudar com afinco, explicando-lhes dificuldades, dando-lhes livros para ler. E é verdade que a proporção de crianças da classe média em Ginásios é maior do que se poderia esperar. Assim, tem-se argumentado que, em

vez de três tipos de Escolas Secundárias devia-se estabelecer só escolas secundárias compreensivas como as *High Schools* americanas, nas quais poderiam haver diferenciações, se o Diretor da escola o desejasse e se tivesse um corpo docente adequado. O Conselho do Condado de Londres encoraja essa opinião, e tem feito experiências a respeito — note-se quanta independência no quadro da política educacional tem cada uma das nossas 200 e tantas autoridades locais. Devo acrescentar que o Partido Trabalhista é a favor da Escola Compreensiva, ao passo que o Partido Conservador procura proteger o Ginásio seletivo.

Quanto a mim, confesso que não gosto nada do tripartido Ginásio e divisões Técnica e Moderna — e isso tanto por motivos humanos quanto sociais. Em primeiro lugar, os pais e os professores compreendem como é importante que as crianças passem no exame na idade de 11 anos. Em consequência, as crianças inteligentes sofrem uma grande pressão aos 9 e 10 anos — impelidas a estudar duro, freqüentemente são tomadas de angústia e fadiga. Isso é mau. Pior ainda é a atitude dos que não conseguem ser admitidos no Ginásio — muitos se sentem rejeitados, indesejados. É desalentador para os professores nas Escolas Modernas ter que ensinar crianças que foram rejeitadas, que se sentem desajustadas, que acreditam estar estudando em escolas inferiores, com professores inferiores. E posso afirmar-lhes que, com efeito, não raro as aulas nas Escolas Modernas são de bem má qualidade: são como leite de que se tirou o creme ou a champanha que perdeu sua efervescência.

Além disso, há as injustiças conseqüentes do fato de que algumas crianças desenvolvem sua capacidade bem depois dos 18 anos — o destino vocacional de uma criança não deveria ser decidido tão cedo. E, também, devido à nossa administração parcialmente descentralizada, há grandes variações na proporção de jovens que conseguem ser admitidos nos Ginásios. Em algumas partes de Gales, chegam a ser escolhidos 80%, ao passo que em zonas de Londres não mais do que uns 5 ou 10% são selecionados. Não resta dúvida que o destino de uma criança não deveria depender tanto de onde vivem os seus pais.

Mais importante ainda é a seguinte ponderação: imaginemos um professor ou empregado de um banco, bem instruído, porém mal pago, com três ou quatro filhos. Ele quer muito que o filho receba uma educação igual à sua — que aprenda uma língua estrangeira e um pouco de ciência. Quer que o menino permaneça na escola até os 18 anos. Nada disso é

desarrazoado — e de fato os filhos desses tipos de lar têm probabilidade de se tornar bons profissionais, mesmo que não consigam ir tão bem nos exames quanto uma criança inteligente, cujo pai seja médico ou mineiro. Mas, que acontece se um menino assim não passa nos exames de admissão ao Ginásio, aos 11 anos? Teoricamente, o pai podia mandá-lo para uma Escola Pública — mas tendo de pagar as anuidades necessárias. Essas podem montar a 300 libras por ano, uma quantia que talvez represente 40 ou 50% de sua renda anual. Onde irá encontrar tanto dinheiro? Que desperdício de uma herança social e quanto desgosto evitável! Há 20 anos, êle poderia ter arranjado a quantia necessária para pagar as anuidades no Ginásio do Estado — essas não ultrapassariam um mês por ano de sua renda, um sacrifício que êle poderia e estaria disposto a fazer. Mas seis meses de renda é uma impossibilidade. É justo ou oportuno fechar-lha a porta? Poder-se-á, nessas circunstâncias, falar realmente em progresso?

Não. Parece haver apenas uma solução justa, imparcial, razoável. Esta se situa a meio caminho entre os sistemas pleiteados por nossos dois Partidos políticos e ultrapassa ambos. É simplesmente isto: determinar que as Escolas compreensivas terminem aos 15 anos. E, então, selecionar para os Ginásios, Escolas Técnicas e Escolas de Continuação. Fazer com que a admissão ao Ginásio seja na base de 50% em anuidade e 50% com bolsas e outras ajudas financeiras. Isso protegeria as louváveis tradições dos Ginásios e lhes devolveria realmente a função de preparar alunos para as Universidades. Satisfaria também as reivindicações daqueles que são pelas Escolas Compreensivas. E, finalmente, adiaria a seleção para uma idade em que esta seleção adquiere sentido e em que intenções vocacionais, que são o melhor critério possível de seleção, já se delinearam um pouco mais claramente.

Universidades

O que fizemos até agora foi passar rapidamente em revista o sistema inglês de ensino secundário, em um período de rápidas mudanças. Talvez cause surpresa minha insistência quanto a fatores sociais — à relação entre classes, à distribuição de poder, à evolução da tecnologia e quão pouco falei em fatores educacionais no seu sentido restrito. Creio que essa insistência é acertada. Pois, o problema da organização melhor do estudo secundário, em primeiro lugar, não é de forma alguma um problema educacional. Não é estreitamente relaciona-

do ao desenvolvimento dos jovens ou às suas necessidades — estas podem ser solucionadas de muitas maneiras. Não. Em primeiro lugar, a organização do ensino secundário tem a ver com acesso a bons empregos, à seleção de cargos profissionais. As escolas secundárias são instrumentos de ação social, parte de um mecanismo pelo qual recrutamos, selecionamos e educamos nossos chefes e nossas elites. A não ser que este ponto fique nitidamente estabelecido, é impossível compreender por que motivo a questão é tão importante nas sociedades modernas ou por que desperta tanta celeuma. Vimos como o desejo de ascensão social se traduz em uma procura de acesso mais fácil às escolas secundárias e universidades. O número de candidatos a bons cargos será sempre maior do que as vagas. Por isso permanece a necessidade de seleção. Historicamente, são três os motivos pelos quais as pessoas têm sido escolhidas para esses cargos. O primeiro é a posição social dos pais. Por muito tempo, essa era a única pergunta que se fazia para a seleção de oficiais do Exército, juizes e membros da Legislação. A segunda prova de elegibilidade é a situação financeira do candidato. Por exemplo, até depois da Guerra da Criméia, os cavalheiros se tornavam oficiais do Exército Britânico por meio da compra de uma comissão. Em forma modificada, o sistema de comprar cargos sobrevive ainda hoje. Por exemplo, o custo de um curso completo de sete anos de medicina, nos Estados Unidos, é no mínimo de 10.000 dólares, e possivelmente o dobro.

O terceiro tipo de prova é a capacidade do candidato de passar num exame. Todavia, não é em absoluto garantido que os de maior sucesso nos exames sejam também os mais adequados para os cargos que lhes são destinados ou, inversamente, que o fracasso nos exames seja sempre correlato ao fracasso nas situações da vida real. Na melhor das hipóteses, os exames podem medir uma fração das qualidades e capacidades que determinam êxito ou fracasso: pois qualquer realização depende do funcionamento da personalidade total, cuja configuração não pode ser bitolada por um instrumento tão mecânico e rudimentar como um exame formal.

Laços de família ou fortuna ou capacidade de passar em exames são o único critério. É comum dizer-se que a democracia ganharia bastante com a redução da influência dos dois primeiros fatores. Em outras palavras, a restrição da importância do dinheiro e do sangue torna possível uma sociedade que concretize mais plenamente a justiça, garantindo igualdade para todos. Significará esse fato que o "avanço triunfante da de-

mocracia" é sinônimo da "imposição triunfante de exames"? Talvez não seja bem assim — mas significa seguramente que, em qualquer democracia moderna, a escola deve ocupar um lugar de importância central. Pois um governo popular não pode sobreviver sem ensino popular, nem pode progredir, a não ser que líderes e elites do calibre e do tipo certos sejam selecionados e generosamente educados, para que possam aprender sua tarefa e seu dever de compreender e servir.

ATIVIDADES DO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS EM 1962

O Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais foram criados em virtude do Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955, tendo em vista dotar-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de meios adequados à pesquisa educacional em toda a extensão do território brasileiro, para melhor cumprimento de seus objetivos fundamentais de estudos e aperfeiçoamento do magistério brasileiro, primário e normal.

Os Centros de Pesquisas Educacionais têm os seguintes objetivos:

I — Pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país;

II — Elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional no país — em cada região — nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;

III — Elaboração de livros de fontes e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da Educação, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional;

IV — Treinamento e aperfeiçoamento -s administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias.

No cumprimento desse programa, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais realizou o trabalho a seguir relatado pelas respectivas divisões:

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais:

- A) Continuou o programa de pesquisa denominado "Cidades-Laboratório, compreendendo 7 estudos que constituirão as Coleções "O Brasil Provinciano" e "O Brasil Urbano".

- B) Coletou dados, organizou, redigiu e publicou o Vol. 10, n.º 19 da Revista "Educação e Ciências Sociais".
- C) Participação nos estudos preliminares e no planejamento da Universidade de Brasília.
- D) Aplicação dos testes P. M. K. (teste miocinético), em Brasília, com a finalidade de medir o nível mental dos candidatos a matrícula.
- E) Participação no Seminário sobre "Estrutura, Estratificação e Mobilidade Social", realizado pelo Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, de 6 a 14 de junho de 1962.

No segundo semestre do ano em curso, com a criação da COPLED, foram todos os elementos da DEPS integrados nessa Comissão, que tem a superintendência do professor Jayme Abreu, Coordenador da DEPE.

Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais:

- A) Coordenação dos livros: 1. *Método Ativo do Francês Prático*, de autoria do Prof. Van Der Haegen; 2. *A Presença do Latim*, de Vandick Londres da Nóbrega; 3. *Ensino das Matemáticas na Escola Secundária*, de Lucas Bunt.
- B) Elaboração de documentos de trabalho, para a conferência "Educação e Desenvolvimento Sócio-Econômico na América Latina", realizada em Santiago do Chile, em maio de 1962.
- C) Participação do coordenador da Divisão nas Seções da Conferência de Santiago do Chile.
- D) Supervisão, pelo coordenador da Divisão, das atividades do 1.º Seminário de Treinamento em Pesquisa Educacional, do C.R.P.E. de São Paulo.
- E) Conferências realizadas no C.B.P.E. e no C.R.P.E. de São Paulo sobre o tema — "Educação e Desenvolvimento — Uma colocação do problema na perspectiva brasileira".
- F) Participação do coordenador da Divisão em diversas reuniões de técnicos de educação, no estrangeiro, a saber: Argentina, Chile e México.
- G) Colaboração do coordenador, em continuação de estudos, nos citados países, com o empreendimento promovido pelo CHEAR (Council on Higher Education in the American Republics), sobre educação secundária na América Latina.

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica:

I — SEÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO E INTERCÂMBIO

Foram recebidos regularmente os *Diários Oficiais* dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal, para fins de documentação da legislação educacional, atualizando-a com as fichas dactilografadas correspondentes a cada ato oficial dessas unidades administrativas.

A SDI preparou para enviar à delegação permanente do Brasil, junto à UNESCO, extenso relatório, constante de informações e dados estatísticos, sobre os seguintes tópicos:

- I — Renda Nacional.
- II — Finanças.
- III — Orçamento para a educação, a ciência e a cultura.
- IV — Plano Nacional de Desenvolvimento.
- V — Situação atual e previsão nos domínios da educação.
- VI — Plano de bolsas-de-estudo para 1961.
- VII — Informações sobre bolsas-de-estudo, oferecidas a brasileiros, em julho de 1961.

Durante os meses de janeiro e fevereiro, ocasião em que foi preparado o documento levado pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura para a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social (Unesco/Cepal/Oea — Santiago do Chile, de 4 a 19 de março de 1962), a Seção de Documentação e Intercâmbio, por intermédio de seus funcionários e responsáveis, colaborou com o Grupo de Trabalho constituído para elaborar o referido documento, fazendo levantamento de dados e coordenando, junto com o Dr. Osvaldo Farias de Sousa Jr., secretário do Sr. Diretor Geral, o trabalho de preparação e impressão.

A DEPS e a SDI fizeram o levantamento completo de todos os cursos administrados em escolas ou faculdades integradas em universidades ou em estabelecimentos isolados, existentes em 1950, e os que foram criados até 1961, levantamento que fará parte de um estudo para o International Study of University Admissions (UNESCO).

Foi enviada ao Instituto Brasileiro de Universidade de New York vasta documentação sobre o Brasil, constituída de ampliações de fotografias sobre aspectos das regiões brasileiras, destinada ao curso "A Realidade Brasileira" para americanos

que vêm trabalhar no Brasil, assim como material ilustrativo das indústrias brasileiras para a exposição sobre o tema, a ser realizada por aquele Instituto.

Por solicitação do Secretário Geral do Conselho Federal de Educação, efetuou-se o levantamento da legislação do ensino nos Territórios Federais do Acre, Amapá, Rio Branco e Rondônia, a fim de que os dados sirvam de subsídio, segundo os termos do pedido, aos estudos preliminares relativos aos sistemas de cada uma dessas Unidades da Federação. Foram também enviados ao C.F.E. os exemplares disponíveis dos documentos que sistematicamente são colhidos pela D.D.I.P. sobre aqueles Territórios.

Atendendo a pedido do Diretor de "La vie collective — Revue de L'Economie", Paris, foi providenciada a remessa ao mesmo de exemplar da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos que contém o organograma do M.E.C, bem como fotografias desse Ministério, que se encontram no arquivo da Seção.

Solicitações de idêntica natureza, procedentes do país e do exterior, quanto a fotografias do Brasil em múltiplos aspectos, têm sido sistematicamente atendidas. Realiza-se, no momento, a revisão do arquivo fotográfico, a fim de que o material se mantenha, o mais possível, atualizado.

Numerosa correspondência tem sido encaminhada à Divisão, contendo pedidos de esclarecimento quanto ao exercício do magistério no Brasil, por parte de professores estrangeiros. Dentre esses, contam-se os procedentes da China, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, a que se tem dado resposta conveniente.

Também numerosas são as solicitações de intercâmbio de correspondência de estudantes de outros países, principalmente Estados Unidos, com os de nossas escolas, e as referentes a material sobre o Brasil, que são atendidas através de livros, publicações e fotografias.

Funcionários da D.D.I.P. têm colaborado no levantamento de dados sobre o ensino normal no Brasil, no Serviço de Estatística da Educação e Cultura, dentro das necessidades de maior conhecimento desse tipo de ensino, para estudos a serem elaborados pelo Conselho Federal de Educação.

Assim, procede-se ao seguinte registro, no momento:

1950 — Por município:

- A) Número de unidades escolares.
- B) Matrícula inicial e efetiva: 1.^a série e geral.
- C) Conclusões de curso.

1961 — Por unidade escolar:

- A) Número de professores.
- B) Matrícula.

A fim de atender à solicitação do Bureau International d'Education, foi elaborada ampla resposta ao questionário sobre "Planejamento da Educação", que deveria figurar como um dos temas da Conferência Internacional de Instrução Pública, promovida anualmente em julho pelo B.I.E. — UNESCO, em Genebra, Suíça.

Os itens gerais que compõem o questionário são os seguintes :

- I — Tipo de planejamento.
- II — Órgãos encarregados do planejamento.
- III — Elaboração, aplicação e avaliação dos planos.
- IV — Formação do pessoal encarregado dos trabalhos de planejamento.
- V — Ação internacional.
- VI — Projetos para o futuro.
- VII — Diversos.

Dentro do último item, foi elaborada uma bibliografia seletiva sobre "Planejamento da Educação no Brasil", constando de 45 referências.

Em atenção ao pedido enviado ao Ministério da Educação e Cultura pelo Diretor Adjunto do Bureau International d'Education, quanto à resposta ao questionário sobre o movimento de educação no país durante o ano escolar 1961/1962, foi elaborado trabalho pela S.D.I., procedendo-se sua versão para o inglês e francês, de acordo com os termos da solicitação. A resposta deveria constar entre os temas da ordem do dia da XXV Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em Genebra, no mês de julho.

O documento inclui resposta aos seguintes itens, dentro do movimento de educação no país:

- I — Administração escolar:
 - 1. Medidas administrativas: modificações ao curso do ano.
 - 2. Controle do ensino.
 - 3. Financiamento.
 - 4. Construções escolares.
- II — Desenvolvimento quantitativo do ensino.
- III — Estrutura e organização.

IV — Planos de estudos, programas e métodos:

1. Reforma dos planos de estudos.
2. Reforma dos programas.
3. Reformas didáticas.
4. Novos manuais de ensino.

V — Pessoal de ensino:

1. Efetivo dos professores.
2. Formação.
3. Aperfeiçoamento.

VI — Serviços auxiliares e extra-escolares.

Recebeu a Seção de Documentação e Intercâmbio, do "Centre International de la Construction Scolaire", de Lausanne, Suíça, pedido de informações sobre as entidades que se ocupam do problema de construções de escolas em nosso país.

A fim de que a resposta seja mais ampla possível, foram enviados exemplares do questionário a 65 órgãos afetos ao problema de prédios nas Secretarias de Educação e outras entidades nos Estados, solicitando-se ainda aos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais o encaminhamento a outras instituições.

Atendendo a pedido do Diretor Adjunto do Bureau International d'Education, foi ainda enviada a esse órgão uma relação das instituições que se interessam pelas recomendações ns. 52 e 53, votadas pela XXIV Conferência Internacional de Instrução Pública, depois de consulta feita às Secretarias de Educação dos Estados.

Amplio material fotográfico, além de publicações, foi cedido à Presidente da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (Comitê Nacional Brasileiro), que, convidada para um Congresso de Educação em Nice, deveria apresentar exposição relativa à educação no Brasil. As fotografias abrangem os seguintes aspectos:

- 1 — Exposição de material didático para Jardim de Infância, confeccionado por bolsistas do INEP, durante o curso de aperfeiçoamento (19).
- 2 — Curso de Recreação para aperfeiçoamento de professores, patrocinado pelo INEP e realizado no Patronato Operário da Gávea (5).
- 3 — Escola Experimental do C.R.P.E. da Bahia (10).
- 4 -- Escola de Artes Industriais — SENAI — onde há cursos de aperfeiçoamento para professores primárias (7).

- 5 — Escola Guatemala — Rio de Janeiro (15).
 6 — Instituto de Educação do Estado da Guanabara (3).
 7 — Centro Educacional Carneiro Ribeiro — Escola-parque — Bahia (4).

Durante os meses de abril, maio e junho foram realizados os seguintes trabalhos pelo grupo de técnicos orientados pelo Dr. Anísio Teixeira:

- Bases para a organização dos fundos (A situação do ensino primário).
- Bases para a organização dos Fundos (A situação do ensino médio).
- Gastos com o ensino, de acordo com o previsto na Lei de Diretrizes e Bases (trabalho baseado na Lei n. 3.994, de 9/12/1961, orçamento da União previsto para o exercício de 1962).
- Gastos com o ensino (Estado de São Paulo — orçamento para 1962).
- Distribuição do auxílio financeiro do Fundo Nacional de Ensino Primário às unidades da Federação, de acordo com o plano de ensino primário, constando de: população de 7 a 14 anos nos Estados da União, renda *per capita*, 70% inversamente proporcional à renda *per capita*, 30% diretamente proporcional à população, auxílio total, custo do aluno/ano e número de alunos matriculáveis com o auxílio; despesa por classe de 30 alunos nas Unidades da Federação.
- Atualização das Leis Orgânicas de Ensino Normal de cada Unidade da Federação, estudo comparativo do currículo dos cursos de Regente de Ensino e Curso de Formação de Professores Primários com os da Lei Orgânica Federal; Levantamento da Legislação referente aos Institutos de Educação dos Estados.

II — BIBLIOTECA

Suas atividades abrangeram:

Aquisição

Livros	2.198
Folhetos	507
Periódicos nacionais	113
Periódicos estrangeiros	203

Consultas

Livros emprestados	1.687
--------------------	-------

Registro e Encadernação

Livros registrados.....	5.207
Livros para encadernar.....	615

Ocupou-se também a Biblioteca com os seguintes trabalhos:

- 1) Elaboração do índice de assuntos.
- 2) Tradução de artigos para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.
- 3) Colaboração à S. D. I. em respostas a questionários provenientes do "Bureau International d'Education".
- 4) Revisão dos resumos de artigos e livros indexados no Boletim "Bibliografia Brasileira de Educação".

III — SERVIÇO DE BIBLIOGRAFIA

1 — *Bibliografia Brasileira de Educação*

Durante o corrente ano foram distribuídos os números 3 e 4 do vol. 8, correspondentes ao 2.º e 3.º trimestres de 1960 e os números 1, 2, 3 e 4 do vol. 9, correspondentes ao ano de 1961.

Acham-se em impressão os números 1 e 2 do vol. 10, correspondentes ao 1.º e 2.º trimestres de 1962.

Encontra-se em fase final de redação o número 3, vol. 10, correspondente ao 3.º trimestre de 1962.

2 — *Bibliografias especializadas*

Foram organizadas, a pedido, as seguintes:

- 1) Bibliografia sobre pesquisa educacional no Brasil — por solicitação do Ministério da Educação de Porto Rico;
- 2) Bibliografia sobre a Escola e a Comunidade — por solicitação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara;
- 3) Bibliografia sobre diversos aspectos do desenvolvimento cultural, social e econômico do Brasil — por solicitação da delegação do Brasil junto à UNESCO;
- 4) Bibliografia sobre exames vestibulares nos seguintes países: Brasil, França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha — por solicitação da Divisão do Ensino Superior do MEC;
- 5) Bibliografia sobre a Escola-Parque Carneiro Ribeiro;
- 6) Bibliografia sobre orientação educacional e profissional;

- 7) Bibliografia sobre educação de adultos — por solicitação da DEPE;
- 8) Bibliografia sobre trabalho em grupo — por solicitação do Departamento de Educação Primária da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara;
- 9) Bibliografia seletiva sobre educação rural no Brasil — por solicitação da DEPE;
- 10) Atualização da Lista de Revistas Pedagógicas Brasileiras — por solicitação do Departamento de Educação da UNESCO;
- 11) Bibliografia sobre Planejamento da Educação no Brasil — por solicitação do "Bureau International d'Education";
- 12) Bibliografia selecionada sobre Educação Rural no Brasil — por solicitação da UNESCO;
- 13) Bibliografia dos documentos apresentados à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile de 5 a 19 de março de 1962;
- 14) Lista Geral e retrospectiva das publicações do INEP e do CBPE;
- 15) Selected Bibliography of Works in English, and French on Brazilian Education;
- 16) Bibliografia do Prof. Jayme Abreu;
- 17) Bibliografia sobre Artesanato no Brasil.

Estão em preparo as seguintes bibliografias especializadas:

- 1) Bibliografia sobre aspectos da Cultura Brasileira (obras originais em inglês, francês e também versões do português para o inglês e francês);
- 2) Atualização da Bibliografia do Prof. Anísio Teixeira.

3 — *Setor de Recortes de Jornais*

Continuou-se, durante esse período, a selecionar e classificar o noticiário da imprensa sobre assuntos relacionados com a educação e a vida cultural do país.

Elaboraram-se listas mensais sobre congressos e conferências por se realizar no país e no estrangeiro e listas bimensais relacionando o noticiário de jornal sobre as atividades do INEP, CBPE, CAPES e Centros Regionais.

Foi iniciada em setembro a elaboração de pequenos *dossiers* bissemanais de recortes de jornais, contendo o noticiário mais em evidência na vida educacional e cultural do país. Esses *dossiers* vêm circulando pelos diversos serviços deste Centro, a fim de proporcionar aos membros da casa o conhecimento imediato desse material.

Foi também organizado e iniciado o fichário por assuntos dos Congressos que noticiamos, a fim de facilitar a consulta desse material.

4 — *Outros trabalhos*

1) Tradução da classe 37 (Educação) da Classificação Decimal Universal — A Comissão Brasileira da Classificação Decimal Universal, órgão do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, solicitou a colaboração desse serviço para o trabalho em apreço. A tradução foi feita pela Chefe do Serviço e por D. Hadjine Lisboa, Técnico de Educação. Encontra-se inteiramente pronta, aguardando parecer dos diversos técnicos deste Centro, no que se refere à parte de *conceituação dos termos traduzidos*.

2) Levantamento de obras e artigos em francês sobre o Brasil — por solicitação do "Institut d'Etude des Pays en Développement", da Universidade Católica de Louvain.

3) Atendimento ao pedido do "Bureau International d'Education" para remessa de Manuais Escolares Brasileiros referentes às matérias: Religião, Agricultura, Higiene e Instrução Cívica — Seleção e providências para a remessa desse material.

4) Atendimento à solicitação da Divisão de Difusão Cultural do Itamarati, referente a informações sobre Atividades Culturais Brasileiras, para o "Calendário Cultural Brasileiro", a ser publicado por aquele órgão.

5 — Correspondência:

Foram expedidas 70 cartas, ofícios e respostas a questionários, sobre assuntos gerais de Bibliografia e documentação.

IV — REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Seguindo a programação regular, foram expedidos por trimestre os números 83, 84, 85 e 86. Encontra-se em segundas provas o n.º 87 (julho-setembro, 1962) e em composição o 88 (outubro-dezembro, 1962). Vem sendo coletada a documenta-

ção para o n.º 89 (janeiro-março, 1963). Foram beneficiados com a distribuição 2.597 assinantes do país e 331 estrangeiro.

A matéria divulgada nesses números foi classificada por autor e assunto, tendo em vista a próxima edição do Catálogo.

V — SEÇÃO DE EXPEDIÇÃO

Esta Seção tem por finalidade precípua prestar assistência a bibliotecas escolares, bem como a professores de todos os níveis de ensino.

No corrente exercício, recebeu cerca de 40.000 exemplares, entre publicações e livros, havendo distribuído, durante tal período, aproximadamente 37.000, beneficiando 4.418 instituições e pessoas.

VI — SEÇÃO DE AUDIOVISUAIS

Atividades em 1962:

— Realização de 60 estágios intensivos para professores do ensino elementar e médio com o fim de promover a aplicação e divulgação dos recursos audiovisuais, incluindo orientação em exposições e outros trabalhos práticos aos professores do Instituto Nacional de Educação de Surdos;

— Discussão, planejamento, confecções e apresentação, no C.B.P.E., de quadro de avisos sobre:

- a) Gravação no ensino (janeiro)
- b) Artes gráficas e A.V. (fevereiro)
- c) A.V. em línguas (março)
- d) Visualização em História (abril)
- e) Geografia em A.V. (maio) ;

— Apresentação de 20 filmes fórum, sob a orientação dos professores da Seção em rodízio semanal;

— Confecção de 139 dia positivos com respectivos roteiros da Excursão Piloto realizada em 1961, orientada e organizada pela S.A.V.;

— Revisão do Glossário Básico em elaboração, com acréscimo dos termos correspondentes em francês e alemão aos já existentes em espanhol, português e inglês;

— Revisão e atualização de catálogos de filmes de entidades diversas com apreciação e sumarização de filmes e organização de fichas de avaliação de filmes, diafilmes, discos e programas radiofônicos;

— Preparação de "flash-cards" para avaliação de pesquisa de aprendizagem de leitura;

— Aplicação do Teste de Personalidade (Teste do Mundo de Ch. Buhler) com documentação fotográfica para posterior confecção de diapositivos;

— Distribuição de coleções de Tipos e Aspectos do Brasil ao país e ao estrangeiro, de acordo com o critério estabelecido;

— Elaboração de planos de utilização de recursos audiovisuais nos cursos:

- a) "Recursos Audiovisuais", ministrado em Campos, aos professores do Ensino Comercial do Estado do Rio;
- b) Curso de Psicologia para pais e adolescentes, Diretoria do Instituto Paulista de Relações Humanas;
- c) Palestras para adolescentes;

— Orientação de projeções em estabelecimentos de ensino e na Seção, com empréstimo de equipamento e assistência do operador;

— Traduções e resumos de folhetos especializados em audiovisuais (158) ;

— Levantamento de equipamentos audiovisuais em Escolas Normais do Brasil;

— Elaboração de cartazes para exemplificação de projetores e do uso de filme em classe;

— Elaboração de materiais de baixo custo (cartazes, diapositivos feitos a mão) ;

— Orientação no planejamento e confecção de recursos audiovisuais para bolsista do SESC;

— Realização de reuniões semanais com o Chefe da Seção e professores para planejamentos e discussões de assuntos técnicos sobre materiais audiovisuais aplicados às diversas disciplinas curriculares;

— Distribuição de equipamento audiovisual (adquirido por verba do INEP em 1961) aos Centros Regionais da Bahia, Rio Grande do Sul e Recife;

— Visita às escolas que receberam os laboratórios do IBECC no Estado da Guanabara;

— Designação de um professor para participar do curso sobre Televisão Educativa promovido em Londres pela B.B.C. ;

— Coordenação dos trabalhos de impressão em Multilith de 100 exemplares da publicação "International Study of University Admissions";

— Tradução e adaptação do livreto "Recursos Audiovisuais para professores", publicado pelo Departamento de Educação do Estado de New Jersey — Trenton.

Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério

Resumo das atividades desenvolvidas pela D.A.M. durante o ano de 1962:

I — Prosseguimento das atividades desenvolvidas na Escola Experimental do I.N.E.P. no Rio:

- 1) Orientação técnica da Escola
- 2) Aperfeiçoamento dos professores em exercício
- 3) Estágios e visitas de professores da Guanabara e de outros Estados
- 4) Estudos e pesquisas sobre:
 - a — Preparo e aperfeiçoamento do professor primário
 - b — Métodos e recursos de ensino
 - c — Programas do ensino elementar
 - d — Medidas do rendimento escolar

II — Outros estudos e pesquisas:

- 1) Estudo sobre o programa de Psicologia para Cursos de Formação de Professores.
- 2) Pesquisa sobre o professorado primário do Estado da Guanabara (prosseguimento e terminação).

III — Publicações para o professor:

- 1) Guias de ensino de Matemática na Escola Elementar: em fase de terminação o 2.º ano e de início o 3.º.
- 2) Guia de ensino de Estudos Sociais na Escola Elementar: foi terminada, no período, a parte relativa ao 4.º e 5.º anos primários.
- 3) Guia para o ensino de Ciências Naturais na Escola Elementar (prosseguimento).
- 4) Revisão dos guias de ensino na Escola Elementar, elaborado pela Secretaria de Educação do antigo Distrito Federal, na gestão de Anísio Teixeira, relativos a Linguagem, Matemática, Ciências Naturais, Recreação e Música.

Livros editados em 1962 pelo C. B. P. E.

Seguindo as normas traçadas no "Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais" que prevê a elaboração de estudos e pesquisas sobre sistemas escolares, currículos, escolas, a publicação de livros didáticos e de monografias que permitam aos educadores uma visão mais objetiva das transformações socioculturais que vêm afetando a estrutura e o funcionamento de nosso sistema escolar, foram editados em 1962 os seguintes trabalhos:

Série I — Guias de Ensino: A. Escola Primária

Vol. 6 — *Música na Escola Elementar* (Nova edição ampliada)

B. Escola Secundária

Vol. 6 — *A Presença do Latim* — NÓBREGA, V. Londres da

Vol. 7 — *Método Ativo do Francês Prático* — VAN DER HAEGEN, Raymond

Série IV — Currículo, Programas e Métodos

Vol. 3 — *A Escola Secundária Moderna* — LIMA, Lauro de Oliveira.

Série VI — Sociedade e Educação — Coleção "O Brasil Provinciano"

Vol. 1 — *Família e Comunidade* — NOGUEIRA, Oraci.

Vol. 2 — *Uma Comunidade Teuto-Brasileira* — ALBERSHEIM, úrsula.

Encontram-se no prelo, devendo sair no ano em curso:

Série I — Guias de Ensino: B. Escola Secundária

Vol. 9 — *Geometria Projetiva* — BUNT, Lucas.

Série VI — Sociedade e Educação — Coleção "O Brasil Provinciano"

Vol. 3 — *Geografia Agrária do Brasil* — VALVERDE, Orlando.

— Coleção "O Brasil Urbano"

Vol. 1 — *Evolução da Rede Urbana Brasileira* — GEIGER, Pedro Pinchas.

Vol. 2 — *O Sistema Administrativo Brasileiro* — VIEIRA DA CUNHA, Mário Wagner.

Vol. 3 — *O Professor Primário Metropolitano* — PEREIRA, Luís.

Vol. 4 — *Migração, Urbanização, Industrialização* — DIÉGUES JÚNIOR, Manuel.

A coordenação desses manuais e monografias estiveram a cargo, respectivamente, da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, sob a responsabilidade do Prof. Jayme Abreu, e da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, dirigida nessa fase pelo Prof. Darci Ribeiro. A parte editorial vem sendo orientada pelo Dr. Aydano de Couto Ferraz.

CENTROS REGIONAIS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS: SÚMULA DAS REALIZAÇÕES EM 1962

Dando continuidade às linhas de ação que deveriam orientar seu trabalho, no sentido de contribuir para uma autêntica reformulação democrática dos sistemas educacionais em âmbito regional, os Centros executaram no ano de 1962 o programa de atividades que apresentamos em síntese:

CENTRO REGIONAL DA BAHIA

Em 1962, suas atividades podem ser sumariadas nos seguintes tópicos:

1 — Estudos e pesquisas concluídos:

O ensino normal no Estado da Bahia.

Características dos diretores e professores dos estabelecimentos de ensino Normal do Estado da Bahia.

O aluno do Curso Normal do Estado da Bahia.

O Curso Normal da Bahia visto por diretores e professores das Escolas Normais do Estado.

As Famílias dos alunos da Escola-Parque.

2 — Escolas de Demonstração:

Prosseguiram suas atividades a Escola de Aplicação e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. O setor de Artes Industriais do referido Centro atendeu a 1.600 crianças e o de Atividades Recreativas a 2.700.

Entraram em funcionamento a Biblioteca e o setor de Atividades Socializantes do Centro e foram incorporados ao plano de trabalho desenvolvido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia as Escolas 1, 2 e 3 num total de 2.700 alunos.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro se prepara para servir de campo de demonstração do Centro de Formação de Professores a ser criado no Estado.

3 — Cursos:

Realizou-se Curso de Preparação de Professores em Artes Industriais, tendo em vista o Plano de Extensão de Escolaridade.

CENTRO REGIONAL DE MINAS GERAIS

O trabalho do Centro no ano findo teve este desenvolvimento:

1. Estudos e Pesquisas

Levantamento econômico-social da educação, em Minas Gerais.

Ensino Industrial em Minas (as instituições de ensino, o professor, o aluno, o mercado de trabalho, situação do pessoal qualificado nas empresas, efeitos sociais da nova lei 3e regulamentação do ensino industrial).

Levantamento da linguagem das crianças de Belo Horizonte (vocabulário, composição, aspectos da vida em Minas Gerais, cooperação das crianças na vida doméstica, horários escolares, de atividades domésticas, de diversões, situação dos pais de alunos, ideais e interesses das crianças etc).

Estudos das dificuldades especiais de leitura e suas causas.
Maturidade para a aprendizagem da leitura.

Monografias de classes (4 classes experimentais do Grupo de Demonstração do Instituto de Educação de Belo Horizonte).

Levantamento do vocabulário ativo no período pré-escolar.

2. Aperfeiçoamento de professores

Preparação de professores para classes de observação de Centros Experimentais do Ensino Primário.

3. Publicações

"O ensino em Minas Gerais no tempo da República" (sequência a "O ensino em Minas Gerais no tempo do Império", 608 páginas, 500 exemplares).

Boletim Informativo do Centro (bimensal).

Várzea de Pantana (influência das instituições educacionais da Fazenda do Rosário — Ibireté, M. G.).

CENTRO REGIONAL DE PERNAMBUCO

O programa executado no ano passado abrangeu estas realizações :

1 — Estudos e Pesquisas

a) Em andamento:

Recursos econômicos e financeiros para a educação em Pernambuco.

Subsídios para um Plano de Educação em Pernambuco. Sugestões de Economia educacional.

Realidade e perspectivas da orientação profissional no Recife.

Delimitação de áreas sócio-econômicas homogêneas nos Estados da Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas.

b) Concluídos:

O problema do menor abandonado na cidade do Recife e suas relações com a delinquência infanto-juvenil.

2 — Publicações:

Cadernos — Região e Educação (n.^{os} 3 e 4).

Boletim do CRPE (bimensal).

3 — Cursos e outras iniciativas de aperfeiçoamento do magistério.

Curso de atividades artísticas.

Curso de atividades artesanais.

Curso de Aperfeiçoamento para Professôres Primários (em colaboração com o PABAAE).

Círculo de estudos sobre problemas do ensino primário.

Coordenação de grupos de estudos sobre metodologia dos Estudos Sociais e Ciências Naturais na Escola Primária.

Supervisão do Curso de Artes Industriais do INEP e colaboração no mesmo.

Curso de formação de pesquisadores sociais (em colaboração com a Universidade do Recife, o Instituto Joaquim Nabuco e SUDENE).

4 — Seminários:

O Recife e seus problemas sócio-educacionais.

Problemas do ensino médio, especialmente do Curso Collegial.

CENTRO REGIONAL, DO RIO GRANDE DO SUL

Realizou o Centro as atividades que sumariamos **aqui**:

1 — Estudos e Pesquisas

— Mapa educacional do Rio Grande do Sul.

— O ensino primário no Rio Grande do Sul na década 1950-1960.

— Estudo sobre as Universidades no Rio Grande do Sul e de Santa Catarina — causas de reprovação.

— Estudo da comunidade de Santa Cruz do Sul, especialmente do ponto-de-vista educacional (rendimento do ensino, origem dos professores, situação dos egressos da Escola Técnica local etc).

— Descentralização do Ensino Primário Municipal do Rio Grande do Sul.

— Monografias descritivas dos municípios do Estado.

- Condições das classes de aprendizagem inicial da leitura e avaliação do rendimento dessas classes.
- Levantamento das condições do ensino primário e pré-primário de Santa Catarina.
- Estudo sobre o currículo para um Instituto Pedagógico (Formação de professores de Cursos Normais em Institutos de Educação).
- Biografias de rio-grandenses ilustres.

2 — Cursos

- Administração Escolar.
- Técnicas de Pesquisa Educacional.
- Estatística.
- Preparação de um Curso de Administração Escolar para gravação.
- Colaboração do Seminário sobre meios de comunicação, organizado pelo Ponto IV e a Universidade do Rio Grande do Sul.

3 — Preparo de material para professores

Folhetos para distribuição a professores sobre: A escola e a comunidade. A decoração do ambiente escolar. A linguagem na Escola Primária. Sugestões para o preparo e programação dos trabalhos de composição etc.

Material didático para o ensino da Matemática na Escola Primária (a ser enviado aos Departamentos Municipais de Ensino).

Instruções para o ensino de Ciências Naturais (enviadas aos mesmos Departamentos).

4 — Outras iniciativas

Canpanha pró-biblioteca pública municipal no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina.

Colaboração nas emissões sobre educação da Rádio da Universidade do Rio Grande do Sul.

5 — Publicações

Correio do CRPE (mensal).

Suplemento do Correio do CRPE (aperiódico).

CENTRO REGIONAL DE SÃO PAULO

O trabalho em 1962 desenvolveu-se em torno dos seguintes itens:

1 — Estudos e pesquisas

a) Concluídas:

Levantamento do Ensino Primário Municipal da cidade de São Paulo.

Experiência de técnicas modernas em uma escola tradicional.

Necessidade de expansão da rede escolar primária de Presidente Prudente.

Estrutura familiar de Presidente Prudente.

Rendimento na solução de problemas aritméticos na Escola Primária.

Revisão crítica de trabalhos experimentais sobre processos de resolução de problemas.

O ensino complementar no município de São Paulo.

b) Em andamento:

Planejamento do sistema de ensino primário do município de Santos.

A rede escolar do município de Rio Claro e os fatores responsáveis pela evasão da escola primária.

O ensino no Estado de São Paulo de 1920 aos nossos dias.

Escola e Mobilidade Social.

Análise do conteúdo da Psicologia Educacional.

Instrução programada.

Estudo crítico dos processos de avaliação do rendimento escolar na Escola Primária.

Organização de teste coletivo de maturidade para a leitura.

Condições de funcionamento dos ginásios estaduais e custo médio por aluno.

Processos de qualificação do operário industrial na empresa.

2 — Cursos e seminários

Curso de Especialistas para a América Latina.

Seminário para treinamento de pessoas em pesquisas educacionais.

Curso de Especialistas em Recursos Audiovisuais em educação (Serviço de Recursos Audiovisuais).

Ciclo de conferências sobre educação brasileira.

Curso de Aperfeiçoamento de professores primários em Manaus.

3 — Classes experimentais

Prosseguiram as atividades das classes primárias experimentais do Centro, as quais serviram de campo de observação para os Cursos realizados no Centro e, ainda, de campo de pesquisa. Os orientadores das Classes Experimentais se encarregaram do Curso de Aperfeiçoamento de Professores de Manaus, de série de palestras em Lins e Guararapes (São Paulo) e colaboraram na orientação da Escola Jóquei Clube (São Paulo). As classes receberam 30 estagiários e participaram do Salão da Criança.

4 — Serviço de Recursos audiovisuais

Pesquisas sobre a utilização de recursos audiovisuais na aprendizagem, em colaboração com a Universidade de São Paulo.

10 cursos intensivos e 4 seminários sobre recursos audiovisuais, além de estágios vários.

Estudo de 110 filmes, do ponto-de-vista de sua possível utilização por educadores brasileiros.

Elaboração de 5 folhetos sobre recursos audiovisuais.

Tradução de filmes e diafilmes.

Preparo de um filme pelos alunos de Curso de Especialistas em Audiovisuais "A Escola de nossos dias".

Preparo de um documentário sobre cooperativismo.

5 — Documentação

Cadastro das escolas primárias do Estado de São Paulo.

Cadastro das Escolas Normais, Ginásios, Escolas de Ensino Médio, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia do Estado.

Levantamento de escolas particulares de ensino médio (destinado à Aliança para o Progresso).

Relação de testes, trabalhos de pesquisa no campo da educação, publicações e bibliografias especializadas.

6 — Publicações

Pesquisa e Planejamento (periódica).

Levantamento do Ensino Secundário e Normal do Estado de S. Paulo.

7 — Outras atividades

Foi prestada colaboração pelo Serviço de Estatística do Centro à Universidade de São Paulo para a realização de estudos sobre: Atitude em relação a grupos étnicos em Porto Alegre e Curitiba; Comportamento eleitoral do operariado de São Paulo; Características biométricas e de escolaridade de adolescentes, alunos dos Ginásios da cidade de São Paulo; Estudo sociológico sobre o estudante universitário.

O ESFORÇO EDUCACIONAL DO RIO G. DO SUL

RAUL CANDURO

Ex-Secretário de Educação

Meus caros patrícios e companheiros de trabalho, recebi no ano de 1960, ou, mais precisamente, em dezembro de 1959, o convite honroso para mim, honroso e ao mesmo tempo cheio de compromissos para a minha pessoa, dadas as minhas condições de homem moço que, pela primeira vez, passava a exercer um cargo executivo. Como legislador, acostumado aos problemas referentes àquele Poder, recebi de S. Exa. o Governador Leonel Brizola, o convite para assumir a Secretaria de Educação. Não recusei por não dispor de palavras no momento, em face da honra e do imprevisto do convite, porque, meus caros amigos, professores e funcionários desta Secretaria, não sabia que ao lado da minha inexperiência na atividade pública, eu deveria contar, daquele instante em diante, com a experiência, a capacidade, o espírito público e a dedicação dos funcionários e do magistério do Rio Grande do Sul. Graças a essa colaboração, graças a esse estímulo, graças a tudo isso, pude superar, em parte, as deficiências pessoais, pude em parte realizar aquilo que, pessoalmente, não poderia, nem de longe, não tivesse contado com essa extraordinária colaboração. Foi assim que, assumindo a Secretaria de Educação e Cultura, encontrei elaborado pelos órgãos do Governo, e diretamente orientado por S. Exa. o Governador Leonel Brizola, um Plano Educacional que, embora deputado e líder da Bancada do Governo, naquele instante não imaginava o seu significado, não imaginava os resultados do conjunto das medidas adotadas, do planejamento realizado e das metas que se pretendia atingir, que era de quatro mil e quinhentas escolas, 429 mil novas matrículas e 20 mil novos professores, para atender uma necessidade de 300 mil crianças que estavam abandonadas, sem escola primária, sem professores. Para isto, era necessário contar com o esforço e com a colaboração de todos os que trabalham neste setor do Rio Grande do

Exposição efetuada na transmissão do cargo de Secretário da Educação do governo gaúcho durante a administração Leonel Brizola.

Sul. Para elevar a matrícula geral no Rio Grande, do ensino primário do Estado, dos municípios e particular, de 730 mil matrículas existentes ao número potencial de que hoje dispomos, de 1 milhão e 150 mil; para elevar os 8.787 professoras existentes a mais de 20 mil; e as 1.795 escolas primárias, para além de 4.500. Assim, poderíamos combater o *déficit* escolar das 300 mil crianças sem escolas no Rio Grande do Sul, que exigiam, em nome da justiça, da democracia, do desenvolvimento, da igualdade e da própria liberdade, que o Estado tomasse medidas concretas, positivas e reais no sentido de fazer com que o Rio Grande tivesse oportunidade real de alfabetizar todos os seus filhos. Para isto, foi idealizado, inicialmente, um Plano de Expansão do Ensino Primário, no sentido de que, a nenhuma escola fosse permitida uma vaga sequer, a fim de que todas as crianças pudessem, inclusive, em vários turnos, freqüentar ao menos as escolas existentes e receber instrução dos professores que então existiam. Dentro desse plano, foram contratadas mais de 4.500 professoras, na primeira etapa. Em todas as regiões do Rio Grande do Sul, em todos os recantos, sem distinção de qualquer natureza e ordem. Por isto, pudemos atingir, em 1962, ao total de 4.500 novas escolas, e uma possibilidade de matrícula de 1.150.000 novas crianças. Foi elaborado um plano financeiro, não só através de investimentos próprios do orçamento, como, especialmente, através do Plano de Obras, por intermédio da Taxa de Educação, tão em boa hora criada, quando ainda nos encontrávamos na Oposição ao Governo de então. Mas, todo esse programa, todas essas realizações, precisam, meus companheiros de trabalho, ser complementadas por outras medidas que o Governo rio-grandense vem tomando, e os futuros governos obrigatoriamente deverão tomar, entre elas destaco a da Reforma Agrária, para que não somente sejam construídas escolas e contratadas professoras, pois não é o suficiente, uma vez que a situação econômica e financeira das nossas populações, muitas vezes impede que até mesmo a criança, na porta da escola, possa freqüentar uma simples sala de aula, pela pobreza, pela miséria, pelo desajuste, pela falta de saúde, por condições financeiras e fundamentalmente econômicas, que impedem a verdadeira liberdade da pessoa humana. Por isto é que, nesta Secretaria de Estado, compreendi, entendi e cada vez mais fundamentei as minhas convicções de homem que professa uma ideologia no sentido do bem-estar social coletivo e comum. Uma ideologia que tem como fundamento os princípios da liberdade, da democracia e da justiça social, para que a diferença entre os homens, natural pelas decorrências lógicas da própria situação em que se encontrem, não seja tão longe, tão distante, tão grande, de tal maneira que uns disponham do su-

pérfluo, e outros nem sequer o necessário para viver dignamente. Daí, o Plano Educacional do Rio Grande do Sul, do qual tive a honra de ser apenas um dos auxiliares, colaborando humilde e modestamente, mas com vontade de realizar aquilo que era intenção do senhor Governador Leonel Brizola e seu Governo. Por esses motivos foram construídas estas escolas, não só através da Comissão Estadual de Prédios Escolares, como do Plano de Expansão Descentralizada do Ensino Primário em convênios com os municípios. Prédios modestos mas higiênicos e obedecendo à técnica pedagógica para atender a todas as crianças rio-grandenses. E, usando a expressão do ilustre ministro da Inglaterra: "a fim de que assim possamos dar escolas a todos e não apenas paíletes a poucos". Para isto contamos com a colaboração decidida, patriótica e extraordinária de técnicos, de professores, de engenheiros, de arquitetos, de pessoas de todas as categorias e condições sociais, que deram ao Governo rio-grandense a sua colaboração desinteressada, sem distinção de caráter político ou ideologia de qualquer natureza. Todos colaboraram eficientemente no sentido de que o Rio Grande do Sul desse um exemplo à Nação. Tivemos a preocupação especial, através da Subsecretária do Ensino Primário e do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, de fazer com que o recrutamento do magistério, que não era suficiente para atender à demanda de professores, fosse selecionar, entre os melhores elementos, aqueles que tivessem oportunidade e condições de ministrar ao menos o ensino primário. Baixamos duas portarias, a de número 5, em 1961, e a de número 1, em 1962, estabelecendo as normas do recrutamento dos professores, até mesmo para o simples contrato pelo Plano de Obras, através da Legislação Trabalhista. O critério estabelecido era o de títulos, de capacidade, de condições pessoais e técnicas à altura das necessidades e dos reclamos da nossa população escolar. Somente contratamos professores não titulados, para aquelas regiões, aqueles locais, onde materialmente, humanamente, era e é impossível atingir através do professor diplomado. Procuramos realizar o reaparelhamento de todas as nossas escolas, de todos os prédios escolares, não só através das reformas levadas a efeito pela G.E.P.E., como também da aquisição de móveis destinados a melhor aparelhar as escolas primárias do Rio Grande do Sul, que há muitos anos estavam carecendo de um novo equipamento, a fim de atender ao seu magistério, que necessitava de melhorias de condições para ministrar suas aulas, e aos alunos para recebê-las. No setor do ensino primário municipal, o Estado não descuroou. Bem ao contrário, deu toda colaboração aos prefeitos rio-grandenses, não só através do Plano de Expansão

Descentralizada, mas também da orientação por intermédio de professores formados e devidamente escolhidos em cada município, para orientar, adequadamente, o ensino municipal.

Ensino particular

No setor do ensino particular, basta um dado apenas para dar uma idéia da colaboração governamental. Setor de ensino que, convém lembrar, estava realmente carecendo de uma ajuda, de um apoio e de certo amparo do Poder Público. Para demonstrar o esforço que o Governo rio-grandense dedicou ao ensino primário particular, é suficiente lembrar que, ao assumirmos a Secretaria, existiam 193 professores à disposição das escolas particulares. Agora, podemos constatar — e este número naturalmente ainda será elevado — aproximadamente 800 professores à disposição das escolas primárias. Dispondo do total de 26.319 matrículas inteiramente gratuitas e contando com outras medidas, através de auxílios especiais por intermédio do Gabinete de Planejamento do senhor Governador, convênios, auxílios e outras formas, em nenhum momento da história do Rio Grande do Sul, e podemos dizer que, em nenhum momento da história do Brasil, se deu tanta colaboração e apoio ao ensino particular neste País.

Adolescentes e adultos

Quanto à educação de adolescentes e adultos, com a colaboração do Governo Federal, com o apoio de iniciativas particulares — e cumpre destacar aqui a colaboração dada, especialmente, pela Faculdade de Engenharia do Rio Grande do Sul, além de outras organizações beneméritas, — podemos ter nas escolas de alfabetização de adultos um total de 77.336 alunos.

Ensino técnico

No setor do ensino técnico, como todos sabem, o programa idealizado e planejado por S. Exa. o Governador Leonel Brizola se restringia a duas divisões, fundamentalmente: o ensino primário e o ensino técnico. O primário, para poder dar oportunidade a todas as crianças rio-grandenses de frequentar a sua sala de aula, oferecendo margem a todos os nossos patrícios de ao menos ter uma condição cultural, um pouco

mais de instrução, para melhor compreender os problemas do seu Estado, da sua Pátria e da própria sociedade. E, no setor do ensino técnico, a fim de que, num país **que** deseja e que deve urgentemente industrializar-se, para superar a fase de subdesenvolvimento econômico que nos torna cada vez mais pobres e cada vez mais distantes do sentido de progresso da humanidade moderna, era necessário que o Rio Grande do Sul tomasse uma medida concreta no sentido do desenvolvimento do ensino técnico, ensino que apenas começou a dar alguns sinais de vida, ao fim do governo do General Ernesto Dorneles. E foi tratado, ainda, mais de maneira especial, decidida e positiva no atual governo, de tal modo que encontramos o Estado, em 1958, com 16 escolas técnicas apenas, 563 professores e 4.297 alunos. Até agora, temos 94 escolas técnicas, 1.352 professores e 21.197 alunos matriculados, demonstrando o grande esforço e a dinamização que foi dada a esse setor do ensino, para fazer com que, através do ensino técnico e do ensino primário, se pudesse emprestar, realmente, um sentido à palavra "desenvolvimento". Porque não pode haver desenvolvimento se um povo é analfabeto e num meio onde não existam técnicos capazes de concretizar esse desenvolvimento, reagir e realizar os seus benefícios. Do contrário, o desenvolvimento será feito, apenas, em privilégio de poucos, no sentido dos abonados da fortuna, dos que dispuserem de condições ou sorte para vencer na vida. Por isto, era necessário ensinar nas escolas primárias a todos os rio-grandenses, e fazer com que as escolas técnicas tivessem, cada vez mais, os alunos e as pessoas bem dotadas para dar um sentido real ao desenvolvimento que estamos procurando promover. Foram, portanto, realizados planos de emergência no setor do ensino técnico; programas de desenvolvimento nas diversas escolas industriais, agrícolas e comerciais; aparelhadas nossas escolas técnicas, através dos recursos do Plano de Obras; assinados numerosos acordos em colaboração com entidades particulares. Aqui, mais uma vez, o Estado se voltou para o ensino particular, oferecendo, também, no setor do ensino técnico, à comunidade, através das suas instituições, a oportunidade de colaborar com o Poder Público na elevação do nível técnico de nossa população.

Ensino médio

No setor do ensino médio, Senhor Secretário, Vossa Excelência é mais autoridade que eu para falar sobre êle. Deu Vossa Excelência todo o seu entusiasmo, com um grupo de fun-

-cionários, de técnicos que colaboraram com Vossa Excelência na Subsecretária do Ensino Médio. Apesar de o governo rio-grandense ter positivamente afirmado que a sua preocupação não se voltaria para o ensino médio, especialmente para o ensino secundário, que se encontrava em mãos do ensino particular, e amplamente difundido, em contraste com o ensino primário e o técnico, apesar disso, o governador rio-grandense incluiu-o em sua plataforma de governo e cumpriu a afirmativa de que haveria de existir uma escola de nível médio em cada município do Rio Grande. Esta meta foi atingida e não só atingida como superada. Para isto, foram instaladas as escolas de nível médio, fizeram-se acordos de colaboração e foram estimuladas as iniciativas no sentido do desenvolvimento deste setor de ensino. Os dados que vamos alinhar demonstram, cabalmente, aquilo que afirmamos. O setor do ensino normal, seria natural e lógico que merecesse um esforço especial do governo, porque não era possível procurasse o governo desenvolver o ensino primário e ao mesmo tempo não estendesse o seu esforço ao âmbito do ensino normal, para assim preparar os professores, preparar os mestres, preparar o corpo docente, à altura das exigências futuras e já prementes, urgentes mesmo na época em que estamos vivendo. E os dados que alinhamos demonstram isso. Encontramos o Estado com 83 escolas normais, 733 professores e 7.214 alunos. Estamos, neste instante, com 158 escolas normais, 932 professores e 12.580 alunos matriculados nas nossas escolas normais.

Ensino secundário

O esforço do Governo do Estado se presta, também, através não só do entusiasmo e da colaboração do magistério rio-grandense, no setor do ensino secundário, como também da compreensão desse professorado, no momento em que o governador declarou que todas as crianças deveriam ser atendidas pelas nossas escolas secundárias. Para isto, vamos alinhar alguns números que também mostram a grande contribuição do governo nesse setor. Em 1958, estávamos com 48 ginásios oficiais, com 1.563 professores e 23.896 alunos. Agora, estamos com 85 ginásios, 2.368 professores e 40 mil alunos matriculados. Os 85 ginásios estão instalados e funcionando, e mais cinco recentemente foram criados por ato de Sua Excelência o Senhor Governador. Neste setor, ainda, meus patrícios e meus companheiros, colaboramos com a iniciativa particular, através de convênios, de auxílios, não só na construção de prédios, como

também, e especialmente, na manutenção de matrículas gratuitas, para que nas escolas particulares também pudessem ingressar as crianças de nível inferior ao médio, as crianças que não dispusessem de recursos, a fim de que tivessem oportunidade de freqüentar a escola que desejavam naquele instante. Para isso foram realizados convênios, contratos e acordos com as mais diversas instituições, sem levar em conta a natureza filosófica e religiosa, credo político de qualquer natureza.

CPOE

Quero destacar, neste instante, também, o trabalho desenvolvido pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, órgão cúpula da Secretaria de Educação, no sentido da assistência técnica pedagógica do ensino, através de seus serviços especializados, das delegacias regionais, dos orientadores, por intermédio de cursos, reuniões, de manifestações escritas de toda ordem, de instruções, de normas traçadas e baixadas por aquele órgão técnico que obedece rigorosamente às últimas conquistas da ciência pedagógica, transmitindo aos professores, aos alunos e aos próprios pais, os conhecimentos que os técnicos, esforçados patriotas, realizam neste setor do ensino.

Diretoria Geral

Quanto à Diretoria Geral, que é o órgão de coordenação, órgão que realiza a coordenação geral na vida administrativa desta Secretaria, alguns números, apenas, resumem o trabalho realizado por seu corpo de funcionários, inclusive em certas situações carentes de material e com certas deficiências; mas, superando tudo isso, o esforço, a dedicação, o entusiasmo e o alto espírito público. Podemos alinhar apenas dois dados, para mostrar o trabalho realizado. Foram assinados atos em geral, num total de 56.800 e 251.900 processos protocolares nesta Secretaria, além da dinamização da organização, e das medidas adotadas pela Diretoria Geral, no sentido de realizar realmente os seus objetivos de coordenação na vida funcional desta Secretaria.

Bolsas-de-estudo

No setor de bolsas-de-estudo, devemos destacar que o governo rio-grandense aí também está colaborando extraordinária-

mente com o ensino particular, concedendo bolsas nos colégios, ginásios, faculdades, escolas normais e escolas primárias, para atender à demanda dos que não podem freqüentar as escolas públicas, ou que não disponham de recursos para freqüentar as escolas particulares, em face do valor das matrículas, do valor das anuidades que são elevadas, não em decorrência e por culpa das organizações, mas em face da própria conjuntura em que vivemos, que leva essas organizações à necessidade, à obrigação de cobrar para poder sobreviver. Foram concedidas 33 mil bolsas nos diversos ramos do ensino, não só através do serviço especial de bôlsas-de-estudo, criado por decreto do Senhor Governador Leonel Brizola, estruturado ao tempo em que era Secretário de Educação o Dr. Mariano Beck, como também através de acordos e convênios realizados nos mais diversos setores desta Secretaria.

SEFAE

A Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional é, sem dúvida, um dos órgãos mais importantes da Secretaria de Educação. Para demonstrar o que pudemos realizar por intermédio da SEFAE — e diríamos apenas a Clínica Escolar — foram atendidas no órgão central, na Clínica Escolar Central, 59.018 crianças; foram fornecidas 27.586 receitas; foram realizados 14.709 exames de laboratório; na clínica dos grupos escolares, foram atendidos 479.804 crianças. Além da alimentação e vesturário, ainda foram distribuídos 528.811 quilos de leite em pó; 55.340 unidades de material de copa e cozinha; 83.546 unidades de vestuário e calçados.

No setor do Serviço Social Escolar, que tem por finalidade atender menores escolares e seus familiares, para que estes possam desenvolver em plenitude a própria personalidade, realizou a SEFAE, através de sua diretoria especializada, um programa de educação física, esporte e recreação. E quanto às Colônias de Férias, instituições pioneiras no Brasil, pelas informações que obtivemos, o Rio Grande do Sul é o único Estado da Federação que mantém um sistema de colônias de férias para as suas escolas primárias. E, neste instante, cumpre destacar, a SEFAE está vivendo um momento feliz, porque, exatamente neste momento, é primeiro ministro da Nação Brasileira o professor Francisco Brochado da Rocha, criador dessa organização. A colônia de férias da SEFAE abrigou, durante o período em que exercemos a Secretaria de Educação, 23.193 crianças.

Ensino pelas empresas

Pelo Decreto 50.423, de 8 de abril de 1961, o Sr. Presidente Jânio Quadros, bem interpretando, entendendo e compreendendo realmente o significado de um artigo da Constituição Brasileira, houve por bem determinar o cumprimento obrigatório da norma constitucional que obrigava as empresas com mais de cem empregados, a manter escola primária para empregados analfabetos e para os filhos destes. E, em face dessa determinação, o Senhor Governador baixou o Decreto 13.418, de 16 de abril de 1962, que obriga o cumprimento da norma constitucional, no âmbito federal e estadual, com o reforço ainda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Realizou o Serviço Especializado do Ensino Primário pelas Empresas, que também está subordinado à Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional, 260 convênios, que darão, neste ano, uma receita, para os cofres do Estado, no valor de 200 milhões de cruzeiros. Ainda necessária se faz a "realização de convênios com mais de seiscentas firmas que estão obrigadas a cumprir a norma constitucional, e que, até agora, não efetuaram os convênios. Há uma previsão, para 1963, de 400 milhões de cruzeiros, provenientes dos recursos arrecadados através dos convênios e acordos com as empresas particulares. Segundo o programa de Sua Excelência o Governador do Estado, essas disponibilidades deverão destinar-se especialmente à Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional, a fim de melhorar os serviços até agora realizados.

Divisão de Cultura

A Divisão de Cultura procurou, pelo trabalho dos seus funcionários, das pessoas responsáveis, levar a cultura ao povo, porque a cultura, como a instrução, a educação e todos os ramos de conhecimentos devem estar a serviço do povo. porque somente o povo tem condições para recebê-las e a êle deve ser dada toda contribuição, toda colaboração e todo esforço de qualquer governo, especialmente governo democrático. Para isso a Divisão de Cultura realizou concertos e espetáculos, seminários, como foi o II Seminário Rio-Grandense de Música; Festival de Artes Plásticas Contemporâneas e outras exposições; foi reformado o Teatro São Pedro; criadas várias bibliotecas infantis no interior; dada uma atenção especial ao Museu Júlio de Castilhos; ao Museu de Arte do Rio Grande do Sul, ao Museu Rio-Grandense de Ciências Naturais; e cumpre destacar

aqui, a instalação do Jardim Zoológico, entidade que foi realizada e construída através da Comissão Estadual de Prédios Escolares, e que, uma vez instalada em caráter definitivo, em face do decreto de Sua Excelência o Senhor Governador, deverá pertencer à Secretaria de Educação, subordinada à Divisão de Cultura. Vale destacar o significado do Jardim Zoológico para a cultura popular, uma vez que, como já foi dito por ilustre cientista, é uma universidade ao ar livre. Ainda cuidou a Divisão de Cultura da Biblioteca Pública, do Instituto do Livro, criou a Escolinha de Arte Infantil, do Instituto de Tradição e Folclore e Instituto de Ciências Sociais e Filosóficas, Radio-difusão e Cinema e, através de auxílios e convênios, de colaboração, procurou por todas as formas estimular a cultura no Rio Grande do Sul. Cumpre destacar, ainda, o trabalho realizado por dois órgãos de divulgação e imprensa desta Secretaria. A *Revista do Ensino*, atualizada, técnica e pedagógica-mente, vem realizando um trabalho extraordinário, não só no Rio Grande do Sul, como no Brasil e até no estrangeiro. A revista *Cacique*, hoje subordinada à Divisão de Cultura, está procurando cumprir, dentro de suas finalidades, as razões de sua criação.

Estatística educacional

A Diretoria de Estatística Educacional procurou através dos dados e elementos realizar os objetivos fundamentais de sua criação.

Serviço de Orientação e Educação Especial

Este órgão, destinado ao amparo e proteção na recuperação de crianças deficientes, criou várias escolas no interior do Rio Grande do Sul. E, pela dedicação de seus técnicos e funcionários, tem procurado realizar um extraordinário trabalho, grande trabalho, junto às crianças deficientes que não podem freqüentar as escolas regulares do nosso Estado.

Comissão Estadual de Prédios Escolares

Desejo, neste instante, destacar dois órgãos desta Secretaria, de maneira especial. A Comissão Estadual de Prédios Escolares e o Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário. A CEPE é um órgão colegiado, órgão de colabora-

ção. E, se a Secretaria de Educação e Cultura e a Secretaria de Obras Públicas realizassem uma ação conjugada, através dos dois órgãos existentes, que são o órgão técnico e o órgão executivo, no sentido da construção de prédios, reformas e ampliações, o objetivo do planejamento do governador rio-grandense estaria alcançado: a construção de prédios escolares. Para isso, foram reformados inúmeros prédios, adaptados, ampliados, conservados e melhorados através da CEPE, com o que o Rio Grande do Sul pôde apresentar um saldo de 720 prédios construídos e 300 em construção.

O Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário é um órgão criado com a finalidade de entrosar o Estado do Rio Grande do Sul através da SEC com os municípios rio-grandenses, a fim de ser realizado, objetiva e concretamente, um plano de escolarização, estendendo as escolas primárias aos mais diversos recantos do Rio Grande do Sul, às zonas mais afastadas, na expressão feliz do Senhor Governador: "aos capilares do nosso Estado". Para tanto, foram planejadas 4.875 escolas, pelo SEDEP, construídas 3.500; prédios a serem construídos até o fim do governo: 1.375. Foram realizados convênios com todos os municípios rio-grandenses que o desejaram, sem distinção de credo político, de orientação filosófica do prefeito, de condições pessoais ou de outras razões. O governo rio-grandense, neste setor, realizou com todos os prefeitos do Estado, um convênio no qual se estabeleceu, apenas, um elemento de ligação: a necessidade de construir escolas primárias no interior. Nada mais foi visado senão a imperiosa, urgente necessidade de serem construídas tais escolas onde assim o devesse. Para tanto, o SEDEP recrutou, através do Grupo de Supervisão, do Serviço Centralizado, com a colaboração do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e a Subsecretária do Ensino Primário, professores de alto valor técnico-profissional e de reconhecida capacidade, para formarem os grupos de supervisão e dar toda assistência, não só na localização das escolas, como, também, na seleção e aprimoramento dos professores municipais existentes. Podemos, pois, dizer que nenhum governo deste País realizou neste setor esforço de igual amplitude e de tamanha importância.

Assim é, meus prezados amigos da Secretaria de Educação e Cultura e meus patrícios do Rio Grande do Sul, que podemos proclamar, neste instante, que o governo do engenheiro Leonel Brizola cumpriu, integralmente, uma de suas metas, que era a escolarização do Rio Grande do Sul; cumpriu uma de suas metas, procurando dar à população rio-grandense o maior número possível de escolas até este instante, e ainda tantas outras

ate o final do seu governo. Foram, pois, construídas, 720 escolas, pela Comissão Estadual de Prédios Escolares; 3.500, pelo Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário; foram instalados mais 305 prédios escolares, em edificações cedidas, locados ou ocupados de outra forma, que nos dão um total de 4.525 novas escolas. Para isso, foram contratados mais de 20 mil professores e elevada a matrícula para mais de 420 mil novos alunos. Portanto, eu me congratulo, neste instante, com os professores rio-grandenses, com os funcionários e colaboradores desta Secretaria, porque puderam agora e poderão, ao final deste governo, dizer que cumpriram com seu dever.

Mas, meus caros amigos e patrícios rio-grandenses, cumpre neste instante da História do Brasil, e no momento em que deixo esta Secretaria de Educação, que eu me veja na obrigação imperiosa de dizer algumas palavras e comentar, especialmente, a situação do ensino em nosso País. Se, de um lado, podemos proclamar o grande esforço do governo rio-grandense no setor educacional — e esforço que não foi apenas do governo, mas foi do povo, dos professores do Rio Grande do Sul — por outro lado, precisamos destacar a situação em que se encontra o nosso País nesse mesmo campo. Apenas para demonstrá-la vamos ler o pronunciamento de um rio-grandense ilustre. O pronunciamento de um rio-grandense que hoje honra o nosso Estado, honra o torrão gaúcho, por exercer neste instante a mais alta magistratura da Nação: o Presidente João Gouart. Em sua mensagem ao Congresso Brasileiro, em 1 de março deste ano, afirmava: "No Ensino Primário, a situação é calamitosa. Apenas pouco mais da metade da população escolarizada, de 7 a 11 anos de idade, recebe instrução primária. A deficiência das instalações escolares é, em regra, alarmante. Paradoxalmente, porém, numerosos prédios escolares, sobretudo do tipo rural, construídos pela União, estão vagos ou nunca foram ocupados, porque não há recursos para a sua manutenção. A proporção de estudantes de nível médio que se transfere para o segundo ciclo é, também, expressiva, como demonstração da desfavorável situação do ensino. Do total de alunos matriculados, 75% cursam o primeiro ciclo e apenas 25% cursam o seguinte. O País não dispõe de professores habilitados, nem de prédios adequados, em número suficiente, para atender às suas necessidades."

Não creio que haja manifestação mais sincera, mais realística, e, posso dizer, como todos os brasileiros, mais patriótica, porque analisou, no vivo e no cerne, a realidade do ensino brasileiro, para assim comprometer com o governo também o povo; também as organizações de todas as naturezas, para que

todos saibam, todos sintam, todos tenham conhecimento de que, oficialmente, o Presidente da República declara que o ensino no Brasil se encontra em situação calamitosa. Para que todos compreendam e sintam a imensa responsabilidade que não é do magistado maior, mas que é de todos nós na posição em que nos encontramos. Responsabilidade que é do cidadão, que é de cada um dos brasileiros, especialmente aqueles que tiveram o grande privilégio de freqüentar uma escola secundária, o extraordinário privilégio de freqüentar uma escola de ensino superior. A responsabilidade desses cidadãos é tão grande que somente através da sinceridade, da palavra concreta e positiva do ilustre gaúcho que preside a Nação, pode ser analisada com serenidade e receber a manifestação de real patriotismo. Para traduzir em números essa realidade, citamos dados extraídos da mensagem do Presidente da República, enviada ao Congresso: O Brasil está neste instante com 13 milhões de crianças, entre 7 e 14 anos, em idade escolar. Desses, 4 milhões e 500 mil têm o extraordinário privilégio de poder ingressar na escola primária brasileira. E ainda, ingressam no primeiro ciclo das nossas escolas de nível médio 1.308.044 alunos; terminam o primeiro ciclo 975 mil; ingressam no segundo ciclo 243 mil, e, como vos disse ainda há pouco — têm o extraordinário privilégio da freqüência no ensino superior 98.892 brasileiros. Estão formados apenas 16.893 brasileiros e, dentre estes, médicos e engenheiros, diplomados atualmente, não atingem a 3 mil; e agrônomos, 300 por ano. Esta é a nossa realidade analisada friamente pelo presidente da República. E, ainda mais, o professor Jaime Abreu, em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, sob o título "Escola Média no Século XX", afirma: "O Ensino Médio Brasileiro é, predominantemente, um Ensino Urbano de Classe Média. Mais de metade do seu corpo docente, 53,27%, concentra-se nos Estados de São Paulo, Guanabara e Minas Gerais, que absorve, outrossim, cerca de 50% do seu corpo docente, cujo total anda em 73 mil professores, aproximadamente. (Não atinge ainda 30% o número de professores em exercício diplomados por faculdades de filosofia, instituição que, por lei, os deve preparar regularmente e cujo crescimento é dos maiores no ensino superior brasileiro, principalmente graças à clientela feminina.) Sua expansão se vem fazendo mediante escolas multipartidas, ao invés de ser através de escolas multilaterais, com preferência pela escola secundária de parte dos aspirantes a um *status* social mais alto."

A proporção de matrícula entre a escola primária e a escola média brasileira, é de UM nesta última para SETE alunos na primária; da escola média para a superior, é de DEZ alunos

naquela para UM na superior. Lembre-se que nos Estados Unidos da América do Norte, é de UM (primária) para UM (secundária); TRÊS (secundária) para UM (superior).

Entre os vários ramos do ensino médio, as matrículas assim se distribuem (1960), aproximadamente: 1.º ciclo, ensino secundário: 83,5% ; ensino comercial, 11% ; ensino industrial, 2% ; ensino agrícola, 0,5% ; ensino normal, 3% .

Vejam bem que, enquanto temos 83,5% no ensino secundário, difundido especialmente nas capitais, nos grandes centros — daí a afirmativa de ser o ensino médio brasileiro predominantemente urbano e de classe média; ensino urbano porque a concentração é nas grandes cidades e nas grandes capitais e classe média, porque o ensino secundário dá oportunidade, exatamente, ao ingresso nas universidades — no ensino comercial, temos apenas 11% ; no ensino industrial, neste país em que se fala em desenvolvimento, apenas 2% ; e o ensino agrícola, num país que clama por Reforma Agrária, 0,5% ; e o ensino normal, num país que não tem professores primários, 3% , em escolas de primeiro ciclo.

Vamos ao segundo ciclo: ensino secundário, 41,4% ; ensino comercial, 31% ; ensino industrial, 3% ; ensino agrícola, 0,6% ; ensino normal, 24% . Tudo isso vem demonstrar que precisamos realizar no Brasil uma grande disseminação de escolas de nível industrial e agrícola, tanto de primeiro como de segundo ciclo, e especialmente promover um grande esforço no sentido da disseminação de escolas normais de primeiro ciclo, para atender às necessidades das zonas rurais e das pequenas cidades.

Ainda há outro dado relativamente à situação do ensino no Brasil, e que merece neste instante uma análise especial. É quanto às despesas que o Governo Federal realiza com o Ensino Superior, em detrimento do mínimo que arrecada nos municípios e nos Estados — parte do leão — e entrega para as escolas primárias brasileiras. O professor Anísio Teixeira, na mesma *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, comentando a situação do ensino superior, afirma custar um aluno superior, aos cofres da União, 250 mil cruzeiros (*per capita*), sendo o custo do aluno primário, em média, 3 mil cruzeiros, o que demonstra a absorção "dos recursos federais que deveriam se destinar à educação primária, prática e técnica da população escolar".

Enquanto a União gasta 250 mil cruzeiros com o ensino superior, apenas aplica com aluno do curso primário a importância de 3 mil cruzeiros.

Sem levar em conta o abandono total e completo do ensino técnico em seus três graus, especialmente no agrícola e indus-

trial, cumpre destacar que a União gasta 79% no ensino superior da receita destinada à Educação; 14% no ensino médio, e apenas 7% no ensino primário. Esta é a realidade do ensino no Brasil. Finalizando, quero deixar uma palavra especial àqueles que comigo trabalharam nesta casa. Aos senhores subsecretários de Estado, que deram todo o seu esforço e colaboração, que souberam perdoar e souberam compreender as dificuldades do titular; ao diretor-geral desta Secretaria, que sempre foi zeloso, foi trabalhador e dedicado. Amigo de todas as horas e de todos os momentos. Sempre pronto a prestar sua colaboração, o incentivo do seu conselho e, especialmente, da sua boa vontade. Ao meu prezado chefe de gabinete, aos oficiais de gabinete e aos assessores, que deram, durante tantos dias, a sua colaboração e, especialmente, souberam compreender, repito, as minhas deficiências e as incompreensões que por acaso tenha tido para com eles. Mas hoje me penitencio, para transmitir a todos o meu agradecimento entusiasmado e cheio de compreensão. Aos senhores superintendentes desta Secretaria, de todos os órgãos, que também não só colaboraram com os subsecretários e diretor-geral, mas deram de tudo, no sentido de fazer cada um dos seus órgãos realizar as finalidades fundamentais, com proficiência, com dedicação e com entusiasmo. Não posso deixar de transmitir a eles, toda a minha admiração, todo o meu respeito e todo o meu reconhecimento. Aos senhores diretores de serviço, chefes de serviço desta Secretaria, que, embora aqui chegando, a totalidade deles desconhecia, tiveram para comigo toda a compreensão e a bondade, colaborando com a minha administração. Aos delegados regionais de ensino, distribuídos pelas dezenove regiões em que está dividido o Rio Grande do Sul, como representantes diretos e imediatos da Secretaria de Educação, deram todo o seu entusiasmo, procuraram realizar e complementar as deficiências, até mesmo de natureza material e financeira que muitas vezes enfrentaram. A eles todos, os meus agradecimentos neste instante. Aos diretores de colégios, ginásios, escolas normais, escolas técnicas, grupos escolares, escolas isoladas e escolas rurais, também os meus sinceros agradecimentos. A esses abnegados professores, muitos deles, ou em sua totalidade, assumindo responsabilidades e até mesmo situações de inquietude sem ter correspondência financeira, mas que deram durante esse período e continuarão dando, no seu trabalho, no seu esforço, uma demonstração de patriotismo, de compreensão e de idealismo pelo ensino rio-grandense. Aos orientadores, colaboradores das delegacias, aos funcionários dessas organizações, aos coordenadores, supervisores, representantes pessoais do Serviço de Expansão Descentralizada, aos chefes de serviço da Ex-

pansão Descentralizada, a todos os seus funcionários, o meu muito obrigado, porque posso dizer, sem melindrar a qualquer órgão, que se sentiria particularmente feliz e já transmiti, inclusive, diversas vezes ao senhor governador, que me sentiria muito honrado, imensamente satisfeito em poder colaborar, exercendo a chefia do Serviço de Expansão Descentralizada, porque esse é realmente um serviço que vem dando, através dos convênios com os prefeitos rio-grandenses, a quem também agradeço neste instante, — prefeitos de todos os partidos — oportunidade a que todas as crianças rio-grandenses realmente possam ser escolarizadas. Uma palavra especial à Comissão Estadual de Prédios Escolares. Ao seu diretor, aos engenheiros, aos arquitetos, técnicos e funcionários, e também — por que não? — ao secretário das Obras Públicas, ao anterior secretário, deputado João Caruso, e ao atual secretário, o Dr. Nilton Reis, que era até há pouco diretor-geral da SOP. A eles o meu agradecimento pela maneira com que, na Comissão de Prédios Escolares, procuraram atender às exigências desta Secretaria. As reclamações, os pedidos, as situações muitas vezes criadas e de difícil solução, contaram sempre com a colaboração da Secretaria de Obras Públicas, dos engenheiros, arquitetos e técnicos da CEPE. Aos fiscais do ensino particular e do ensino normal, ao funcionalismo em geral desta Secretaria que, durante o período em que aqui servi, em que aqui atuei, trabalharam comigo revelando desinteresse e dedicação extraordinários. Ao magistério rio-grandense cabe uma palavra final. Que é final pela ordem do raciocínio, mas que é inicial pelo significado que eu quero dar e que deve merecer e tem direito o magistério rio-grandense, é fundamental porque, sem a colaboração, sem o espírito entusiasmado do professorado rio-grandense, o governo deste Estado não poderia ter realizado o Plano que realizou. Aqui, nesta casa, na Capital, nas cidades e nas zonas rurais das linhas mais distantes, está o professor primário, secundário, o normal, o técnico, dando a sua colaboração e prestando os seus serviços, com idealismo, com dedicação que jamais poderá ser igualado a não ser por outro professor. Por isto, o magistério rio-grandense, que propositadamente deixei para o fim, deve merecer o elogio inicial, primordial e fundamental. Somente através da sua colaboração foi possível e será possível realizar qualquer plano de escolarização. Especialmente neste instante, uma responsabilidade maior cabe ao magistério rio-grandense, que é a de, cada dia mais, preparar-se intelectual e profissionalmente, não só no sentido da instrução, não só no sentido da preparação cultural, mas também no sentido da própria preparação psicológica e filosófica das crianças, para que

compreendam melhor o mundo em que estamos vivendo, **que** absorvam as idéias que passam sobre nós e que foram produzidas para realizar a paz, a justiça, a harmonia e a igualdade entre os homens. Que aprendam e façam transmitir à juventude que percorre as estradas do Rio Grande e as coxilhas **ver-**dejantes do pampa; possam compreender que marchamos **para** dias mais felizes, mas que não dependem de ninguém, a não ser de nós, do nosso esforço, da nossa dedicação, do nosso entusiasmo, e do nosso desejo de fazer este país livre, política e economicamente. Muito obrigado.

A EDUCAÇÃO NO PLANO TRIENAL

Foi divulgada pela Presidência da República uma síntese do «Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social — 1963-1965», que permitiria mais ampla difusão e análise das diretrizes traçadas. Extraímos desta síntese o tópico relativo à educação.

4.1. — PRÉ-INVESTIMENTOS PARA APERFEIÇOAMENTO DO FATOR HUMANO

4.1.1. — Educação

A) Síntese da situação educacional brasileira

Entre 1950 e 1960, o número de matrículas nos três níveis escolares do país aumentou como o indica o Quadro abaixo:

Quadro XXVIII

NÚMERO DE MATRÍCULAS SEGUNDO OS TRÊS NÍVEIS ESCOLARES

	<i>1.000 Matrículas (números redondos)</i>		<i>Variação Percentual entre 1950 e 1960</i>	
	<i>1950</i>	<i>1960</i>	<i>Nominal</i>	<i>Real (*)</i>
Primeiro Nível	4.352	7.141	+ 64	+ 20
	540	1.177	+ 118	+ 60
	50	93	+ 86	+ 38

(*) Ponderada a variação nominal pelo crescimento de **36%** da população total, durante o período.

O rendimento do sistema escolar mede-se pelo número de diplomados nos três níveis de ensino. O exame dos dados a este respeito, nas várias regiões do país, ressaltam a deficiência do sistema do ensino brasileiro.

Os dados disponíveis para o ano de 1959 permitem o estabelecimento dos seguintes itens:

Quadro XXIX

ESCALONAMENTO ESCOLAR DA POPULAÇÃO

1959

Parcela por grupo de 1.000 crianças

Especificações	<i>Norte e Oeste</i>	<i>Nordeste</i>	<i>Sul</i>	<i>Brasil</i>
— População entre 7 e 14 anos (13.806.000)				
Entram na escola primária	46,0	110,0	361,0	517,0
Graduam-se na 4 ^a série primária	2,0	3,0	35,0	40,0
Matriculam-se na 1 ^a série secundária	1,5	3,5	17,0	22,0
— População entre 12 e 18 anos (10.821.000) —				
Graduam-se na 4 ^a série média	0,5	2,0	9,0	11,5
Graduam-se na 7 ^a série média	0,3	0,8	4,4	5,5
Matriculam-se na 1 ^a série superior	0,1	0,4	1,8	2,3

O panorama, atualmente, não difere do que revelam os dados supra e mesmo que se omitissem os presentes dados relativos ao precário acesso ao ensino de nível médio, chamaria a atenção ainda o fato de que apenas cerca de 52 por cento das crianças de 7 a 14 anos têm acesso ao curso primário.

Estas deficiências — acentuadas pela inadequação dos currículos escolares de todos os níveis, que somente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vêm sendo modificados — sugerem o nível do esforço que o país terá de fazer no sentido de elevar, quantitativa e qualitativamente os padrões educacionais, de modo a preparar a população para participar mais eficientemente do processo de desenvolvimento econômico.

Acrescentem-se, ainda, as deficiências de professores e a falta de correspondência entre as necessidades de educadores e a sua disponibilidade, para uma visão mais completa. A relação

entre professor e aluno, no Brasil, é de 1 professor para 30 alunos no curso primário, 1 professor para 16 alunos no curso secundário e 1 professor para 4 alunos no curso superior.

Uma síntese das necessidades escolares brasileiras poderia constar dos seguintes elementos principais:

a) no ensino primário, são educadas nas quatro séries 600.000 crianças, quando seria necessário escolarizar pelo menos 2.000.000;

b) no ensino médio, primeiro ciclo, são educados, anualmente, cerca de 120.000 adolescentes, quando esse número deveria alcançar 720.000; no segundo ciclo, educam-se 60.000 contra necessidades da ordem de 300.000;

c) no ensino superior, que alcança apenas 2 em cada 1.000 habitantes, o Brasil teria de quintuplicar sua matrícula atual para alcançar padrões já desfrutados pela Argentina e Uruguai, por exemplo.

B) Diretrizes do programa de educação

Diante desse quadro sumariamente esboçado, o programa de educação que se delineia, a seguir, embora envolva investimentos de vulto, é o mais modesto de que se poderia cogitar. Objetiva, em resumo, criar, até 1955, as condições que permitam assegurar:

a) seis anos de educação primária a todos os brasileiros das zonas urbanas e quatro anos a todos os brasileiros das zonas rurais, pelo menos;

b) oportunidade de educação ginásial a 40% da população de 12 a 15 anos e oportunidade de educação colegial a 20% da população de 16 a 18 anos.

Em números absolutos, estes objetivos significam 12 milhões de alunos na escola primária, 3 milhões nos ginásios e 600 mil nos colégios.

A execução deste Programa exigirá não só grandes investimentos em construções, como a intensificação do treinamento de professores (5.000 em 1963, 20.000 em 1964 e 50.000 em 1965), ampliação da assistência técnica do Governo Federal aos Estados e Municípios, instituição de programas especiais de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, aumento da matrícula nas escolas superiores e reformas no próprio Ministério da Educação e Cultura, capazes de habilitá-lo a atender às novas exigências da política educacional brasileira.

C) Financiamento do Programa

O financiamento do Programa será feito, basicamente, através de recursos orçamentários, contemplando-se, também, a obtenção de recursos complementares no país e no exterior. Os recursos serão financiados conforme se discrimina no quadro XXX.

Quadro XXX

FINANCIAMENTO DO PROGRAMA

(Resumo)

Cr\$ 1.000.000

Especificação	1963	1964	1965	Triênio
Recursos Orçamentários	96.004	114.600	163.400	374.004
	27.356	11.460	16.340	55 156
Fundo do Ensino Pri-	15.756	34.380	49.020	99.156
Fundo do Ensino Mé-	16.560	34.380	49.020	99.960
Fundo do Ensino Su-	36.332	34.380	49.020	119.732
Recursos Extra - Orça-	19.547	53.586	73.798	146.931
	11.817	37.496	50.098	99.411
Ensino Primário	6.450	13.650	21.050	41.150
Ensino Superior				
Ciência — Pesquisa Científica e Tecno-	1.280	2.440	2.650	6.370
	115.551	168.186	237.198	520.935

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Os vetos apostos pelo Pres. João Goulart à Lei n.º 4.024 foram apreciados pelo Congresso Nacional nas sessões de 13/6 e 6/12 de 1962. O Diário Oficial de 17/12/62 divulgou os dispositivos correlatos com a sanção presidencial, a seguir transcritos:

LEI N.º 4.024 — DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961

Partes vetadas pelo Presidente da República e mantidas pelo Congresso Nacional, do Projeto que transformou na Lei n.º 4-024, de 20 de dezembro de 1961 (que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Faço saber que o Congresso Nacional manteve e eu promulgo, nos termos do art. 70, § 3.º, da Constituição Federal e do art. 3.º, item III, do Ato Adicional, os seguintes dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de **1961**.

"Art. 36

Parágrafo único. Ao aluno que houver concluído a 6.^a série primária será facultado o ingresso na 2.^a série do 1.º ciclo de qualquer curso de grau médio, mediante exame das disciplinas obrigatórias de 1.^a série".

"Art. 58. Os que se graduarem nos cursos referidos nos artigos 53 e 55, em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos, terão igual direito a ingresso no magistério primário oficial ou particular, cabendo aos Estados e ao Distrito Federal regulamentar o disposto neste artigo".

"Art. 80

§ 1.º A autonomia didática consiste na faculdade:

a) de criar e organizar cursos fixando os respectivos currículos;

b) de estabelecer o regime didático e escolar dos diferentes cursos, sem outras limitações a não ser as constantes da presente lei.

§ 2.º A autonomia administrativa consiste na faculdade:

a) de elaborar e reformar com a aprovação do Conselho Federal ou Estadual de Educação, os próprios estatutos e os regimentos dos estabelecimentos de ensino;

b) de indicar o reitor, mediante lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo governo, nas universidades oficiais, podendo o mesmo ser reconduzido duas vezes;

c) de indicar o reitor nas universidades particulares, mediante eleição singular ou lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo instituidor ou Conselho de Curadores;

d) de contratar professores e auxiliares de ensino, e nomear catedráticos ou indicar, nas universidades oficiais, o candidato aprovado em concurso, para nomeação pelo governo;

e) de admitir e demitir quaisquer empregados dentro de suas dotações orçamentárias ou recursos financeiros.

§ 3.º A autonomia financeira consiste na faculdade:

a) de administrar o patrimônio e dele dispor, na forma prevista no ato de constituição, ou nas leis federais e estaduais aplicáveis:

b) de aceitar subvenções, doações, heranças e legados;

c) de organizar e executar o orçamento anual de sua receita e despesa, devendo os responsáveis pela aplicação de recursos prestar contas anuais".

"Art. 81. oficiais ou as universidades particulares, sob a de fundações"

"Art. 84. oficiais ou os particulares, de fundações."

"Art. 99. em dois anos, no mínimo e três, no máximo"

"Art. 113. As disposições, exigências e proibições referentes a concursos para provimento de cátedras do ensino superior, consignadas no Título X, Capítulo I, não se aplicam aos concursos com inscrições já encerradas na data em que esta lei entrar em vigor, devendo eles se reger pela legislação vigente, por ocasião do encerramento da inscrição".

"Art. 116. Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas escolas normais ou pelos institutos de educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério, a título precário e até que cesse a falta, será feita por meio de exame de suficiência realizado em escola normal ou instituto de educação oficiais, para tanto credenciados pelo Conselho Estadual de Educação".

"Art. 117. realizado em faculdades de filosofia oficiais, indicadas pelo Conselho Federal de Educação".

Brasília, em 14 de dezembro de 1962; 141.º da Independência e 74.º da República.

JOÃO GOULART.

XXV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Convocada pela Unesco e pelo Bureau Internacional de Educação, reunindo-se de 2 a 12 de julho de 1962, em Genebra, foram adotadas nesta sua 25ª sessão as recomendações que seguem, dirigidas aos Ministérios de Instrução Pública:

Recomendação n.º 54

Dispõe sobre o planejamento educacional

A Conferência, considerando

que a educação constitui não somente um meio de elevar a dignidade humana, mas também um fator essencial do desenvolvimento cultural, científico, técnico, econômico e social dos povos;

que o desenvolvimento da educação depende antes de tudo dos recursos econômicos, financeiros e humanos de que pode dispor o país interessado, e dos quais uma planificação eficaz permite obter o máximo rendimento;

que a multiplicação das necessidades e a evolução cada dia mais rápida que caracterizam nossa época reclamam um ajustamento da educação, sob todos os aspectos, às exigências e às possibilidades do futuro;

que os órgãos responsáveis devem exercer uma ação sistemática, visando estabelecer as necessidades e os objetivos do desenvolvimento da educação em período determinado e fixar as etapas principais para a realização das tarefas correspondentes, bem como os meios e as medidas de ordem concreta necessários à solução dos problemas em pauta;

que as técnicas de planejamento aprovadas em outros setores podem, desde que sejam convenientemente adaptadas,

Traduzidas do *Bulletin du Bureau International d'Education*, n' 144, 3º trimestre de 1962, por Maria Eugênia Kemp Miller, assistente de pesquisa do C.B.P.E.

contribuir para a solução dos problemas educativos de complexidade crescente;

que a aceitação do princípio de interdependência entre o desenvolvimento da educação e o desenvolvimento econômico e social não significaria esquecer que a educação deve preservar seu caráter próprio, que é formar a personalidade humana e desenvolver harmoniosamente todas as virtualidades morais, intelectuais e físicas;

a importância atribuída à planificação educacional nas atividades da UNESCO e as recomendações formuladas por este órgão, através de conferências internacionais e regionais que tem ajudado a promover;

que o grande número de recomendações aprovadas nestes últimos anos pela Conferência Internacional de Instrução Pública, muito especialmente as Recomendações n.^{os} 40, 44 e 49, concernentes ao financiamento da educação, desenvolvimento das construções escolares, ao recrutamento e formação dos quadros técnicos e científicos, em que são examinadas as medidas racionais a serem tomadas no sentido de assegurar o desenvolvimento da educação de acordo com as necessidades do momento;

que os países devem estar conscientes da relação existente entre a realidade escolar e a situação demográfica, econômica e social, a fim de melhor revelar suas necessidades educacionais, determinar os objetivos a atingir e encontrar soluções adequadas para o futuro;

que a cooperação no campo educacional constitui um fator importante de enriquecimento mútuo e compreensão entre os povos;

que a dificuldade encontrada na formulação de sugestões válidas para todos os países, uma vez que, se a planificação está sujeita a aperfeiçoamento constante, por outro lado a posição das autoridades escolares com respeito a esse problema apresenta variações sensíveis;

que, apesar das aspirações semelhantes dos países de diferente situação, medidas diversas devem ser empregadas na solução do problema da planificação educacional,

Submete aos Ministérios da Instrução Pública dos diferentes países a recomendação seguinte:

Importância da Planificação Educacional

1. Os esforços visando introduzir, aperfeiçoar ou desenvolver a planificação educacional devem considerar não sò-

mente o grau alcançado em cada país no que diz respeito à organização e administração racionais e eficazes de seu ensino, mas também às características peculiares ao sistema escolar considerado.

2. No país onde exista uma planificação das atividades do Estado é conveniente que o planejamento da educação seja concebido no contexto do plano ou programa de desenvolvimento econômico e social, e que o lugar reservado à educação nesse plano seja proporcional ao papel que representa no desenvolvimento integral do país.
3. No país em que não existam diretrizes para as atividades do Estado, mas onde a educação é objeto de um planejamento, é conveniente estabelecer estreita coordenação entre esta educação planejada e os outros setores de atividades.
4. Nos países onde não haja planificação educacional, as reformas relativas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação devem inspirar-se nos princípios gerais do planejamento no que se refere à previsão dos efetivos escolares, de pessoal docente e sua formação, construções escolares e créditos destinados ao ensino.
5. A interdependência crescente dos diversos problemas de ordem educativa torna cada vez mais necessária uma planificação globalizada da educação, comumente chamada planejamento integral da educação.
6. Quando a planificação educacional possui caráter global, convém estabelecer estreita coordenação entre os diversos planos parcelados que têm sido ou serão elaborados.
7. Sem preestabelecer a duração dos planos de desenvolvimento da educação, convém ressaltar que estes se devem estender por um período longo, a ser livremente fracionado em períodos mais curtos, permitindo corrigir eventualmente as previsões contidas nos planos a longo prazo.

Órgãos encarregados da planificação educacional

8. Convém que cada Ministério de Instrução Pública disponha de um órgão principal responsável pela planificação educacional, ligado a outros departamentos ministeriais, notadamente àqueles que se ocupam de assuntos relativos à educação e formação.
9. Entre as demais iniciativas que lhe seriam próprias, o órgão encarregado da planificação educacional deveria ter por funções coordenar e utilizar os trabalhos de outros

órgãos consultivos, comissões de reforma, centros de documentação, estudos e pesquisas, serviços de estatística, construções escolares, orçamentos, etc.

10. De acordo com a estrutura centralizada ou descentralizada do país, o órgão responsável pela planificação educacional deverá se situar ou não na esfera federal, o que não exclui de modo algum a eventual criação de serviços ou comissões de planificação de âmbito regional ou local.
11. Convém estabelecer estreita colaboração entre os técnicos em planificação educacional e os especialistas em outros setores correlatos, principalmente os mais diretamente relacionados com a educação.
12. Qualquer que seja o sistema de planificação existente, constando ou não de uma política geral das atividades do Estado com planejamento integral ou parcial da educação, partindo da escala local para a nacional (ou vice-versa), a elaboração de um plano de educação deve compreender: a) a análise da situação educacional do país e de sua situação em conjunto; b) a determinação das necessidades educacionais a atender; c) o inventário dos recursos humanos e materiais existentes; d) a fixação dos objetivos a atingir e a ordem de prioridades a observar num espaço de tempo estabelecido; e) a enunciação de medidas a serem tomadas ou modificações a efetuar, tendo em vista objetivos determinados.
13. Desse modo, a elaboração de um plano de educação não se limitaria a considerar somente os fatores de ordem pedagógica, ainda que sua importância seja primordial, mas observar igualmente a influência que exercem sobre o desenvolvimento da educação: a) a estrutura social do país e os fatores que tendem a acelerar sua evolução; b) a evolução demográfica, imigração e os movimentos internos de população, decorrentes de reestruturação econômica ou de outras causas; c) os fatores de ordem econômica, tais como a necessidade de recursos humanos, especialmente pessoal qualificado e quadros técnicos e científicos; d) as oscilações dos efetivos escolares nos diferentes níveis e as proporções de frequência nos estabelecimentos de diversos ramos e graus de ensino; e) a organização e o funcionamento do sistema administrativo em geral e da administração escolar em particular; f) os recursos financeiros de que a educação pode dispor anualmente e os programas orçamentários especiais, divididos por vários anos e que poderiam ser utilizados em seu favor; g)

o impulso cultural dado às atividades desinteressadas do espírito, bem como às descobertas de ordem científica e técnica.

14. Reconhecida a importância da avaliação quantitativa da situação atual e das necessidades previstas, em face da elaboração de um plano educacional, é essencial dispor de dados estatísticos seguros e comparáveis.
15. Os recursos para estudos de educação comparada devem ser considerados como elemento indispensável na elaboração de um plano educacional; tais estudos contribuem para caracterizar a situação do país considerada em relação à de outros; servem para fixar normas educacionais de caráter internacional, facilitando a formulação das previsões.
16. Ao elaborar-se um plano educacional, convém dispensar cuidado especial no estabelecimento de uma ordem de prioridades fundamentada, não no caráter mais ou menos ostensivo das medidas recomendadas, mas na importância e urgência das necessidades educacionais e possibilidade de atendimento.
17. Sua preparação exige certa flexibilidade, permitindo adaptar-se às modificações que se podem tornar necessárias no evoluir da situação.
18. No país onde o ensino privado possua uma situação de relevo, a confecção de um plano educacional deve ter em conta as necessidades e as possibilidades desse ensino.
19. Convém igualmente destinar recursos aos centros de documentação, informação, pesquisa e estudos pedagógicos, considerando a necessidade de construir órgãos especiais de -estudo e consulta.
20. A elaboração de um plano educacional não poderá ser levada a efeito sem que sejam consultados aqueles que se interessam mais diretamente pelo financiamento e pelo desenvolvimento da educação, por exemplo: representantes do magistério e grupos pedagógicos, congregações escolares, autoridades locais e regionais, associações estudantis e de pais.
21. O interesse manifestado pelo público e os comentários editados ou formulados em reuniões de informação podem contribuir particularmente para a aplicação eficaz de planos de educação; convém, por meio de todos os meios de difusão utilizáveis, colocar a opinião pública a par dos projetos elaborados.

22. Atenção especial deve ser dispensada à formulação das partes do plano concernentes ao financiamento da educação, construção e equipamentos escolares, formação de professores e preparação de pessoal qualificado e de quadros técnicos e científicos.
23. Nos países onde não exista planificação educacional, o método a ser empregado na elaboração de planos deveria ser também utilizado na preparação de reformas escolares especiais.

Adoção e aplicação de Planos Educacionais

24. Antes da adoção definitiva de um plano educacional, conviria submeter certos projetos elaborados a uma experiência prévia, de modo a permitir o ajuste e mesmo a eliminação de partes do plano.
25. Quaisquer que sejam as medidas indispensáveis com que se procure garantir o processo da adoção, aplicação e controle de um plano de educação, a complexidade desse processo não deveria impedir ou entravar a aplicação do plano em estudo.
26. É imprescindível que organizações e pessoas chamadas a colaborar na execução de um plano educacional sejam informadas tanto quanto possível de sua importância e características, assim como das medidas indispensáveis a seu êxito.
27. A divisão das responsabilidades na execução de um plano educacional será variável segundo a estrutura administrativa peculiar a cada país; as autoridades regionais e locais podem participar da elaboração do plano, determinando de maneira precisa suas possibilidades, tirando o máximo partido dos recursos regionais ou locais existentes.
28. A aplicação de um plano educacional deve apresentar certa flexibilidade, uma vez que seu rendimento depende em parte de sua adaptação às características das diferentes regiões do país considerado e às eventuais modificações que se tornem necessárias.
29. Convém dispensar atenção especial às modalidades de financiamento de um plano educacional; não somente é preciso calcular cuidadosamente o custo de cada objeto, como ter garantida a utilização dos créditos previstos no momento necessário.
30. O controle e a adaptação eventual de um plano educacional é também um dos fatores determinantes de seu êxito; a colaboração da inspeção escolar em todos os setores, bem

como a das autoridades locais de ensino devem ser consideradas indispensáveis.

31. Deve-se testar tudo quanto possa contribuir para o aperfeiçoamento das técnicas de avaliação qualitativa e quantitativa que permitam uma apreciação sistemática dos resultados obtidos, facilitando a elaboração de planos ulteriores.

Formação do pessoal encarregado da planificação

32. Cuidado especial deverá ser dispensado em cada país à formação de especialistas em planificação educacional; por outro lado, é necessário que dirigentes de ensino e autoridades responsáveis pela administração e organização escolares compreendam os princípios que inspiram o planejamento da educação, as vantagens que apresenta e os problemas que surgem na elaboração, adoção, aplicação e avaliação dos diversos planos.
33. Nos estabelecimentos destinados à formação de especialistas em planificação geral, os planos de estudos devem ocupar lugar destacado na preparação de planificadores educacionais.
34. Nos países onde não existam estabelecimentos para formação de especialistas em planejamento, devem ser organizados cursos universitários ou de nível superior, sobre os problemas específicos da planificação educacional, podendo a organização de tais cursos estar prevista no quadro de acordos internacionais.
35. As noções de planejamento educacional deverão constar do programa de estudos de inspetores e administradores escolares, assim como de formação do magistério.
36. É indispensável que os órgãos de planificação educacional reúnam especialistas em educação, planejamento, sociologia, estatística, economia, possuindo cada um conhecimentos específicos, tendo em vista a formação de uma boa equipe.

Colaboração Internacional

37. Partindo do princípio de autonomia e independência culturais de cada país e tendo em vista a necessidade de planos internacionais de educação, inspirados na experiência e nos problemas locais, convém ressaltar o valor da cooperação internacional em favor da planificação educacional que reconheça a existência de conceitos diversos na

matéria e a necessidade de procurar em fontes variadas o recrutamento de técnicos qualificados e obter pareceres autorizados.

38. A cooperação de caráter internacional deverá estabelecer-se, tendo em vista essencialmente: a) concessão de bolsas para formação no estrangeiro de especialistas em planificação educacional; b) envio aos países que o solicitem, de especialistas na matéria; c) comunicação de documentos sobre todos os aspectos da planificação educacional; d) programação de viagens e visitas de estudo, permitindo aos responsáveis pela administração e organização escolar em geral, e pelo planejamento educacional em particular, familiarizar-se com as concepções, problemas e realizações escolares de outros países.
39. As organizações internacionais devem continuar prestando a sua cooperação ao estudo científico e ao progresso das técnicas de planificação educacional, através de centros regionais ou internacionais de formação, com estágios ou reuniões de especialistas, publicações, autorizações de crédito e de auxílio, sob diversos aspectos, aos centros regionais de formação existentes; a supervisão e a colaboração das organizações internacionais de ensino seriam também inestimáveis.
40. Sempre que necessário, deve-se convocar conferências regionais sobre as necessidades educacionais e os meios de solucioná-las; tais reuniões contribuem para o aprimoramento das técnicas de planificação e ajudam a realçar as relações existentes entre o desenvolvimento educacional e o progresso cultural, econômico e social dos povos.
41. Os órgãos internacionais e nacionais, tanto públicos como privados, têm um papel importante a desempenhar na difusão da planificação educacional; para assegurar a melhor utilização possível do auxílio financeiro que lhes cabe aplicar, convém que essa ajuda tenha por condição o emprego racional de técnicas de planificação.
42. Convém que o texto da presente recomendação seja objeto de grande difusão por parte dos Ministérios de Instrução Pública, das autoridades escolares, dos centros de documentação pedagógica, das associações internacionais e nacionais de professores ou de pais, etc.; a imprensa pedagógica, tanto oficial como privada, deve desempenhar um grande papel na divulgação desta recomendação, junto aos interessados, pessoal administrativo e docente, bem como o grande público.

43. Os centros regionais da UNESCO são convidados a facilitar, com a colaboração dos Ministérios interessados, o exame desta documentação no âmbito regional, tendo em vista seu ajustamento às características que lhe são peculiares.
44. Nos países onde se torne necessário, os Ministérios de Instrução Pública são convidados a encarregar os órgãos competentes de proceder a diversos trabalhos, por exemplo: a) examinar a presente recomendação e comparar seu contexto com a situação de direito e de fato existentes em cada país; b) considerar as vantagens e os inconvenientes de uma eventual aplicação de cada um dos artigos que não estariam ainda em vigor; c) adaptar cada artigo à situação do país, se a aplicação é julgada útil; d) enfim, propor as disposições e medidas de ordem prática a tomar para assegurar a aplicação do item em exame.

Recomendação n.º 55

Dispõe sobre o aperfeiçoamento de Professores Primários

A Conferência, considerando

que às crianças de todos os países é reconhecido o direito de serem instruídas e educadas por professores habilitados profissionalmente, do aspecto de formação geral e pedagógica;

a complexidade crescente das responsabilidades educacionais da escola, os progressos rápidos da ciência e a evolução constante de teorias e métodos pedagógicos, como da cultura, em geral;

que ao longo da carreira deve o professor procurar ampliar sua visão do mundo, aperfeiçoar sua cultura geral e formação pedagógica, e, eventualmente, adquirir nova qualificação profissional ;

que os professores insuficientemente qualificados tornam-se cada dia mais numerosos, em virtude das dificuldades de recrutamento, urgindo assegurar-lhes formação geral e profissional adequada;

que as autoridades escolares devem empregar todos os esforços para assegurar, ou pelo menos facilitar o aperfeiçoamento, de vários aspectos, dos professores em exercício;

que, por diversos motivos, principalmente sua situação material, se torna as mais das vezes difícil aos professores primários obter os meios diretos ou indiretos de aperfeiçoamento que lhes são necessários;

a Recomendação n.º 36, referente à formação do magistério primário, adotada em 1953 pela Conferência Internacional de Educação em sua décima sexta sessão, particularmente os artigos 55 a 64, concernentes ao aperfeiçoamento dos professores primários em função;

que, apesar das aspirações semelhantes, os países de situação diferente devem solucionar de maneira diversa o problema do aperfeiçoamento de professores primários em exercício,

Submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diferentes países a seguinte recomendação:

Organização do Aperfeiçoamento

1. Torna-se cada vez mais necessário organizar sistematicamente o aperfeiçoamento de professores primários, quer se trate de completar a formação pedagógica de instrutores sem preparação suficiente, quer se trate de levar aos professores qualificados novos métodos e técnicas, ampliar sua cultura geral, ou ainda, se fôr o caso, possibilitar-lhes meios de adquirir novas qualificações.
2. De acordo com o sistema de ensino peculiar a cada país, a organização do aperfeiçoamento será confiada a um dos serviços existentes de ensino primário, ou a um órgão especial, em estreita ligação com os mencionados serviços.
3. É de interesse que as autoridades escolares solicitem o parecer e o concurso das associações de professores e outras instituições ou grupos chamados a desempenhar um papel relevante na organização do aperfeiçoamento.
4. A iniciativa privada deverá receber o apoio moral e material das autoridades escolares, onde quer que ela participe efetivamente no aperfeiçoamento de professores primários em exercício.
5. Qualquer que seja a organização do aperfeiçoamento de professores primários, é essencial que, na aplicação e avaliação dos resultados obtidos, estejam associados e intimamente coordenados os diretores de escola, o corpo docente dos estabelecimentos encarregados da formação de professores, os orientadores pedagógicos, os inspetores de ensino primário, os institutos pedagógicos de nível universitário, assim como os professores ou especialistas em outras disciplinas, cujo ensino possa contribuir para ampliar a cultura geral dos professores.

Categorias de Beneficiários

6. Na promoção do aperfeiçoamento dos professores primários em exercício, as autoridades responsáveis deverão considerar três grandes categorias de beneficiários: a) professores não qualificados; b) professores qualificados que são chamados para completar seus conhecimentos gerais e aperfeiçoar seus métodos e técnicas de ensino; c) professores que desejarem adquirir aptidões suplementares ou preparar-se para novas funções no magistério.
7. A necessidade de assegurar uma formação adequada aos professores primários não qualificados se impõe em todos os países onde a escassez de professores obrigue as autoridades a recrutar pessoas que não possuam as qualificações normalmente exigidas.
8. Completada a formação profissional dos professores primários, as autoridades escolares devem ficar atentas, para que, ao longo de sua carreira, os interessados tenham ocasião de ampliar e aprofundar a cultura geral, atualizar seus conhecimentos pedagógicos e familiarizar-se com novos métodos e técnicas de ensino.
9. No próprio interesse do ensino, as autoridades escolares devem tomar as providências necessárias, a fim de permitir aos professores primários que desejarem obter diploma de nível superior, realizar estudos pedagógicos especializados ou habilitar-se a novas funções no magistério.
10. O caráter obrigatório ou facultativo da participação nos cursos de aperfeiçoamento deverá depender principalmente da categoria de beneficiários e das modalidades de aperfeiçoamento.

Modalidades de Aperfeiçoamento

11. Dada a diversificação crescente dos meios de aperfeiçoamento de professores primários, o critério de seleção deverá considerar: a) as necessidades peculiares a cada categoria de beneficiários; b) os recursos materiais e de outra ordem de que se disponha; c) as características e as necessidades do ensino primário no país considerado.
12. Quando se trate de assegurar formação adequada aos professores não qualificados, essa formação deverá apresentar caráter sistemático e regular e sua duração estar condicionada ao nível dos participantes.

13. Em se tratando de completar ou renovar os conhecimentos de ordem geral ou pedagógica dos professores qualificados, é necessário igualmente atualizar o programa de aperfeiçoamento.
14. Ao conceder permissão aos professores primários qualificados para aperfeiçoamento de suas qualificações ou preparação para outras funções no quadro do ensino, é preciso conciliar os estudos complementares empreendidos pelos interessados com as exigências do trabalho escolar ordinário.
15. Convém não atribuir um caráter exclusivamente técnico aos programas de aperfeiçoamento de professores primários, mas incluir uma parte prática comportando estágios, demonstrações, aulas-modêlo, etc.
16. As formas de aperfeiçoamento devem obedecer a um programa preestabelecido, completado pela organização de seminários, conferências e debates pedagógicos, visitas a estabelecimentos escolares, etc.
17. Convém organizar no quadro da escola ou na escala local ou regional, grupos de estudos e debates, permitindo aos professores participar de maneira direta e ativa na solução dos problemas que encontrem na realização de sua tarefa.
18. É preciso instituir e desenvolver os cursos de aperfeiçoamento por correspondência dos quais podem participar professores isolados, sem que os interessados tenham de interromper o exercício de suas funções.
19. Deve-se atribuir a maior importância às obras e às revistas de caráter pedagógico e cultural; sua difusão deveria ser tão ampla quanto possível, a fim de que os professores possam recebê-las individualmente ou consultá-las sem dificuldade.
20. É igualmente recomendável que o processo de aperfeiçoamento conte com a colaboração de centros de documentação pedagógica e bibliotecas, principalmente pedagógicas; conviria desenvolver as bibliotecas itinerantes e os serviços de empréstimo.
21. As múltiplas possibilidades que oferecem o disco, o gravador, o rádio, o cinema e a televisão podem ser exploradas.
22. Visando seu aperfeiçoamento, convém possibilitar viagens de professores primários em seu próprio país e no estrangeiro, em grupos ou individualmente.

Facilidades e vantagens concedidas aos beneficiários do aperfeiçoamento

23. A fim de que o ensino não seja atingido, as autoridades escolares devem conceder as maiores facilidades visando encorajar os professores primários a utilizar os diversos meios de aperfeiçoamento, sobretudo quando se tratar de professores que devem atender às dificuldades resultantes do isolamento de sua escola.
24. Entre os múltiplos fatores que é preciso ter em conta para determinar o gênero de privilégios a conceder aos beneficiários, convém observar a natureza do aperfeiçoamento utilizado, a finalidade desejada, o caráter obrigatório ou facultativo da participação dos interessados, o período de interrupção do magistério e a importância das transferências.
25. Quando, com vistas ao aperfeiçoamento, o professor é obrigado a se ausentar temporariamente de sua escola, as autoridades escolares devem conceder-lhe a autorização necessária, assegurar-lhe o pagamento integral ou parcial de seus vencimentos e arcar com os gastos acarretados por sua substituição.
26. Quando o aperfeiçoamento se realizar em outra localidade, convém prever o reembolso no todo ou em parte dos gastos de viagem dos participantes.
27. Os responsáveis pelo aperfeiçoamento devem assegurar, sempre que necessário, o alojamento e a manutenção dos participantes, ou compensá-los com ajuda de custo.
28. Os professores não qualificados que adquirirem formação profissional de que careciam devem receber, havendo obtido êxito nas provas regulamentares, título ou diploma que lhes permita acesso ao quadro do magistério.
29. Consoante a amplitude do aperfeiçoamento que terá beneficiado os professores primários qualificados, é preciso reconhecer-lhes a competência e tê-la em conta, principalmente para efeito de promoções e permutas.
30. Os professores primários em exercício que hajam concluído com êxito seus estudos complementares, visando obter novos graus acadêmicos, bem como preparar-se para funções de direção, inspeção, magistério secundário ou especializado, devem usufruir vantagens correspondentes ao grau assim adquirido ou às novas funções para as quais estão preparados.

Colaboração internacional

31. Dado o número crescente de países que solicitam auxílio do exterior para promover o aperfeiçoamento de seu magistério, é necessário que as organizações de orientação vocacional de caráter mundial ou regional estejam à altura de corresponder a tais solicitações.
32. A cooperação financeira destinada a esse fim deve permitir a criação de estabelecimentos especializados em aperfeiçoamento de professores primários e favorecer outros aspectos desse aperfeiçoamento, como a pesquisa pedagógica, as viagens e os estágios no estrangeiro de pessoas responsáveis pelos programas de aperfeiçoamento.
33. A cooperação internacional pode também consistir em colocar especialistas em técnicas de aperfeiçoamento de professores, à disposição dos países que o solicitem, enviando-os aos estabelecimentos escolhidos para essa tarefa, além de documentação pedagógica, etc.
34. A organização em escala internacional ou regional de cursos pedagógicos ou de estágios práticos de caráter mais ou menos especializado deve ser considerada como contribuição ao aperfeiçoamento de professores primários em exercício; sob esse aspecto convém salientar a concessão de facilidades (bolsas-de-estudo, por exemplo), destinadas a permitir a freqüência nesses cursos ou estágios de grande número de interessados.
35. A ajuda mútua internacional pode também manifestar-se pela admissão de candidatos procedentes de outros países, nas atividades organizadas no quadro de aperfeiçoamento de professores nacionais.
36. É necessário que o texto da presente recomendação seja objeto de larga difusão por parte dos Ministérios de Instrução Pública, autoridades escolares do grau de ensino mais diretamente interessado, dos centros de documentação pedagógica, das associações internacionais e nacionais de professores e pais, etc; a imprensa pedagógica, tanto oficial como privada, deve empenhar-se para que esta recomendação seja amplamente divulgada junto aos serviços interessados, corpo administrativo e docente, e o grande público.
37. Os centros regionais da UNESCO são convidados a colaborar com os Ministérios interessados no exame desta recomendação, em escala regional, tendo em vista sua adaptação às características locais.

38. Nos países onde se torne necessário, os Ministérios de Instrução Pública são convidados a encarregar os órgãos competentes de proceder a diversos trabalhos, por exemplo: a) examinar a presente recomendação e comparar seu contexto com o estado de direito e de fato existente em seu país; b) considerar as vantagens e os inconvenientes da eventual aplicação de cada um dos artigos que não estariam ainda em vigor; c) adaptar cada artigo à situação do país, se a aplicação é julgada útil; d) enfim, propor as disposições e medidas de ordem prática a serem tomadas, no sentido de assegurar a aplicação do artigo considerado.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Nas sessões realizadas em dezembro último, o Conselho Federal de Educação aprovou os currículos para os cursos superiores, que foram a seguir homologados pelo Ministro Darci Ribeiro, devendo vigorar a partir do corrente ano. Apresentamos parte dessa documentação:

PORTARIA MINISTERIAL DE 4 DE DEZEMBRO DE 1962

Homologa currículos mínimos

O MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, tendo em vista os Pareceres n.os 215, 216, 256, 271, 277, 280, 281, 282, 283, 286, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 315, 323, 326, 336 e 338, aprovados pelo Conselho Federal de Educação, no desempenho das atribuições que a Lei de Diretrizes e Bases confere ao mesmo Conselho, e, na conformidade do art. 9º, § 1º, da mesma lei, resolve:

Art. 1º — Ficam homologados os currículos mínimos, conseqüentes daqueles pareceres e consubstanciados nas resoluções correspondentes, a serem baixadas pelo Presidente do Conselho Federal de Educação.

Curso de Direito,
Curso de Medicina,
Curso de Medicina Veterinária,
Curso de Odontologia,
Curso de Serviço Social,
Curso de Educação Física,
Cursos de Engenharia,
Curso de Agronomia,
Curso de Arquitetura e Urbanismo,
Curso de Geólogos,
Curso de Químico e Químico Industrial,
Curso de Enfermagem,
Curso de Filosofia,
Curso de Ciências Sociais,
Curso de Jornalismo,

Curso de Letras,
Curso de Licenciatura em Química,
Curso de Licenciatura em Desenho,
Curso de Física,
Curso de Matemática,
Curso de História Natural,
Matérias Pedagógicas para licenciatura,
Curso de Biblioteconomia.

Art. 2º — Ao complementar os currículos mínimos e ao dar-lhes seriação e organização, os estabelecimentos de ensino e as universidades levarão em conta as recomendações do Conselho Federal de Educação, insertas no Plano Nacional de Educação, e referentes à duplicação de pessoal e recursos. Sobretudo as Universidades deverão cumprir a recomendação constituindo núcleos centrais com matérias afins, a serviço de quantos cursos as mencionem em seus currículos, com visível economia de elementos docente e de laboratórios, maior produtividade didática, unidade de orientação e enriquecimento do ensino. A indicação de matéria que integre os currículos não corresponde obrigatoriamente a uma cátedra, porém o elemento docente disponível na universidade, ou no estabelecimento de ensino, quando isolado, havendo hipótese de uma matéria corresponder a mais de um docente e a de um docente corresponder a mais de uma matéria, conforme a natureza do programa.

Art. 3º — A carreira da Enfermagem constituirá objeto de estudo do Conselho Federal de Educação, estabelecendo a correspondência entre cursos técnicos de nível ginásial, colegial e superior e as prerrogativas de auxiliar e enfermeiro.

Art. 4." — O Conselho Federal de Educação estudará também as bases da gratificação de nível universitário, levando em conta a preparação e a responsabilidade dos diplomados por cursos superiores.

Parágrafo único. Os estudos referidos nos art. 3º e 4", ora expressamente solicitados ao Conselho Federal de Educação, serão em forma de anteprojetos, a serem encaminhados ao Governo e ao Congresso.

Art. 5' — Os cursos de Engenharia, correspondendo a várias especialidades, terão um tronco comum, integrado pelas matérias básicas, constantes de todos os currículos.

Art. 6' — O currículo de Arquitetura será complementado e diversificado, de modo que admita as variedades correspondentes à Arquitetura Industrial.

Art. 7º — No currículo mínimo de Ciências Sociais, o estudo de *Estatística* será compreensivo de *Demografia*, ou *Estatística Demográfica*.

Art. 8" — A ministração das matérias pedagógicas, para fins de licenciatura, não exclui um ano, pelo menos, de trabalho de classe por parte do aluno, não só nos Colégios de Aplicação, como em escolas médias credenciadas, a fim de que seja cumprida a exigência de treinamento profissional, prevista no art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases.

Art. 9º —O treinamento profissional constitui exigência comum a todos os cursos.

Art. 10 — A duração, prevista para cada curso superior, em pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, é considerada fixa. Entretanto, quando o curso fôr dado em regime de tempo integral, a duração poderá ser reduzida mediante aprovação prévia do Conselho Federal de Educação, ao apreciar a proposição do estabelecimento de ensino, podendo autorizar, ou não, o plano apresentado em caráter experimental, de acordo com o art. 104 da Lei de Diretrizes e Bases.

(a) *Darci Ribeiro.*

VIGÊNCIA DOS NOVOS CURRÍCULOS

COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

PARECER Nº 346

Aprov, em 17-11-1962

O nosso ilustre Presidente, Professor Deolindo Couto, formulou consulta indagando se os novos currículos e prazos de duração dos cursos tornam-se obrigatórios para os alunos já matriculados ou apenas atingem os que ingressarem nas universidades e escolas em 1963.

Os sistemas de ensino deverão atender à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e a uma necessária e harmoniosa articulação dos seus diversos graus e ramos; de outro lado, as universidades e escolas superiores gozam de uma inquestionável autonomia didática.

Poderá haver casos de fácil adaptação entre o sistema atualmente vigente e aquele que vier a decorrer da implantação na Lei de Diretrizes e Bases. Nesta hipótese, os novos currículos poderão, desde logo, a juízo das próprias universidades e escolas, ser postos em prática até o limite em que a transição de um para outro sistema não prejudique essa harmoniosa adaptação entre os diversos graus e ramos visados, em cada caso concreto.

O princípio que deve sobrepairar, a esse tocante, será o de que, de nenhum modo, a perfeita ordenação e harmonioso desenvolvimento dos currículos possam ensejar qualquer prejuízo ou descontinuidade para a formação cultural ou profissional do estudante, em benefício do qual, em última análise, todas as providências e cautelas devem ser equacionadas e adotadas.

Se, apesar disso, vier a ocorrer qualquer perplexidade na aplicação dos novos currículos, caberá ao Sr. Ministro da Educação baixar, então, as instruções que, em cada caso, forem julgadas cabíveis (art. 101 da LDB).

(a) *Ajadil de Lemos, relator.*

A. Almeida Júnior.

José Barreto Filho.

A COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

A fim de que possam ser respondidas várias indagações endereçadas ao Conselho Federal de Educação,

consulto:

São os novos currículos e prazos de duração dos cursos obrigatórios para os alunos já matriculados ou apenas atingem os que ingressarem nas Universidades e Escolas em 1963?

(a) *Deolindo Conto.*

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE BACHARELADO DAS
FACULDADES DE DIREITO

PARECER N» 215

Aprov. em 15-9-1962

O currículo mínimo de Direito conta, para sua fixação, com a experiência, de mais de um século de ensino jurídico, fornecendo elementos para atualizar o elenco de disciplinas a constituírem um mínimo necessário à concessão de diploma profissional, tal como exige a Lei de Diretrizes e Bases (art. 70).

Para a *organização* do currículo, recomenda-se que, além das cadeiras indicadas, uma parte complementar seja fixada pelo estabelecimento.

Quanto à duração do curso, outra exigência do art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases, não nos parece conveniente alterar a tradição de cinco anos para o Curso de Bacharelado em Direito, que tem provado bem.

A parte nuclear ou central do curso jurídico, que nos cabe indicar, não deverá conter disciplinas de erudição pura, nem desdobramentos evitáveis. Foram levadas em consideração por esta subcomissão as indicações encaminhadas pelos estabelecimentos de ensino superior e o relatório da Diretoria do Ensino Superior, documentos expressivos ambos da média de opiniões dos que se dedicam ao ensino jurídico no país.

A autonomia da cadeira de Direito Financeiro resulta de um exame detido dos atuais desdobramentos da profissão de advogado, prestando assistência a empresas e orientando-as quanto a regulamentos financeiros ou imposições fiscais. A cadeira de Economia Política nos parece de todo indispensável para um profissional que atuará numa sociedade em que o econômico está necessariamente entrelaçado com o jurídico e o social.

O ensino de Direito Romano poderá ser ministrado conjuntamente com o de Direito Civil ou como disciplina autônoma, constante do currículo complementar.

O curso de Direito será ministrado com o currículo adiante referido, sendo conveniente que matérias mais extensas, como Direito Civil, Direito Comercial e Direito Penal, tenham a duração que fôr considerada adequada.

Indicamos assim as seguintes disciplinas constitutivas de núcleo necessário de matérias a serem fixadas pelo Conselho, para o curso de bacharelado em Direito, cuja duração será de cinco anos:

- 1 — Introdução à Ciência do Direito.
- 2 — Direito Civil.
- 3 — Direito Comercial.
- 4 — Direito Judiciário Civil (com prática forense).
- 5 — Direito Internacional Privado.
- 6 — Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado).
- 7 — Direito Internacional Público.
- 8 — Direito Administrativo.
- 9 — Direito do Trabalho.
- 10 — Direito Penal.
- 11 — Medicina Legal.
- 12 — Direito Judiciário Penal (com prática forense).
- 13 — Direito Financeiro e Finanças.
- 14 — Economia Política.

(a) *Péricles Madureira de Pinho*, relator.
José Barreto Filho.
A. Almeida Júnior.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Direito.

O Conselho Federal de Educação, no uso das atribuições que lhe conferem os arts. 9º, letra e, e 70 da Lei 4 024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o que consta do Parecer nº 215, da Comissão de Ensino Superior,

Resolve:

Art. 1º — O currículo mínimo do curso de Direito será constituído de 14 (quatorze) matérias:

1. Introdução à Ciência do Direito
2. Direito Civil
3. Direito Comercial
4. Direito Judiciário (com prática forense)
5. Direito Internacional Privado
6. Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado)
7. Direito Internacional Público
8. Direito Administrativo
9. Direito do Trabalho
10. Direito Penal

11. Medicina Legal
12. Direito Judiciário Penal (com prática forense)
13. Direito Financeiro e Finanças
14. Economia Política

Art. 2º — O curso de Direito terá a duração de cinco (5) anos letivos para o Bacharelado.

Art. 3º — O currículo mínimo e a duração fixados nos art. 1º e 2º serão obrigatórios a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE MEDICINA

PARECER Nº 216

Aprov. em 14-9-1962

Ao inquérito nacional promovido pelo Conselho Federal de Educação, enviaram resposta, subsídios e sugestões, as seguintes entidades:

- 1 — Faculdade de Medicina da Universidade do Rio Grande do Norte.
- 2 — Faculdade de Ciências Médicas de Pernambuco.
- 3 — Escola Paulista de Medicina.
- 4 — Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo.
- 5 — Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro.
- 6 — Faculdade Católica de Medicina de Porto Alegre.
- 7 — Faculdade de Medicina da Universidade da Bahia.
- 8 — Faculdade de Medicina da Universidade do Rio Grande do Sul.
- 9 — Faculdade de Medicina da Universidade do Recife.
- 10 — Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro.
- 11 — Faculdade de Medicina da Universidade do Ceará.
- 12 — Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil.
- 13 — Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- 14 — Faculdade de Medicina da Universidade do Paraná.
- 15 — Colégio Brasileiro de Radiologia de São Paulo.
- 16 — Diretoria do Ensino Superior (Relatório de cinco professores).

Todo esse material foi manipulado pela Secretaria Geral do Conselho, que organizou quadros analíticos e demonstrativos das preferências manifestadas. Esse trabalho preliminar de muito serviu à elaboração e às conclusões deste parecer.

Na fixação do currículo mínimo do curso médico de graduação, ora proposto, a Comissão teve em vista a conceituação estabelecida pelo Conselho. Entre currículo mínimo *uno* ou *diversificado*, optou-se pelo currículo *uno*.

A êle. recomenda-se que as Escolas acrescentem parte complementar, conforme suas possibilidades, para atender a peculiaridades regionais, a preferências individuais dos alunos e ao progresso da medicina.

A idéia dominante foi estabelecer um currículo correspondente à formação do médico comum, conhecedor dos fundamentos científicos da medicina, treinado nas clínicas mais gerais e com noções indispensáveis sobre as especialidades. Assim preparado, estará habilitado a ser o clínico geral dos pequenos centros, o médico de bairro, o médico de família, o profissional de conhecimentos múltiplos que a vida do interior, em seus variados aspectos relacionados com a medicina, necessita e reclama. Sobre essa base comum, erguem-se os cursos de pós-graduação, nos quais se preparam os sanitaristas e os numerosos especialistas em ramos médicos, cirúrgicos e de laboratório. Na verdade, os cursos de pós-graduação, de duração limitada, não bastam para completar a formação do especialista. São apenas um começo. O pós-graduado completa o seu treinamento no trabalho, nos serviços hospitalares, ao lado de especialistas mais experimentados, que são os chefes das equipes clínicas em que se divide o corpo médico, para o desempenho das múltiplas tarefas de diagnóstico e tratamento.

As matérias que constituem a essência do curso médico podem ser separadas em dois grupos: matérias básicas e matérias profissionais. Como, por tradição, se estudam sucessivamente, pode-se falar em ciclo profissional. A divisão tem conseqüências práticas, já que, na futura estrutura universitária, se cogita de ensinar as matérias básicas dos diversos cursos profissionais em Institutos Centrais, solução já adotada na Universidade de Brasília. A indicação desde já, das matérias básicas, ensejaria, de futuro, um entrosamento mais fácil com os cursos intimamente profissionais. Por outro lado, é possível que se marche, amanhã, para a formação, nos cursos básicos, de cientistas especializados, aspirantes à pesquisa e ao magistério.

De acordo com a quase unanimidade das respostas, o curso médico deverá ter a duração de seis anos letivos e observará o seguinte currículo mínimo:

a) — *Ciclo básico*

- 1 — Anatomia, Histologia, Embriologia.
- 2 — Fisiologia, Biofísica e Bioquímica.
- 3 — Psicologia.
- 4 — Farmacologia e Terapêutica. Experimental.
- 5 — Parasitologia, Microbiologia e Imunologia.
- 6 — Anatomia e Fisiologia Patológicas.

o) — *Ciclo Profissional*

- 7 — Medicina (Clínica Médica, Neurológica, Dermatológica e Doenças Infectuosas e Parasitárias).
- 8 — Cirurgia (Cirurgia Geral, Urologia, Oftalmologia, Otorrinolaringologia e Traumatologia e Ortopedia).
- 9 — Ginecologia e Obstetrícia.

- 10 — Pediatria e Puericultura.
- 11 — Psiquiatria.
- 12 — Higiene, Medicina Preventiva e Medicina do Trabalho.
- 13 — Medicina Legal e Deontologia.

Compete às Escolas distribuir o ensino das matérias indicadas em disciplinas, lecionadas em cátedras separadas ou em departamentos. A ordem adotada na discriminação sugere, no entanto, a tendência moderna para o sistema departamental, onde o ensino melhor se ordena, articula e integra.

A seriação das matérias, bem como a duração dos estudos de cada uma, são da competência das Escolas e devem figurar em seus Regimentos. Os programas e planos de estudos cabem aos professores, podendo ser renovados anualmente. Há, contudo, toda a conveniência de um perfeito entrosamento desses programas, em benefício do rendimento do ensino. Essa é uma das vantagens do sistema departamental.

Dada a extensão dos conhecimentos médicos atuais, torna-se imperativa a adoção de métodos que facilitem a aprendizagem do essencial. O mais importante não é ministrar ao aluno uma soma considerável de dados, a título meramente informativo, mas nele desenvolver o hábito de pensar e estudar, criticar e resolver por si mesmo. Para isso deve familiarizar-se com os métodos e técnicas das ciências biológicas, dominando o seu manejo. Na vida prática, cada doente será um problema para investigar e resolver casuisticamente, com os instrumentos da ciência e da arte da medicina.

Houve da parte da Comissão, como tem havido de quantos se ocupam do assunto, a preocupação de reduzir o currículo mínimo para ganhar espaço em favor das matérias mais essenciais. Mas esbarra-se sempre em um obstáculo intransponível: a unidade orgânica e psíquica do ser humano, somada à sua inevitável integração social. Por isso, o mínimo exigível para a formação do clínico geral parecerá a muitos um trajeto excessivamente longo, quando, na verdade, nele nada se pode encurtar sem comprometer a meta desejada, nem suprimir sem o risco de se criarem lacunas perigosas.

As matérias estudadas no ciclo básico são o alicerce da moderna medicina científica. Começam pelo estudo da biologia do homem normal, no seu complexo — somato-psico-fisiológico. Nesse capítulo, grandes são os progressos não só na investigação da estrutura fina de células e tecidos, mas sobretudo nos domínios da bioquímica, ciência que penetra cada vez mais o segredo das trocas orgânicas e o mecanismo íntimo dos fenômenos biológicos. Um sólido conhecimento das ciências morfológicas e fisiológicas, que explicam o organismo em estado de equilíbrio com o meio, ou seja, em estado de saúde, torna-se indispensável à compreensão dos processos patológicos que marcam a quebra daquele equilíbrio, ou seja, o estado de doença. Analisando e investigando os fenômenos físicos e químicos do funcionamento vital, os estudantes estarão empregando os métodos da observação e da experimentação, que implicam a aprendizagem de habilidades técnicas e o desenvolvimento do raciocínio científico, mais importantes para o seu futuro do que a simples e passiva aquisição de conhecimentos, por mais numerosos

que sejam. Integram-se nessa fase do curso o estudo dos efeitos fisiológicos e terapêuticos-experimentais das drogas e medicamentos, fundamento de seu correto emprego clínico.

Segue-se o estudo dos processos mórbidos, nos seus agentes, perturbações fisiológicas e lesões orgânicas que explicam a origem, a evolução e os sintomas das doenças. São os domínios da patologia, amplos e não totalmente desvendados, cujo esclarecimento é a preocupação constante dos pesquisadores médicos. Na realidade, o seu ensino transpõe o ciclo básico, penetrando e conferindo cunho científico à investigação clínica.

Nos anos de aprendizagem profissional, dominam cinco clínicas fundamentais ao exercício da medicina. A *Medicina Clínica* mais abrangente do que a atual Clínica Médica, condensa o estudo de várias disciplinas, cujo ensino deverá ser equilibradamente dosado nos programas e planos de estudos. Na pós-graduação cada uma delas poderá gerar um especialista. O mesmo se dirá da *Cirurgia*, que é também um amplo território clínico distinto da Medicina Clínica apenas pelo fato de usar a terapêutica sangrenta, o que exige serviços com instalações e equipamentos especiais. Em ambos os casos, o ensino e a pesquisa ganhariam se adotada a forma departamental, seja com um catedrático e adjuntos especializados, seja com professores catedráticos associados para a distribuição e execução das tarefas docentes. Nesse último caso, seria de toda a conveniência suprimir as cátedras vacantes, de forma a alcançar o departamento dirigido por um único catedrático. A aprendizagem da *arte obstétrica* é indispensável à prática profissional nos pequenos centros e zonas rurais, seja para oferecer correta assistência à gestação e ao parto normal, seja para resolver os partos distócicos e acidentados, que são capítulos da medicina de urgência. A *Ginecologia*, pela frequência dos distúrbios funcionais, dos grandes tumores abdominais, dos acidentes agudos, dos cânceres evitáveis e curáveis mediante o diagnóstico precoce, constitui largo campo à atividade do clínico geral. Conjugado o seu estudo com o da Obstetrícia, elimina-se a duplicidade do ensino nos campos comuns e articulam-se as atividades docentes e de pesquisa, encurtando-se a duração do ensino e ensejando-se a formação da mentalidade toco-ginecológica do médico prático e do futuro especialista. A *Pediatria* e *Puericultura* avultam de importância no Brasil, país de população jovem e de elevada mortalidade infantil. Outro tanto se diria da *Psiquiatria*, em face das angústias e preocupações da vida moderna.

Ao ensino tradicional da *Higiene* acrescenta-se o da *Medicina Preventiva*, como aplicação de conhecimentos adquiridos e formação de uma atitude nova do médico em face do processo mórbido, e o da *Medicina do Trabalho* nos seus aspectos de etiologia, clínica e prevenção. São duas inovações que o progresso científico e evolução social impõem inevitavelmente na formação do médico. Nos pequenos centros é da maior utilidade que o único ou os poucos médicos locais conheçam os aspectos legais e forenses da profissão, neles se incluindo aqueles pertinentes à legislação trabalhista. Tradicionalmente, a *Deontologia* é tratada na Medicina Legal. Aqui se põe em destaque para marcar a grande importância dos aspectos éticos da profissão.

Grande número de nossas Faculdades estão reservando o sexto ano letivo para treinamento intensivo em quatro clínicas — médica, cirurgia, pediátrica e obstétrica — em regime de internato, com real proveito. Nada impede que prossigam nesse caminho.

Com os esclarecimentos e a justificação que se julgou por bem apresentar, a Comissão submete o currículo mínimo e a duração do curso médico aqui apontados à consideração do plenário.

(a) *Maurício Rocha e Silva.*
Clóvis Salgado.
Deolindo Couto.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Medicina.

O Conselho Federal de Educação, tendo em vista o disposto nos arts. 9', alínea e, e 70 da Lei de Diretrizes e Bases e o Parecer n^o 216/62 (em anexo),

RESOLVE:

Art. 1^o — Fixar em treze (13) o número de matérias que compõem o currículo mínimo do Curso de Medicina e dar-lhe a seguinte distribuição:

Ciclo Básico

Anatomia, Histologia, Embriologia
Fisiologia, Biofísica, Bioquímica
Psicologia
Farmacologia e Terapêutica Experimental
Parasitologia, Microbiologia e Imunologia
Anatomia e Fisiologia Patológicas

Ciclo Profissional

Medicina Clínica (Clínica Médica, Neurologia, Dermatologia e Doenças Infectuosas e Parasitárias)
Cirurgia (Cirurgia Geral, Urologia, Oftalmologia, Otorrinolaringologia, Traumatologia e Ortopedia)
Ginecologia e Obstetrícia
Pediatria e Puericultura
Psiquiatria
Higiene, Medicina Preventiva e Medicina do Trabalho
Medicina Legal e Deontologia

Art. 2^o — A duração do curso será de seis (6) anos letivos.

Art. 3^o — A vigência dos artigos anteriores será obrigatória a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULOS MÍNIMOS PARA OS CURSOS DE ENGENHARIA

PARECER Nº 280

Aprov. em 19-10-1962

Os currículos mínimos que a seguir apresentamos foram organizados de modo a satisfazerem a definição consagrada pelo Parecer 28/62 deste Conselho e a atender a determinação do art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases.

Assim, cada um dos currículos é constituído pelo conjunto de matérias necessário a uma adequada formação cultural e profissional.

Os seguintes ramos de especialização da Engenharia foram considerados: a Engenharia Civil, a Engenharia Mecânica, a Engenharia Elétrica, a Engenharia Metalúrgica, a Engenharia de Minas, a Engenharia Naval e a Engenharia Química.

Dado o desenvolvimento industrial do País, é de esperar-se que outros setores comportem um aprofundamento e concentração de assuntos; nestes casos, poderão as Escolas propor, ao Conselho Federal de Educação, mantida a parte básica, cursos orientados inteiramente para certos domínios da Tecnologia, para a fixação do currículo para os efeitos do art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases.

As matérias de cada currículo foram divididas em dois grupos: matérias básicas e matérias de formação profissional. Cada grupo, e principalmente o de formação profissional, poderá ser complementado com outras matérias de modo a dar maior ênfase a certos domínios da Engenharia ou da Tecnologia, permitindo mais profunda especialização das respectivas profissões, e tirar proveito de características específicas das respectivas escolas.

Assim, no curso de Engenheiro Civil, pelo aprofundamento do ensino de algumas das matérias indicadas ou, se fôr o caso, pela introdução de outras disciplinas, o currículo poderá contemplar a especialização do futuro engenheiro civil, por exemplo, nos domínios da hidráulica, da construção de estradas ou de grandes estruturas; da mesma forma, no caso dos cursos de Engenheiros Mecânicos, orientando o estudo para o projeto e construção de máquinas ou para a engenharia de produção, e nos casos dos cursos de Engenheiros Eletricistas, encarando a especialização na Eletrotécnica ou na Eletrônica.

Em relação à duração dos cursos de engenharia, julga a Comissão conveniente que estudos mais demorados sejam procedidos por este Conselho. Enquanto estes não se ultimam, propõe a comissão que seja mantida a duração vigente de 5 anos, até pronúciamento deste órgão.

Tem-se observado no País o vêzo de estruturar o currículo das novas Escolas de Engenharia baseando-o ou imitando o das escolas situadas em regiões mais exigentes e que dispõem de maiores recursos para a manutenção.

Não estamos convencidos de que o sistema seguido tenha beneficiado à nossa Tecnologia ou, mesmo, aos próprios profissionais egressos dessas escolas.

Com a demanda excepcional de engenheiros, o estudante de engenharia vem sendo seduzido, já na segunda metade do curso, pelas indústrias que, sob a forma de estágio de aprendizado e mediante bolsas não desprezíveis, procuram assegurar-se dos seus serviços uma vez formado, afastando-o da sua verdadeira obrigação que é o estudo sério.

Os currículos longos e sobrecarregados, aliados à certeza de que o diploma lhes assegura emprego altamente remunerador, tem levado os estudantes ao desinteresse pelo estudo e a pouca assiduidade.

A formação de engenheiros de alto nível ou mesmo de cientistas deve resultar da vontade individual de cada estudante e não ser-lhe forçada à custa de regulamentação; por outro lado o nosso desenvolvimento industrial tanto reclama o engenheiro de alto nível para promover o seu progresso e desenvolvimento, como exige o engenheiro comum para a rotina das operações industriais. Justifica-se, pois, que o currículo normal deva ser desenvolvido em prazo mais breve.

O prolongamento de estudos, para o aperfeiçoamento do profissional, bem como para especialização mais profunda terá, sem dúvida, solução mais adequada pelos cursos de pós-graduação.

As Escolas que adotarem o regime de crédito, ou de matrícula por disciplina, fixarão a extensão do curso de modo a evitar a sobrecarga em um único ano. /

Ainda há o caso das Escolas que adotaram o regime dos cursos em cooperação com empresas industriais, em que os estudantes alternam a frequência às aulas com o trabalho nas usinas. Impõe-se aqui também duração mais longa do curso.

(a) *F. J. Maffei*, relator.
Faria Góis.
Brusa Neto.

ENGENHEIROS CIVIS

Duração: 5 anos

Matérias Básicas:

Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).

Mecânica Geral

Física Geral

Geometria Descritiva

Desenho

Química

Eletrotécnica Geral
Mecânica dos Fluidos
Resistência dos Materiais
Economia, Estatística e Organização Industrial

Matérias de Formação Profissional:

Estabilidade das Construções
Hidráulica e Saneamento
Materiais de Construção
Mecânica dos Solos
Construção de Concreto, de Aço e de Madeira
Construção de Edifícios.
Estradas e Transportes
Pontes

ENGENHEIROS MECÂNICOS

Duração: 5 anos

Matérias Básicas:

Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).

Mecânica Geral
Física Geral
Geometria Descritiva
Desenho Técnico
Química
Eletrotécnica Geral
Mecânica dos Fluidos
Resistência dos Materiais
Economia, Estatística e Organização Industrial

Matérias de Formação Profissional:

Elementos de Máquina
Tecnologia Mecânica
Termodinâmica
Materiais de Construção Mecânica
Transmissão do calor
Máquinas Operatrizes e de Transporte
Construção de Máquinas
Máquinas Hidráulicas
Máquinas Térmicas

ENGENHEIROS ELETRICISTAS

Duração: 5 anos

Matérias Básicas:

Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial Geometria Analítica, Cálculo Numérico).

Mecânica Geral

Desenho Técnico

Física Geral

Mecânica dos Fluidos

Resistência dos Materiais

Economia, Estatística e Organização Industrial

Matérias de Formação Profissional:

Circuitos Elétricos e Eletromagnetismo

Conversão Eletromecânica de Energia

Eletrotécnica Aplicada

Materiais Elétricos

Eletrônica Industrial

(1) Máquinas Hidráulicas e Máquinas Térmicas

(1) Geração, Transmissão e Distribuição da Energia Elétrica

(2) Princípios de Controle e Servomecanismo

(2) Princípios de Comunicações

ENGENHEIROS METALURGISTAS

Duração: 5 anos

Matérias Básicas:

Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial Geometria Analítica, Cálculo Numérico).

Mecânica Geral

Física Geral

Desenho Técnico

Química

Eletrotécnica Geral

Mecânica dos Fluidos

Resistência dos Materiais

Economia, Estatística e Organização Industrial

(1) Facultativas para os que se especializam em Eletrônica.

(2) Facultativas para os que se especializam em Eletrotécnica.

Matérias de Formação Profissional:

Mineralogia e Petrografia
Físico-Química
Transmissão do Calor
Metalurgia Geral
Metalografia
Siderurgia
Tratamento de Minérios
Metalurgia dos Não Ferrosos
Transformação Mecânica dos Metais
Fundição e Processos Especiais

ENGENHEIROS DE MINAS

Duração: 5 anos

Matérias Básicas:

Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).

Mecânica Geral
Física Geral
Geometria Descritiva
Desenho Técnico
Química
Eletrotécnica Geral
Mecânica dos Fluidos
Resistência dos Materiais
Economia, Estatística e Organização Industrial

Matérias de Formação Profissional:

Topografia
Elementos de Máquina
Mineralogia e Petrografia
Estratigrafia
Geologia Geral
Geologia Dinâmica
Geologia Econômica
Lavra de Minas
Tratamento de Minérios
Geofísica

ENGENHEIROS NAVAIS

Duração: 5 anos

Matérias Básicas:

Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).

Mecânica Geral

Física Geral

Geometria Descritiva

Desenho Técnico

Química

Eletrotécnica Geral

Mecânica dos Fluidos

Resistência dos Materiais

Economia, Estatística e Organização Industrial

matérias de Formação Profissional:

Materiais de Construção

Termodinâmica

Tecnologia Mecânica

Arquitetura Naval

Construção Naval

Máquinas Marítimas

Tecnologia da Construção Naval

ENGENHEIROS QUÍMICOS

Duração: 5 anos

Matérias Básicas:

Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).

Mecânica Geral

Física Geral

Desenho Técnico

Química

Eletrotécnica Geral

Mecânica dos Fluidos

Resistência dos Materiais

Economia, Estatística e Organização Industrial

Matérias de Formação Profissional:

Físico-Química

Mineralogia

Química Inorgânica

Química Orgânica

Química Analítica

Química Industrial

Processos e Operações Unitárias da Indústria Química

Termodinâmica e Máquinas Térmicas

Transmissão do Calor

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Engenheiros Cíveis, Engenheiros Mecânicos, Engenheiros Eletricistas, Engenheiros Metalurgistas, Engenheiros de Minas, Engenheiros Navais, Engenheiros Químicos.

O Conselho Federal de Educação, no uso das atribuições que lhe conferem os art. 9º, letra e, e 70 da Lei n' 4 024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o que consta do Parecer n' 260, da Comissão de Ensino Superior, que desta fica fazendo parte integrante,

Resolve:

Art. 1º — O currículo *mínimo* do curso de Engenheiros Cíveis será constituído de dezoito matérias assim distribuídas:

I — CICLO BÁSICO

1. Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).
2. Mecânica Geral
3. Física Geral
4. Geometria Descritiva
5. Desenho
6. Química
7. Eletrotécnica Geral
8. Mecânica dos Fluidos
9. Resistência dos Materiais
10. Economia, Estatística e Organização Industrial

II — CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

11. Estabilidade das construções
12. Hidráulica e Saneamento
13. Materiais de construção
14. Mecânica dos solos
15. Construção de concreto, de aço e de madeira
16. Construção de edifícios
17. Estradas e transportes
18. Pontes

Art. 2º — O currículo mínimo do curso de Engenheiros Mecânicos será constituído de dezenove matérias, igualmente distribuídas em dois ciclos:

I — CICLO BÁSICO

1. Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).
2. Mecânica Geral
3. Física Geral
4. Geometria Descritiva
5. Desenho Técnico
6. Química
7. Eletrotécnica Geral
8. Mecânica dos Fluidos
9. Resistência dos Materiais
10. Economia, Estatística e Organização Industrial

II — CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

11. Elementos de Máquinas
12. Tecnologia Mecânica
13. Termodinâmica
14. Materiais de Construção Mecânica
15. Transmissão do calor
16. Máquinas Operatrizes e de Transporte
17. Construção de Máquinas
18. Máquinas Hidráulicas
19. Máquinas Técnicas

Art. 3º — O currículo mínimo do curso de Engenheiros Eletricistas será constituído de dezessete matérias, assim distribuídas:

I — CICLO BÁSICO

1. Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial. Geometria Analítica, Cálculo Numérico).
2. Mecânica Geral
3. Desenho Técnico
4. Física Geral
5. Mecânica dos Fluidos
6. Resistência dos Materiais
7. Economia, Estatística e Organização Industrial

II CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

8. Circuitos Elétricos e Eletromagnetismo
9. Conversão Eletromecânica de Energia
10. Eletrotécnica Aplicada
11. Materiais Elétricos
12. Eletrônica Industrial
13. Máquinas Hidráulicas e Máquinas Térmicas
14. Geração, Transmissão e Distribuição da Energia Elétrica
15. Princípios de Controle e Servomecanismo
16. Princípios de Comunicações

§ 1º As matérias "Máquinas Hidráulicas e Máquinas Térmicas" e "Geração, Transmissão e Distribuição da Energia Elétrica" serão facultativas para os que se especializarem em Eletrônica.

§ 2º As matérias "Princípios de Controle e Servomecanismo" e "Princípios de Comunicações" serão facultativas para os que se especializarem em Eletrotécnica.

Art. 4' — O currículo mínimo do curso de Engenheiros Metalurgistas constituir-se-á de dezenove matérias, distribuídas em dois ciclos:

I — CICLO BÁSICO

1. Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).
2. Mecânica Geral
3. Física Geral
4. Desenho Técnico
5. Química
6. Eletrotécnica Geral
7. Mecânica dos Fluidos
8. Resistência dos Materiais
9. Economia, Estatística e Organização Industrial

II — CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

10. Mineralogia e Petrografia
11. Físico-Química
12. Transmissão do Calor
13. Metalurgia Geral
14. Metalografia
15. Siderurgia
16. Tratamento de Minérios
17. Metalurgia dos Não Ferrosos
18. Transformação Mecânica dos Metais
19. Fundição e Processos Especiais

Art. 5' — O currículo mínimo do curso de Engenheiros de Minas constituir-se-á de vinte disciplinas assim distribuídas:

I — CICLO BÁSICO

1. Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).
2. Mecânica Geral
3. Física Geral
4. Geometria Descritiva
5. Desenho Técnico
6. Química
7. Eletrotécnica Geral
8. Mecânica dos Fluidos
9. Resistência dos Materiais
10. Economia, Estatística e Organização Industrial

II — CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

11. Topografia
12. Elementos de Máquina
13. Mineralogia e Petrografia
14. Estratigrafia
15. Geologia Geral
16. Geologia Dinâmica
17. Geologia Econômica
18. Lavra de Minas
19. Tratamento de Minérios
20. Geofísica

Art. 6" — O currículo do curso de Engenheiros Navais será constituído - de dezessete matérias assim distribuídas:

I — CICLO BÁSICO

1. Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).
2. Mecânica Geral
3. Física Geral
4. Geometria Descritiva
5. Desenho Técnico
6. Química
7. Eletrotécnica Geral
8. Mecânica dos Fluidos
9. Resistência dos Materiais
10. Economia, Estatística e Organização Industrial

II — CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

11. Materiais de construção
12. Termodinâmica
13. Tecnologia Mecânica
14. Arquitetura Naval
15. Máquinas Marítimas
16. Tecnologia da construção naval

Art. 7º — O currículo mínimo do curso de Engenheiros Químicos será constituído de dezessete matérias assim distribuídas:

I — CICLO BÁSICO

1. Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).
2. Mecânica Geral
3. Física Geral
4. Desenho Técnico
5. Eletrotécnica Geral
6. Mecânica dos Fluidos
7. Resistência dos materiais
8. Economia, Estatística e Organização Industrial

II — CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

9. Físico-Química
10. Mineralogia
11. Química Inorgânica
12. Química Orgânica
13. Química Analítica
14. Química Industrial

15. Processos e Operações Unitárias da Indústria Química
16. Termodinâmica e Máquinas Térmicas
17. Transmissão do calor.

Art. 8" — Os cursos de Engenheiros Civis, Mecânicos, Eletricistas, Metalurgistas, de Minas, Navais e Químicos, continuarão a ter a duração vigente.

CURRÍCULO MÍNIMO PARA O CURSO DE AGRONOMIA

PARECER N° 294

Aprov. em 23-10-1962

O currículo mínimo de Agronomia que estamos apresentando é para um curso de engenheiro agrônomo, com duração de 4 anos, de caráter eclético.

A atual fase de desenvolvimento da agricultura brasileira, de uma maneira geral, está a exigir que o seu mercado de trabalho seja atendido em prazo relativamente curto, por um engenheiro agrônomo com preparação técnico-científica adequada ao seu estágio.

Por isso, o curso de 4 anos, ao mesmo tempo que atende à exigência de mercado num prazo razoável, possibilita uma qualificação, senão ideal, pelo menos satisfatória para assegurar, o que no momento se reclama com maior ênfase, uma política de maior produtividade agrícola-pastoril.

Naturalmente, essa limitação a 4 anos não deve eliminar a possibilidade de planos de estudos com maior duração, seja para aprofundamento do ensino, como para especialização ou aperfeiçoamento profissional. No entanto, a formação de engenheiros agrônomos de alto nível ou mesmo de cientistas, deve resultar da vontade e escolha individual de cada estudante e não da disposição compulsória de um regulamento. Além disso, o desenvolvimento agrícola tanto reclama o engenheiro agrônomo de alto nível para promover o seu progresso, como precisa do agrônomo comum para as atividades de rotina da produção.

Justifica-se, mais uma vez, que o currículo normal seja desenvolvido em prazo mais breve. A continuação de estudos, para o aperfeiçoamento da profissão, bem como para a especialização, terá, sem dúvida, solução mais adequada pelos cursos de pós-graduação. Quando disciplinas de caráter obrigatório, optativo ou mesmo facultativo não couberem no período aqui fixado, ficará a juízo das Escolas ampliar a duração dos cursos.

As escolas que adotarem o regime de crédito ou matrícula por disciplina, fixarão a extensão do curso de modo a evitar a sobrecarga em um único ano. Igualmente, no caso das Escolas adotarem o regime de cooperação com empresas agrícolas, em que os estudantes alternem a frequência às aulas com o trabalho do campo, a escola fará o ajustamento conveniente dos horários do curso.

Por outro lado, a escola poderá acrescentar ou desdobrar, em caráter obrigatório, optativo ou facultativo, as matérias que julgue necessárias à complementação da formação básica ou profissional, segundo os recursos de que possa dispor ou dos interesses da economia regional.

(a) *Brusa Neto*, relator.
F. J. Maffei.
Faria Góis.

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE AGRONOMIA

4 anos

I. *Matérias Básicas:*

Matemática
Física
Química
Botânica
Anatomia e Fisiologia Comparadas dos Animais Domésticos
Solos
Desenho

II. *Matérias de Formação Profissional:*

Genética
Agricultura
Horticultura
Fitopatologia e Microbiologia
Entomologia e Parasitologia
Zootecnia
Tecnologia dos produtos agropecuários
Mecânica, Motores e Máquinas Agrícolas
Engenharia Rural
Economia Rural
Extensão Rural

(a) *Brusa Neto*, relator.
F. J. Maffei.
Faria Góis.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Agronomia.

O Conselho Federal de Educação, no uso das atribuições que lhe conferem os arts. 9º, letra e, e 70 da Lei 4 024, de 20 de dezembro de 1961. e

tendo em vista o que consta do Parecer n° 294/62 da Comissão de Ensino Superior,

RESOLVE:

Art. 1° — Fixar em dezoito (18) o número de matérias que constituem o currículo mínimo do curso de Agronomia, assim distribuídas:

I — *Ciclo Básico:*

1. Matemática
2. Física
3. Química
4. Botânica
5. Anatomia e Fisiologia Comparadas dos Animais Domésticos
6. Solos
7. Desenho

II — *Ciclo de Formação Profissional:*

8. Genética
9. Agricultura
10. Horticultura
11. Fitopatologia e Microbiologia
12. Entomologia e Parasitologia
13. Zootecnia
14. Tecnologia dos produtos agropecuários
15. Mecânica, Motores e Máquinas Agrícolas
16. Engenharia Rural
17. Economia Rural
18. Extensão Rural

Art. 2° — O curso de Agronomia terá a duração de quatro (4) anos letivos.

Art. 3° — O currículo mínimo e a duração fixados nos art. 1° e 2° serão obrigatórios a partir do ano letivo de 1963.

**CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE ARQUITETURA
E URBANISMO**

PARECER N° 336

Aprov. em 17-11-1962

Do estudo das sugestões recebidas, a Comissão se convenceu da conveniência de ser mantido o curso tradicional de cinco anos letivos, para formação do arquiteto. Nele se incluem disciplinas de urbanismo, de tal sorte que o arquiteto continuará apto a exercer atividades nesse campo. Não se con-

siderou vantajoso, nas condições atuais, destacar um curso especial de urbanismo. Nada impede, no entanto, que as escolas criem cursos pós-graduados de urbanismo e de outras especialidades, à medida que a evolução da sociedade brasileira os requeira.

São as seguintes as matérias do Currículo Mínimo:

Cálculo

Física Aplicada

Resistência dos materiais e estabilidades das construções

Desenho e Plástica

Geometria Descritiva

Materiais de Construção

Técnica de Construção

História da Arquitetura e da Arte

Teoria da Arquitetura

Estudos Sociais e Econômicos

Evolução Urbana

Legislação, Prática Profissional e Deontologia

Composição (Arquitetônica, de Interiores e de Exteriores)

Planejamento

A formação profissional impõe que o Curso repouse na prática da Composição Arquitetônica, da Composição de Interiores, da Composição de Exteriores e do Planejamento, com o objetivo de desenvolver as aptidões de imaginação, de sensibilidade, de bom-senso e a coordenação de todos os fatores chamados a intervir na realização da obra, recomendando-se que o tempo destinado a essa prática compreenda parte substancial da duração do Curso.

As matérias culturais (História da Arte, História da Arquitetura, Sociologia, Organização Social da Cidade, Evolução Urbana, Econômica e Política, e Estudos Brasileiros) que interpretam a ARQUITETURA como fenômeno artístico e sociocultural devem ser considerados como meios e não fins de ENSINO.

As matérias técnico-científicas de aplicação direta (Cálculo, Mecânica, Resistência dos Materiais e Estabilidade das Construções, e Sistemas Estruturais); os sistemas e métodos de construção, incluídas as instalações técnicas complementares (Técnica da Construção, Materiais de Construção, Física Aplicada, e Higiene e Saneamento); os meios de representação e expressão (Desenho, Plástica, Geometria Descritiva e Perspectiva, e Topografia) devem ser orientados em sentido instrumental com vistas à aplicação da prática das Composições e dos Planejamentos.

A esse currículo mínimo, as escolas poderão acrescentar outras matérias, obrigatórias ou facultativas.

Compete ainda às escolas: dividir as matérias em disciplinas; agrupar as disciplinas em cadeiras ou departamentos; organizar o ensino, quanto à duração e seqüência dos estudos de cada disciplina, bem como entrosamento;

adotar métodos do ensino; determinar os estágios e práticas; aprovar programas e planos de estudos; promover apuração do aproveitamento escolar dos alunos pelos meios que julgar mais adequados.

(a) *Clóvis Salgado*, relator.
Newton Sucupira.
F. J. Maffei.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Arquitetura e Urbanismo.

Tendo em vista o disposto nos arts. 9º (letra e) e 70 da LDB e apreciando o Parecer nº 336/62 (em anexo), o Conselho Federal de Educação

RESOLVE:

Art. 1º — O currículo mínimo do curso de Arquitetura será assim constituído:

Cálculo
Física Aplicada
Resistência dos materiais e estabilidade das construções
Desenho e Plástica
Geometria Descritiva
Materiais de Construção
Técnica de Construção
História da Arquitetura e da Arte
Teoria da Arquitetura
Estudos Sociais e Econômicos
Sistemas Estruturais
Evolução Urbana
Legislação, Prática Profissional e Deontologia
Composição (Arquitetônica, de Interiores e de Exteriores)
Planejamento

5 1* A esse currículo mínimo, as escolas poderão acrescentar outras matérias, obrigatórias ou facultativas.

§ 2º Compete ainda às escolas: dividir as matérias em disciplinas; agrupar as disciplinas em cadeiras ou departamentos; organizar o ensino, quanto à duração e seqüência dos estudos de cada disciplina, bem como entrosamento; adotar métodos de ensino; determinar os estágios e práticas; aprovar programas e planos de estudos; promover apuração do aproveitamento escolar dos alunos pelos meios que julgar mais adequados.

Art. 2º — A duração do curso será de cinco anos letivos.

Art. 3º — É obrigatória a observância dos art. 1º e 2º a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO DE BIBLIOTECONOMIA

PARECER Nº 326

Aprov, em 16-11-1962

Os cursos de formação de bibliotecários no Brasil tiveram a sua experiência pioneira na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro a partir de 1915. Esse primeiro curso de biblioteconomia tinha como ênfase a preparação de ordem intelectual, mais informativa que técnica, com o propósito de atender ao espírito enciclopédico da principal instituição bibliográfica do país.

Por volta de 1943, o Departamento Administrativo do Serviço Público, dentro de um plano geral de aperfeiçoamento dos servidores civis, criou, através de sua Divisão de Aperfeiçoamento, um Curso de Biblioteconomia, de caráter intensivo e meramente técnico.

Em 1944, sob o influxo dessa experiência, o antigo Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional foi reestruturado, numa tentativa de conciliação das duas tendências — a preparação instrumental e a preparação intelectual.

Dois cursos foram então instituídos, ambos com a duração de um ano: o Curso Fundamental de Biblioteconomia e o Curso Superior de Biblioteconomia, este completando aquele.

Nessa nova experiência, os estudos técnicos sobrelevaram os estudos de ordem intelectual. Daí decorreu um novo ensaio, em vigor desde o início do corrente ano, através da reestruturação dos Cursos da Biblioteca Nacional, com a dupla finalidade de ampliar a sua duração e a sua área de estudos, alargando sobretudo o seu campo de cultura geral.

Essa tendência já se fazia sentir em outros cursos de biblioteconomia do país, notadamente os de São Paulo, Pernambuco e Paraná, em parte inspirados na experiência da Biblioteca Nacional.

Dentro desse espírito, e tomando como sugestão a experiência dos vários cursos atualmente em funcionamento, propomos o seguinte elenco de matérias a título de currículo mínimo para os cursos de biblioteconomia:

História do Livro e das Bibliotecas

História da Literatura

História da Arte

Introdução aos estudos históricos e sociais

Evolução do pensamento filosófico e científico

Organização e administração de Bibliotecas

,,

Catálogo e classificação
Bibliografia e referência
Documentação
Paleografia
O curso terá a duração de três anos.

(a) *Josué Montelo*, relator.
Celso Cunha.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Biblioteconomia.

O Conselho Federal de Educação, tendo em vista o disposto nos arts. 9º (alínea e) e 70 da Lei de Diretrizes e Bases e apreciando o Parecer n' 326/62 (em anexo),

RESOLVE:

Art. 1º — O currículo mínimo do curso de Biblioteconomia compreenderá as seguintes matérias:

História do Livro e das Bibliotecas
História da Literatura
História da Arte
Introdução aos estudos históricos e sociais
Evolução do pensamento filosófico e científico
Organização e administração de bibliotecas
Catálogo e classificação
Bibliografia e referência
Documentação
Paleografia

Art. 2º — A duração do curso será de três anos letivos.

Art. 3º — É obrigatória a observância dos art. 1º e 2º a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PARECER N» 293

Aprov. em 23-10-1962

Responderam ao inquérito promovido pelo Conselho Federal de Educação as seguintes entidades:

- I — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Ceará.
- II — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paula
- III — Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena — S. P.
- IV — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo Rei, de São Leopoldo — R. G. do Sul.
- V — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Rio Grande do Sul.
- VI — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Recife, da Universidade do Recife.
- VII — Faculdade de Filosofia Marcelino Champagnat, do Rio Grande do Sul.
- VIII — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Bahia.
- IX — Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.
- X — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica de Pernambuco.
- XI — Faculdade de Filosofia de Passo Fundo — R. G. do Sul.
- XII — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Pernambuco, da Universidade do Recife.
- XIII — Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.
- XIV — Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná — Curitiba.
- XV — Faculdade de Filosofia da P. U. C. — Rio G. do Sul.

O exame das sugestões e currículos enviados por estes estabelecimentos conduz às mesmas conclusões a que chegou a Comissão de Peritos em Ciências Sociais, convidada pela Diretoria do Ensino Superior a opinar sobre o assunto.

Julgou a Comissão que "qualquer curso de Ciências Sociais deve ter por objetivo preparar o aluno para a análise crítica à realidade, como condição indispensável para uma ação eficaz no processo social".

Este *currículo mínimo* não se refere às Escolas de Sociologia e Política mas aos Cursos de Ciências Sociais das Faculdades de Filosofia, em ordem à formação para o magistério de Ciências Sociais no ensino médio.

Caberá a cada unidade universitária a complementação deste currículo com disciplinas diferenciadas, que respondam às particularidades de cada uma delas.

As disciplinas básicas do currículo mínimo seriam: Sociologia, Antropologia, Política e Economia.

Currículo Mínimo

- História Econômica, Política e Social (Geral e do Brasil)
- Geografia Humana e Econômica
- Sociologia
- Antropologia
- Política
- Economia
- Estatística
- Metodologia e Técnica de pesquisa.

O curso terá a duração de quatro anos letivos.
É este o Parecer da Comissão.

- (a) *Pe. José de Vasconcelos*, relator.
Faria Góis.
A. Almeida Júnior.
Newton Sucupira.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração do curso de Ciências Sociais.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º, letra e, e 70 da Lei n. 4 024, de 20 de dezembro de 1961 e nos termos do Parecer 293/62 que a esta fica incorporado,

RESOLVE:

Art. 1* O currículo mínimo do curso de Ciências Sociais constará das seguintes matérias:

1. História Econômica, Política e Social (Geral e do Brasil)
2. Geografia Humana e Econômica
3. Sociologia
4. Antropologia
5. Política
6. Economia
7. Estatística
8. Metodologia e Técnica de pesquisa
9. Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer 292

Parágrafo único. Caberá a cada unidade universitária a complementação deste currículo com disciplinas diferenciadas que respondam às particularidades de cada uma delas.

Art. 2^o — O curso de Ciências Sociais terá a duração de 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3^o — Os artigos anteriores entrarão em vigor, obrigatoriamente, a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM DESENHO

PARECER N^o 338

Aprov. em 17-11-1962

1. O desenho nas escolas de grau médio atende a objetivos diversos, como o da expressão, ao lado da linguagem; o de complemento da matemática; e o de técnica auxiliar no ensino das ciências e nas técnicas em geral.

2. Acontece que ainda cabe ao professor de desenho a iniciação dos alunos nas artes plásticas, as quais, dada a controvérsia atual, reclamam oportunidades de interpretação nos sistemas educacionais.

3. Escolas com cursos primários em certos países ministram de par com o desenho e a pintura a modelagem e outras atividades artísticas.

4. Ao mesmo tempo, a conexão do desenho com as artes *industriais* e as *técnicas comerciais*, ora admitidas nas escolas de grau médio, se impõe, ampliando os objetivos do seu ensino, não ainda em caráter profissional, mas propedêutico, integrado nos objetivos comuns da escola média.

5. Procurando conciliar essas tendências e encontrar um currículo comum básico, ou mínimo, para a formação do professor de desenho, sugerimos:

1. História das Artes e das Técnicas
2. Desenho artístico e Pintura
3. Desenho técnico e Matemática aplicada
4. Modelagem e Escultura
5. Técnica de composição artística
6. Técnica de composição industrial
7. Iniciação nas artes industriais
8. Disciplinas pedagógicas, de acordo com o Parecer n' 292.

6. Os estudos de Geometria descritiva e projetiva, bem como os de perspectiva e sombras estão compreendidos em matemática aplicada, na extensão e no desdobramento a serem fixados pelo estabelecimento de ensino.

7. A duração do curso será de quatro anos.

(a) *Clóvis Salgado*, relator.
Faria Góis.
Brusa Neto.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo para a licenciatura em Desenho e estabelece a duração do curso.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe confere a Lei da Diretrizes e Bases, pelos arts. 9º (letra e) e 70 e em vista do que dispõe o Parecer nº 338/62 (em anexo),

RESOLVE:

Art. 1º — O currículo mínimo para a formação do professor de Desenho será assim constituído:

1. História das Artes e das Técnicas
2. Desenho artístico e Pintura
3. Desenho técnico e matemática aplicada
4. Modelagem e escultura
5. Técnica de composição artística
6. Técnica de composição industrial
7. Iniciação nas artes industriais
8. Disciplinas pedagógicas, de acordo com o Parecer nº 292.

Parágrafo único. Os estudos de geometria projetiva e descritiva, bem como os de perspectivas e sombras, estão compreendidos em matemática, na extensão e no desdobramento a serem fixados pelo estabelecimento de ensino.

Art. 2º A duração do curso será de 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3º — Os artigos 1º e 2º entrarão em vigor a partir do ano de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE FILOSOFIA

PARECER Nº 277

Aprov. em 20-10-1962

A elaboração de um currículo de Filosofia, em caráter oficial, encontra sua principal dificuldade na escolha de um critério suficientemente objetivo que o coloque acima das divergências doutrinárias e das querelas de escola. É por demais evidente que não teria sentido vincular-se um currículo oficial a alguma ortodoxia ou a algum dogmatismo. Mas, por outro lado, não é possível pensar na sua organização sem que se tenha já uma idéia da filosofia, de sua natureza e de seus objetivos. A objetividade do critério a seguir deveria estar fundada na essência mesma da Filosofia. E é neste ponto justamente que reside o cerne da dificuldade, pois diferentes, e muitas vezes antagônicas, são as maneiras de se conceber a natureza da Filosofia.

A controvérsia no filosofar se instala não apenas a propósito das soluções competitivas apresentadas aos seus problemas, mas sobretudo a partir de seu conceito mesmo. Mas, como não podemos deixar de partir de um conceito de Filosofia, estaríamos, assim, irremediavelmente obrigados a fazer uma opção, a uma tomada de posição doutrinária, o que parece contrariar a exigência de objetividade e neutralidade que se impõe.

Esta dificuldade é inerente ao essencial problematismo da reflexão filosófica. É que a Filosofia começa a se tomar a si mesma como problema, compelida que está a justificar-se, continuamente, a si própria, num esforço sempre renovado para elucidar sua essência. Em sua qualidade de pensamento radical a Filosofia se instaura em cada filosofar autêntico e, por isso mesmo, defini-la significa, ao mesmo tempo, enunciar uma filosofia. E como a delimitação do âmbito de seus problemas é função de seu conceito é fácil ver-se que o campo de sua investigação, no rigor dos termos, não se encontra previamente dado ao filosofar. Não existem, propriamente falando, "fatos filosóficos" à maneira do que ocorre nas outras ciências. Como observava Simmel, em todas as demais ciências existe um fim, reconhecido em geral e em princípio, a que se dirige o conhecimento e que mais tarde se decompõe na multiplicidade dos problemas particulares. Mas a Filosofia é a forma do saber onde cada pensador, quando é original, determina não unicamente o que quer responder, mas o que quer perguntar; perguntar não apenas pelo objeto particular que êle busca, mas o que há de perguntar para responder ao conceito da Filosofia.

Dada esta peculiar condição do saber filosófico, torna-se particularmente difícil a tarefa de se determinar de modo unívoco e universal seu conteúdo, o campo de sua problemática. Mas, como a elaboração do currículo tem como pressuposto uma idéia mais ou menos precisa de essencial da problemática filosófica, das disciplinas fundamentais em que ela se distribui, percebe-se claramente o alcance, não somente teórico, mas também prático da dificuldade que salientávamos desde o início. De um lado, deveríamos evitar as implicações doutrinárias ou forçar uma tomada de posição, tratando-se de um currículo oficial; doutra parte, haveríamos de reconhecer que é impossível de se alcançar, em Filosofia, uma rigorosa imparcialidade, um neutralismo estrito.

Mas, se a dificuldade realmente existe, e devemos sempre tê-la presente, não é, todavia, incontornável. Se distinguirmos entre a Filosofia como atividade, o ato de filosofar a a Filosofia feita, a Filosofia objetivada em categorias e doutrinas ao longo da história, poderemos falar de um saber filosófico objetivo que pode tornar-se matéria de ensinamento. Existe, sem dúvida, um "corpus philosophicum" constituído de grupos específicos de problemas sistematicamente articulados em disciplinas reconhecidas por toda uma tradição filosófica. E se, como queria Kant, não se aprende Filosofia, só se aprende a filosofar, é lícito dizer-se que o filosofar se aprende a partir das categorias objetivas que são o produto e a cristalização do pensamento filosófico. De certo que, para sermos fiéis ao espírito filosófico, devemos guardar-nos de absorver e dissolver, como dizia o Professor Eugen

Fink, "a Filosofia como problema" na "Filosofia como matéria de ensino". Mas, para atender às conveniências didáticas de uma formação filosófica no nível de graduação, somos inevitavelmente forçados a uma distribuição da Filosofia em disciplinas que se tornam matéria de ensino. E não cremos que isto importe necessariamente numa traição ao espírito filosófico. É uma contingência do ensino nos primeiros estágios, a que não podemos fugir. E porque a Filosofia, de todos os tempos, se encontra constituída em disciplinas, temos, assim, elementos objetivos para a organização de seu currículo, não obstante as dificuldades que apontamos. Toda a questão está em que se algumas disciplinas são tradicionalmente admitidas sem discrepância de orientação doutrinária, outras existem que têm sua legitimidade contestada por certas escolas filosóficas. Daí a dificuldade de se encontrar um critério objetivo na escolha das disciplinas que devem constituir o currículo. Assim, plenamente consciente do problema, tentaremos apresentar um projeto dentro do qual possam mover-se livremente as diversas correntes do pensamento filosófico.

A título de ponto de partida para elaboração de nosso projeto, faremos inicialmente uma breve análise do currículo atualmente em vigor nos Cursos de Filosofia. Fixado primeiramente para a Faculdade Nacional de Filosofia quando de sua organização, esse currículo foi aplicado às demais congêneres, conservando-se até hoje sem alterações substanciais. Compreende quatro cátedras: Filosofia, História da Filosofia, Psicologia e Sociologia. A cátedra de Filosofia se desdobra em cinco disciplinas: Introdução à Filosofia, Lógica, Ética, Estética e Filosofia Geral. Esta última, em muitas Faculdades, principalmente as católicas, se desdobra por sua vez noutras tantas disciplinas, Metafísica, Teoria do Conhecimento, Cosmologia e Teodicéia. A cátedra de Psicologia nas Faculdades católicas compreende a Psicologia Científica e a Psicologia Filosófica. Temos, portanto, o máximo de doze disciplinas distintas obrigatórias e o mínimo de oito, no caso em que a Filosofia Geral é ministrada como disciplina única. Deste modo, o currículo abrange, praticamente, o campo total da Filosofia, excluídas, é claro, suas especializações, e tem como lastro científico duas ciências humanas. Concentrando toda filosofia sistemática numa só cátedra, essa organização curricular exige do catedrático uma capacidade intelectual e uma erudição incomuns, um domínio completo das disciplinas que constituem o todo do "corpus philosophicum". Na prática, como não poderia deixar de ocorrer, a cátedra de Filosofia se fracciona numa série de disciplinas, inclusive a Filosofia Geral, que, em muitas Faculdades, se comportam como verdadeiras cátedras autônomas.

Os defeitos básicos desse currículo se manifestam à mais superficial análise. Desde logo se destacam a rigidez e uniformidade, traços bem característicos de nossos cursos superiores. Todas as Faculdades estão sujeitas ao mesmo figurino, não se oferecendo ao estudante oportunidade de opção. Há, certamente, falhas que não decorrem apenas da estrutura curricular em si mesma, mas da própria organização das Faculdades de Filosofia cujos cursos, funcionando em seções estanques, não permitem

uma articulação orgânica dos estudos. A seção de Filosofia é a mais atingida neste sistema, uma vez que se encontra impossibilitada de exercer, dentro da Universidade, todos os seus objetivos, que não devem resumir-se em diplomar especialistas em Filosofia. Teria que oferecer cursos aos alunos de outros setores, visando a proporcionar-lhes uma concepção articulada e unitária do saber, fornecer as categorias lógicas necessárias à investigação científica, promover uma compreensão mais profunda dos problemas humanos. Em virtude do caráter compacto e encerrado em si mesmo dos cursos atuais não podem os alunos de outras seções aproveitar-se dos estudos filosóficos, porventura úteis à sua especialização ou necessários à formação de sua cultura geral, nem os alunos de Filosofia beneficiar-se com o estudo de outras ciências para as quais sentem maior inclinação. Ressalta, ainda, a preeminência — que é dada à Psicologia. Com efeito, essa ciência ocupa um lugar privilegiado no curso de Filosofia, pois é ministrada em todas as séries, ao contrário do que sucede com as disciplinas filosóficas, excetuada apenas a História da Filosofia. Tem-se a impressão de que o currículo se organizou, tendo-se em vista um duplo objetivo, preparar ao mesmo tempo filósofos e psicólogos. Ora, em face do extraordinário desenvolvimento da Psicologia moderna, dos múltiplos setores especializados que ela abrange, não seria possível formar-se adequadamente um psicólogo com a psicologia ensinada nos cursos de Filosofia. Daí por que a tendência hoje dominante é a de se criar um curso autômato de Psicologia, a exemplo do que se verifica em algumas Faculdades. Além disso, essa ambivalência do curso de Filosofia acarreta certos problemas para o estudante. Muitos que o procuram pretendendo dedicar-se ao estudo da Psicologia, mostram-se desajustados porque não têm maior interesse pelas disciplinas filosóficas e se revelam insatisfeitos com a psicologia que lhes é ensinada. Doutra parte, alunos que vão em busca da filosofia pura não vêm por que devem estudar durante todo o curso uma ciência para a qual não sentem maior atração. Finalmente poderia dizer-se que o currículo tende, pelo menos, como é em geral posto em prática, a proporcionar uma visão enciclopédica da filosofia, sacrificando o estudo em profundidade em benefício de uma vista panorâmica, superficial, da problemática geral da filosofia.

Estas breves considerações críticas nos fazem sentir a necessidade de se reformular a organização vigente dos cursos de Filosofia, e acreditamos que o currículo mínimo a ser fixado pelo Conselho Federal de Educação deve, precisamente, dar condições e oportunidade para que se empreenda a reforma curricular exigida. Para isso impõe-se, antes de tudo, a determinação de certos critérios que devem presidir sua elaboração. Em primeiro lugar urge *pensar uma estrutura* curricular que permita maior flexibilidade tanto da parte da escola como do aluno, ao mesmo tempo que enseje uma diversificação de acordo com as possibilidades e orientação de cada Faculdade. Em Filosofia, sobretudo, mais do que em qualquer outra matéria, a liberdade de organização do ensino é um postulado que deve ser resguardado o mais possível. Dizia, com muita razão, George Cangi-

Ihem na *enquête* promovida pela Unesco sobre o ensino da filosofia, "Ce serait donc renoncer à l'originalité de l'enseignement de la philosophie que de ne pas lui reconnaître le droit à un style d'exercice propre, à une allure indépendante". (pág. 22) Por isso mesmo, o currículo tem de ser realmente mínimo para poder comportar uma complementação. O Conselho dará apenas, atendendo ao dispositivo legal, os elementos básicos, indispensáveis a partir dos quais a escola organizará seu currículo completo e fará a distribuição dos cursos.

Em segundo lugar seu conteúdo e nível devem ser determinados rigorosamente em função dos fins a que se destina. No caso em questão trata-se de um currículo mínimo de um curso que visa à preparação do professor de Filosofia da escola secundária. Entendemos, no entanto, que este preparo no nível de graduação será substancialmente o mesmo, tanto para aquele que se destina à carreira do professor secundário, como para quem aspira a dedicar-se à pesquisa pura. Do professor da escola secundária certamente não se requer que seja um filósofo consumado. Mas, sem dúvida, precisa possuir um conhecimento aprofundado do essencial de sua matéria, um domínio relativo das categorias do pensamento filosófico, estar provido dos instrumentos conceituais imprescindíveis para compreender, expor e criticar os problemas e doutrinas filosóficas que vai ensinar.

Estabelecidos estes princípios gerais de ordem metodológica e formal, importa, agora, precisar o conteúdo desse currículo mínimo, indicando as matérias que o constituem. Para esse fim, devemos partir de uma idéia geral da Filosofia, de seus problemas fundamentais e das condições de seu estudo. Tradicionalmente, a Filosofia é estudada nas disciplinas em que, desde a antigüidade, ela se divide, e que correspondem às ordens específicas de problemas. Disciplinas que, sem constituir setores inteiramente distintos e autônomos, servem antes, segundo observa Eugen Fink, para marcar a posição dos problemas. Mas, como salientávamos no início, toda a dificuldade está na escolha dessas disciplinas sem forçar desde logo uma tomada de posição doutrinária.

E um ponto pacífico que o estudo da Filosofia comporta necessariamente uma parte histórica e uma parte sistemática, embora reconhecendo-se o caráter um tanto precário da distinção, uma vez que não se pode fazer História da Filosofia sem sistema nem desenvolver uma reflexão sistemática sem referência à História. Que a História da Filosofia constitui um ingrediente imprescindível de um currículo de Filosofia é uma afirmação que não poderia sofrer a mais leve contestação. Da essencial historicidade da Filosofia, que a torna incapaz de se afirmar sem uma referência constante ao seu processo histórico de constituição, resulta impossível apreender-se um problema filosófico em toda sua significação, desvinculando-o inteiramente do contexto de pensamento em que foi formulado, bem como do momento histórico-cultural que o condicionou. A plena compreensão da Filosofia só é possível a partir de sua própria história e, assim como bem viu

Hegel, a História da Filosofia se torna o próprio órgão da Filosofia. Importa, no entanto, que o estudo da História da Filosofia se faça mediante a leitura comentada dos grandes clássicos da Filosofia. E foi para atender a esta exigência fundamental que a proposta de currículo apresentada pela Comissão de Peritos organizada pela Diretoria do Ensino Superior sugeriu que a denominação da disciplina fosse "História da Filosofia e análise dos textos". E, sem dúvida, uma maneira de forçar o professor a ir com os alunos às fontes mesmas do pensamento filosófico.

Quanto às disciplinas sistemáticas poderíamos deduzi-las dos objetivos essenciais de toda reflexão filosófica. Considerada a Filosofia tal como tem procurado realizar-se em sua história, vemos que ela se apresenta sob um tríplice aspecto: como um saber universal das coisas, método de pensamento e forma de vida ou atitude espiritual diante da existência. Na medida em que aspira a constituir-se num saber da realidade total, a filosofia exige, ao mesmo tempo, em sua qualidade de pensamento radical, uma reflexão crítica sobre o conhecimento humano, suas possibilidades e alcance. Ela se torna, sobretudo, uma crítica do saber. Por outro lado a filosofia não é apenas uma questão sobre o ser, puramente especulativa, nem se contenta em ser teoria do conhecimento, mas é também, e sobretudo, uma indagação sobre a significação e valor da existência. Ela não dirige seu interrogar apenas sobre o mundo, mas pergunta além disso a posição e destino do homem no mundo. Não sendo um puro jogo abstrato de conceitos, nem uma simples faina teórica, mas atividade espiritual de um ser que se autoconstitui no tempo, a Filosofia se perfaz, necessariamente, numa reflexão sobre os processos pelos quais o homem projeta e realiza sua existência, sobre os valores que informam a conduta humana. Sob este aspecto ela se torna, como queria Dewey, "numa pesquisa dos fins e valores que dão uma diretriz às nossas atividades humanas coletivas". Isto quer dizer que a Filosofia em sua plenitude compreende uma teoria da realidade total ou do ser, como se diria em linguagem aristotélica, uma teoria do saber e uma teoria da conduta ou do sentido da existência humana. Daí se segue que a Filosofia realiza três atividades ou funções essenciais: especulativa, analítico-crítica e normativo-valorativa. Na História da Filosofia vemos que poucos foram os filósofos que realizaram' em sua integralidade estas três funções. Em nossos dias, por exemplo, a corrente britânica da Filosofia analítica pretende que a reflexão filosófica se limite à função de análise do pensamento. Uma formação filosófica deve, contudo, compreender o estudo dos problemas relativos a cada uma das áreas em que se distribui a Filosofia. Partindo-se desta representação da Filosofia, podemos, então, ordenar os seus problemas fundamentais nos seguintes grupos: problemas do conhecer, problemas da valor e problemas da realidade ou do ser.

Se o currículo mínimo de Filosofia deve incluir aquelas disciplinas indispensáveis para se obter uma formação básica, segue-se que compreenderá disciplinas sobre as três ordens de problemas mencionados. Sendo assim indicaríamos as seguintes matérias: relativamente aos problemas do conhe-

cimento, teríamos uma teoria formal e uma teoria material do saber, isto é, a Lógica e a Teoria do Conhecimento. Dada a significação que a Teoria do Conhecimento possui na especulação filosófica moderna desde Kant, impõe-se o seu destaque como disciplina especial dentro do currículo. Correspondendo aos problemas do valor, apontaríamos a Ética ou Moral, deixando a Estética para a complementação a ser feita pela Faculdade. Quanto à terceira ordem de problemas, deparamos, inevitavelmente, com dificuldades doutrinárias. A disciplina naturalmente indicada pareceria ser a Metafísica e, no entanto, sabemos bem as críticas que são dirigidas à Metafísica, vindas de diferentes posições filosóficas. Combatem-na os marxistas por julgarem-na incompatível com a dialética; criticam-na os kantianos por afirmarem a impossibilidade de Q entendimento atingir a realidade noumenal; rejeitam-na os positivistas de todos os matizes em função de sua epistemologia empirista. Mas, apesar disso, não concebemos uma formação filosófica completa sem um estudo dos grandes problemas metafísicos. A verdade é que a Metafísica compreende um núcleo de questões que em todos os tempos têm caracterizado a Filosofia em sua mais alta expressão. De pontos-de-vista mais diversos se tem feito Metafísica, e o fato desse nome se encontrar ligado à tradição aristotélica deve-se a um mero acidente de catalogação dos livros de Estagirita. A Metafísica tem sido afirmada por outras tradições filosóficas, muitas vezes em radical oposição no aristotelismo. Mas, não obstante essas divergências, ela tem sido sempre entendida como o estudo da realidade total, das últimas significações da realidade, dos traços genéricos da existência, na definição de Dewey, o qual apesar de seu pragmatismo nos legou uma autêntica metafísica naturalista. (Cf. *Experience and Nature*, pg. 51, Dover, 1958.) Em todas estas fórmulas, especialmente na de Dewey, pode-se perceber um eco longínquo da lapidar e sempre atual definição de Aristóteles, "a ciência do ser como ser". (Met. Livro IV, 1.) Não é aqui o lugar indicado para se empreender uma defesa da Metafísica, embora se pudesse mostrar que a eliminação pura e simples dos problemas metafísicos implicaria o esvaziamento da própria reflexão filosófica em sua essência. Em rigor, é o positivismo lógico que representa a negação mais racial da metafísica. Mas a rejeição da metafísica pelos positivistas, como reconhece o Professor Wornock, de Oxford, e partidário da Filosofia analítica, é indireta; êle não a destrói, apenas expulsa-a de seu universo do discurso. Mas essa rejeição baseia-se no postulado, não demonstrando, nem evidente por si, de que a classificação dos tipos de discurso significativa proposta pelo positivismo é completa. Ora, somente os positivistas lógicos radicais aceitam sem discrepância esta tese.

Pela importância e significação dos problemas tratados pela metafísica cremos que seu estudo não pode deixar de figurar num currículo mínimo. Se examinarmos os vinte e poucos projetos de currículo que nos foram enviados pelas diversas Faculdades, veremos que oito indicam a Ontologia, cinco a Metafísica e um a Filosofia do Ser. Ora, Ontologia, nome introduzido no século XVIII por Wolff, é o equivalente de Metafísica Geral e a

Filosofia do Ser é a própria Metafísica. Por outro lado, o Professor Giamnotti, da Faculdade de Filosofia da Universidade de S. Paulo, em seus comentários que acompanham as sugestões de currículo mínimo enviadas por aquela Faculdade prefere conservar o título de "Filosofia Geral" em vez de Metafísica, argumentando que "o primeiro, entendido abstratamente como a teoria dos problemas gerais da Filosofia, dá lugar ao estudo dos temas do segundo, mas este evidentemente não pode incluir a análise dos fundamentos em que assenta a crítica antimetafísica de certos autores, como Carnap, por exemplo." Estes motivos não me parecem assim tão evidentes porque um estudo da metafísica deve começar por sua justificação radical, o que implicaria a análise dos argumentos antimetafísicos dos positivistas lógicos. Se de uma parte Filosofia Geral tem a seu favor a neutralidade doutrinária, doutro lado trata-se de uma denominação vaga que deixa inteiramente indeterminado o seu conteúdo. — Talvez pudéssemos precisá-lo mais se acrescentássemos: Problemas metafísicos. Dessa forma poderíamos conciliar as exigências de objetividade e neutralidade com os imperativos de uma formação filosófica adequada.

Por último, considerando-se que é absolutamente necessária uma articulação da reflexão filosófica com o pensamento científico e que é extremamente fecundo para a Filosofia um diálogo permanente com as ciências positivas proporíamos o estudo de duas ciências, um ano cada uma, sendo obrigatoriamente uma ciência humana. A escolha dessas duas ciências ficaria a cargo das Faculdades ou deixada, se possível, à opção do aluno orientada pelo Departamento. Terá a liberdade de indicar até mesmo duas ciências humanas, se assim julgar conveniente. A nosso ver, o ideal seria que fosse uma ciência humana e uma ciência da natureza ou matemática.

Em conclusão apresentáramos o seguinte currículo que terá a duração de quatro anos:

Duas matérias optativas versando sobre Ciências (um ano para cada uma e devendo ser pelo menos uma ciência humana);
História da Filosofia;
Lógica;
Teoria do Conhecimento;
Filosofia Geral: problemas metafísicos;
Ética.

Este currículo compreende, realmente, as disciplinas nucleares da Filosofia e que são indispensáveis para uma formação filosófica básica. Foi assegurada a diversificação porque se deu margem a que as Faculdades acrescentem novas matérias segundo suas possibilidades e orientação; garantida a flexibilidade porque podem ser oferecidos cursos à opção dos alunos; finalmente, resguardada a exigência fundamental de liberdade do ensino filosófico, porque é lícito ao Departamento desdobrar estas matérias em cursos diversos.

Parece-nos que desta forma atingimos o objetivo que nos propusemos: elaborar um currículo que não estivesse vinculado a uma ortodoxia ou corrente doutrinária, mas que se colocasse acima dos prejuízos de escola ou injunções ideológicas.

(a) *Newton Sucupira*, relator.
Anísio Teixeira.
D. Cândido Padin.
O. S. B.
Valnir Chagas.
Pe. José Vasconcelos.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa currículo mínimo e duração do Cíurso de Filosofia.

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe confere o art. 9º, letra e, e o art. 70 da Lei n.º 1024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o Parecer n' 277/62 (em anexo) de sua Comissão de Ensino Superior,

Resolve:

Art. 1º — O currículo mínimo do curso é constituído de 7 (sete) matérias assim distribuídas:

História da Filosofia

Lógica

Teoria do Conhecimento

Ética

Filosofia Geral: problemas metafísicos

Duas matérias optativas versando sobre Ciências (um ano para cada uma no mínimo, devendo ser uma delas sobre ciência humana).

Art. 2º — Será de quatro (4) anos letivos a duração do curso de Filosofia.

Art. 3º — O currículo mínima e a duração fixados nos arts. 1º e 2º serão obrigatórios a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO PARA A LICENCIATURA EM FÍSICA

PARECER N° 296

Aprov, em 17-11-1962

Os currículos das seções de Física transmitidos a este Conselho por dez faculdades abrangem matérias que, sob certos aspectos, envolvem assuntos de especialização ou de pós-graduação.

O currículo que se propõe é destinado à formação de professores para as escolas de grau médio.

Terá a duração de quatro anos e, além das matérias pedagógicas fixadas pela aprovação do Parecer nº 292 deste Conselho, abrangerá os seguintes assuntos:

- 1) Matemática (Cálculo diferencial, integral e vetorial, Geometria analítica e Cálculo numérico).
- 2) Química (Geral e Inorgânica e Fundamentos da Química Orgânica).
- 3) Mecânica geral.
- 4) Física Experimental (acústica, valor, óptica, propriedades dos fluidos, magnetismo e eletricidade).
- 5) Estrutura da matéria.
- 6) Instrumentação para ensino.

Outros assuntos dos cursos de Bacharelado poderão ser incluídos, com caráter obrigatório ou facultativo, para constituir o currículo que a respectiva Faculdade julgar mais conveniente à sua própria orientação.

(a) *F. J. Maffei*, relator.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração do curso para a Licenciatura em Física.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º, letra e, e 70 da Lei nº 4 024, de 20 de dezembro de 1961 e nos termos do Parecer nº 296/62 que a esta fica incorporado,

Resolve:

Art. 1º — O currículo mínimo para o curso de formação dos professores de Física abrangerá os seguintes assuntos:

- 1) Matemática (Cálculo diferencial, integral e vetorial, Geometria analítica e Cálculo numérico).
- 2) Química (Geral e Inorgânica e Fundamentos da Química Orgânica).
- 3) Mecânica geral.
- 4) Física Experimental (acústica, calor, óptica, propriedades dos fluidos, magnetismo e eletricidade).
- 5) Estrutura da matéria.
- 6) Instrumentação para ensino.
- 7) Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer nº 292.

Art. 2º — O curso destinado à formação de professores de Física terá a duração de 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3º — As resoluções anteriores entrarão em vigor, obrigatoriamente, a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE GEÓLOGOS

PARECER Nº 282

Aprov. em 16-11-1962

O currículo mínimo que apresentamos para a formação dos profissionais da pesquisa geológica inclui os assuntos básicos para a formação de um geólogo.

A duração do curso é fixada em quatro anos, período que nos parece suficiente para desenvolver o currículo adiante:

Currículo mínimo:

Matérias básicas:

Matemática

Física

Desenho

Química Geral, Inorgânica e Química Analítica

Matérias de formação profissional:

Topografia

Geologia Geral e Histórica

Geologia Estrutural

Geologia Econômica

Mineralogia

Petrografia

Prospecção e Geofísica

Estratigrafia

Paleontologia

Além destas matérias, as Escolas deverão complementar esse currículo com outros assuntos, de natureza obrigatória, optativa ou facultativa, que contribuirão para caracterizar os respectivos cursos, dando azo a que os recursos de que dispõem sejam convenientemente aproveitados e a que os cursos possam amoldar as profissões às exigências regionais.

(a) *F. J. Maffei*, relator.
Faria Góis.
José Barreto Filho.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração do curso de Geólogos.

Tendo em vista o Parecer nº 282/62 (em anexo) e usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º (letra *e*) e 70 da Lei de Diretrizes e Bases, o Conselho Federal de Educação

Resolve:

Art. 1º— Estruturar o currículo mínimo do curso de Geólogos da maneira seguinte:

Matérias básicas:

1. Matemática
2. Física
3. Desenho
4. Química Geral, Inorgânica e Química Analítica

Matérias de formação profissional:

5. Topografia
6. Geologia Geral e Histórica
7. Geologia Estrutural
8. Geologia Econômica
9. Mineralogia
10. Petrografia
11. Prospecção e Geofísica
12. Estratigrafia
13. Paleontologia

Parágrafo único. Além destas matérias, as Escolas deverão complementar esse currículo com outros assuntos, de natureza obrigatória, optativa ou facultativa, que contribuirão para caracterizar os respectivos cursos, dando azo a que os recursos de que dispõem sejam convenientemente aproveitados e a que os cursos possam amoldar as profissões às exigências regionais.

Art. 2º — A duração do curso é fixada em 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3º — A partir do ano letivo de 1963 será obrigatório a observância dos arts. 1º e 2º.

CURRÍCULO MÍNIMO DE HISTÓRIA NATURAL,

PARECER N° 315

Aprov. em 14-11-1962

1. *Biologia* (Citologia, Histologia, Embriologia e Genética)
2. *Botânica* (Morfologia, Fisiologia e Sistemática)
3. *Zoologia* (Morfologia, Fisiologia e Sistemática)
4. *Mineralogia e Petrologia*
5. *Geologia e Paleontologia*
6. *Matérias Pedagógicas* (V. Parecer n° 292)

Duração do curso: quatro anos letivos.

Observações:

1. Destinando-se este curso principalmente à formação, em todo o país, de professores para escolas de grau médio, não é possível (nem tampouco necessário) que haja maior discriminação de matérias autônomas do que a estabelecida no quadro acima. Todavia, tratando-se de currículo "mínimo", é evidente que cada Faculdade poderá fazer os desdobramentos e acréscimos que lhe parecerem convenientes.

2. Os cursos para a formação de técnicos ou de cientistas de cada uma das matérias ou grupos de matérias abrangidas sob a designação de História Natural, estão regulados em outros currículos ou independem do regulamentação oficial.

(a) *A. Almeida Júnior*, relator
Clóvis Salgado.
Maurício Rocha e Silva.
Valnir Chagas.
Newton Sucupira.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração do curso para a Licenciatura em História Natural.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9° (letra e) e 70 da Lei n° 4 024, de 20 de dezembro de 1961 e nos termos do Parecer n° 315/62 que a esta fica incorporado,

Resolve:

Art. 1° — O currículo mínimo para o curso de formação de professores em História Natural ficará assim constituído:

1. Biologia (Citologia, Histologia, Embriologia e Genética)
2. Botânica (Morfologia, Fisiologia e Sistemática)
3. Zoologia (Morfologia, Fisiologia e Sistemática)
4. Mineralogia e Petrologia
5. Geologia e Paleontologia
6. Matérias Pedagógicas (v. Parecer n' 292)

Art. 2º — O curso destinado à formação de professores de História Natural terá a duração de 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3º — As resoluções anteriores entrarão em vigor, obrigatoriamente, a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO E DURAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS

PARECER N» 283

Aprov. em 19-10-1962

A presente estrutura dos nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para não ser executado. O caso extremo é sem dúvida o do curso de Letras Neolatinas, que habilita ao mesmo tempo, em quatro e até em três anos, para nada menos de cinco línguas com as respectivas literaturas. Na prática, o artificialismo dessa orientação conduziu a duas formas diversas de "ajustamento". A mais comum, na fase de implantação consistiu em que os alunos considerassem ao mesmo nível todas as línguas e literaturas, terminando por quase nada aprender de cada uma delas. De último, entretanto, a pressão crescente do mercado de trabalho em expansão veio forçar uma busca de maior autenticidade, que os estudantes encontram, ou tentam encontrar, dedicando-se preferencialmente a uma ou duas línguas, verdadeiros *majors*, e relegando as demais ao plano secundário de um estudo de véspera que lhes permite apenas evitar a reprovação.

Diga-se o que se disser, esta solução já constituiu um acréscimo positivo sobre a dispersão anterior, além do que, de certo modo, antecipou o novo quadro que ora nos depara. A Lei de Diretrizes e Bases, diretamente ou através de resoluções deste Conselho, tornou obrigatório o estudo da Língua Portuguesa em todas as séries da escola média, com isto ampliando consideravelmente a procura de professores do idioma vernáculo. Paralelamente, restringiu o estudo das línguas estrangeiras e, evitada como foi a sua individualização, diversificou-as na base das possibilidades ou necessidades locais e das opções dos estabelecimentos ou dos alunos. A esta altura da execução da lei, já é lícito afirmar que, na maioria dos casos, o ensino de idiomas estrangeiros se reduziu de quatro para um, enquanto a sua escolha vai alcançando uma amplitude sem precedente na História da Educação Brasileira, visto que pode variar do francês ao Grego e do Latim ao Russo ou ao Japonês.

Disso resulta que duas condições fundamentais — autenticidade e flexibilidade — têm que doravante presidir à estruturação dos cursos de Letras. A primeira põe em evidência o que antes já fora indicado pela própria realidade, a saber, que o bacharelado e a licenciatura não devem abranger mais de duas línguas com as respectivas literaturas. A segunda importa numa condenação ao sistema atual de cursos definidas rigidamente por ordens de idiomas afins, o que aliás é menos questão de currículo que de organização departamental. Ao invés de multiplicar tais agrupamentos (Neolatinas, Anglo-germânicas, etc), o que mais se indica é unificá-los pela designação genérica de *Letras*, que comporta quaisquer línguas clássicas ou modernas, constantes ou não do esquema ora em vigor. A estas duas condições cabe acrescentar, de um lado, a total inconveniência de que seja alguém autorizado a lecionar uma língua estrangeira sem o completo domínio do idioma vernáculo e, de outro, necessidade crescente de professores deste último, que funciona como irresistível motivação de ordem profissional. Km conseqüência, forçoso é que se abra caminho para uma nova concepção em que todo professor de língua estrangeira o seja também de Português, daí não sendo lícito inferir que a recíproca sempre deve ou possa ocorrer.

Estas considerações nos levam a propor um currículo mínimo de Letras formado por uma parte comum e outra diversificada. A *parte comum* compreende Português, com a respectiva literatura, Latim e os conhecimentos básicos de Lingüística necessários às línguas vernácula e estrangeiras. Esse "básico" é o que nos parece exequível em âmbito nacional, nada impedindo que a escola dê maior amplitude aos estudos lingüísticos. Exatamente por isto, aliás, foi que substituímos por "Lingüística", sem restrições ou ampliações, o título de "Introdução aos Estudos Lingüísticos" que inicialmente havíamos apresentado. No que se refere ao Latim, a sua inclusão na parte comum define-o como simples matéria instrumental, sendo assim indispensável intensificá-lo, e tornar obrigatória a sua Literatura, na hipótese de que venha êle a figurar como objeto de habilitação específica.

Por sua vez, a *parte diversificada* abrange as línguas estrangeiras clássicas ou modernas, com as correspondentes literaturas, além de três outras matérias — Cultura Brasileira, Teoria da Literatura e Filologia Românica — que resultarão como básicas ou complementares, segundo a concepção que oriente as opções da escola ou do aluno, ou de ambos. A classificação dessas matérias na parte comum seria impraticável e desaconselhável: impraticável, por significar uma quebra de critério de flexibilidade que se adotou, visando a um currículo verdadeiramente *mínimo* de oito matérias; e desaconselhável, porque duas dentre elas — Cultura Brasileira e Teoria da Literatura — constam pela primeira vez do currículo oficial, de sorte que lançá-las desde logo como obrigatórias implicaria admitir improvisações que da autenticidade levariam fatalmente ao descrédito.

Com tais características, o esquema proposto enseja uma gama de soluções a rigor imprevisível, dentro da idéia central de habilitar o estudante em (a) Português ou (b) Português e uma Língua Estrangeira clássica ou moderna, sempre com as respectivas literaturas. Na hipótese que imaginamos venha a ser a mais corrente, a segunda, o aluno estudar-se-á as cinco matérias da parte comum (Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina, Lingüística) e mais, por exemplo: Cultura Brasileira, um idioma estrangeiro (Francês, Espanhol, Italiano, Inglês, Alemão, Russo, Japonês, Grego, etc.) e a literatura do idioma escolhido; ou, em se tratando de língua neolatina (v. g. Francês), Língua Francesa, Literatura Francesa e Filologia Românica; ou ainda, quando se atribuir maior ênfase aos estudos clássicos, Literatura Latina, Língua Grega e Literatura Grega, surgindo um dos dois campos, Latim e Grego, como principal e o outro como secundário, este sem implicações profissionais; e assim por diante.

Mesmo na primeira hipótese, em que o objeto da formação se circunscreve ao setor de Português, a parte diversificada poderá também assumir coloridos especiais, através de combinações em que, por exemplo, ora predomine o elemento lingüístico (v. g.: uma língua estrangeira moderna, Língua Grega e Filologia Românica), ora se dê mais importância ao elemento literário (v. g.: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura e uma Literatura Estrangeira), ora se mantenha uma posição de equilíbrio entre esses dois elementos (v. g.: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura e Filologia Românica); e assim por diante. E preciso não perder de vista que, até aqui, vimos jogando apenas com um currículo mínimo expresso em "matérias", genericamente consideradas e limitadas ao máximo de oito. Quer isto dizer que as possibilidades de variação, já de si amplas nessa lista nuclear, tenderão a multiplicar-se com o desdobramento de tais matérias em disciplinas e os acréscimos que ao estabelecimento cabe introduzir, a título "complementar", para a configuração do seu currículo "pleno".

Quanto à *duração* dos cursos de Letras, não há por que modificar o prazo de quatro anos letivos em que vêm eles sendo ministrados. Entendemos que já agora, ao contrário do que antes ocorria, esse prazo será suficiente para uma formação, porquanto a área de habilitação profissional ficará reduzida, como vimos, a uma ou duas línguas com as respectivas literaturas. As matérias pedagógicas gerais fixadas em Resolução especial serão pelo estabelecimento dispostas em seu currículo particular, dentro desses quatro anos letivos, conforme a orientação que vier a seguir. Não haverá, portanto, lugar para um curso exclusivamente de "Didática", visto que, até o último semestre do quarto ano (não nos referimos a "série"), sempre estarão presentes algumas das matérias de conteúdo.

Em outras palavras, significa isto que a licenciatura não é igual ao bacharelado *plus* Didática. O tempo e o esforço utilizados naquela, para a formação pedagógica, serão neste empregados para intensificar o ensino das línguas e literaturas escolhidas em cada caso. Assim, para obter os dois diplomas, terá o aluno de prolongar os estudos pelo tempo correspon-

dente, conforme o plano da escola, ao aprofundamento das matérias de conteúdo, se fôr inicialmente licenciado, ou para a sua preparação pedagógica geral e especial, se fôr bacharel.

Em CONCLUSÃO temos a honra de submeter à consideração do Conselho, em anexo, um projeto de Resolução em que se condensam as idéias aqui apresentadas e comentadas.

(a) *Valnir Chagas*, relator.
Celso Cunha.
Josué Montelo.

VOTO EM SEPARADO

Somos favoráveis ao parecer, com esta ressalta:

Julgamos que no *currículum mínimo* de Letras não há lugar para o estudo obrigatório de latim, não porque tal estudo não seja útil, conveniente e eficaz no enriquecimento da formação do professor, senão porque o *currículum é mínimo* e o estudo não é *essencial*.

(a) *Anísio Teixeira*.
Abgar Renault.

CURRÍCULO MÍNIMO E A DURAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Aprov. em 19-10-1962

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9º, letra e, e 70 da Lei nº 4 024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o Parecer nº 283/62, que a esta fica incorporado,

Resolve:

Art. 1º — O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende oito (8) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução especial:

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa
3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina
5. Lingüística
- 6/8. Três matérias escolhidas dentre as seguintes:
 - a) Cultura Brasileira,
 - b) Teoria da Literatura,
 - c) Uma língua estrangeira moderna,
 - d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior,

- e) Literatura Latina,
- f) Filologia Românica,
- g) Lingua Grega,
- h) Literatura Grega,

§ 1º — A escolha das matérias constantes das letras *c* e *g* do item 6/8 importa em obrigatoriedade das matérias constantes das letras *d* e *h* do mesmo item, respectivamente.

§ 2º — No caso de ser Inglês ou Espanhol a língua escolhida, na forma da letra *c*, a matéria correspondente à letra *d* abrangerá, respectivamente, as literaturas inglesa e norte-americana ou as literaturas espanhola e hispano-americanas.

Art. 2º — O diploma de cada curso habilitará em:

- a) Português e Literaturas de Língua Portuguesa e
- b) Mais, uma Língua Estrangeira com a respectiva Literatura, à escolha do aluno, dentro das possibilidades de estudo oferecidas pelo estabelecimento.

Parágrafo único. O diploma só poderá incluir a Língua Latina, na forma deste artigo, quando houver sido estudada a respectiva literatura.

Art. 3º — Será de quatro (4) anos a duração dos cursos de Letras, entrando em vigor a partir do ano letivo de 1963.

(a) *Valnir Chagas*, relator.
Celso Cunha.
Josué Montelo.

CURRÍCULO MÍNIMO PARA A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

PARECER Nº 295

Aprov. em 14-11-1962

O currículo mínimo para a licenciatura em Matemática deverá ser ministrado em um curso de quatro anos de duração e abrangerá as seguintes matérias:

1. Desenho Geométrico e Geometria Descritiva
2. Fundamentos de Matemática Elementar
3. Física Geral
4. Cálculo Diferencial e Integral

5. Geometria Analítica
6. Álgebra
7. Cálculo Numérico

Incluimos os "Fundamentos de Matemática Elementar" para uma análise e revisão dos assuntos lecionados nos cursos de Matemática dos Ginásios e dos Colégios, não só tendo em vista dar aos licenciados um conhecimento mais aprofundado desses assuntos, como ainda para procurar enquadrá-los no conjunto das teorias matemáticas estudadas pelo aluno, de acordo, aliás, com o ponto-de-vista da ilustre comissão convocada pela Diretoria do Ensino Superior para elaborar recomendações sobre os currículos mínimos.

Facultativamente, os candidatos à licenciatura poderão, ainda, cursar disciplinas escolhidas entre as que formam o currículo de bacharelado em Matemática.

(a) *F. J. Maffei*, relator.
Faria Góis.
Brusa Neto.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração do curso para a Licenciatura em Matemática.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º, letra e, e 70 da Lei nº 4 024, de 20 de dezembro de 1961 e nos termos do Parecer número 295, que a esta fica incorporado,

Resolve:

Art. 1º — O currículo mínimo para a licenciatura em Matemática abrangerá as seguintes matérias:

1. Desenho Geométrico e Geometria Descritiva
2. Fundamentos de Matemática Elementar
3. Física Geral
4. Cálculo Diferencial e Integral
5. Geometria Analítica
6. Álgebra
7. Cálculo Numérico
8. Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer n' 292.

Art. 2º — O curso destinado à formação de professores de Matemática terá a duração de 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3º — As resoluções anteriores entrarão em vigor, obrigatoriamente, a partir do ano letivo de 1963.

MATÉRIAS PEDAGÓGICAS PARA A LICENCIATURA

PARECER N°292

Aprov. em 14-11-1962

Os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio. É desta última parte que nos cabe tratar aqui; e ao fazê-lo temos por suposto que não se há de entender como professor, mesmo "de disciplina", aquele que apenas cumpre mecanicamente a tarefa de "dar aulas". Todo professor é basicamente um educador; e só age como tal o que faz de cada ensino particularizado um instrumento para a formação integral do aluno. Em última análise, portanto, o futuro aluno constitui o dado fundamental a ser levado em conta na preparação pedagógica dos licenciados; e a partir dessa constante desdobram-se as soluções em dois planos mutuamente complementares. Num plano decrescente, encara-se a situação ensinar-aprender em seu tríplice aspecto de aluno, matéria e método, enquanto num plano crescente se focaliza o processo educativo como um todo mais amplo em que se inserem as componentes aluno, escola e meio.

O primeiro envolve as relações aluno-matéria e matéria-método, causa de longas controvérsias em que se pretende sempre estabelecer a prevalência de um elemento sobre o outro. Tal, porém, já não ocorre no caso presente. A posição em que nos situamos retira dessas relações qualquer sentido polêmico, visto que se em função do aluno, e *para* êle, é que verdadeiramente existem as matérias, estas valem como ordenações de conhecimentos na medida em que também representam meios para desenvolver-lhe formas positivas de pensamento, sentimento e ação. Na linguagem da fórmula "ensinar-X-a João", soa-nos tão absurdo o restritivo "ensinar X", em que se ignora totalmente o aluno ao erigir o conhecimento à categoria de fim em si mesmo, quanto o dispersivo "ensinar a João" de certo pedagogismo que vai desaparecendo em nossos dias. Impossível como é abstrair qualquer desses três elementos, sem produzir mutilações irreparáveis, não vemos como fugir às duas únicas soluções possíveis: a de "ensinar X a João", admissível em determinadas circunstâncias, e a definição geral de "ensinar a João X", em que *João* tem precedência sobre *X* e ambos sobre o *ensinar*. Como este se ajusta a *João* pela via de *X*, segue-se que desde logo temos como indiscutível a predominância funcional da matéria sobre o método. Afinal, o *que* ensinar preexiste ao *como* ensinar e de certo modo o condiciona, o que não implica negar validade à metodologia teórica e prática da Educação. Do contrário, já não se cogitaria sequer de um treinamento didático, porque este fluiria então, inteiramente, das próprias matérias encaradas como tais.

Afora, portanto, a parte de conteúdo fixada no currículo de cada curso, deve o candidato à licenciatura realizar estudos que o familiarizem com os dois *outros* aspectos imediatos da situação docente: o aluno e o método. No primeiro caso, em que se tem em vista o tipo especial de aluno da escola média, parece-nos indispensável a Psicologia da Adolescência, cujo ensino absolutamente não exclui, antes supõe, a consideração em plano secundário, como cores de fundo, das demais etapas do desenvolvimento humano. No segundo caso, deve ser focalizado o ato de ensinar com o seu correlato prévio do aprender. Para isto aconselham-se a Didática e a Psicologia da Aprendizagem (incluindo esta obviamente o capítulo de Motivação), além da Prática de Ensino, para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente. E de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. O fenômeno talvez se explique como um reflexo do próprio meio social, onde não se concebe que uma intervenção cirúrgica — para usar o símile consagrado — esteja a cargo de médico que a faça pela primeira vez e, paradoxalmente, se entrega a educação de uma criança ou de um jovem, ato que tem repercussões para toda a vida, a professores que jamais se defrontaram antes com um aluno.

É certo que a legislação específica de há muito exige um Colégio de Aplicação. A realidade, porém, veio demonstrar a procedência dos receios com que foi recebida tal iniciativa, que não implicava a obrigatoriedade da Prática de Ensino, porquanto esta se entendia mais como tema de programa do que como objeto de um mínimo curricular. Devendo ser um estabelecimento modelo, de montagem evidentemente custosa e difícil, esse colégio deixou de surgir na maioria das faculdades de filosofia. Mesmo naquelas em que foi criado, o seu funcionamento ou reproduziu a rotina dos educandários comuns, ou dele fez uma autêntica "vitrina pedagógica", onde os alunos-mestres passivamente assistem, como espectadores, ao que a rigor não lhes é dado fazer. E quando excepcionalmente o fazem, através de aulas artificialmente planejadas, a experiência de cada um se limita, por todo um curso de quatro anos, a duas ou três horas em que assistematically captam, se algo podem captar, aspectos circunstanciais da função de ensinar.

Não se põe em dúvida, com isto, a conveniência de que existam colégios-padrão junto às faculdades onde se formam os professores destinados ao ensino de grau médio. O que se discute é a sua característica de órgãos de aplicação; e o que se pretende, pois, é simplesmente redefini-los como centros de experimentação e demonstração. A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os "internatos" dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente *aplicar* os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação.

E óbvio que não se imagina fique o estudante entregue à própria sorte, cometendo erros e adquirindo vícios que dificilmente se extirparão mais tarde. Esta enfim já é a situação atual, que precisamente se pretende corri-

gir. Ao invés disso, o que se preconiza é o estágio supervisionado, em que o aluno-mestre será assistido por professores especialmente designados para orientá-lo e, quando fôr o caso, levado a freqüentes observações junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração. Assim preparado, e trazendo para discussão a experiência dos seus próprios êxitos e fracassos, transforma-se êle no veículo de uma contínua renovação dos padrões escolares do meio, o que importa numa vantagem a mais como serviço de extensão. Aliás, a idéia de um *in-service training* para o magistério é hoje reivindicação generalizada. Nos programas que se delineiam para dar-lhe forma, aparece invariavelmente, por entre as diversidades que ela decerto comporta, a solução do *estágio supervisionado* com utilização crescente das *escolas da comunidade*.

Do segundo plano em que se desdobra a formação pedagógica para a licenciatura, cabe ainda considerar as componentes escola e meio, já que do aluno tratamos anteriormente. A fim de que o futuro mestre conheça a *escola* onde atuará, prescreve-se a Administração Escolar estudada não em profundidade, que para tanto existem cursos mais apropriados, porém como uma fixação de elementos relacionados com os seus objetivos, a sua estrutura e os principais aspectos do seu funcionamento. Para tornar presente a influência do *meio*, que se projeta no comportamento de professores e alunos e define a própria escola, pode-se indicar matéria especial ou fazê-lo indiretamente, através mais uma vez da Administração. Optamos pela segunda hipótese, fiéis ao propósito de fixar um mínimo que, além da sobriedade, tenha a virtude de não interferir demais na parte de conteúdo. Mesmo porque desta forma se torna possível, em estudo por assim dizer introdutório, dar uma visão unitária do binômio escola-sociedade expresso no que imaginamos seja uma autêntica Administração Escolar Brasileira, uma administração em que se focalize a escola, e em primeiro plano a escola média, pelas suas múltiplas conexões com a comunidade local e nacional.

Em resumo, o mínimo a ser exigido para a preparação pedagógica do licenciado deve abranger:

1. Psicologia da Educação; Adolescência, Aprendizagem.
2. Elementos de Administração Escolar.
3. Didática.
4. Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado.

À primeira vista, este esquema parece reeditar, com algumas atenuações, a sobrecarga dos currículos anteriores; mas isto absolutamente não se verifica. Tais currículos traziam, desde logo, as respectivas disciplinas dispostas pelo mínimo de *anos* ou *séries*. Na solução proposta, que diminui as próprias matérias de um terço, o que se imagina é uma "dosagem" máxima por *semestres*: um semestre para Adolescência, outro para Aprendizagem, um terceiro para Administração e o quarto para Didática, além do estágio supervisionado, num total de cinco semestres — disciplinas que não chegam a constituir um semestre letivo completo, mesmo em regime de tempo parcial. Com isto, a parte pedagógica da licenciatura fica reduzida de um

quarto (que ocupa no sistema ainda em vigor) para um oitavo do período de quatro anos, reservando-se assim mais um oitavo, equivalente a um semestre letivo, para o aprofundamento das especialidades relativas aos diversos cursos.

Daí não se há de inferir que todo o ensino profissional deva ser feito concomitantemente, como num ciclo à parte, e sem qualquer ligação com as matérias do conteúdo. Pelo contrário: o seu desenvolvimento supõe a observância de critérios de hierarquia por força dos quais alguns temas são pré-requisitos de outros. Adolescência e Aprendizagem, por exemplo, situam-se naturalmente antes de a Administração Escolar e Didática; e o estágio apresentará sem dúvida melhor rendimento se iniciado quando o ensino destas últimas estiver pelo menos a meio-caminho. Ademais, é por todos os títulos desaconselhável separar o *como* ensinar do *que* ensinar. A Didática não é "un moulin qui tourne en vide"; é a arte de *ensinar alguma coisa* a alguém ou, na definição clássica de Comenius, "a arte de ensinar tudo a todos".

Disso resulta, como aliás foi salientado no Parecer nº 283/62, que já não se concebe um curso exclusivamente de Didática, visto que, até o último semestre do ano terminal (não nos referimos a "série"), sempre estarão presentes matérias de conteúdo. A licenciatura é um grau apenas *equivalente* ao bacharelado, e não *igual* a este *mais* Didática, como acontece no conhecido esquema 3 + 1. O tempo e o esforço utilizados naquela para a formação pedagógica, dentro da duração fixada para o curso, serão no bacharelado empregados para intensificação das respectivas especialidades. Assim, para obter os dois diplomas, terá o aluno de prolongar os estudos pelo tempo correspondente, conforme o plano do estabelecimento, ao aprofundamento dessas especialidades, se fôr inicialmente licenciado, ou para a sua preparação como professor, se fôr bacharel.

Como conclusão, reunimos estas considerações no incluso projeto de Resolução, de cujos dispositivos apenas o relativo à Prática de Ensino se aplica à licenciatura em Pedagogia, porquanto as outras matérias estão contidas, com maior amplitude, no currículo já aprovado para esse curso.

(a) Valnir Chagas, relator.
Anísio Teixeira.
Newton Sucupira.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

PARECER Nº 292

Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura.

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9º, letra e, e 70 da Lei nº 4 024, de 20 de dezembro de 1961, e nos termos do Parecer número 292/62 que a esta fica incorporado,

Resolve:

Art. 1º — Os currículos mínimos dos cursos que habilitam ao exercício do magistério em escolas de nível médio, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

1. Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem.
2. Didática.
3. Elementos de Administração Escolar.

Parágrafo único. É também obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional.

Art. 2º — Ao curso de Pedagogia aplica-se apenas, desta Resolução, o disposto no parágrafo único do artigo anterior.

CURRÍCULO MÍNIMO DE CURSO DE QUÍMICA OU QUÍMICA INDUSTRIAL

PARECER N°281

Aprov. em 16-11-1962

As matérias indicadas no currículo mínimo são de natureza a abranger vários tópicos mais especializados da profissão. A extensão da duração do curso permitirá, encarar com mais largueza a orientação e facultar às Escolas a introdução de disciplinas outras, obrigatórias ou facultativas, que possam dar aos respectivos cursos cunhos característicos da própria escola, de seus recursos tecnológicos e da própria região onde devem atuar.

Fica o currículo constituído das seguintes matérias:

Matérias básicas:

Matemática
Física
Desenho
Mineralogia

Matérias de formação profissional:

Química Inorgânica
Físico-Química
Química Orgânica
Química Analítica
Química Industrial

Julgamos que a duração dos cursos que levam à formação de profissionais da Química deverá ser estendida a quatro anos.

(a) *F. J. Maffei*, relator.
Faria Góis.
Brusa Neto.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração dos cursos de formação do Químico ou Químico Industrial.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º (letra e) e 70 da LDB e tendo em vista o que dispõe o Parecer nº 281,

Resolve:

Art. 1º — O currículo mínimo do curso de Químico e Químico Industrial abrange um total de 9 matérias que obedecem á distribuição que se segue:

Matérias Básicas:

Matemática
Física
Desenho
Mineralogia

Matérias de Formação Profissional:

Química Inorgânica
Físico-Química
Químico Orgânica
Química Analítica
Química Industrial

Art. 2º — O curso terá a duração de 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3º — Os art. 1º e 2º entrarão em vigor a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO PARA LICENCIATURA EM QUÍMICA

PARECER Nº 297

Aprov. em 23-10-1962

A relação das disciplinas que são abrangidas pelas seções de Química das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, conforme se verifica pelos

currículos encaminhados ao Conselho Federal de Educação por 11 Faculdades, inclui vários assuntos, alguns de natureza básica, outros de especialização, de aplicação profissional e até com características de pós-graduação.

Nada impede que tais assuntos se incluam no currículo de bacharelado, cujos interessados poderão visar a uma formação cultural ou à formação básica com a finalidade de atingir ao doutoramento e à carreira universitária.

O currículo que se propõe destina-se à licenciatura, isto é, à formação des, inclui vários assuntos, alguns de natureza básica, outras de especialização. Uma cultura geral deverá fornecer ao licenciado um conhecimento suficientemente aprofundado das disciplinas que se propõe transmitir a seus futuros alunos.

O currículo mínimo para a licenciatura em Química abrangerá as seguintes matérias:

- 1) Matemática
- 2) Física
- 3) Mineralogia
- 4) Química Geral
- 5) Química Orgânica e noções de Química Biológica
- 6) Química Inorgânica

A duração do curso será de quatro anos.

Disciplinas do curso de bacharelado poderão ser incluídas no currículo acima com caráter obrigatório ou optativo.

(a) *F. J. Maffei*, relator.
J. Brusa Neto.
Faria Góis.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração do curso de Licenciatura em Química.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º, letra e, e 70 da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 e nos termos do Parecer número 297/62, que a esta fica incorporado,

Resolve: .

Art. 1º — O currículo mínimo para a licenciatura em Química abrangerá as seguintes matérias:

1. Matemática
2. Física
3. Mineralogia
4. Química Geral
5. Química Orgânica e Noções de Química Biológica
6. Química Inorgânica
7. Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer 292.

Art. 2º — O curso destinado à formação de professores de Química (em grau médio) terá a duração de 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3º — As resoluções anteriores entrarão em vigor, obrigatoriamente, a partir do ano letivo de 1963.

NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Com a presença do Ministro Darci Ribeiro, educadores, intelectuais e congressistas, foi inaugurado a 21 de janeiro último, no Palácio da Cultura, o busto do Ex-Ministro Gustavo Capanema, em cuja administração foi construído o Edifício sede do Ministério, marco da nova arquitetura brasileira. No ato, o homenageado proferiu esta oração:

Sr. Ministro Darci Ribeiro:

Não posso dizer que esta homenagem, de que V. Exa. tomou a iniciativa, me dê uma emoção feliz. Na idéia de felicidade, não está envolta a sensação de esmagamento. E, para ser sincero, esmagamento é o que sinto estar aqui agora, diante da desproporção que vejo entre a honraria excepcional da homenagem e a pouca valia do meu nome e os pequenos limites dos serviços que pude prestar à causa da educação do nosso país.

Uma das dolorosas condições da vida pública é esta constante verificação, a que todos os homens sem vaidade sempre chegam, de que as nossas idealizações, por mais seguros que sejam os planos e mais vigorosos os esforços, não comportam senão uma pequena parcela de realizações. Ministro por longos anos, muito idealizei. Os meus adversários gostavam de apontar-me como um homem de olhos voltados para o astral. Entretanto, devo confessar que o conjunto das minhas idealizações atingia apenas um mínimo das exigências educacionais do nosso povo, naquele tempo como ainda agora, em matéria de cultura comum, de preparação especializada e de saber científico, tão distanciado das nações líderes da nossa época. Idealizei, trabalhando, avançando, pugnando.

Pouco recolhi das ásperas pelejas. Na tarde daquele labor sem pausa, não pude apresentar mais do que um simples punhado de frutos.

Eis por que, Sr. Ministro, me sinto esmagado com o seu gesto de generosidade tao sem medida.

Se V. Excia., todavia, me permite uma espécie de expansão de vaidade, direi que, numa coisa essencial, eu me irmanava com o seu alto espírito. E' que, como V. Excia., na base de tudo, eu assentava uma filosofia. Nesta casa, não se pode trabalhar a êsmo, não se pode operar sem uma filosofia da educação. E' preciso ter sempre em vista esta diretiva primordial, tantas vezes salientada pelo nosso grande Anísio Teixeira.

Como V. Excia., eu não perdi jamais de vista a imprescindibilidade da base filosófica. E creio mesmo que posso acrescentar que as nossas filosofias, a sua e a minha em que pesem às diferenças de concepção, de planificação, de formulação, poderiam juntar-se

nisto de serem ambas profundamente humanas, profundamente democráticas, profundamente brasileiras.

Eu quisera *ainda* envaidecer-me de ter coincidido com V. Excia. num ponto, a saber, em considerar e tratar o ensino primário como o primeiro problema do nosso país.

Naquele tempo, tal matéria não entrava na alçada do Ministério da Educação. Ainda perduravam, vigorosamente, as resistências estaduais, que negavam à União o direito de interferir em tal assunto, enquanto que a própria União se julgava totalmente desobrigada de qualquer espécie de participação na obra nacional da educação primária.

Dentre as leituras incessantes daquela época, nada me feriu tanto como umas tantas páginas da **História da Educação** de Afrânio Peixoto, em que o preclaro mestre punha à mostra a imperiosa necessidade da interferência da União na questão do ensino secundário, sob pena de que jamais se resolvesse.

Eu me tomo, assim, do maior entusiasmo, vendo que, por onde ia eu a acabar a minha, é que V. Excia. começou a sua obra ministerial, mas já agora dando-lhe uma amplitude, uma projeção, uma força, uma incidência nunca vistas, erguendo e pondo em execução um monumental plano que, por si só, dará o mais insigne relevo ao seu nome e extraordinária benemerência ao governo, a que V. Excia. está servindo. A página, em que tal plano se consubstancia, o discurso proferido, faz poucas semanas, no banquete da revista "O Cruzeiro", pelo Presidente João Goulart, se se converter nas realidades enunciadas, ficará como um dos maiores marcos da história da educação do nosso país.

Direi ainda que o pouco que, nesta casa, pude fazer, devo-o, por um lado, à circunstância de ser, naquela época, ainda jovem. Eis aí um novo ponto de contato meu com V. Excia., que, por felicidade sua e proveito geral, ainda ostenta o verdor dos anos, ainda está *na* melhor idade de carregar pedra e impor modificações ao mundo.

Por outro lado, muitos e de primeira ordem, do maior conceito moral e competência especializada, eram os meus colaboradores, alguns dos quais ainda continuam aqui, dando ao Brasil, numa vida de sacrifícios sem conta, o melhor do seu talento e civismo. Menciono, dentre eles, o nome de Rodrigo Melo Franco de Andrade, uma das maiores figuras deste país, pela cultura, pelo patriotismo e pela dignidade, e a quem V. Excia., **para** dar relevo ainda maior a esta homenagem, confiou o papel de pronunciar a oração oficial.

Sr. Ministro Darci Ribeiro, direi finalmente a V. Excia. que o seu gesto, chamando-me a esta homenagem, revela ainda em sua personalidade uma coisa rara: um grande coração. No belo romance de Tristão e Isolda, há uma palavra que diz que o coração de um homem vale mais do que todo o ouro do país. Sem um grande coração não há a verdadeira coragem, mas as duas coisas estão sempre juntas, para formar o fundamento essencial da mentalidade dos grandes homens.

Sr. Ministro, a melhor maneira que tenho para lhe agradecer é apontar, no seu espírito, este traço de superioridade.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISCURSO DO PRESIDENTE ABRE NOVA ERA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Entrevistado pela imprensa carioca sobre o discurso do Pres. João Goulart ao anunciar o plano trienal de educação, o Prof. Anísio Teixeira teceu estas considerações:

O discurso do Pres. João Goulart sobre educação nacional, no banquete que lhe foi oferecido quarta-feira pela revista O CRUZEIRO, marcou o início de uma nova era na vida escolar do País.

O plano trienal para o qual nos convocou o Presidente da República não é mais uma panacéia educacional, e sim, o esforço total da Nação para implantar um sistema de educação que nos emancipe.

O discurso do Presidente teve realmente um tom novo e diferente: a monótona controvérsia sobre educação como conseqüência do desenvolvimento e educação como sua condição foi afinal afastada, e o Presidente soube dar à escola a devida prioridade.

De certo modo, a escola é mais do que investimento, porque é condição mesma para todos os investimentos. Aliás os próprios céticos da escola não prescindem dos educados para qualquer investimento; preferem apenas que se obtenham educados por imigração. Querem os já escolarizados em outros países.

O ceticismo dos "realistas" — e nisto, com certo fundamento — não é a respeito da escola em si, mas da escola brasileira. E aí está, verdadeiramente, toda a tragédia. Até para educar é preciso que já haja educados. Deste impasse entre "líricos" que acham a escola algo que se improvisa, e "realistas" que nos mandam esperar até que nos desenvolvamos, isto é, nos eduquemos, para então criarmos nossas escolas, é que temos de sair. Mas, como? Como dele saíam todos os povos. E nós, com a vantagem de que podemos aprender de sua experiência. Seria mais fácil se tivéssemos começado mais cedo. Faltou-nos, contudo, motivação, propósito e determinação.

Esta motivação é que parece haver chegado. O programa que esboçou o Presidente conta com recursos — primeiro sinal de sua seriedade — e obedece a um planejamento e a certa sistematização. Não vai realizá-lo só o Governo Federal, mas todos os Governos Estaduais e todos os Municipais, apelando ainda o Presidente para a boa-vontade de todos os que já contam com o privilégio de educação.

A "grande operação" não é somente a simples expansão das escolas, mas o seu aperfeiçoamento: — Seja qual fôr a nossa impaciência, temos que realizar algumas experiências de administração do que sejam boas escolas. E deste exemplo

partir para a expansão. São estas experiências que se irão realizar com os centros de treinamento do magistério. As escolas serão o que forem os seus professores.

O Governo Federal projeta instituir 40 centros de treinamento do magistério, nos próximos oito anos, e talvez 18 nos próximos três anos. Serão centros de demonstração, com escolas primárias de alto nível, em que farão a sua formação "os professores dos professores" brasileiros.

Cada um desses professores de alto nível será um supervisor, que tomará a seu cargo aperfeiçoar cinco ou dez professores comuns. Deste modo, partindo de um bom padrão, tentaremos generalizar este bom padrão. Com isto desejamos, sobretudo, atender aos "realistas", a que não falta razão quando descrevem da escola improvisada, inadequada e ineficiente.

O QUE SE FAZ PELO ENSINO EM MINAS GERAIS

Encontrando, em janeiro de 1961, 1.100.000 crianças sem escola, o novo governo estadual empreendeu a construção de 500 grupos escolares, sendo 400 de estrutura metálica e 100 de alvenaria inaugurados em fevereiro último. Além dessas construções foram reparados e ampliados 200 prédios escolares em Belo Horizonte e no interior.

Por outro lado, foi criada a Fundação Universidade do Nordeste Mineiro, com sede em Teófilo Otoni, comportando em sua estrutura institutos centrais de ensino e pesquisa e as faculdades destinadas à formação profissional.

APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES: CURSOS DO D3ECC

Tendo em vista o aprimoramento da cultura técnica, o IBECC (Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura) acaba de realizar cursos de química, física e biologia para professores do ensino secundário.

As aulas de química foram dadas nos laboratórios do ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica) em São José dos Campos (S.P.), as de física no Instituto de Física Nuclear da Universidade Católica do Rio de Janeiro e as de Biologia na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Aproveitando o período das férias escolares, cerca de 95 professores oriundos de vários Estados, participaram desses cursos, com aulas teóricas e práticas, atualizando-se na metodologia das respectivas disciplinas.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO NO RIO G. DO NORTE

Num esforço conjunto do Estado, do Ministério da Educação, da Aliança para o Progresso e com a participação da SUDENE, encontra-se já em fase de execução o "Programa de Educação" do Rio G. do Norte, que deverá ampliar-se no âmbito do ensino técnico e agrícola. Apresentamos seu esboço:

O Programa de Educação do Rio Grande do Norte foi elaborado com o objetivo de contribuir, a curto e longo prazo, para o desenvolvimen-

to econômico e social do Estado que hoje divide com Sergipe e Piauí o inglório título de um dos Estados mais pobres do País, com uma renda *per capita* que não alcança a cifra de Cr\$ 10 mil anuais.

Em contraste com o que ocorre com alguns Estados das regiões Leste e Sul, como São Paulo e Guanabara, o Rio Grande do Norte é vítima de pauperização crescente e de seus graves reflexos no setor da educação e do ensino.

O Programa se insere no Plano de Desenvolvimento Econômico e Social elaborado pelo Governo do Estado, dando um planejamento global e racional à economia nordestino-grandense. Esse esforço já começa a produzir resultados, com a extensão da rede de eletrificação da Usina de Paulo Afonso ao Estado e com a criação de companhias mistas de incentivo ao investimento privado na região, mas só terá êxito com a elevação dos níveis educacionais da população e a formação de técnicos especializados, base humana indispensável a tal surto de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, o Programa constitui uma tentativa séria de cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentro das limitações da estrutura sócio-econômica do Estado e da escassez local de recursos. Embora concluído quando não era conhecido o Plano Nacional de Educação elaborado pelo Professor Anísio Teixeira e aprovado pelo Conselho de Ministros, ajusta-se a essa programação do Governo Federal e tem por objetivo, como esta, planificar a educação em bases realistas.

AS METAS

São metas básicas do programa:

1. seleção, treinamento e formação de professores primários;
2. restauração de toda a rede escolar primária existente;
3. construção de, no mínimo, 1.000 novas salas de aula;
4. prestação de assistência alimentar, médica e dentária a todas as crianças matriculadas;
5. desenvolvimento de uma campanha de alfabetização de adultos que liberte mais de 100 mil nordestino-grandenses do analfabetismo.

Para a execução do programa, que conjuga esforços e recursos do Ministério da Educação e Cultura, do Governo do Estado, da Aliança para o Progresso e da SUDENE, a Secretaria de Educação criou o Serviço Cooperativo de educação com a função de aplicar os recursos destinados ao plano.

O SISTEMA DE ENSINO

O sistema de ensino do Rio Grande do Norte apresenta-se como verdadeiro obstáculo ao desenvolvimento econômico e social. Por força de suas condições estruturais, fundada em processos antiquados que se eternizam, esse sistema impede cada vez mais a solução dos problemas regionais. Já em 1940 não mais atendia às solicitações da população, então de 768.081 habitantes. Até 1960, não apresentou qualquer modificação positiva em seu aspecto geral, apesar de a população, que conta com um dos maiores índices

de crescimento do mundo, haver alcançado o total de 1.157.250 habitantes.

Uma das principais conseqüências dessa situação é o elevado número de analfabetos, que em 1950 correspondia a 66,59% da população adulta, índice que permanece praticamente inalterado até hoje, senão agravado. Pode-se afirmar que cerca de 80% da população ativa do Rio Grande do Norte sabe apenas assinar o nome.

LEVANTAMENTO

Quando iniciou a elaboração do Programa, a Secretaria de Educação e Cultura teve como primeiro passo promover um completo levantamento das deficiências e necessidades da rede escolar do Estado. Durante dez dias, uma equipe percorreu todos os municípios do Estado, para atualizar os dados estatísticos e determinar a real situação do ensino.

O levantamento revelou que o Estado conta com 1.200 salas de aula, ocupando 826 prédios, dos quais apenas 334 são próprios do Estado: os restantes são particulares, que os cederam ou alugaram. Dos 334 prédios escolares pertencentes ao Governo, muitos apresentam em precário estado de conservação, com paredes avariadas, portas e janelas caindo, goteiras, falta de pintura, sanitários arrebitados. No interior, as escolas ressentem-se, além disso, da falta de instalações elétricas e de água.

Em seu relatório, a equipe de pesquisadores assinalou que 248 salas de aula exigem restauração e 236 precisam de limpeza, enquanto 223 escolas reclamam a construção

de cisternas e 258 necessitam de luz elétrica. O relatório recomendou também a anexação de 141 novas salas de aula à rede existente, como medida de emergência, para se obter maior rendimento das instalações escolares disponíveis.

Constatou-se ainda que a Escola primária do Rio Grande do Norte não vem atendendo suficientemente a sua população em idade escolar, ou seja, de 7 a 14 anos. Das 250.655 crianças nessa situação, as escolas estaduais só atendem a 55.117, enquanto as municipais atendem a 27.563 e as particulares, 28.238 num total de 110.858 matrículas. Isto significa que 140.203 crianças, ou mais da metade da população em idade escolar, encontram-se fora da escola. Das 110 mil crianças matriculadas, 60% não chegam ao último ano do curso primário e 74% não conhecem a merenda escolar.

PROFESSORES

Antes de elaborar qualquer projeto no campo da construção de novas escolas, o Programa partiu de um dado básico: a capacidade do Estado para a formação de novos professores. Para chegar ao número de novas salas de aula nele projetadas, considerando as necessidades atuais e as dos próximos três anos, o Programa levou em conta as deficiências no setor do ensino normal e a limitada capacidade do Estado de ampliar o seu magistério. Foram considerados, também, os baixos padrões de vencimentos, o desestímulo causado pela ingerência política nos assuntos educacionais e ausência de qualquer pro-

moção que valorize o professor como um dos instrumentos do progresso do Estado.

Atualmente, o Rio Grande do Norte conta com três Centros Educacionais e 16 Escolas normais, de nível ginásial, para a formação de professores regentes. Dessas 18 escolas, apenas os Centros Educacionais de Mossoró e Caicó possuem prédios próprios em condições de funcionamento. Afora esses e a Escola Normal Ginásial de Alexandria, cuja sede necessita de reparos, todos os demais prédios precisam ser reconstruídos dentro das exigências da moderna pedagogia. Quinze escolas normais estão instaladas em prédios emprestados, em situação precária e deficiente.

É somente com essa rede deficiente e *emprestada* que o Estado conta até agora para a formação do seu magistério. Além disso, o índice de formação de professores não é regular: em 1960, o Estado formou 140 professores, ao passo que em 1961 formou apenas 130. Daí a absoluta prioridade dada pelo Programa à formação de mestres e ao reaparelhamento e expansão da atual rede de Escolas Normais.

Segundo levantamentos da Secretaria de Educação, o Rio Grande do Norte conta atualmente com 31.911 professores primários, dos quais apenas 666 são diplomados. Excluindo-se os diaristas, que não possuem estabilidade funcional nem dispõem de título de habilitação para o magistério, o número de professores em exercício reduz-se a 2.121. Para satisfazer as necessidades do Estado, em 1962 o número de professores deveria elevar-se a 7.161 e em 1965, a 8.290,

Como por ano só é possível formar 600 professores e treinar outros mil que já exercem o magistério, conclui-se que em 1963, apesar da prioridade da formação de pessoal, haverá um *déficit* de 5.003 professores. Realmente, o Estado conta com um professor diplomado para 480 alunos e um professor leigo para 80 alunos. Essa relação mostra o caráter antipedagógico do ensino, porquanto no mundo inteiro a proporção professor/aluno é de 1 para 40. A moderna pedagogia considera como ideal a existência de um mestre para cada grupo de 30 educandos.

Esses dados mostram, realisticamente, a necessidade urgente de uma nova política de estímulo ao professor, através da elevação dos vencimentos, de concessão de garantias e da promoção de figura do mestre, para, motivar as novas gerações que freqüentam os Ginásios Normais e os Institutos de Educação e se formarem e se dedicarem ao magistério.

Com esse objetivo, o Programa prevê a realização de cursos intensivos para formação de regentes, cursos e exames de suficiência para professores leigos. Uma das iniciativas previstas é a construção do Instituto de Educação Modelo de Natal, que contará, inclusive, com um Centro Audiovisual, para treinamento de formação de professores e produção de material didático.

GINÁSIOS INDUSTRIAIS

Prevendo a demanda de técnicos e pessoal especializado, como decorrência da industrialização do Estado, planeja-se construir, equipar e man-

ter pelo menos cinco ginásios industriais de primeiro e segundo ciclos, que prepararão os técnicos de nível médio necessários a esse esforço no sentido do desenvolvimento. Esses ginásios farão o adolescente compreender o papel da técnica na época atual, orientando-o na escolha de trabalhos e estudos ulteriores sem descuidar da sua formação moral, cívica e humanística.

Um desses ginásios será instalado em Macau, futuro porto salinero e futura base de grande indústria química do Nordeste — quando a rede de eletrificação chegar à cidade, dentro de quatro anos. Outro será erguido em Mossoró, segunda cidade do Estado e, como Macau, futuro centro de indústria química e de pequena indústria de consumo. A rede de ensino médio projetada — que já conta com um dos primeiros ginásios industriais de todo o Nordeste, o de Ceará Mirim, concluído este ano, dará uma feição mais profissional e útil ao currículo do curso ginásial, até agora meramente acadêmico.

ESCOLAS AGRÍCOLAS

Em convênio com o Ministério da Agricultura, o Estado manterá em funcionamento duas escolas agrícolas, para ampliar a sua capacidade de formação de pessoal especializado, para assistência à agricultura. Através desse convênio, o Estado reabrirá as escolas agrícolas de Ceará Mirim e Angicos, ambas construídas há seis anos, mas até agora abandonadas. Reequipando-as e colocando-as em funcionamento, o Rio Grande do Norte formará, em quatro

anos, o pessoal técnico de que necessitará para execução de seus planos no setor agrícola.

A formação de técnicos para o meio rural tem em vista, a princípio, atender às necessidades de pessoal de dois empreendimentos básicos:

a) a execução do Plano de Colonização de Baixa Verde, região de 20 mil hectares situada a 100 quilômetros de Natal, onde o Governo do Estado centralizará uma experiência piloto, através de um sistema de colonização que abrange três tipos de fazendas coletivas e

b) o aproveitamento do Vale do Açu, compreendendo 33 mil hectares de terras favoráveis à agricultura, onde o Governo do Estado realiza atualmente, com cooperação externa, um programa de irrigação experimental numa área de 1.000 hectares.

ANALFABETISMO

A gravidade do problema de analfabetismo no Rio Grande do Norte exige esforços não só para assegurar escolas à população, mas também para garantir o acesso à cultura de centenas de milhares de homens e mulheres que não puderam frequentar escolas, por falta de recursos.

Propõe-se o Programa de Educação, nesse terreno, desenvolver esforço para alfabetização de 100.000 norte-rio-grandenses, através de uma campanha que reclama a mobilização de recursos do Estado e a convocação de todos os cidadãos alfabetizados, principalmente estudantes secundários e universitários, no período de férias, a fim de emprestarem sua colaboração a essa tarefa patriótica.

Acredita o Governo do Rio Grande do Norte que dá um passo decidido cora esse Programa, no sentido de responder ao desafio lançado pela Carta de Punta dei Leste, que inscreveu entre seus objetivos fundamentais a eliminação do analfabetismo entre a população adulta e a escolarização mínima de seis anos para todas as crianças da América Latina, até o final desta década. Esses objetivos ambiciosos só serão atingidos se fôr iniciado já um trabalho paciente, que se estenderá por anos a fio e encontrará não poucos percalços e dificuldades. O Programa representa apenas o ponto de partida para uma caminhada lenta, penosa, mas seu êxito abrirá perspectivas largas ao Rio Grande do Norte.

ELEVAM-SE A 1.434 OS CURSOS EM FUNCIONAMENTO NO ENSINO SUPERIOR

Consoante levantamentos efetuados pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura ascendiam a 1.434 os cursos de nível superior ao iniciar-se o ano letivo de 1962.

Desse total, 1.343 correspondiam a cursos de graduação e 91 de pós-graduação. Lidera os resultados, no primeiro grupo, o ramo de Filosofia, Ciências e Letras (bacharéis e professores secundários), com 742 cursos em funcionamento, enquanto o Artístico contava com 109 e o de Engenharia com 98.

Em plano inferior aparecem os ramos de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuárias, com 81 cursos; Direito, com 59; Enfermagem, 40; Odontologia, 37; Serviço Social, 30; Medicina, 31; Farmácia, 22; Agronomia, 15; Jornalismo, 14; Administra-

ção Pública e Privada, 9; Biblioteconomia, 9; Educação Física 8; Veterinária, 8; Arquitetura, 9; Psicologia, 5; Química Industrial, 4; Nutrição, Serviços de Transporte, Estatística e Diplomacia, cada ramo com dois cursos, e Agrimensura, Artes Domésticas e Museologia, 1 cada.

Quanto aos cursos de pós-graduação, havia 29 de Filosofia, Ciências e Letras, nove de Direito e Ensino Artístico, oito de Enfermagem, seis de Higiene e Saúde Pública, cinco de Educação Física, cinco de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuárias, quatro de Medicina, dois de Engenharia, um de Administração Pública e Privada e um de Estatística.

Quanto à distribuição por Estado, aparece em primeiro lugar o de São Paulo, com 252 cursos de graduação e 46 de pós-graduação, seguindo-se o Rio G. do Sul, com 219, a Guanabara, com 179, Minas Gerais, com 153, Paraná, com 113, e Pernambuco, com 112.

PROFESSOR GUSTAVO LESSA

Faleceu a 4 de dezembro o Dr. Gustavo de Sá Lessa, notável educador e estudioso de problemas administrativos e pedagógicos, cujo desaparecimento representa perda irreparável nos quadros intelectuais brasileiros voltados para a educação.

Nascido a 9 de setembro de 1888 em Diamantina, Minas Gerais, o Dr. Gustavo de Sá Lessa formou-se no Rio, pela Faculdade Nacional de Medicina, tendo em seguida completado cursos de Pós-Graduação em Universidades dos Estados Unidos. Médico sanitaria por concurso,

ocupou o cargo de Diretor de Divisão do Departamento Nacional da Criança.

Como educador, o Prof. Gustavo Lessa foi membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e Diretor da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, do I.N.E.P.

Destacando-se não só pela ampla cultura, como pela ação que exerceu, foi inestimável a sua cooperação no CBPE, como diretor da CALDEME, onde contribuiu de modo relevante para o êxito daquela Campanha. Foi *-magna pars* em todas as iniciativas em prol da educação, sempre vigilante em defesa dos recursos financeiros a ela consignados, nos cargos administrativos a que prestou sua abnegada e eficiente colaboração.

Membro do Conselho Diretor da A.B.E., teve atuação destacada na realização das Conferências Nacionais de Educação, na elaboração de projetos do Plano Nacional de Educação, cabendo ainda destacar sua contribuição ao Capítulo da Constituição vigente sobre Educação e Cultura.

Gustavo Lessa era sobretudo um grande caráter. O Professor Anísio Teixeira, numa expressão feliz, definiu-o como um "fanático da retidão". Deixou numerosos trabalhos publicados em jornais e revistas especializadas, e vários livros, entre os quais destacamos: "A Administração Federal nos Estados Unidos", 1942, Editora Nacional; "Assistência à Infância" (A experiência inglesa e suas lições), 1952, Editora Nacional; "As Corporações Públicas na Grã-Bretanha", Fundação Getúlio Var-

gas; "A Departamentalização de Nível Ministerial", Fundação Getúlio Vargas; "Em Busca da Claridade" (com uma crítica do Prof. Anísio Teixeira ao capítulo sobre pragmatismo), 1960, Fundo de Cultura; "Orientação da Escola Ativa nos Estados Unidos", 1929, Conferência pronunciada em Belo Horizonte; "Aspectos da Cultura Norte-Americana", 1937, Editora Nacional.

A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, de que foi estimado colaborador, dá o testemunho de seu reconhecimento nesta homenagem à memória do abnegado mestre.

PRODUÇÃO INDUSTRIAL: PESQUISA EM PRIMEIRO PLANO

Como presidente do Conselho Nacional de Pesquisas, o Prof. Athos da Silveira Ramos discorreu sobre a política científica que deverá orientar as atividades desse organismo. Oferecemos ao leitor esse pronunciamento feito à imprensa carioca:

A Lei 1.310 de 1951 deu ao CNPq as prerrogativas de órgão destinado a promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento. E' sabido por todos os que se interessam pela pesquisa pura ou aplicada que a totalidade das instituições científicas brasileiras categorizadas recebem ou receberam assistência financeira do Conselho para desenvolvimento dos seus programas de trabalho. O orçamento da União, diminuindo de ano para ano, e por outro lado a inflação, têm prejudicado as bolsas concedidas

para o estrangeiro, que, de 86 em 1956, 90 em 1957 passaram a 20 em 1960 e 30 em 1961, melhorando para 58, em 1962. Cumpre salientar também o aspecto financeiro positivo do orçamento de 1963 que consigna uma melhoria orçamentária para o presente exercício.

Diante das possibilidades financeiras orçamentárias e dos seus objetivos, permanentes e atuais, o CNPq definirá a Política Científica Nacional a ser recomendada para o próximo triênio. Como objetivos permanentes do CNPq estão bem caracterizados os seguintes: Desenvolvimento da Ciência pura e aplicada; Desenvolvimento econômico e bem-estar social brasileiro; Educação e Saúde e Segurança Nacional. Já os objetivos atuais variam de acordo com a conjuntura de cuja síntese devem emanar. Seu número, no Brasil, é elevado, já que não foram atingidos ainda os níveis de desenvolvimento técnico e científico considerados satisfatórios. Para a consecução de qualquer dos objetivos, a política científica a ser estabelecida deve repousar nas bases sólidas de um cuidadoso levantamento da situação técnico-científica do país, alcançando não somente os aspectos científicos de caráter básico, mas também a feição tecnológica da ciência, com vistas ainda, e principalmente, às deficiências decorrentes de falta de pesquisa, que continuam mantendo a nossa indústria agrilhoadada ao subdesenvolvimento, bem caracterizado pelos elevados preços de custo que proíbem a competição internacional. E' óbvio que num país de dimensões continentais como o nosso, dotado de imensa riqueza potencial, representada pela capacidade realizadora e

criadora do seu elemento humano e pela abundância e diversidade dos seus recursos naturais, os problemas de investigação são tantos e tão importantes que a programação dos seus estudos não oferece maior dificuldade senão no que se refere a um cronograma relativo à urgência das soluções.

PLANO

O Plano Quinquenal do CNPq elaborado em 1961 deverá ser revisto e enquadrado com objetividade no Plano Trienal do atual governo. De acordo com o plano citado, o CNPq deve atenuar ou abolir as seguintes dificuldades que reduzem o ritmo do desenvolvimento técnico-científico brasileiro: deficiências no ensino científico; deficiências de instalações e reduzidos quadros de pessoal científico e técnico das Universidades e Institutos; pouca liberdade dada por lei às Universidades para se adaptarem às necessidades da rápida evolução científica; dificuldades para importação de material científico, inclusive livros e periódicos; deficiência de bibliotecas, falta de coordenação entre os centros de pesquisa do país e freqüente superposição de esferas de atividades de órgãos federais, com prejuízo da organização e da economia da pesquisa; falta de motivação dos jovens para a pesquisa, tanto pela ausência de uma posição real do problema científico, como pelos horizontes restritos que a carreira de pesquisador oferece; distribuição irregular de verbas orçamentárias destinadas ao CNPq; e dificuldades de intercâmbio científico.

DESENVOLVIMENTO

Além das medidas que corrigiriam aqueles defeitos, são partes essenciais para seu desenvolvimento: recenseamento das possibilidades da pesquisa científica no país; estímulo à adoção de tempo integral nos Institutos de pesquisa; apoio ao desenvolvimento dos Centros de Pesquisas existentes; estímulo à produção de material científico no país; desenvolvimento da documentação bibliográfica e da produção do livro científico nacional; exposições científicas e ciclos de conferências; criação do cinema educativo, de uma filмотeca científica brasileira e criação do Museu Nacional de Ciências. No que concerne ao programa de pesquisas, o Conselho considera essencial que êle seja o mais amplo possível, abarcando todos os setores de atividade científica e tecnológica. Está claro que para enfrentar tão variados problemas, de modo objetivo, torna-se indispensável a convocação de grupos de trabalho integrados por cientistas, administradores e economistas, industriais enfim. Estes grupos devem ser constituídos pelos elementos humanos mais categorizados que o Conselho possa dispor.

INDÚSTRIA

Deve ser dada ênfase à presença de representantes da indústria, já que urge um levantamento das deficiências de pesquisa e das recomendações emanadas da própria indústria, para que a mesma possa situar-se em posição competitiva no mercado internacional. A nossa indústria desenvolve-se à sombra de *know-how* estrangeiro, que caracteriza uma das etapas da industriali-

zação de países que se ensaiam a transpor as barreiras do subdesenvolvimento. A consolidação real dos sistemas industriais só é conseguida quando existe *know-how* próprio, suficiente, pelo menos para uso interno. Só a pesquisa poderá resolver os problemas de produção industrial, promovendo e estimulando, dentro do país, o desenvolvimento de centros de investigação nas áreas da ciência pura e aplicada. Estou certo de que diante de um plano que, não sendo extremamente ambicioso, reflita as recomendações ditadas pela competência dos nossos melhores cientistas e pela experiência dos mais destacados homens de empresa, teremos o apoio decidido do atual governo na sua elogiável posição de dar ordem e planejamento à administração do país combatendo toda sorte de antagonismos que visem deter o seu progresso.

**TREINAMENTO DE OPERÁRIOS
QUALIFICADOS NA ESCOLA
POLITÉCNICA DA PUC**

Convênio assinado entre a Escola Politécnica da Universidade Católica do Rio de Janeiro, a COPEG (Companhia Progresso do Estado da Guanabara) e a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial prevê a organização de cursos de treinamento para operários destinados à indústria eletrônica.

Esses cursos especializados ficarão a cargo de professores da Escola Politécnica, tendo como assistentes acadêmicos que revelaram melhor aproveitamento em cada setor mais diretamente relacionado com este ou aquele ramo da indústria nacional.

EXPANSÃO DO ENSINO TÉCNICO

Propondo a criação de órgão (PROTEC) destinado a executar um plano nacional de formação de técnicos, a Diretoria do Ensino Superior apresentou ao Ministro da Educação projeto de lei, cuja exposição de motivos ora divulgamos.

O Governo não pode ficar alheio à evidente procura de engenheiros em todos os setores de atividade, muito acima do número de graduados que saem, presentemente, das Escolas.

Nos limites de suas possibilidades, as Escolas de Engenharia têm respondido à crescente demanda.. aumentando suas vagas e ampliando suas instalações. Entre 1935 e 1960, o número de diplomações cresceu de 400%, quando, em Medicina, — para termos um dado comparativo, — o acréscimo, em igual período, foi apenas de 50%.

A matrícula geral na primeira série dos cursos de engenharia se elevou a 1.847, em 1954; 2.857, em 1961; e 4.057, em 1962. Todavia, grandes são os contingentes de jovens que acorrem às Escolas sem obter ingresso. Em 1962, registraram-se 15.536 inscrições à primeira chamada dos concursos de habilitação em engenharia (embora neste número se incluam candidatos inscritos simultaneamente em mais de uma Escola, nos centros maiores), para cerca de 4.200 vagas.

Pode-se, contudo, à base dos dados existentes, estimar que cerca de 12.000 jovens comparecerão aos concursos de habilitação no ano de 1963, para disputar aquele número de vagas. Ainda admitindo que, em 1963, as Escolas prossigam no ritmo de crescimento observado nos últi-

mos anos, é de se esperar que mais de 7.000 candidatos, tendo concluído o curso secundário e desejando uma profissão técnica, serão rejeitados pelas Escolas de Engenharia e deixados entregues à própria sorte. Alguns, os mais persistentes, poderão lograr, após várias tentativas, o almejado ingresso na Escola; os demais, marcados pela frustração, ver-se-ão na contingência de renunciar à sua vocação e buscar outra profissão.

Apesar do grande e louvável esforço que a rede federal de Escolas vem empreendendo para acolher a juventude que bate às suas portas, não lhe será possível, com os recursos ordinários e dentro das normas gerais que vêm sendo aplicadas à administração das Universidades, realizar a ingente tarefa de receber e educar este largo contingente de excedentes, cujo aproveitamento é, de todos os pontos-de-vista, tão urgentemente reclamado. Cumpre, portanto, dar às Escolas de Engenharia assistência especial, e dotá-las de condições que tornem seu esforço mais eficiente e sua organização escolar mais flexível.

Não se trata, apenas, de aumentar o número de vagas: é indispensável, igualmente, reformar os critérios de admissão à Universidade. Tendo em vista o aproveitamento máximo dos candidatos, o concurso de habilitação deverá deixar de ser um instrumento de "dizimação" que distingue sumariamente entre "habilitados" e "não habilitados", para transformar-se em um instrumento de diagnóstico das deficiências dos candidatos, que permita indicar o tratamento supletivo a que devem ficar sujeitos para recuperarem-se das deficiências reveladas.

Adotado este princípio, as escolas de engenharia aceitariam, até o limite de suas possibilidades, tanto os candidatos plenamente habilitados, como, segundo um critério de classificação, os parcialmente inabilitados, e promoveriam, paralelamente com o curso fundamental, um regime intensivo de recuperação através de adequado sistema de aulas e exercícios. Se tal esforço adicional não produzir resultado satisfatório, mas revelar o aluno genuína vocação técnica, deverá ser-lhe oferecida a oportunidade de realizar outro curso, na Escola ou fora dela, que, embora não o fazendo engenheiro, lhe confira a qualificação técnica de que seja suscetível.

Verifica-se, hoje, que a limitação de vagas nas Escolas de Engenharia decorre das exigências do biênio fundamental. É neste que se concentra o maior número de alunos entre admitidos, dependentes e reprovados, pois a formação em Matemática, Física, Química e Desenho é praticamente a mesma para todas as modalidades profissionais nesse campo. Já no ciclo profissional, quer pela redução dos contingentes, quer pela variedade de opções, há, nas Escolas, relativo desafogo.

E' óbvio, pois, que, nas condições presentes, seria impossível às Escolas de Engenharia realizar um programa maciço como o que acabamos de delinear. Além das deficiências de instalações, ou de pessoal, ou, mais comumente, de recursos, o regime administrativo a que estão sujeitas lhes tolheria a plasticidade e eficiência necessárias à realização desses objetivos.

A perpetuar-se esta situação, o "déficit" na formação de tecnólogos poderá agravar-se perigosamente,

repercutindo, de modo especial, sobre a posição das pequenas e médias empresas e de alguns serviços públicos vitais que seriam progressivamente impedidos de contar com pessoal técnico tanto por não poderem competir no mercado de trabalho, como por não disporem de meios para empreender programas próprios de treinamento.

Urge, pois, que o Governo tome a si a tarefa de lançar, imediatamente, um programa eficaz e a curto prazo, de expansão do ensino técnico, que assista, coordene e racionalize o esforço das Escolas de Engenharia, ligando-se, subsidiariamente, com as Escolas Técnicas e as Instituições que formam cientistas e pesquisadores, de modo a assegurar a matrícula a mais de 4 mil estudantes.

O Programa de Expansão do Ensino Técnico — PROTEC — ora instituído, visa a objetivos análogos aos do antigo projeto da Universidade do Trabalho. Parece preferível, porém, que a expansão do ensino técnico não se faça em uma nova organização paralela e desligada da já considerável rede de instituições superiores de ensino de engenharia. Trata-se, antes, de criar um organismo que as assista e convoque para um novo e substancial esforço pela ampliação dos quadros técnicos nacionais.

Pelas razões acima expostas, esta assistência se concentrará, na primeira etapa, especialmente no ciclo fundamental, mediante a criação de centros de formação básica onde houver instalações capazes de abrigar grande número de alunos, e, preferentemente, nas regiões onde a demanda do ensino de engenharia tem sido mais pronunciada.

OUTRAS CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA:

- a) O PROTEC funcionará à base de convênios com Universidades e Escolas, nada impedindo, contudo, a sua ação direta onde as instituições universitárias não se dispuserem a colaborar;
- b) o sistema será flexível, ajustando-se às peculiaridades das várias regiões, assim como das Universidades e Escolas;
- c) nos meios de grande concentração populacional, onde funcionem várias Escolas de Engenharia, será estimulada a reunião de recursos e esforços num centro único, que assegure maior rendimento ao Programa. Abdicando dos encargos do ciclo básico, ou reduzindo-os, essas Escolas poderão dedicar-se com mais energia à ampliação das matrículas no ciclo profissional;
- d) haverá a interligação dos centros de formação básica com a rede nacional de Escolas de Engenharia, os institutos científicos e as Escolas técnicas, com vistas à seleção, distribuição e encaminhamento de estudantes, segundo o seu aproveitamento e aptidões;
- e) O PROTEC concorrerá, junto às Universidades, para que os centros de formação básica venham

a unificar os cursos que servem de lastro comum a várias Escolas ou profissões.

Quanto ao ciclo profissional, o PROTEC manterá a política de estimular o surgimento de cursos mais flexíveis e diversificados, no conteúdo e na duração. É preciso oferecer a grande número de jovens a possibilidade de rapidamente ingressar no mercado de trabalho, mediante uma formação que substitua o ecletismo atual por um preparo sólido e concentrado no ramo escolhido. Desta forma, estarão multiplicadas as oportunidades profissionais oferecidas aos egressos do ciclo básico, sem prejuízo de seu futuro retorno à Universidade, em busca de novos conhecimentos que lhes propiciem novas habilitações.

O programa ora lançado não colide com a autonomia das Universidades, pois deverá realizar-se sob a forma de convênios bilaterais ou multilaterais. A experiência tem mostrado que as Escolas de Engenharia nunca deixaram de corresponder aos apelos que lhes têm sido feitos para o aumento de matrículas.

Daí a certeza que tem o Governo Federal de tê-las a seu lado nesse esforço revolucionário para construir uma nova política de formação de quadros, à altura das exigências do desenvolvimento nacional.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

PLANO MUNDIAL DE ALFABETIZAÇÃO

Reuniu-se ultimamente na sede da Unesco em Paris um comitê de especialistas em alfabetização, composto de representantes de 12 países, com o objetivo de elaborar um plano mundial, visando reduzir em 50%, num período de dez anos, o número de adultos analfabetos, avaliado em 700 milhões, ou seja, a metade da população adulta. Esse plano está previsto na "Década do Desenvolvimento" a cargo da ONU e suas instituições especializadas que participam da coordenação dos trabalhos de combate às doenças, à fome, à ignorância e à miséria.

AMPLIAÇÃO DE QUADROS MÉDIO E SUPERIOR NA UNIÃO SOVIÉTICA

O total de pessoas com instrução superior ou secundária especializada nos diferentes ramos da economia nacional (excetuando-se os militares) elevou-se em 1961 a 9.433.000, sendo 5.546.000 do sexo feminino. O número de trabalhadores dedicados à ciência aumenta anualmente. Em 1961 eram 404.100, com um acréscimo de 49.900 em relação a 1960.

SÉRIE POLITÉCNICA NO PRIMÁRIO AUSTRIACO

Foi recentemente instituída no sistema escolar austríaco uma nona série escolar destinada aos alunos que, após uma escolaridade de oito anos, de nível elementar, não frequentam estabelecimento de ensino secundário. Essa nona série deve dar uma formação orientada para a vida profissional ao mesmo tempo em que se procura aprofundar a cultura geral dos alunos.

APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES NA UCRÂNIA

Graças à iniciativa de organizações sindicais e sociais, foram criados "gabinetes de metodologia" em diversas cidades e distritos. Os melhores professores e educadores, bem como diretores de escola bastante experimentados trabalham nesses gabinetes sem qualquer remuneração. Sua finalidade consiste em preparar lições comentadas e organizar seminários para os professores locais, testando os métodos de ensino e acompanhando o trabalho em classe.

NO CEILAO, 63% DOS UNIVERSITÁRIOS PROVÊM DE ESCOLAS RURAIS

Consoante recente pronunciamento do Ministro da Educação

desse país, elevam-se a 63% os estudantes matriculados nas universidades, que vieram das escolas rurais. O fato é interpretado como resultante da política escolar adotada pelo governo no esforço de elevar o nível das escolas rurais, permitindo aos jovens o acesso a graus superiores do ensino.

O MÉXICO DESTINA A EDUCAÇÃO 22% DE SUA DESPESA

A proposta orçamentária para o ano de 1963, enviada ao Congresso pelo Pres. Adolfo Lopez Mateos, fixa em S.012.312.000.000 de pesos o total da despesa com o ensino, o que representa cerca de 22% do orçamento nacional.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA NA ÍNDIA

Contando com a ajuda financeira do Departamento de Saúde de Bengala Ocidental, o Instituto Indiano de Assistência Social e Administração criou um centro de proteção à criança que dispõe de pessoal altamente qualificado, compreendendo um psicólogo escolar, um psiquiatra e assistentes sociais. Suas atividades abrangem desde o levantamento de informações sobre a vida da criança, sua família, hereditariedade, meio, dificuldades que manifesta, suas aptidões, a causalidade de seus problemas, à elaboração de um programa visando eliminar os obstáculos que entram o desenvolvimento da criança, promovendo visitas regulares das assistentes sociais às respectivas famílias.

INCLUSÃO DE OUTRA LÍNGUA NA ESCOLA PRIMARIA

Em reunião efetuada no Instituto da Unesco, em Hamburgo, estudou-se a possibilidade de ser ensinada uma segunda língua às crianças. Os delegados participantes, representando os Estados Unidos, União Soviética, Inglaterra, França, Alemanha Federal, Bélgica, Índia, Israel, Irlanda, Itália e Marrocos concluíram, tomando por base experiências realizadas em vários desses países, que a criança é capaz de aprender uma segunda língua desde o início da escola primária ou mesmo do jardim de infância, recomendando que essa língua seja ensinada por um professor com formação especializada, devendo a compreensão e a conversação precederem a leitura e a escrita, com ensino portanto inteiramente oral no início, ficando a gramática para estágio ulterior.

COLÉGIOS TÉCNICOS ITINERANTES NA AUSTRÁLIA

Remediando a carência de escolas técnicas em um país de vasta extensão geográfica e de população pouco densa, foram criados em Nova Gales do Sul "colégios técnicos itinerantes", completando o trabalho das escolas técnicas existentes e promovendo cursos por correspondência. Quatro desses colégios estão em funcionamento, constando cada um deles de três vagões de estrada de ferro, dos quais o primeiro serve de alojamento para os professores, o segundo de sala de aula e o terceiro de laboratório. Inicialmente esses colégios ministravam conheci-

mentos teóricos e práticos sobre a indústria mecânica e automobilística, mas, a partir de 1961, foi criada uma nova seção: a de eletricidade. Essas escolas servem a um circuito que abrange três localidades onde se detêm de uma a duas semanas. O professor dá aos estudantes lições intensivas, deixando-lhes deveres a efetuar até a próxima visita. Aproveitando essa experiência, muitos colégios técnicos permanentes foram criados.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO NA ARÁBIA SAUDITA

Funcionando já há dois anos, o Centro procura estimular o espírito de comunidade nas populações rurais, elevando em conseqüência o nível social, sanitário, econômico e cultural da região. Entre suas iniciativas merecem destaque: a) o recenseamento dos analfabetos; b) programa de combate ao analfabetismo; c) cálculo da renda per capita; d) estimativas sobre natalidade e mortalidade. Os Ministérios da Educação, Agricultura, Saúde e Previdência Social vêm colaborando com essas iniciativas.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE CONSTRUÇÕES ESCOLARES

Educadores e arquitetos, representando 50 nações, reuniram-se em Londres, em agosto de 1952, a fim estudar soluções modernas e executáveis para as construções escolares destinadas às novas gerações. Os

delegados planejaram uma rede mundial de centros de informação, estando já instalado o de Bandung, na Indonésia, por iniciativa da Unesco.

O INSTITUTO DE LÍNGUA E CIVILIZAÇÃO FRANCESAS DE BESANÇON

Do relatório da viagem de estudos realizada pelo Prof. Paulo de Almeida Campos à França, como bolsista da Unesco, extraímos os dados relativos a esse centro de estudos, que se vem destacando pela utilização de métodos modernos no ensino de línguas:

"Criado em 1911, o Instituto de Língua e Civilização Francesas de Besançon apresenta-se, a contar de 1956, com nova feição como instituição de ensino especializado. Integram o seu corpo diretivo e docente grandes especialistas. Ao lado disso, o Instituto está equipado com variados recursos técnicos, dos quais destacamos os seguintes:

a) um laboratório de línguas de intercomunicação, dotado de 24 cabines equipadas de magnetofones de tipo lingüístico, com duas fitas superpostas. Situado numa mesa de telecomando, o professor pode comunicar-se com os estudantes e fazer as correções necessárias;

b) um laboratório de línguas para trabalho individual, dotado de 16 cabines com magnetofones, onde o estudante pode trabalhar individualmente pelo tempo que desejar, ouvindo inicialmente a gravação original, repetindo em seguida cada frase, para depois ouvir sua própria

voz, podendo então perceber as próprias falhas em confronto com o original, corrigindo-as;

c) um laboratório de línguas — equipado com 12 conjuntos audioativos, que permitem correção simultânea de pronúncia; o estudante pode utilizar esse sistema de alta fidelidade, seja para o trabalho individual, seja em ligação com um posto de difusão coletiva. Assinale-se que esse laboratório é provido de um "ouvido eletrônico".

Como o método usado para o ensino de línguas é o audiovisual, todas as salas de aula comuns dispõem de gravadores, aparelhos de projeção e tela.

Para o ensino intensivo do francês prático, o Instituto utiliza a técnica audiovisual com base nos trabalhos do Centro do Francês Elementar, elaborados pela Escola Normal Superior de Saint-Cloud, Paris. As classes são de efetivos reduzidos, com seis horas diárias de ensino, visando aos seguintes aspectos:

a) compreensão — As aulas são exclusivamente em francês, com projeção de imagens de um filme fixo para observação e audição pelos estudantes; o professor pára o filme, imagem a imagem, os alunos ouvem, repetem individualmente e em con-

junto, feitas as correções de pronúncia pelo professor. Além disso, para a correção de defeitos pessoais da pronúncia são utilizados ainda discos de fonética, com exercícios especiais;

b) memorização — Esta é obtida especialmente pela repetição em classe, aluno a aluno, e depois toda a classe, com explicação das dificuldades lingüísticas, prosseguida no "laboratório de línguas", em cabines individuais, onde cada estudante ouve inicialmente toda a lição, e, em seguida, a cada frase ouvida êle repete gravando-a. Por essa forma êle mesmo pode confrontar a sua pronúncia com a gravação original, apagar a na fita gravadora a frase defeituosa, e a repetirá até que ela se torne conveniente. Da mesa de telecomando o professor poderá surpreender cada estudante, fazendo-lhe as observações e correções necessárias;

c) aquisição — Finalmente, mediante exercícios de conversação em classe, o professor verifica a assimilação do idioma estudado, ensejando diariamente aos alunos construir novas frases com o vocabulário dominado. A verificação das aquisições é efetuada no laboratório e por testes regularmente administrados em classe. Não é oferecido o texto escrito das lições."

LIVROS

LIMA, Lauro de Oliveira, — *A Escola Secundária Moderna*, Rio, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1962, 404 págs.

Estranharão os nossos leitores constatando o tema da nossa seção de hoje. Não mais a poesia, nem o romance, nem o debate ou a confissão, não mais o "diário", a "memória", etc. Falamos hoje de um livro que nos chegou às mãos e nos fascinou por sua clareza, lucidez e utilidade. Em princípio pensamos tratar-se apenas de um livro de interesse específico de professor e aluno, depois verificamos a transferência que possibilita, de sua investigação, para o plano humano mais simples, aquele a que a vida nos cinge cotidianamente, de aprendizado, troca mútua de experiência, neste sentido inescapável de que viver se limita em dar e receber. E nisto se deslimita. Assim o livro *A escola secundária moderna*, de autoria do professor Lauro de Oliveira Lima, numa edição do Fundo de Cultura, aqui comentado hoje, nos deixa lições como a seguinte:

"A educação é o esforço orientado para levar o indivíduo imaturo à plenitude de sua autonomia."

Paira magnificamente sobre este trabalho, que chamaríamos tranqüilamente obra, um respeito total e definitivo pela pessoa alheia. Nele temos a colocação modesta e segura do dono do assunto que não fêz

desta propriedade um motivo de alienação mas de participação. O mestre não assumirá, no veículo de Lauro de Oliveira Lima, uma torre de marfim da qual só as suas idéias têm sentido, e só a sua solução conta. file será, como bem define o autor, a "causa instrumental", e acrescenta: "todo trabalho de investigação, portanto, deve, a nosso ver, ter por objetivo descobrir as técnicas que melhor suscitem a atividade do aluno".

Estamos diante de um estudioso, que, no exercício do magistério, descobriu e codificou, de maneira impressionante, a estrutura de um comportamento mais humanizado para a resolução do problema do ensino. Vejamos o que diz no início do livro: "Repugnava-nos o sentido que, por último, vinha tomando a didática em nosso país, cada vez mais reduzida a mero condimento para disfarçar a repulsa cada vez maior que os alunos apresentam ao estudo sério e pessoal, quando submetidos, por longo tempo, ao método expositivo." Na explicação prévia do trabalho temos sua súpula, histórica: "Tendo a CADES (Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário) determinado que as Inspetorias Seccionais promovessem encontros de educadores, jornadas de diretores, seminários de estudos, missões pedagógicas nas cidades do interior do Estado, cursos de aperfeiçoamento de professores, sentimos

a necessidade de preparar instrumentos de trabalho para discussão e debate, uma vez que todas estas atividades foram planejadas em forma de "círculos de estudo", seminários, trabalhos de grupo, conferências dirigidas e simpósios."

Depreendemos daí a constituição de uma equipe, à qual o professor Lauro de Oliveira Lima endereça o mérito do trabalho, incluindo-se modestamente naquele "grupo em que cada um dá o máximo de si para a melhoria do ensino em nossa terra".

Vamos adiante: o trabalho se divide em cinco partes e um apêndice, sendo cada parte subdividida em itens fartamente complementares da idéia central, numa sede visível de iluminar a área proposta. As partes são;

- 1) Como estruturar a escola secundária;
- 2) Como ativar os processos escolares, promover a participação e integrar a atividade docente e discente;
- 3) Como organizar a comunidade escolar para o trabalho educativo;
- 4) Como orientar a aprendizagem;
- 5) Como utilizar os instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Vejamos, ao correr destas partes, os tópicos que mais nos impressionaram, por sua oportunidade e largueza de utilização.

Temos, em principio, a respeito do currículo: "O currículo não é mais uma "Corrida" perfunctória feita através de informações, mas um estágio de maturação a serviço do indivíduo e da comunidade." Não estamos mais, é evidente, em ter-

reno de ilustração, ou de ponto para universidades nem sempre bem assimiladas e desejadas do ponto-de-vista vocacional. A integração do indivíduo num ritmo de maturação a serviço da comunidade agrega-lhe senso de responsabilidade e visão do futuro que merece. Com a lúcida organização de um currículo básico temos o que o item 17 da primeira parte explica: "A escola secundária, portanto, passa a ter, como fenômeno social, as mesmas características da escola primária, isto é, o papel de fornecer aos jovens as técnicas fundamentais de trabalho e aquisição de cultura." Para tanto torna-se necessário desimpedir o currículo, assunto que vem exposto sucintamente, com coragem e decisão no item 13: "A presença anacrônica do Latim, a gramatiquice com que é apresentado o vernáculo, a hipertrofia de línguas estrangeiras no currículo, a ausência de qualquer prática vocacional, são bem a medida da resistência que as elites apresentam à popularização da escola secundária."

Ainda no capítulo que trata do Currículo Moderno, na primeira parte, vai situar o vernáculo como "instrumento do pensamento, intensificando as razões de exclusão do latim.

A maneira como as matérias são propostas condicionam, de saída, o estudo à vida. Vejamos o item 24 do capítulo que trata do Currículo Moderno: "Em vez de propor aos adolescentes vasta lista de nomes de rios, montanhas, portos e cidades, o professor moderno de Geografia apresenta o meio físico como um campo de ação modificável pelo homem. Uma montanha não é algo cujo nome deve ser decorado e cujo perfil deve ser gravado na retina,

mas uma fonte de riqueza que deve ser explorada para acabar com a miséria e a fome sobre a terra..."

Tudo neste livro tende à composição de uma harmonia que permita aos alunos deliberar, a orientação conduz a uma sadia disponibilidade, e isto atinge preponderantemente o papel do professor, de cujo comportamento depende em grande parte um resultado satisfatório no equilíbrio emocional do adolescente. Veja-se um item que determina isto: "Os Professores não podem agir sobre os adolescentes de maneira autônoma, individual e contraditória. A chamada "liberdade de cátedra" pode ser válida depois da maturidade, na escola superior. No período da adolescência, os professores devem atuar como verdadeiro corpo docente, homogêneo e coerente, para não produzir angustiantes conflitos nos jovens imaturos, incapazes de decisão diante de poderosas influências antagônicas representadas pelas contradições das posições ideológicas dos mestres."

Para bem esclarecer o território "Ensinar e aprender", para o qual se concentram todos os esforços desta equipe de técnicos de ensino, o trabalho de Lauro de Oliveira Lima apresenta um gráfico essencial, exatamente o que define a posição humanista e libertária do processo aventado. Este gráfico se divide em três regiões: a do método expositivo, em que a área abrangida pela auto-atividade do aluno e dinâmica do grupo é de mais ou menos vinte por cento, enquanto oitenta por cento do trabalho se vai concentrar na contribuição do professor e dos recursos audiovisuais; este método, chamado expositivo, produz o homem informado, tipo "O céu é o

limite". O segundo método, em que funcionam em partes iguais e auto-atividade do aluno e a contribuição do professor, produz o homem instruído, tipo orador, capaz de "falar" sobre um assunto. O terceiro método, chamado Psicogenético, no qual a auto-atividade do aluno abrange oitenta por cento da área, cabendo à contribuição do professor uma parte mínima, seria o método ideal, caracterizado pela direção de atividade, produzindo amadurecimento mental, e resultando no homem maduro, capaz de enfrentar uma situação nova. A análise detida deste gráfico, a ponderação sobre as conclusões inevitáveis que apresenta, equivale a um verdadeiro brado de alerta na direção do comportamento humano na área relacional. Tem-se sempre a tendência da orientação tirânica, é do teor humano este impulso — mas a correção dele, exatamente da parte mais influenciável, à renúncia à distorção do outro, tão mais grave quanto mais eficaz a influência, e isto pelo caminho que aclara sem qualificar, que desvenda sem definir, é o que de mais justo, elevado e nobre nos pode caber na experiência cotidiana. Tudo isto, naturalmente, vai exigir de cada um, e no caso específico do trabalho educacional de Lauro de Oliveira Lima, uma espécie de apuramento emocional, de afinação do instrumento de comunicação e de liderança. Este gráfico vai projetar-se em toda a planificação dos programas. Veja-se o seguinte item (pág. 26): "Os programas, portanto, devem ser organizados não com o intuito de dar o máximo de informação, mas como instrumentos capazes de provocar a reflexão e a capacidade de julgamento, preparando-

do o jovem para a atual sociedade era permanente mudança de estrutura."

Assim se sucedem os esquemas neste livro, de caráter sóbrio e inconfundível, do qual julgamos ter dado aqui uma idéia. Nenhum educador prescinde desde agora de tomada de contato com o resultado destas experiências tão bem assimiladas e tão generosamente concedidas. "Onde um professor e um aluno estabeleceram relações educativas aí se inicia uma escola", diz num dado momento. Isto parece simples, em verdade é uma sùmula de luta e suor, de debate e investigação, o que se torna evidente na extensão qualitativa das razões e conclusões arroladas no trabalho em questão. A possibilidade de existência de um trabalho de natureza tão séria e abalizada, nos autoriza a crer na maioria intelectual do Brasil. Se sempre nos debatemos aqui na defesa de uma literatura adulta, sempre com mais confiança comprometeremos nossa palavra. O livro *A Escola Secundária Moderna*, de Lauro de Oliveira Lima, é uma pedra de toque neste panorama. A atualização dos métodos de ensino vem assim paralelizar-se ao destino maior de nossa cultura. E isto, cremos, é apenas o princípio.

WALMIR AYALA

WALTHER, Léon — *A Orientação Profissional e as Carreiras Liberais* (trad. do francês), São Paulo, Editora Melhoramentos, 1962, 117 págs.

Embora já há algum tempo escrito, este, livro apresenta aos edu-

cadores brasileiros informações e questões da mais viva atualidade. É que muitos problemas, de que trata, referentes aos estudos superiores de países europeus, só agora aqui estão surgindo. Por outro lado, os princípios e métodos em que está fundamentado não mudaram, razão por que podem e devem servir a todos quantos se preocupem com certas questões peculiares do ensino relativas à fase de rápido desenvolvimento econômico que defrontamos. Na realidade, trata-se de um pequeno guia considerado "clássico" na matéria. Daí, a feliz iniciativa que teve o Dr. Pierre Weil, antigo discípulo de Léon Walther, de fazer-lhe a tradução, para o que contou com a prestante colaboração da Sra. Weil, também ilustre especialista em assuntos de psicologia aplicada.

Desde o ano em que foi redigido este ensaio, novos conceitos e instrumentos de trabalho têm sido elaborados. A própria complexa idéia de Orientação profissional veio a desdobrar-se nas noções complementares de Orientação educacional e Orientação vital, com a inclusão naquela de aspectos até então não perfeitamente definidos, sobretudo em suas implicações de natureza social e moral. Fácil será notar, no entanto, que dessas questões, embora sob outros nomes, este livro cuida também e que, por fazê-lo, digamos assim, em linguagem comum, mais útil se torna à percepção do verdadeiro conteúdo que apresenta.

Seja como fôr, a escolha profissional constitui o eixo de todos os aspectos da orientação, desde que por essa escolha se entenda a busca de um objetivo de vida, não de um simples meio de subsistência. Quando assim concebida, nela realmente

se condensam as formas mais completas e normais da expressão da personalidade, ou o melhor emprego de capacidades e aptidões individuais com compreensão de valores sociais, econômicos, estéticos, morais e mesmo religiosos.

O que se chama Orientação educacional provém de um movimento de reação contra os processos passivos de ensino, vigorantes no começo deste século. Contém-se especialmente neste princípio: "Se devemos orientar os jovens para determinado gênero de trabalho, será preciso orientá-los também em seus estudos, de tal modo que eles favoreçam por informações, exercícios e formação de atitudes, uma escolha feliz." Por sua vez, a Orientação vital não se separa de uma e de outra coisa. É para bem viver e conviver que orientamos, não para outro fim. Cada jovem deve encontrar, com íntima convicção, a sua afirmação pessoal, reconhecendo as exigências individuais e as do bem comum, e integrando-as tanto quanto possa. Fora daquelas, a idéia de profissão perde a sua dignidade, mas, desatendidas as últimas, a própria noção de personalidade esfuma os seus contornos. Assim, uma boa solução reclamará sempre a liberdade e a responsabilidade, a visão material e uma concepção ideal da vida e do mundo.

Nas sociedades do passado, de singela composição e mudanças muito lentas, o problema geral da orientação apresentava-se em termos relativamente simples. As ocupações eram pouco numerosas e, entre seus caracteres, incluíam os das condições sócio-econômicas das famílias, de modo especial as que reclamassem mais alongada prepara-

ção, ou as que se intitulavam de cunho "liberal". Por muito tempo nelas predominou um caráter seletivo fundado em tais condições, e que determinavam também o trânsito pelos estudos secundários. Já agora não é assim. As sociedades modernas fundam-se em modos de produção que reclamam preparação técnico-científica, havendo sido obrigadas a alargar de muito os quadros de especialização nos mais diversos ramos.

Realmente, por toda parte se difundiu o ensino de nível médio, inclusive no ramo de preparação geral, o de estudos secundários propriamente ditos, outrora só reservados a certas classes. No caso particular do Brasil, bastará lembrar estes dados: no ano de 1933, todos os alunos das escolas secundárias eram 63 mil, ao passo que hoje excedem de um milhão. Quanto à demanda de pessoas preparadas por maiores estudos, estamos assistindo a um crescimento por assim dizer forçado de institutos de nível superior, em todas as regiões do país. E há por êle o interesse geral de empresas comerciais e industriais, bem como de alguns ramos do serviço público. Em alguns casos, as empresas estão buscando maior articulação com as universidades, ou mantendo, elas próprias, serviços de seleção, orientação e ensino.

Aquilo que poderíamos chamar de orientação social difusa, e de que a Orientação Profissional não é, afinal de contas, senão uma tomada de consciência, começou por alterar os objetivos reais do ensino médio. Vem êle perdendo o caráter seletivo de outrora, quando separava em dois ramos estanques, o dos que deversem destinar-se ao trabalho comum

e o dos que se preparassem para os postos de mando e direção. O ensino médio tem agora funções distributivas, as quais, porém, para que se exerçam com eficiência e princípios de justiça social, hão de fundar-se no desenvolvimento e aprimoramento de serviços de orientação. Que tipos de profissionais com maior preparação técnico-científica, ou acadêmica, estará pedindo o mercado de trabalho? Eis a primeira pergunta. E, para que bem se ajustem nessa preparação, ou nos estudos que reclamam, quais os jovens a ser para eles encaminhados, por apresentarem os indispensáveis predicados? Eis a segunda.

Não é só, porém, às escolas de nível médio que a questão interessa. Diretamente interessa aos cursos superiores, pois que nessa base é que devem recrutar seus alunos. E, mais: dentro da própria formação universitária, as novas condições de vida estão pedindo a multiplicação não só de cursos gerais, mas também especiais, não só os de graduação, mas os de pós-graduação. Em qualquer dos casos, interessa-lhes conhecer o que se esteja passando na transformação da estrutura profissional da localidade, da região, do país. Se não estiverem se apercebendo dessas mudanças, as que agora ocorrem, e as que possam ser previstas a breve termo, estarão lamentavelmente falhando a seus fins.

* * *

Quaisquer que sejam, porém, tais mudanças, e elas estão aí à vista de todos, e quaisquer que sejam as novas condições que criem para o trabalho, a escolha profissional não altera o pressuposto inicial: o da

adequação de capacidades, aptidões, interesses e preferências dos jovens em relação a ocupações ou atividades produtivas estáveis. Isso quer dizer que, do ponto-de-vista prático, a orientação é fundamentalmente um problema de natureza psicológica, ou, ao menos, a ser proposto e resolvido mediante procedimento de psicologia aplicada.

Nesse sentido é que o presente estudo entre outros se destaca pela clareza com que analisa os vários elementos da orientação, quaisquer que sejam as suas conotações.

Primeiramente, Léon Walther apresenta uma noção do que seja a análise das profissões, indicando os modos clássicos de seu estudo, a observação, o inquérito, a experimentação. E logo os aplica ao caso particular, que considera, isto é, o das profissões liberais, ou mais amplamente, das que reclamem preparação universitária. Na segunda parte, trata do conhecimento individual dos orientandos. Se as profissões diferem entre si quanto às capacidades que exijam para bom desempenho, diferem também os indivíduos, uns dos outros. Se assim não fora, não haveria por que propor o problema da orientação. São aí definidas e classificadas as aptidões, para que então, mais a fundo, entre o autor no exame do problema central que dá o título do livro. Estará o orientando em condições de seguir uma carreira liberal, desse tipo, em geral, apresentando para isso os predicados indispensáveis?... Aí se examinam indicações e contra-indicações. Havendo resposta afirmativa, caberá verificar qual a profissão a ser aconselhada, dentre as muitas do gênero.

Examinando o assunto, não poderia esquecer os complexos a que chama de "atitudes". São eles que em grande parte importam, e, em certos casos, decidem da escolha individual. Tendências e inclinações, ou de modo mais geral, a motivação pessoal é que dinamiza as aptidões, coordenando-os para êxito no exercício profissional, com mais perfeita satisfação da pessoa. Walther separa as "atitudes" em intelectuais e de "ordem afetiva", só admitindo que interesses profissionais estáveis resultem da boa coordenação ou equilíbrio entre umas e outras. Pouco importa a terminologia, por vezes tradicional que adota, sem dúvida hoje reformada com os conceitos de motivos e incentivos, intenções e propósitos, tipos e atributos de personalidade.

O que impressiona são os exemplos que apresenta, de observação própria ou alheia, realmente ilustrativos. Assim, o esquema interpretativo geral de que se utiliza oferece validade prática. Isso se torna especialmente claro quando examina os conflitos de cada jovem, quando se incorpora a um grupo profissional qualquer, não apenas pela adequação de aptidões e tarefas típicas, mas também pela que se possa estabelecer entre a afirmação pessoal e o contexto das relações humanas no trabalho.

Este último aspecto é realmente relevante no caso das chamadas profissões "liberais", pelo desempenho de tarefas terciárias em que as condições de vida social, ou relações sociais de aspecto criador, são frequentemente dominantes. "Quanto mais um homem faça intervir sua inteligência no exercício de uma atividade, mais livre estará na escolha

dos meios que conduzam aos seus objetivos profissionais", tendo oportunidade de desenvolver o seu poder criador. Ao contrário, quanto menos recorra à inteligência — em qualquer de seus aspectos gerais, compreensão, intenção, crítica — menos livre será nessa escolha ou mais ligado estará às formas tradicionais do campo profissional. Nesse sentido, e não no da predominância dos estudos tradicionalmente chamados "liberais", é que convirá situar a questão. De modo geral, as atividades secundárias, as que normalmente se executam em fábricas e oficinas, ao nível das operações, não são "liberais". Nelas, o homem não domina o trabalho, mas, ao contrário, o trabalho domina o homem.

Bem entendida a idéia, claro que nem sempre se poderá assimilar o trabalho de um especialista qualquer, mesmo com preparação universitária, ao de uma profissão liberal. Walther o reconhece quando mostra, ademais, que toda e qualquer profissão deforma o homem. O que é curioso, e do mais alto interesse para as teses que propõe e discute, é que já nos estágios de preparação, como ainda antes, nos de recrutamento de candidatos, certas influências concorrem para essa deformação. Disso não escapam as universidades. Os modos de seleção de alunos, que habitualmente usam, iniciam o processo. Discutindo esse ponto, Walther salienta certas características existentes na maioria dos candidatos a diferentes faculdades e escolas, expondo fatos que realmente nos levam a meditar.

Desse modo, a questão da orientação para atividades que exijam estudos superiores, vista em todo o

conjunto, não é daquelas que possam ser resolvidas por simples fórmulas, como as de conferência de um perfil profissional com os perfis de aptidões dos candidatos. Tanto do ponto-de-vista técnico estrito, quanto do da significação social e moral, a questão é mais séria e profunda. Admite, pois, Walther, como o faz outro grande especialista na matéria, o Prof. Emílio Mira y López, que "a orientação é apenas um dos aspectos pelos quais havemos de entender uma atuação muito mais complexa e continuada, a fim de que cada pessoa possa dedicar-se a um trabalho profissional, com maior rendimento, proveito e satisfação, para si e para a sociedade".

Isso quer dizer que estreitamente se associa a outros aspectos gerais e especiais da Organização racional do trabalho, desde o recrutamento inicial do futuro trabalhador e sua formação, até as condições psicossociais e econômicas, que nessa formação levam a fazer sentir o desejo do trabalho profissional e, posteriormente, plena satisfação em seu desempenho.

* * *

Têm as organizações universitárias assim compreendido o problema?...

Essa é a pergunta final que se deverá fazer, e que Walther realmente propõe ao examinar o assunto nos quadros das escolas superiores e seu ambiente comum. Dá assunto à última parte do estudo.

Bem compreendida, a orientação para a universidade começa sempre muito antes dela, mas ainda em seu seio não deverá ser posta de parte. Às faculdades caberá o encargo de oferecer oportunidades múltiplas de

estudos, em consonância com as exigências da estrutura profissional, ou do mercado de trabalho existente. Onde não haja que escolher não há por que orientar. Hão de cuidar do aspecto educacional e, com isso, é evidente, da feição vital, estimulando cada estudante, favorecendo-lhe o desenvolvimento de atributos sociais e morais. O estudo da personalidade dos alunos deve interessar-lhes tanto quanto o de conhecimentos e técnicas, de que proporcionem a aprendizagem.

O estudo individual dos alunos interessará sempre, não só em relação a diferentes especializações, mas ainda quanto a modalidades especiais em que possam a devam ser tratadas; a da execução de serviços típicos; a de planejamento geral ou parcial de trabalhos em grandes empresas ou serviços públicos; e a de investigação científica geral, ou de estrita aplicação. Conduzir o ensino segundo essas realidades, sempre existentes no trabalho altamente especializado de hoje, será readaptar o trabalho universitário às condições da vida atual, para o que necessário se tornará cuidar da organização pedagógica e das próprias condições de administração das universidades.

Em breve notas finais, Léon Walther dá uma idéia do que se poderá fazer a respeito, citando trabalhos que, ao tempo em que redigiu este ensaio, realizavam muitas universidades dos Estados Unidos. Desenvolveram-se eles de muito, pelo que já hoje apresentam princípios e técnicas de valor comprovado, e por outros países adotados.

Vários grupos de questões afins terão de ser sempre considerados: o das condições de seleção dos estu-

dantes, com crescente articulação do trabalho das universidades com o das escolas secundárias; o de melhor avaliação dos resultados do ensino por verificação objetiva do que estejam realmente produzindo, em quantidade e qualidade, em face das demandas profissionais reais; o de revisão conseqüente dos métodos e procedimentos didáticos, quer nos cursos de graduação quer nos de pós-graduação; e, enfim, o de organização de serviços de orientação, de assistência e aconselhamento dos alunos, segundo as necessidades de cada unidade universitária. Nesses serviços, especial atenção tem sido dada ao conhecimento das capacidades e aptidões especiais dos alunos, seus atributos de personalidade e atitudes sociais e morais. Por essa forma, vem a conjugar-se em vários planos e setores, as modernas bases sobre a matéria.

A simples indicação dos assuntos e problemas tratados neste breve mas substancioso estudo, comprova a afirmação inicial que fizemos da utilidade de sua publicação neste momento, em nosso país. Sua leitura será sempre útil a professores das escolas secundárias e superiores, aos administradores escolares em geral, aos orientadores educacionais, em especial. Mesmo a estudantes uni-

versitários, que sintam deficiências no trabalho de suas escolas, e que seriamente desejem colaborar para a sua melhoria, a leitura será proveitosa.

Aos esforços que o Dr. Pierre Weil, nos domínios de sua especialidade, tão brilhantemente vem realizando em nosso país, onde se acha radicado desde há muito, junta-se mais este, singelo e despretensioso na aparência, mas de importância inegável no exame e debate dos problemas de orientação profissional, em geral e, através deles, de uma nova visão das condições do ensino universitário.

Devemos lembrar por fim o que escreveu A. Siegfried a propósito do assunto: "Se uma escolha profissional estiver bem adaptada, elevará o homem, com isso elevando também o seu grupo. Se, ao contrário, fôr inadequada, a um e a outro estará continuamente degradando." Essa é a razão pela qual entendemos que as questões de orientação não se contêm apenas nos termos de uma técnica. Na verdade, representam também ampla metodologia de alcance social, inspirada em fecunda filosofia, de valor humano.

LOURENÇO FILHO

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O ENSINO TÉCNICO

Fala-se atualmente do ensino técnico em termos de passado ou futuro. Os projetos de reforma, os decretos de aplicação se sucedem, completam-se e modificam-se em ritmo acelerado. Procura-se passar o mais depressa possível da pré-história de ontem à perfeição de amanhã. E hoje? Ora, hoje, tenta-se resolver a situação com os recursos disponíveis, "tapando os buracos" cada vez maiores.

Procuraremos seguir a trilha central, sem nos perdermos nesse labirinto movediço que é a organização atual, mais ou menos provisória, com solidez duvidosa, do ensino técnico.

Em seu conjunto, o ensino francês, por sua estrutura, é mais que centenário; no decorrer dos anos, paulatinamente, a evolução das necessidades conduziu os poderes públicos a certas reformas, introduzindo algo de novo; foi assim que surgiu, pouco a pouco, o ensino técnico.

Esse ramo novo do ensino, entretanto, permaneceu sempre um ensino "de segunda categoria", última tábua de salvação para os herdeiros de famílias burguesas incapazes de seguir os cursos "nobres" das seções clássicas ou a seção mo-

derna, considerada aliás como de segunda ordem. Podia representar promoção, quando muito, para os alunos de origem operária ou do campo, porém, esse era o único mérito que lhe atribuíam. Tal ostracismo explica, sem dúvida, a miséria atual do ensino técnico; citemos a respeito uma estatística eloqüente: em 1960, inscreveram-se 80.000 candidatos à segunda parte do bacharelato; entretanto, apenas 1.500 dos que receberam o diploma chegaram a obter o Brevet do ensino técnico!

Transformemos o ensino em seu conjunto

Nesse meio tempo, as necessidades industriais evoluíram em sentido completamente diferente; entre o engenheiro, formado pelas grandes escolas e aliás em número insuficiente, e os operários qualificados, aos quais os centros municipais de aprendizagem forneciam, após três anos de estudos, o C.A.P.,¹ surgiu a necessidade cada vez maior de quadros intermediários, agentes técnicos e técnicos superiores; *ora, nada ou quase nada* estava previsto no ensino francês para oferecer aos jovens essa formação, a não ser as escolas nacionais profissionais, que apenas preparavam um número limitado de técnicos de nível médio.

Traduzido do jornal *France Observer*, de Paris, por Maria Helena Rapp, técnico de educação.

1 Certificat d'Aptitudes Professionnelles.

Depois da Liberação, avolumaram-se, pois, queixas esparsas contra a "grande carência do ensino técnico", procurando os sindicatos de professores e as associações de pais de alunos multiplicar as solicitações e os empenhos junto aos poderes públicos.

Alguns princípios gerais e determinadas linhas de força haviam sugerido certa prioridade desde longo tempo, sobretudo pelo projeto Langevin — Wallon. Era indispensável reabilitar o ensino técnico; para isso, urgia fundi-lo com o ensino tradicional, o que demandava igualmente reforma da antiquada organização das "humanidades"; resumindo, precisava-se transformar o antigo edifício representado pelo ensino francês, de tal forma que o aluno, desde seu ingresso no curso secundário, recebesse orientação conforme as suas reais capacidades, a fim de poder corrigir, através dos estudos seguidos, possíveis "erros de vocação". É o que procura a reforma.

Cursos técnicos rápidos e longos

A reforma do ensino francês ainda se encontra em gestação; embora comecem a proliferar os textos que a promulgam e regulamentam, ainda está longe da realização; alguns decretos de aplicação aparecem confusos e incompletos; daí sermos obrigados a esquematizar um pouco.

Os dois eixos da reforma consistem no prolongamento da escolaridade e na organização de classes de orientação; elas é que ajudam a conformar a nova fisionomia do ensino técnico, ou melhor, as duas

fisionomias que o caracterizam: o ensino técnico abreviado de curta e de longa duração.²

Ensino Técnico de Curta Duração

Começando com o ciclo terminal do primeiro grau, a partir dos quatorze anos, pode assumir diversas formas:

a) Iniciação de dois anos, às vezes mais geral que propriamente técnica, espécie de preparação às profissões agrícolas, artesanais, comerciais ou industriais. Essa iniciação polivalente não constitui preparação completa; no máximo levará à condição de operário especializado ou, em outras profissões, a qualificação equivalente.

b) Ensino profissional breve, com obtenção, após três anos, dos quatorze aos dezessete anos, do C.A.P. Esse ensino, ministrado nos estabelecimentos técnicos, entidades privadas ou empresas, deve consistir, em princípio, na simplificação do regime dos C.A.P., muitas vezes com finalidade dupla e cuja organização conviria ser modificada e simplificada.

O ensino técnico longo segue duas vias paralelas:

Formação profissional: a) a preparação como auxiliar técnico ou técnico pode ser ministrada até os 18 e 20 anos nos liceus técnicos ou

2 Decisão semelhante aparece, depois da reforma, no ensino tradicional. O curso abreviado é proporcionado pelos estabelecimentos de ensino geral (antigamente chamado curso complementar) mesmo para obtenção do B.E.P.C. (Baccalauréat de 1^o Enseignement Professionnel Court) e para acesso às carreiras terciárias (administração, correios, etc). O curso longo visa à obtenção do título de bacharel e aos graus superiores.

estabelecimentos equiparados. É sancionada através de um exame público ou por certificado dos estabelecimentos. Nos termos da reforma, deve essa formação ser iniciada ao nível da penúltima série do segundo ciclo, aos 16 anos, após receber o aluno formação geral bastante sólida; b) formação de técnicos superiores, ministrada nos liceus técnicos aos que terminam os cursos técnicos, secundários clássicos, modernos.

Observe-se que é possível o acesso ao curso superior nas faculdades, para os alunos de curso técnico superior, devido à equivalência atribuída a determinados certificados técnicos.

Ensino preferentemente teórico: o ensino profissional não é único; outro tipo de ensino técnico, mais abstrato, mais próximo do ensino tradicional, é proporcionado nos liceus técnicos e nas seções técnicas dos liceus tradicionais. Através dele, é possível optar por uma das duas ramificações do bacharelado técnico: "matemática e técnica" ou "ciências econômicas e humanas". Terminado um desses cursos, pode o aluno entrar na faculdade, como se tivesse seguido o ensino tradicional, freqüentando as classes preparatórias para as escolas superiores, ou as faculdades de comércio.

Teoria e realidade

Aí temos os princípios. Vejamos os fatos.

Quanto ao ensino técnico, a matrícula em 1961 constituiu uma catástrofe: milhares de alunos tiveram de ser recusados por falta de vaga. O Sindicato Nacional de Ensino Técnico procurou saber quantos alu-

nos recusados obtiveram notas de admissão que lhes proporcionariam acesso aos cursos técnicos. Verificou o total de 20.000, só para os liceus técnicos. É claro que alguns dos recusados puderam matricular-se nos colégios que mantêm cursos técnicos, para conseguirem aí o C.A.P.

Mas, é evidente, da mesma forma, que a deficiência continua, sendo portanto supérfluo, nessas condições, falar em reforma e democratização do ensino, mesmo que essa reforma e essa democratização já se encontrem oficializadas.

Em Grenoble, o liceu Vaucanson teve de recusar 1.100 candidatos, num total de 2.100; em Puteaux, 700 em 1.029 foram recusados, depois de submetidos a segundo exame seletivo. Outras estatísticas mais expressivas mostram a gravidade do problema. Na região do Ródano, pesquisa realizada demonstrou que 3.280 jovens de quatorze anos não exerciam *qualquer atividade* escolar ou profissional; no Sena Marítimo, levantamento dos serviços regionais de mão-de-obra demonstrou que de 70.000 jovens de quatorze a dezoito anos, 16.606 não freqüentam a escola, não trabalham e não vivem como inativos no seio da família. Resumindo, esses 16.606 jovens vivem *completamente descontrolados!* Essa constatação dispensa qualquer comentário!

Reparos provisórios

Esses poucos exemplos, que estão longe de constituir exceções, tornam-se mais alarmantes quando se recorda que o aumento demográfico só contribuirá para o agravamento do quadro, até 1970.

EFETIVOS DO ENSINO MÉDIO

(Curta e longa duração) de 1960 a 1970

	1960-61	1964-65	1967-68	1970-71
Colégios de ensino geral	580.000	650.000	720.000	750.000 ³
Ensino, técnico básico (profis.)	400.000	500.000	600.000	650.000
Ensino longo-clas.-mod. téc. ..	450.000	600.000	650.000	700.000

O ensino intermediário recebeu, durante o ano escolar decorrido, mais de 800.000 alunos, dos quais cerca de 200.000 apenas para os liceus técnicos. Os colégios de ensino técnico, os outrora chamados centros de aprendizagem, também absorveram perto de 200.000 alunos; aproximadamente 20.000 seguem cursos técnicos por correspondência. Em 1970, todos esses números aparecerão praticamente duplicados; em outras palavras, o ensino técnico, no seu conjunto, deverá receber pelo menos 800.000 a 900.000 alunos. (Isso admitindo-se que, daqui a oito anos, os dados equivalerão aos de hoje, e que apenas se cogite do crescimento demográfico; se forem considerados outros dados, como o prolongamento da democratização do ensino, imaginem quanto esforço será preciso!)

3 Esses totais são calculados tomando como base apenas o aumento demográfico. Sofrerão, na certa, modificações, a proporção que a reforma vá sendo completada; a inclusão das classes de observação e de orientação, principalmente, tornará caduca essa divisão em três categorias. Entretanto, este quadro apresenta o mérito de oferecer as relações de grandeza.

Ora, os poderes públicos, bem longe de elaborarem um programa futuro em função desse esforço, encontram-se atualmente reduzidos a meros paliativos; compelidos pelas circunstâncias, tomam providências improvisadas sem que entre, em real execução a reforma do ensino. E não é possível compreender de que forma o IV Plano será capaz de alterar, sozinho, o que quer que seja da situação.

Circular discutível

Convém reconhecer, aliás, que em matéria de soluções improvisadas, o Ministério da Educação Nacional demonstra certa virtuosidade: recrutamento de professores auxiliares, de aposentados ou contratados; horas suplementares retribuídas acima da remuneração normal, sem falar da superlotação das salas de aula. Essas providências todas podem iludir hoje, mas daqui a alguns anos darão o que falar.

Além disso, temos a Circular de 16 de maio de 1961, que confia à indústria privada uma parte considerável do encargo de preparar auxiliares técnicos e técnicos; o que põe mais uma vez em destaque o prin-

cípio do serviço público em educação e representa prova de incapacidade governamental. Todos gostariam de acreditar que a promulgação da citada Circular apenas teve em vista, como afirma o Ministério, remediar provisoriamente uma situação calamitosa. (No entanto, cabe assinalar que essa forma de ensino técnico é especialmente apreciada nos Estados Unidos, na Alemanha Federal e em alguns países outros onde predomina a livre iniciativa.)

Será, entretanto, falso pretender que a formação nas usinas pode equivar ao verdadeiro ensino técnico.

Esses poucos fatos mostram que a reforma do ensino e a nova organização dos estudos técnicos só servirão mesmo para iludir, se não forem reforçadas o mais rápido possível por medidas concretas, antes de tudo, financeiras, que lhes permitam enfrentar verdadeiramente a realidade.

A deficiência de professores chega a 43%

Torna-se, aliás, bastante difícil calcular com exatidão as necessidades atuais e futuras; a ausência de informação e as medidas urgentes tomadas pelo Ministério distorcem em parte os dados do problema.

Os serviços interessados, e principalmente o S.N.E.T., conseguiram, apesar de tudo, estabelecer alguns dados que oferecem possibilidades de comparação, dignas de levar em conta.

As salas de aula e oficinas em primeiro lugar. Existem, atualmente, cerca de 200 liceus técnicos, quase todos superlotados. Essa superlotação, comum a todos os tipos e ní-

veis de ensino, torna-se particularmente grave quando se trata de ensino técnico. Pode-se na verdade amontoar quarenta alunos em uma aula de latim prevista para trinta, ou quatrocentos estudantes de curso literário em anfiteatro de trezentos lugares. É evidente que os estudos ficarão prejudicados; mas afinal é materialmente possível, enquanto se torna impossível colocar dez aprendizes técnicos diante de aparelhagem prevista para quatro ou cinco.

Calculando o estritamente necessário, dever-se-iam criar, até 1970, cerca de 300 novos estabelecimentos, ou seja, em média 25 cada ano, para atender apenas aos candidatos a liceus técnicos. Entretanto, até a reabertura das aulas, em outubro de 1961, apenas foram criados quatro.

Depois os professores. Considerando-se a proporção de um professor para trinta alunos, nas classes elementares, e um para vinte e cinco nas médias (o que deveria representar o máximo), seriam necessários, **de agora até 1970**, perto de 30.000 professores formados e professores técnicos adjuntos; isto representa mais de 3.500 por ano; ora, durante o período letivo corrente foram recrutados apenas 500.

Para certas disciplinas essenciais, esse "déficit" constitui verdadeira catástrofe. Há deficiência de 43% em *professores de desenho industrial*. Voltamos a encontrar aqui, em forma particularmente sintomática, o problema com que todo o ensino francês se defronta: *a revalorização indispensável da profissão*.

O esquecido ensino técnico feminino

Podemos dizer, com os sindicalistas do ensino técnico, que, se os

problemas do ensino técnico geral ainda não foram resolvidos, os problemas do ensino técnico *feminino* nem sequer foram ainda equacionados. As profissões características do sexo feminino, que exigiam certa formação profissional, encontram-se prestes a desaparecer; qual a procura atual de modistas, bordadeiras e costureiras? No entanto, continuam as jovens a aprender "trabalhos de agulha"; formam-se dessa maneira, anualmente, em França... 450% do pessoal necessário a esse gênero de ocupação! Só depois pensa-se em redistribuir as excedentes! Existe boa vontade, ao que parece, em recrutá-las para as seções de bobinas eletrônicas, onde suas habilidades fazem maravilhas; porém, visto se tornar a qualificação dessas jovens um tanto imprecisa, por causa de tal transferência, recebem menor salário.⁴

Falando mais geralmente, quando uma profissão se torna caracteristicamente feminina, os salários correspondentes tendem a baixar; deparamos aqui com os problemas peculiares ao trabalho feminino. Enquanto não se cogitar de organizar o ensino técnico feminino, torna-se difícil prever de que forma se poderá mudar a situação. Para atender a certas necessidades, realizaram-se em Paris algumas tentativas de formação de técnicas em eletrônica, assistentes de engenharia, assistentes técnicas; tais experiências, em favor da formação profissional feminina, entretanto, não passam de tentativas isoladas.

4 Ver reportagem de Fanny Deschamps: "Mumi 62, pinson mal nourri", em France Observateur de 25 de janeiro de 1962, n.º 612.

A questão financeira

E chegamos ao eterno problema, a questão das verbas.

Não queremos dizer com isso que o aumento, mesmo substancial, do orçamento da Educação Nacional seja suficiente para resolver o problema; convém não esquecer as discussões ocorridas no ano passado, entre os serviços de M. Parje e os de M. Baumgartner; quando aqueles reclamaram aumento de dotação, responderam estes que das verbas recebidas para equipamento, os primeiros apenas haviam utilizado pouco mais da metade. Urge reconhecer, porém, que a culpa não coube somente ao Ministério da Educação nacional: o serviço de construções escolares, já inadequado ao papel que lhe cabe, cada vez que procura construir uma escola se defronta com a burocracia emperrada.

Entretanto, é sempre o acréscimo das verbas que condiciona o resto; principalmente quando se cogita do ensino técnico: *neste curso, cada aluno custa três vezes mais caro ao Estado que o aluno de curso tradicional.*

Esse problema de verbas não deixa de ter importância, em futuro próximo. A Comissão do Plano havia calculado em 14,34 bilhões de N.F. (novos francos) os créditos de equipamento necessários para os quatro anos do plano; esse total, que alguns já consideravam insuficiente, foi reduzido pelo governo a 12 bilhões de N. F., isto é, 3 bilhões por ano. Ora, para 1962, os créditos realmente atribuídos à Educação Nacional não foram além de 2,27 bilhões. Será lamentável que, ao término dos quatro anos, o montante creditado, já diminuído para 12 bilhões, seja ainda sacrificado.

O fato é tanto mais importante quando se reconhece que o ensino técnico merece a confiança do público. O liceu clássico ou moderno ainda suscita a desconfiança das famílias operárias e do campo; constitui até agora, de certo modo, privilégio de uma classe. O estabelecimento técnico, ao contrário, é mais acolhedor, põe todos à vontade. Daí se reconhecer que o ensino técnico constitui fator determinante de toda democratização verdadeira do ensino.

O problema em números — O número de jovens que passam a integrar a população ativa não pára de crescer, anualmente. Em 1962, é de 600.000; em 1965, será de 700.000; em 1968, quando o prolongamento da escolaridade entrará em execução, sofrerá baixa para 550.000. A seguir, crescerá de novo muito rápido para 740.000, em 1970, e 770.000, em 1975.

A democratização do ensino exigirá esforço cada vez maior. Em 1970, estarão escolarizados, na França, 76% dos jovens de 14 a 17 anos, 21,3% dos jovens de 17 a 20 anos e 5,4% dos jovens de 20 a 25 anos. Enquanto isso, nos E.U.A., onde aliás não se considera o ensino particularmente democrático (não é admitido o princípio de gratuidade de estudos, para começar), desde 1960, eram as seguintes as percentagens de escolarização: 90,3% para os jovens de 14 a 17 anos, 38,4% para os de 17 a 20 anos, 13,1% para os de 20 a 25. Assim se conclui que, em 1970, a França estará ainda longe do nível dos E.U.A. em 1960.

A distribuição dos efetivos do segundo ciclo ao nível da 4ª série obedecerá ao seguinte critério:

— Ensino longo: 35% (23% para as seções clássicas e modernas, 12% para o técnico longo).

— Ensino de curta duração: 40% (colégios de ensino geral: 17%; colégios de ensino técnico: 20%; ensino agrícola: 3%).

— Ensino terminal (formação prática elementar após conclusão do primeiro grau de estudos): 20%.

— Ensino especial (crianças excepcionais): 5%.

O estudo dessas percentagens revela que a reforma virá a favorecer essencialmente a formação de quadros intermediários, de auxiliares técnicos, destinados a se intercalarem no meio da pirâmide das qualificações profissionais.

Solução facilitada: promoção social

O ensino técnico francês tem sido, até agora, impotente para formar o número de técnicos e de auxiliares necessários à indústria. Visando ao atendimento dessas deficiências foi que se organizaram pouco a pouco as bases para formação profissional de adultos.

Acha-se estruturada essa formação na escala seguinte: cursos à noite ou por correspondência permitem preparar, ao fim de um a dois anos, o estágio de oito a dez meses, em tempo integral, nos diferentes centros de formação profissional.

Partindo do primeiro degrau, pode o trabalhador tornar-se assim operário qualificado, depois auxiliar técnico.

Tem início a seguir a especialização superior do trabalhador que, através de cursos noturnos ou por correspondência, e pelos estágios em tempo integral, atinge o nível equi-

valente do bacharelato, qualificando-se depois como técnico superior ou até engenheiro.

São numerosas as instituições que se ocupam da promoção Social. Algumas são anexas ao Conservatório das Artes e Ofícios; citemos também o C.I.F., o Comitê interempresário de formação em Boulogne — Billancourt, que funciona de maneira paritária sob patrocínio dos sindicatos operários e de vinte e cinco empresas da cidade. Um órgão, o A.N.I.F.R.M.O., centraliza todas essas iniciativas. Também age o Estado através do Comitê de coordenação da promoção social, que reúne em torno do Primeiro Ministro os representantes dos Ministérios da Educação Nacional, do Trabalho, de Obras Públicas e da Agricultura.

Desde a Libertação, o serviço de Promoção Social formou 300 a 350 mil estagiários, isto é, cerca de 20 mil por ano; é bem pouco, se pensarmos na quantidade de jovens que não puderam freqüentar o curso secundário, ou nas necessidades da indústria. Atribui-se a duas razões principais essa relativa ineficácia:

a) Poucos são os trabalhadores que dispõem de condições de trabalho, de condução, de alojamento compatíveis com os estudos, mesmo sob a forma de cursos noturnos. Como resultado, há um desperdício enorme de energia: a proporção de trabalhadores que conseguem obter qualificação é mínima, comparada ao número dos que se inscrevem.

b) A remuneração atribuída durante os estágios de tempo integral corresponde à da SMIG; poucos trabalhadores concordam em deixar o emprego, por pior que êle seja, para cumprir o estágio, quando isso sig-

nifica para eles, durante um ano, receber o salário com desconto; no momento, constitui reivindicação essencial a garantia da integralidade do salário durante o estágio.

Professores de ensino técnico

Nos liceus técnicos: As disciplinas gerais, ciências (matemática, física, química, ciências naturais), letras (francês, línguas, história, geografia), recrutam os professores pela via normal da licença e do C.A.P.E.T. nas faculdades, nos centros pedagógicos regionais ou em Escola Normal Superior de Ensino Técnico. As disciplinas Técnicas, desenho industrial, desenho artístico, ciências e técnicas econômicas exigem, conforme o nível do estabelecimento:

— Instrutores que hajam recebido idêntica formação à dos professores de disciplinas gerais (faculdade ou ENSET).

— Professores dotados de formação mais concreta (indústria, ciências e técnicas econômicas, economia doméstica, ciências sociais, ensino científico), professores técnicos adjuntos de liceu (P.T.A.). Saem eles das indústrias (cinco anos de prática, pelo menos); após concurso de seleção, os candidatos aceitos fazem estágio na ENSET (teoricamente um ano; na realidade, quatro meses).

Nos colégios de ensino técnico, as disciplinas gerais são ministradas por professores de ensino técnico (C.E.G.); as disciplinas técnicas, por professores de ensino técnico teórico (P.E.T.T.).

Recrutados por concurso, seguem formação de dois anos nas es-

colas normais nacionais de aprendizagem (E.N.N.A., atualmente E.N.N.E.P.). Os colégios utilizam igualmente os serviços de professores técnicos adjuntos, recrutados por concurso.

Projetos de reforma

Procurando resolver a situação atual, o Estado e os sindicatos do ensino técnico vêm projetando algumas reformas. Estuda-se um projeto de reforma do recrutamento, pelo qual os professores técnicos adjuntos serão convocados após conclusão do curso (obtenção do título de técnico superior ou equivalente), completando-se a sua formação pedagógica, teórica e prática com dois anos de curso complementar. Esses professores técnicos adjuntos (P.T.A.), após tal formação, conseguiriam ficar equiparados aos professores diplomados se prosseguissem os estudos por um ou dois anos mais. Dessa forma, existiria possibilidade de promoção para o professorado no ensino técnico.

O S.N.E.T. solicita, por sua vez, a criação de seções técnicas nas faculdades, destinadas aos estudantes que se preparam para lecionar no curso técnico, além da criação, para o professorado do ensino técnico, de um nível equivalente à agregação. Conseguiu, além disso, que sejam integrados de maneira bastante compreensiva, nas categorias de *professor técnico adjunto* e de *professor de ensino técnico teórico*, os auxiliares recrutados para suprir as deficiências e limitar a catástrofe que representou, para o ensino técnico, o reinício das aulas escolares recentemente verificado.

Pluralidade sindical

O sindicalismo técnico assume feição um tanto diversa dos outros setores de ensino; impera aí a divisão sindical:

— O SNET congrega professores de todos os liceus técnicos, das escolas nacionais de ensino técnico, das escolas de engenharia, o pessoal de orientação escolar e profissional.

— Porém, ao nível dos colégios de ensino técnico, os antigos centros de aprendizagem, existe um sindicato autônomo, membro da federação de educação nacional, como o S.N.E.T., além de três sindicatos filiados às três centrais operárias: C.G.T., C.F.T.C, Força Operária.

GEORGE CHATAIN

O INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO DA UNESCO

Por uma série de eventuais circunstâncias, vimos, em verdade, nascer e crescer em Washington, em Santiago do Chile e agora em Paris, a idéia, prestes a se corporificar, da criação, pela UNESCO, do "Instituto Internacional de Planejamento da Educação, objeto de nosso artigo de hoje.

Correspondendo ao que parece ser "le mot d'ordre" dos nossos tempos, isto é, a necessidade da ação amplamente planejada em educação articulada com as programações econômico-sociais em curso, é de tal modo hoje sentida esta necessidade que, ainda há pouco, em Paris, Pedro Rossello, o "santo" Rossello do Bureau Internacional de Educação de Genebra, nos dizia, ufano, que fora

esse um denominador comum em torno ao qual reunira o endosso seja dos representantes dos Estados Unidos da América do Norte como dos da União Soviética, na XXV Conferência] Internacional de Instrução Pública, realizada em Genebra, em julho de 1962.

Como organismo internacional volvido para os problemas da educação, da ciência, da cultura, vem a UNESCO se revelando particularmente sensível a essa tendência do nosso tempo, participando ou promovendo conferências internacionais visando ao planejamento educacional e seus problemas.

Assim ocorreu desde a Conferência de Lima, em 1956, da qual nasceu o Projeto Maior número 1, de extensão e aprimoramento da educação primária na América Latina, do qual é inspiradora e co-partícipe; depois, com o Seminário de Planejamento Integral da Educação, em Washington, em junho de 1958. Em seguida, organizou as reuniões dos Ministros de Educação, asiáticos, africanos e árabes, de Karachi (1959-1960), de Addis Abeba (1961), dos Estados Árabes (Beirute, 1960), a de Santiago do Chile (1962) e, novamente, dos Ministros Africanos da Educação (Paris, 1962), dos Ministros Asiáticos da Educação (Tóquio, 1962).

Todas essas reuniões tiveram como objetivo específico o estudo do planejamento do desenvolvimento educacional em grandes áreas e nos países respectivos, em relação ao seu desenvolvimento econômico e social.

Nelas, ficou patente a essencialidade do planejamento educacional como meio de relacionar a programação educacional com o desenvolvimento econômico e social de um país. Planos educacionais devem

atender às necessidades culturais de uma sociedade tanto quanto tomarem conhecimento e agirem em torno das suas necessidades e possibilidades econômicas.

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos recursos humanos, que são um fator-chave em todas as áreas do desenvolvimento econômico. Se a necessária qualificação de pessoal está deficiente, há o desequilíbrio entre produção e consumo, os investimentos de capital são bloqueados falta de mão-de-obra qualificada, torna-se inviável a introdução de novas técnicas.

Aprimoramentos recentes na área de planejamento educacional, concedem outrossim ênfase especial à importância do planejamento a longo prazo, ou seja aos "planos-perspectiva". Desde que a diversificação econômica e o desenvolvimento requerem disponibilidades de habilitações específicas em tempos próprios, é função básica do planejamento educacional projetar, a prazo longo, as provisões de educação e de treinamento necessárias a assegurar o atendimento, em tempo oportuno, dessas necessidades.

Considerações dessa ordem e a verificação das necessidades agudas de quadros academicamente qualificados para levar adiante as tarefas do planejamento educacional, resultaram em intensificada e urgente demanda de assistência à UNESCO, providas dos 70 Estados-membros da América: Latina, África, Ásia, Países Árabes, no sentido da presença de peritos seus em planejamento educacional, como forma de ajuda aos seus esforços de planejamento educacional, integrantes de planos de desenvolvimento nacional.

Balanceados os montantes dessas solicitações, verificou a mesma a necessidade de atender, sob alguma forma de preparação e treinamento, a não menos de 500 pessoas por ano. Foi no contexto dessa situação e considerando ainda,

- a) as necessidades de planejamento detalhado requerido pelas instituições financeiras internacionais visando à concessão de créditos para o desenvolvimento educacional;
- b) a universal escassez de peritos em planejamento educacional;
- c) a inviabilidade do treinamento desse pessoal altamente qualificado em planejamento educacional ser realizado, em quantidade suficiente, apenas pelos centros regionais de treinamento,

que o diretor-geral da UNESCO buscou contato para discussão do problema com o International Bank for Reconstruction and Development.

Após longo e cuidadoso estudo foi mutuamente acordado que, do ponto-de-vista de substância, competência e eficiência, seria desejável que a UNESCO estabelecesse um instituto para prover tal tipo de assistência técnica.

Discussões e negociações se realizaram então entre a UNESCO e os diretores do Banco, o UN Special Fund, as autoridades francesas, a Ford Foundation e o resultado foi o plano de criação, pela UNESCO, em Paris, de um Instituto Internacional de Planejamento da Educação, a ser submetido à aprovação da sua Assembléia Geral, em novembro próximo.

Simultaneamente com esse plano prosseguiram os esforços da UNESCO no sentido de os centros de treinamento regional de planejadores educacionais ficarem em condições de atender, pròximamente, a 300 ou 350 educacionistas, anualmente, provindos das áreas servidas por cinco Institutos regionais, localizados em Dacar, Beirute, Nova Delhi, Bangkok e Santiago. Desses cinco Institutos projetados, dois já então em funcionamento: o de Beirute, para administradores e planejadores educacionais dos países árabes; o de Nova Delhi, para administradores e planejadores educacionais dos países asiáticos.

De acordo com a Resolução adotada pelo Executive Board da UNESCO, em sua 61ª sessão, um Comitê Consultivo de Peritos foi convocado e reuniu-se em Paris, na sede da UNESCO, na última semana de junho, para discutir os objetivos, escopo e organização do projetado Instituto, de funcionamento previsto para 1963, reuniões essas que tivemos oportunidade de acompanhar, por deferência especial do nosso representante na UNESCO, embaixador Paulo Carneiro.

O Comitê Consultivo foi assim composto:

- Dr. Becker (República Federal da Alemanha);
- Mr. G. Benveniste (USA);
- M. J. Capelle (França);
- Prof. Paulo de Berredo Carneiro (Brasil e do Executive Board da UNESCO — Vice-Chairman);
- Sir Alexander Carr Saunders (U.K.-Chairman);
- Mr. H. Curran (International Bank of Reconstruction and Development);

- Prof. G. Gozzer (Italy);
- Prof. T. Husen (Sweden e Executive Board, UNESCO);
- Mr. Lardner (Nigéria);
- Prof. Polouchin (URSS).

Como representantes do Secretariado da UNESCO, estavam, entre outros, Mr. Malcolm S. Adiseshiah e os representantes do Departamento de Educação, do Departamento de Ciências Sociais e do Bureau de Estados-Membros.

Problemas como os da razão de ser do Instituto, seus propósitos e programas, currículo, organização, relações com outros órgãos como sejam os institutos regionais da UNESCO de planejamento educacional, as universidades e as fundações, a composição do seu Governing Board, seu "staff", orçamento e finanças foram temas constantes da agenda de debates e objeto de elaboração de documento que, depois de submetido à revisão, será apresentado à Assembléia Geral da UNESCO, para discussão e aprovação final.

Entre os documentos apresentados como base para a discussão, figuram um trabalho de autoria do professor Jean Capelle, diretor de Programas e de Organização Escolar do Ministério de Educação da França, e o documento de abertura dos trabalhos, elaborado por M. S. Adiseshiah, do Secretariado-Geral da UNESCO, agindo como diretor-geral da reunião.

Na impossibilidade de reproduzir, nos limites de espaço de um artigo de jornal, toda a matéria constante dos vários tópicos aprovados da agenda, destacaremos alguns deles que, a nosso entendimento, são

mais relevantes quanto a caracterização do que pretende ser o Instituto.

Partindo das premissas, "taken for granted", da importância dos recursos humanos no processo de desenvolvimento social e econômico; do insuficiente conhecimento quanto ao papel da educação nesse processo; da escassez de pessoas qualificadas para uma contribuição ao planejamento educacional em face de fatores econômicos, sociais, psicológicos, admite-se que os recentes progressos no estudo dos aspectos econômicos e técnicos da educação, os avanços nos campos da educação comparada, demografia, sociologia, psicologia, antropologia cultural, bem como a experiência acumulada de planejadores em países desenvolvidos e em processo de desenvolvimento, acrescentam já um novo conhecimento que é preciso sistematizar e transmitir aos práticos (e práticos em potencial) de planejamento educacional, sob a forma de cursos e experiências utilizáveis.

O treinamento desse pessoal, em seus mais altos escalões, transcenderia à capacidade dos centros regionais, que poderão contribuir para a formulação de uma teoria de planejamento educacional em relação ao desenvolvimento social e econômico, mas sem condições, isoladamente, para a síntese integrativa de certos padrões de universalidade que só um instituto central pode elaborar.

Dentro das amplas dimensões que o termo planejamento educacional pode comportar, o documento de M. S. Adiseshiah procura definir aquele em que se concentrará a atuação básica do Instituto.

Estará ela concentrada particularmente nas técnicas de distribuição de recursos, entre os vários setores de educação escolar e extra-escolar em função do binômio educação-desenvolvimento.

Essa preocupação básica não excluirá, evidentemente, a atenção com problemas como os de treinamento de professores, reformas e adaptações dos currículos, conteúdos de livros de texto, problemas, técnicos de educação de adultos, etc, mas a atenção fundamental estará voltada para os problemas de distribuição de fundos para incremento de recursos humanos necessários ao desenvolvimento sócio-econômico do país.

Esse Instituto será de composição multidisciplinar e providenciará oportunidade para peritos reputados no campo do planejamento educacional, sejam eles educadores, economistas, sociólogos, trabalharemos e ensinaremos juntos.

Desenvolverá suas atividades dentro das seguintes linhas gerais:

- a) cursos para peritos oficiais dos vários governos, em planejamento educacional, como meio de promover desenvolvimento econômico-social;
- b) cursos de treinamento de especialistas em teoria e prática do planejamento educacional, para pessoal a ser enviado aos Estados-membros;
- c) simpósios sobre planejamento educacional e "economics in education";
- d) cursos de treinamento e atualização para o treinamento dos "staffs" dos centros regionais de planejamento;

e) programas de treinamento para a promoção de planejamento educacional nos Estados-membros;

f) fomento à pesquisa em técnicas de planejamento educacional e de "economics of education" e disseminação dos conhecimentos nesse campo.

Já para 1963 é prevista a realização de dois cursos, com 50 participantes cada, recrutados entre peritos dos vários países, "staffs" dos centros regionais de planejamento e peritos a serem enviados aos Estados-membros, bem como a efetivação de um "simposium", reunindo cerca de vinte altos especialistas em educação e economia para discutirem matéria comum ao planejamento educacional.

Outro tema da maior relevância foi o das relações entre os Institutos Regionais de Planejamento da UNESCO e o Instituto de Paris.

Ficou estabelecido que o Instituto Internacional de Paris funcionaria como uma organização-suporte, avançando conhecimentos no campo, treinando professores, analisando criticamente e sintetizando experiências regionais, fornecendo aos centros regionais professores "top level" por curtos períodos, articulando, integrando as contribuições regionais.

No que concerne à estrutura dos currículos a serem ministrados pelo Instituto, deu-se a ênfase necessária aos aspectos de flexibilidade, inovação e experimentação. As seguintes áreas foram previstas todavia para seu campo de ação:

- 1 — Educação em relação ao desenvolvimento sócio-econômico.

- 2 — Aspectos econômicos da educação e desenvolvimento de recursos humanos.
- 3 —• Estratégia do investimento educacional.
- 4 — Produtividade da educação.
- 5 — Financiamento da educação.
- 6 — Planejamento de recursos humanos dentro dos planejamentos nacionais.
- 7 — Planejamento educacional dentro de Agências Governamentais.
- 8 — Estatísticas.
- 9 — Planejamento educacional comparado.
- 10 — Análise de projetos.

A previsão do número de pessoas a serem treinadas pelo Instituto, anualmente, é em torno a **150**. Vários outros aspectos foram abordados quanto ao funcionamento do Instituto, como sejam os de sua estrutura, constituição do seu "Governing Board", bolsistas, orçamento, seleção e natureza do pessoal docente, este último devendo ser sempre de "outstanding technical competent and international acceptance" entre educadores e economistas "top levei".

A previsão orçamentária anual, para sua manutenção, é em torno a US\$ 500.000 anuais, entre as contribuições da UNESCO e as dos organismos associados ao empreendimento.

Como dissemos, a criação desse importante Instituto vai ser objeto de votação na Assembléia Geral da UNESCO, em novembro próximo.

E' de desejar que a delegação do Brasil compareça suficientemente informada do assunto e assim habilitada a dar um voto seguro e cons-

ciente em favor dessa idéia, considerando, como diz um dos itens da Recomendação n^v 54, da XXV Conferência Internacional de Instrução Pública, reunida em Genebra, em julho de 1962, que "o desenvolvimento da educação depende, em última instância, dos recursos econômicos, financeiros e humanos de que pode dispor o país interessado e que um planejamento eficaz da educação possibilita tirar o máximo partido desses recursos. — JAYME ABREU, (*Diário de Notícias*, Rio).

O presente artigo foi divulgado em outubro de 1962.

A NOVA LEI FEDERAL DE ENSINO INDUSTRIAL E A EDUCAÇÃO SECUNDARIA

Parecerá talvez importuno que, nesta revista, venhamos tratar do assunto em epígrafe. Assim pensarão, entre outros, aqueles que entendem a expressão "escola secundária" nos termos em que o uso ainda corrente entre nós e a própria legislação do ensino médio o fazem, isto é, na acepção de escola de "cultura geral, ou acadêmica". Todavia, se lembrarmos que em outros países, como os Estados Unidos e, desde a lei de educação de 1944, a Inglaterra, o conceito de educação secundária é inclusivo não somente da educação acadêmica como igualmente da educação técnica, enquanto na França a expressão "ensino de segundo grau" é equivalente desse sentido amplo do termo *secundário*, não só justificamos a presença, nesta revista, do presente artigo, como, outrossim, nos colocados no âmago de nosso assunto.

Realmente, o que de mais significativo, do ponto-de-vista da educação de nível médio em geral, contém essas duas corajosas e oportunas iniciativas que são a lei federal de reforma do ensino industrial e sua regulamentação (Lei nº 3 552 e Decreto nº 47 038, ambos de 1959), é que elas deslocam o problema da *educação secundária* do âmbito restrito do *ensino secundário*, enquanto realidade institucional específica, para o campo mais compreensivo da adequação do ensino médio às condições dos alunos e às exigências sociais do presente. Em especial, nesse sentido, vêm elas contribuir para que se apague a oposição entre o "ensino secundário" e o ensino técnico-profissional, e para que a indispensável distinção entre um e outro não se faça de modo que persista a artificial supervalorização do primeiro, enquanto ensino acadêmico e intelectualista, o que atualmente se verifica.

O desenvolvimento de nossas considerações exige que focalizemos, ainda que brevemente, a estrutura do ensino médio brasileiro, tal como ela se definiu pelas chamadas "leis orgânicas" dos ensino secundário, comercial, industrial, agrícola e normal. Essa estrutura, na qual o relatório da Comissão de Educação do Conselho Nacional de Desenvolvimento¹ apontou uma das deficiências do ensino médio brasileiro, foi definida como uma *estrutura multi-linear* no sentido de que, acima do ensino de nível primário, se oferecem vários *ramos* paralelos de ensino,

1 Conselho do Desenvolvimento, "Educação para o Desenvolvimento", Relatório final da Comissão de Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1958 (volume mimeografado).

no, por um dos quais os alunos devem optar, correspondendo a opção, ao mesmo tempo, a uma escolha, tácita ou pressuposta, de uma futura classe de atividade ocupacional.

A implantação dessa estrutura representou, em grande parte, uma vitória do esforço no sentido de elevar o nível, a qualidade e o prestígio dos ramos profissionais de ensino. Quanto a este último aspecto, no entanto, não se pode negar que os fatos foram grandemente decepcionantes. A atuação do fator prestígio continuou a beneficiar o ensino secundário, cujo crescimento suplantou arrasadoramente o dos ramos profissionais, objeto de demanda muito fraca. É que o ingresso numa escola profissional representava opção passiva ou consciente em favor de ocupações menos estimadas, enquanto a matrícula no ginásio deixava aberta a sedutora perspectiva de ingresso em ocupações mais reputadas. Nem mesmo depois da "lei de equivalência" a situação se modificou substancialmente. E talvez devamos predizer que a denominação de ginásios e colégios, aplicada às escolas profissionais com o objetivo de elevar-lhes o prestígio,² também pouco contribuirá, por si sozinha, para esse desiderato.

2 A generalização dos nomes de *ginásio* e *colégio* para todas as instituições de 1.º e 2.º ciclos, respectivamente, adotada pelo substitutivo aprovado pela Câmara dos Deputados, foi uma das sugestões feitas pelo Ministro da Educação, em 1957, e justificada por êle nas seguintes palavras: "Além de prestigiar as atuais escolas profissionais, essa uniformidade de nomenclatura tornaria mais compreensível o sentido de equivalência dos cursos de grau médio" (cfr. Rev. Brás. de Estudos Pedag., n.º 69, p. 92).

Isto porque, muito mais do que simples alterações formais, que não atingem a essência da estrutura multilinear, o necessário e imprescindível é uma completa reformulação do conceito de educação média ou secundária. Somente com esta reformulação, os tipos de educação técnica ou profissional aparecerão com o caráter que podem e devem ter de uma educação tão formativa e valiosa quanto a acadêmica, mais adequada do que esta para grande número de alunos de boa inteligência e mais satisfatória do ponto-de-vista do ajustamento a uma sociedade crescentemente industrial ou tecnológica. Não se trata de reivindicar para todos os alunos, nem mesmo para a maioria, ao menos no primeiro ciclo do ensino médio, uma educação de estrita formação profissional, mas de reconhecer-se que para essa maioria o ensino não se deve revestir de um caráter rigidamente acadêmico: deverá objetivar a *educação geral* (expressão que se deve usar para evitar as notas de intelectualismo e academicismo associadas à "cultura geral").

Ê nesse sentido da reformulação do conceito de educação média ou secundária que se orienta o novo regime das escolas industriais federais. Evidentemente que não se descuidada da finalidade específica dessas escolas, que é o preparo da mão-de-obra qualificada e semiquificada necessárias à indústria. Essa finalidade será atendida especialmente pelos cursos técnicos do 2º ciclo e pelos cursos de aprendizagem para maiores de 14 anos. Em relação aos cursos de 1º ciclo, no entanto, prescreve-se que a prática de oficina não terá a preocupação de formar artífices, o que se deve entender no sen-

tido de que ela será promovida com o caráter do instrumento de educação geral, como é exatamente definido o papel das *industrial arts* na educação secundária norte-americana.

Essa definição do curso básico como curso de educação geral, ou de ensino secundário de 1º ciclo com orientação técnica, é certamente a contribuição mais notável do novo regime do ensino industrial federal em favor da reformulação do conceito de ensino médio. Os objetivos do curso básico, de acordo com a nova legislação, serão os seguintes: ampliar os fundamentos de cultura proporcionados pelo curso primário, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-os em colaboração com a família na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores. Não é exagero considerar-se esta a verdadeira conceituação do ensino médio, ao menos do 1º ciclo desse ensino. No segundo ciclo já se pode incluir a preparação específica, de caráter acadêmico ou profissional, senão para todos, ao menos para a maioria dos alunos.

Conceber-se a preparação acadêmica e a profissional como alternativas de formação *especial* é, em verdade, uma conseqüência implícita desse conceito do ensino de 1º ciclo como educação geral. Nesse sentido, convém recordar as páginas de Dewey, em *Democracia e Educação* onde êle insiste sobre o fato

3 Capítulo XXIII — "Por uma singular superstição, foi considerada não vocacional e mesmo como essencialmente cultural a educação que se consagra principalmente ã preparação para a ociosidade elegante, para o ensino, para atividades literárias e para cargos que envolvem mando. A

de que, ao contrário do que geralmente se aceita, a preparação acadêmica é modalidade de preparação especial. Educação geral não se opõe somente à preparação profissional (referimo-nos à oposição lógica, e não à oposição real), mas a esta última e à educação acadêmica, as quais constituem alternativas de especialização que se devem basear numa prévia e suficiente educação geral. Assim como se reconheceu que a estrita formação profissional (ao contrário do que pressupunha a anterior legislação do ensino industrial) não é possível nem seria aconselhável entre os 11 e 14 anos, deve-se igualmente reconhecer que a educação acadêmica não deve constituir o objetivo absorvente do ciclo ginasial.

Além de uma atitude crítica que exige a depuração dos estereótipos tradicionais relativos à finalidade e ao conteúdo do trabalho escolar, a compreensão da necessidade de rever a estrutura do ensino médio em seu conjunto (em vez de ficar-se no nível das providências parciais e dos meros reajustamentos), deve envolver a indicação dos fatores de ordem social que pressionam a educação de nível médio no sentido da diversificação e flexibilidade das oportunidades de formação oferecidas. O dado fundamental de que se deve partir é o fato de que alguma edu-

educação literária... está particularmente sujeita a essa superstição; muitos professores e autores preconizam uma educação cultural e humanista para contrastar com a predominância das educações práticas especializadas, sem reconhecer que suas próprias educações, que eles chamam liberais, consistiram principalmente na preparação para seus misteres particulares" (págs. 384/5 da tradução portuguesa, edição de 1936).

cação de nível pós-primário é não só **uma** aspiração crescentemente sentida por setores mais amplos da população do que anteriormente, mas uma necessidade decorrente de condições objetivas.

A educação é um fato social e, nessa qualidade, entrelaça-se aos demais fatos sociais e depende, em grande parte, das condições econômicas. Estas, hoje em dia, como efeito da industrialização, tornam possível que maior número de jovens tenham acesso à educação ulterior à primária, não somente porque maior soma de recursos pode ser canalizada para a manutenção das escolas, como, principalmente, porque é possível dispensar esses jovens das atividades de produção, como consequência da melhoria geral dos padrões de vida.

Além dos efeitos puramente econômicos da industrialização, seus efeitos sociais mais amplos atuam no mesmo sentido, ou melhor, no sentido de tornar necessário proporcionar mais demorada educação escolar aos jovens, ou a maior número de jovens. Tais efeitos se condensam na tendência a protelar-se o momento em que os jovens se podem integrar no mundo das ocupações: a maior complexidade da vida, em geral, e a necessidade de melhor qualificação para o trabalho fazem com que essa integração dependa de um nível de maturação mais elevado e difícil de ser alcançado, e de um grau de preparo escolar mais avançado.⁴

4 Chamamos a atenção para o livro de Paul Landis, *"Adolescence and Youth — The Process of Maturing"* (2.^a ed., 1952), todo êle dedicado à tese de que, em razão das condições sociais resultantes da urbanização e industrialização, a tendência ao "prolongamento

Ora, é evidente que a forma acadêmica de educação média não corresponde a essa necessidade, no que diz respeito ao maior número dos jovens. Ela podia ser a educação predominante (ou "geral") nas condições sociais do país até cerca de 1930, caracterizadas por uma estrutura econômica quase exclusivamente agrária, por uma conseqüente grande estabilidade social e por um pronunciado desnivelamento entre as classes. Nestas condições sociais, a educação pós-primária que se fazia necessária era, de modo praticamente exclusivo, aquela que visava ao preparo aos cursos superiores e que, por isso, se destinava precipuamente às camadas melhor situadas na hierarquia social.

E o ofato de que não se tenham difundido suficientemente, no ensino médio, outras formas de educação, que levou à situação atual, em que predomina quantitativamente o ensino acadêmico, mas — está na consciência de todos os que se dedicam a atividades educativas — nem se atingem satisfatoriamente os objetivos da educação acadêmica, nem se proporciona aos que disto mais necessitam uma preparação de real utilidade para a vida. Muitos acharão que essas outras formas de educação média se encontram nos ensinos

da infância" traduz-se já, nos Estados Unidos, pelo fato de que a adolescência e juventude constituem um período único e contínuo, marcado pela transição de imaturo para adulto e caracterizado todo êle pela insegurança e instabilidade que os psicólogos atribuíam antes à transição biológica iniciada com a adolescência, quando, na verdade, o aspecto de transição social é o principal. Salientamos, em especial, o capítulo IV do livro: "Forces in the Social Structure Creating the Adolescent-youth Problem", págs. 51/72.

industrial, comercial e agrícola, tal como esteve o primeiro organizado até 1959, e tal como ainda se acham estruturados os dois últimos.

O problema seria então o de, por um lado, tornar mais atrativos ou prestigiados os cursos profissionais, e, de outra parte, exercer uma conveniente orientação. Convincentemente orientados para os cursos profissionais, muitos alunos evitariam o dissabor e a inconveniência de seguirem um curso ginásial que são incapazes de concluir, que nenhuma preparação para ocupações ativas lhes enseja.

Admitimos que essa formulação seja aceitável em relação aos cursos de segundo ciclo. Os cursos industriais técnicos muito se podem beneficiar de uma orientação profissional convenientemente feita. De outra parte, menos por causa de fatores acessórios (como a lei de equivalência), e mais na medida em que sejam realmente eficientes e seus diplomados sejam crescentemente exigidos (em termos de oferecimento de oportunidades de trabalho bem remuneradas) pelo desenvolvimento da economia industrial, os cursos técnicos serão cada vez mais procurados. Se tal não ocorrer mais rapidamente, será porque sua clientela deverá provir em grande parte dos concluintes do ginásio, mal preparados por uma falsa educação geral.

Em relação ao primeiro ciclo, no entanto, aquilo em que devemos pensar, ao imaginar alternativa para a educação acadêmica, não devem ser formas de preparação estritamente profissional. Mantida a estrutura multilinear, e por maiores que sejam os esforços de prestigiamento dos ramos profissionais e de orien-

tação conveniente dos alunos, não se conseguirá desviar a demanda em prejuízo do ensino acadêmico e, conseqüentemente, não se evitará que se encaminhem para a educação acadêmica aqueles aos quais ela é a menos indicada.

A alternativa ao ensino acadêmico que se faz necessária é uma educação geral não exclusiva de certa iniciação profissional, feita com caráter exploratório, na qual se obedeça a um sentido utilitário, mas se evitem as incertezas inerentes a uma opção profissional aos onze anos. É este o sentido preconizado para o curso de primeiro ciclo pela reforma do ensino industrial, que, de outra parte, reconhece ser pouco provável que entre os onze e quinze anos de idade qualquer modalidade de formação estritamente profissional seja normalmente realizável. — GERALDO BASTOS SILVA (*Escola Secundária*, Rio).

A ESCOLA NORMAL RURAL DE JUAZEIRO DO NORTE

Foi em 1934. Há 28 anos. Dentro da paisagem social do Ceará, chamava a atenção dos sociólogos, dos políticos e dos estudiosos, em geral, o núcleo demográfico mais denso do interior do Estado — o Juazeiro denominado, posteriormente, Juazeiro do Norte. Antes, para distinguir-se do Juazeiro da Bahia, era conhecido por Juazeiro do Padre Cícero.

Esteve sempre presente, na história do Ceará, desde a última década do século passado, esse recanto longínquo.

Em 1892 (faz 70 anos) alvoroçou o Nordeste a notícia de que, na

paróquia do Juazeiro, surgira "um santo", realizando milagres. Era o Pe. Cícero Romão Batista, que, por sua vida de asceta — solitário, em orações contínuas, piedoso e bom, mortificado e contemplativo, destacou-se, de maneira singular, no seio da comunidade, a que servia, como guia espiritual.

Censurado e suspenso de ordens por seus superiores hierárquicos, vista favorecer o fanatismo religioso que rebentou e proliferou na sua paróquia, estendendo-se por todo o Nordeste, tornou-se rebelde e se transformou em político e chefe regional de partido, do que tirou vantagens, chegando mesmo a eleger-se deputado federal. De uma feita conflagrou o Estado, dando causa à queda e substituição do governo.

Não se pretende, agora, estudar a personalidade curiosa e complexa do Pe. Cícero, que dominou e dirigiu, por muito tempo, a gente do seu burgo. Fanatizou-a e deixou-a em extrema miséria, rezando, pedindo esmolas, doente, apática e ignorante. Podia ter tornado Juazeiro centro de opulência, que a terra é feraz e o clima, salubérrimo. Teria chegado a fazer, de sua terra, foco de civilização e progresso, dada a sua influência espiritual e o seu prestígio político, não fosse êle mesmo vítima da contingência do meio, culturalmente inferior, economicamente primário.

Em 1934, há 28 anos, Juazeiro, a 597 quilômetros da capital do Estado, havia-se tornado centro de convergência de gente ignorante (a maioria), constituída de romeiros e fanáticos, vindos de todo o Nordeste; de gente letrada (a minoria), composta de advogados, médicos,

engenheiros e jornalistas, que se achegavam ao padre, ciosos de sua proteção, para vitórias fáceis no campo da profissão e da política. Uma terceira parte, a dos comerciantes e dos artesãos, havia descoberto a melhor maneira de ganhar dinheiro e enriquecer. Para a prosperidade econômica da terra, conscientemente dirigida, ficavam poucos.

Nesse ambiente, de fanáticos, doentes, à espera de milagres; deromeiros, ignorantes, vivendo de rezas, e de políticos, farejando proteção do patriarca de Juazeiro, instalou-se a Escola Normal Rural de Juazeiro. Não vale a pena mencionar os que na agricultura, na pequena indústria e no comércio ganhavam, licitamente, a vida, pois a maioria esmagadora dos componentes das outras classes predominava, dando o colorido social mais forte ao ambiente em que pontificava, como senhor, a figura histórica do Pe. Cícero Romão Batista, chamado por todos o "Meu Padrinho", ou na linguagem das mais baixas camadas sociais da localidade, o "Meu Padim".

Lourenço Filho, educador emérito, no seu livro precioso, editado pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, em 1925, — "Juazeiro do Padre Cícero" — traça o retrato físico, político, social e moral da terra em que, poucos anos depois, se montou a primeira Escola Normal Rural do Brasil, destinada a preparar o professor primário das zonas rurais do Nordeste.

Não foi projetada, organizada e instalada essa Escola, por acaso, mas intencionalmente, com o propósito de transformar e melhorar pela educação, a mentalidade de uma

população que degenerava e se consumia, na mais crassa ignorância, por falta de quem a conduzisse a mais humanos destinos.

O Ceará reclamava, como ainda reclama, um tipo especial de escola. Conseguida a ligação do homem à terra nativa, com a captação da água indispensável, por meio de açudes, poços e barragens, era preciso que se fosse gerando, no indivíduo, desde a infância, a consciência agrícola, para adaptação dos futuros homens e mulheres às profissões normais do meio.

A mentalidade popular, sob essa ação modeladora, havia de, necessariamente, transformar-se e evoluir, em benefício da coletividade, de tal forma que, educando o homem do campo, os sertões assinalassem a hora de sua libertação, pelo trabalho produtivo e pelos frutos que a terra lhe daria.

Tivesse essa escola vingado, depois de quase trinta anos, haveria hoje uma geração sadia educada para o trabalho, uma vez que, numa terra como o Ceará, o ensino popular não podia ser ornamental e livresco.

Animado do propósito de dar ao Ceará, como educador e como responsável direto pelo desenvolvimento cultural do seu povo, o senso prático necessário a atividades construtoras e progressivamente reformadoras, sempre nos preocupamos com o preparo adequado de mestres que inoculassem no espírito de sua gente, desde a escola primária, ou antes, pela escola primária, o conhecimento exato de suas possibilidades econômicas, com a aquisição das técnicas que transformam essas possibilidades em fontes de riqueza coletiva.

A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte foi criada sobretudo para servir à gente pobre, ativa e ordeira, que vivia naquele tempo, como ainda hoje, da agricultura e do artesanato. Urgia dar-se ao ensino público, no Nordeste, orientação prática, visando a despertar e desenvolver aptidões, nos indivíduos, para o bem-estar próprio e da coletividade. Para despertar e desenvolver, no espírito do povo, mentalidade de trabalho adaptada às necessidades regionais, havia que se preparar o professorado conveniente a esses objetivos.

Essa Escola festejou, em 1959, as suas bodas de prata, com expressivo programa, do qual constava feira para venda de produtos de incipiente lavoura e indústria, mantidas por alunos do estabelecimento.

Diplomou, de 1937 (ano da 1ª turma) a 1959 (25º aniversário) vinte e duas turmas de professoras, especialmente preparadas para as tarefas do ensino primário, na zona rural do Nordeste.

Em trabalho de pesquisa recente, levado a efeito pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, verificou-se que 484 professoras diplomadas pela Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, até 1959, assim se distribuam:

— Em estabelecimentos de ensino primário, na zona rural	45
— Em Escolas Normais Rurais	13
— Em escolas de cidades	169
— Em ginásios	16
— Em estabelecimentos de ensino primário, particulares, de cidades	22
— Trabalham em atividades rurais afins:	

a) na ANCAR	8
b) em Campos de Experimentação	3
— São funcionárias:	
a) federais	18
b) estaduais	7
c) municipais	3
d) bancárias	3
e) paroquial	1
f) comerciárias	11
g) radialistas »	3
— Permanecem em atividades domésticas	82
— Aposentadas	5
— Falecidas	11
— Religiosas	15
— Em curso científico	1
— Seguiram cursos superiores:	
a) de enfermagem	4
b) de comércio	2
c) de odontologia	1
d) de biblioteconomia	1
— Têm destino ignorado	40
Total	484

A pesquisa apurou, em face dessa distribuição, e os fatos comprovam:

1º — Que a zona rural se beneficiou diretamente, com as 45 professoras de ensino primário regentes de escolas rurais; com as 13 professoras docentes de Escolas Normais Rurais; com as 11 funcionárias da ANCAR e dos Campos de Experimentação, e, também, com as 15 religiosas, que vivem em contato com a população oriunda dos campos;

2º — Que a zona rural se beneficiou, também, posto que indiretamente, com as diplomadas que permanecem em atividades domésticas, aplicando o que aprenderam nos cursos práticos da Escola, e com as que se formaram em Enfermagem e Odontologia.

Uma pesquisa mais demorada e profunda poderia determinar até que ponto servem aos interesses das zonas rurais as professoras de escolas e ginásios, situados nas sedes dos municípios, assim como as funcionárias públicas, as comerciárias e as bancárias.

Importa salientar o que a pesquisa revelou, subsidiariamente;

a) Quase nula foi a assistência técnica e financeira do governo à Escola, nas três órbitas de poder:

— Federal, Estadual e Municipal;

b) totalmente nula foi essa assistência às diplomadas que, na sua maioria, se viram forçadas a procurar atividades estranhas à carreira;

c) nenhum estímulo houve, na parte dos referidos poderes, para uma experiência planejada e definida, a respeito da oportunidade e utilidade da instituição;

d) a opinião pública tem a maior simpatia pela instituição de que é prova o seu exercício proveitoso, durante mais de um quarto de século, segundo o testemunho unânime de quantos a conhecem.

E' longa a história da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, para ser resumida nestas simples notas. Tendo começado como instituição particular, adquiriu caráter oficial para seus diplomas, adaptando-se ao regulamento adrede preparado pelo governo estadual. Atualmente, é órgão do sistema de ensino do Estado, estando a ela equiparadas 18 escolas, com a mesma finalidade, isto é, o preparo de mestres para o ensino primário das zonas rurais. Dela têm saído, diplomadas, para o exercício do magis-

tério, moças de todo o Nordeste. A fisionomia cultural e moral de Juazeiro Norte mudou, depois de sua instalação e funcionamento.

Com idêntico objetivo, existem, atualmente, no país, mais de 100 estabelecimentos, onde se adestram regentes de ensino, destinados, especialmente, às zonas rurais.

O Plano de Emergência, como o Plano Nacional de Educação, não podem prescindir da formação de professores primários, particularmente preparados, para as escolas rurais de ensino elementar e para os centros de educação de base. Para termos "escola, integrada no seu meio e com êle identificada, cujo programa seja a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições e as suas características", deve a mesma ser regida por professores provindos das suas mais verdadeiras camadas populares.

A criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte foi uma reação contra a velha prática que fazia, como ainda faz, da escola, nos sertões, veículo, apenas, de precário aprendizado de leitura e escrita. Pretendia-se transformá-la em "síntese da vida, onde a criança se preparasse para os eventos da existência", no meio social em que vivia e a que ia servir. Não era concebível, como ainda não é, que os currículos, programas e os métodos de trabalho das Escolas Normais Rurais fossem os mesmos das Escolas Normais das capitais, onde se preparam mestras, como se tivessem de ser, uma vez diplomadas, instrutoras e educadoras apenas de cidade.

Querer escola regional, sem preparação adequada e conveniente de professoras que a façam, integral-

mente, sempre julguei e ainda julgo contra-senso, aberração pedagógica, social e humana.

Se me mostrarem uma escola normal plantada em capital, ou em cidade com ranços de capital, capaz de preparar professores aptos a educar a maioria da população brasileira, constituída de 70% de gente que vive no campo, do campo e para o campo; que não pode nem vai sair do campo, porque ali tem os seus interesses e os seus afetos, então me curvarei à evidência de se poder preparar, na mesma escola, com os mesmos programas e os mesmos processos de ensino, professor que sirva, indistintamente, à sociedade urbana e à sociedade rural.

Sabe-se e repete-se que há dois Brasis, que há vários Brasis, neste imenso país, regionalmente diverso, mas não se cuida de dar ao povo deste país escolas diferentes que se equivalam na diversificação, o que não significa uniformidade, evidentemente.

A adoção de uma escola regional para a Terra das Secas foi determinada, ecologicamente, pelas condições da própria terra, e socialmente, pelas condições da comunidade que ali estava vivendo.

Depois de mais de um quarto de século, quando a iniciativa frutificou em dezenas de Escolas Normais, Cursos Normais Regionais ou Escolas Normais de 1º Ciclo (só no Ceará, dessas existem 18), leio, com júbilo, em Anísio Teixeira:

"A regionalização da escola, que entre nós se terá de caracterizar pela sua municipalização, com administração, programa e professor locais, embora formado pelo Estado,

concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes, estranhos ao meio, sonhando perpétuamente com redentoras remoções." (Anísio Teixeira — *Educação não é privilégio*)

Atuando como diretor da Instrução Pública do Ceará, não me omiti do estudo das questões educacionais da terra, segundo as determinantes mais imperiosas de seu meio físico e social.

Foi desse estudo acurado e consciencioso que me nasceu a idéia da regionalização da escola, segundo o conhecimento que adquirira tempestivamente da realidade ecológica, social e econômica da região, onde quis estabelecer a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.

Hoje, eu a chamaria de Escola Normal Regional do Cariri. Na época, chamei-a de Escola Normal Rural, mui propositadamente, para ferir a opinião pública, dardejando-a com violência para escandalizá-la, despertando-lhe a atenção com efeitos publicitários, para a situação de descaso votado às populações rurais, a quem se tem negado tudo, até uma escola, centro civilizado por excelência, que ensine coisas simples e práticas ao povo ignorante, desnutrido e doente das zonas rurais, onde se encontrará, ainda por muito tempo, apesar da industrialização galopante do país, a maior parte da população brasileira. — JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA (*Diário de Notícias*, Rio).

ATOS OFICIAIS

LEI Nº 4.119 — DE 27 DE
AGOSTO DE 1962

Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

Dos Cursos

Art. 1º — A formação em Psicologia far-se-á nas Faculdades de Filosofia, em cursos de bacharelado, licenciado e Psicólogo.

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º (VETADO)

Parágrafo único (VETADO)

Art. 4º (VETADO)

§ 1º (VETADO)

§ 2º (VETADO)

§ 3º (VETADO)

§ 4º (VETADO)

§ 5º (VETADO)

§ 6º (VETADO)

§ 7º (VETADO)

CAPÍTULO II

Da vida escolar

Art. 5' — Do candidato à matrícula no curso de bacharelado exigir-se-á idade mínima de 18 anos,

apresentação do certificado de conclusão do 2º ciclo secundário, ou curso correspondente na forma da lei de exames vestibulares.

Parágrafo único — Ao aluno que concluir o curso de bacharelado será conferido o diploma de Bacharel em Psicologia.

Art. 6' — Do candidato à matrícula nos cursos de licenciado e Psicólogo se exigirá a apresentação do diploma de Bacharel em Psicologia.

§ 1º — Ao aluno que concluir o curso de licenciado se conferirá o diploma de Licenciado em Psicologia.

§ 2º — Ao aluno que concluir o curso de Psicólogo será conferido o diploma de Psicólogo.

Art. 7º — Do regimento de cada escola poderão constar outras condições para matrícula nos diversos cursos de que trata esta lei.

Art. 8' — Por proposta e a critério do Conselho Técnico-Administrativo (C.T.A.) e com aprovação do Conselho Universitário, da Universidade, poderão os alunos, nos vários cursos de que trata esta lei, ser dispensados das disciplinas em que tiverem sido aprovados em cursos superiores, anteriormente realizados, cursos esses oficiais ou devidamente reconhecidos.

§ 1º — No caso de faculdades isoladas, a dispensa referida neste artigo depende de aprovação do

órgão competente do Ministério da Educação e Cultura.

§ 2º — A dispensa poderá ser de, no máximo, seis disciplinas do curso de bacharelado, duas do curso de licenciado e cinco do curso de Psicólogo.

§ 3º — Concedida a dispensa do número máximo de disciplinas prevista no parágrafo anterior, o aluno poderá realizar o curso de bacharelado em dois anos e, em igual tempo, o curso de Psicólogo.

Art. 9º — Reger-se-ão os demais casos da vida escolar pelos preceitos da legislação do ensino superior.

CAPÍTULO III

Dos direitos conferidos aos diplomados

Art. 10 — Para o exercício profissional é obrigatório o registro dos diplomas no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 11 — Ao portador do diploma de Bacharel em Psicologia, é conferido o direito de ensinar Psicologia em cursos de grau médio, nos termos da legislação em vigor.

Art. 12 — Ao portador do diploma de Licenciado em Psicologia é conferido o direito de lecionar Psicologia, atendidas as exigências legais devidas.

Art. 13 — Ao portador do diploma de Psicólogo é conferido o direito de ensinar Psicologia nos vários cursos de que trata esta lei, observadas as exigências legais específicas, e a exercer a profissão de Psicólogo.

§ 1º — Constitui função (VETADO) do Psicólogo e utilização de métodos

e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos:

- a) diagnóstico psicológico;
- b) orientação e seleção profissional;
- c) orientação psicopedagógica;
- d) solução de problemas de ajustamento.

§ 2º — E' da competência do Psicólogo a colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras ciências.

Art. 14 — (VETADO).

CAPÍTULO IV

Dos condições para funcionamento dos cursos

Art. 15 — Os cursos de que trata a presente lei serão autorizados a funcionar em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mediante decreto do Governo Federal, atendidas as exigências legais do ensino superior.

Parágrafo único — As escolas provarão a possibilidade de manter corpo docente habilitado nas disciplinas dos vários cursos.

Art. 16 — As Faculdades que mantiverem curso de Psicólogo deverão organizar Serviços Clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho — orientados e dirigidos pelo Conselho dos Professores do curso — abertos ao público, gratuitos ou remunerados.

Parágrafo único — Os estágios e observações práticas dos alunos poderão ser realizados em outras instituições da localidade, a critério dos Professores do curso.

CAPÍTULO V

Da revalidação de diplomas

Art. 17 — E' assegurada, nos termos da legislação em vigor, a revalidação de diplomas expedidos por Faculdades estrangeiras que mantenham cursos equivalentes aos previstos na presente lei.

Parágrafo único — Poderão ser complementados cursos não equivalentes, atendendo-se aos termos do art. 8º e de acordo com instruções baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

CAPÍTULO VI

Disposições Gerais e Transitórias

Art. 18 — Os atuais cursos de Psicologia, legalmente autorizados, deverão adaptar-se às exigências estabelecidas nesta lei, dentro de um ano após sua publicação.

Art. 19 — " Os atuais portadores de diploma ou certificado de especialista em Psicologia, Psicologia Educacional, Psicologia Clínica ou Psicologia Aplicada ao Trabalho expedidos por estabelecimento de ensino superior oficial ou reconhecido, após estudos em cursos regulares de formação de psicólogos, com duração mínima de quatro anos ou estudos regulares em cursos de pós-graduação com duração mínima de dois anos, terão direito ao registro daqueles títulos, como Psicólogos e ao exercício profissional.

§ 1º — O registro deverá ser requerido dentro de 180 dias, a contar da publicação desta lei.

§ 2º — Aos alunos matriculados em cursos de especialização a que se refere este artigo, anteriormente

à publicação desta lei, serão conferidos após a conclusão dos cursos, idênticos direitos, desde que requeiram o registro profissional no prazo de 180 dias.

Art. 20 — Fica assegurado aos funcionários públicos efetivos, o exercício dos cargos e funções, sob as denominações de Psicólogo, Psicologista ou Psicotécnico, em que já tenham sido providos na data de entrada em vigor desta lei.

Art. 21 — As pessoas que, na data da publicação desta lei, já venham exercendo ou tenham exercido, por mais de cinco anos, atividades profissionais de psicologia aplicada, deverão requerer no prazo de 180 dias, após a publicação desta lei, registro profissional de Psicólogo.

Art. 22 — Para os efeitos do artigo anterior, ao requerimento em que solicita registro, na repartição competente do Ministério da Educação e Cultura, deverá o interessado juntar seus títulos de formação, comprovantes do exercício profissional e trabalhos publicados.

Art. 23 — A fim de opinar sobre os pedidos de registro, o Ministério da Educação e Cultura designará uma comissão de cinco membros, constituída de dois professores universitários de Psicologia ou Psicologia Educacional e três especialistas em Psicologia Aplicada, (VETADO).

Parágrafo único. Em cada caso, à vista dos títulos de formação, obtidos no País ou no estrangeiro comprovação do exercício profissional e mais documentos, emitirá a comissão parecer justificado, o qual poderá concluir pela concessão pura e simples do registro, pela sua denegação, ou pelo registro condicionado à aprovação do interessado em provas teórico-práticas.

Art. 24 — O Ministério da Educação e Cultura expedirá, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta lei, as instruções para sua execução.

Art. 25 — Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 27 de agosto de 1962; 141º da Independência e 74º da República.

JOÃO GOULART

F. Brochado da Rocha

Roberto Lyra

(Publ. no D.O. de 5-9-1962).

DECRETO Nº 1.872 — DE 12 DE DEZEMBRO DE 1962

Aprova o Estatuto da Universidade de Brasília.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando das atribuições que lhe conferem o artigo 18, inciso III, do Ato Adicional à Constituição Federal, e o artigo 11 da Lei n' 3.998, de 15 de dezembro de 1961, decreta:

Art. 1º — Fica aprovado o Estatuto da Universidade de Brasília, nos termos do artigo 11 da Lei n' 3.998, de 15 de dezembro de 1961, que com este baixa, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 2º — Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, D. F., 12 de dezembro de 1962; 141º da Independência e 74º da República.

HERMES LIMA

Darci Ribeiro

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

TITULO I

Da Universidade

Art. 1º — A Universidade de Brasília, instituição não-governamental de ensino superior, de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber, e de divulgação científica, técnica e cultural, criada e mantida pela Fundação nos termos da Lei Nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, com ela constitui uma unidade orgânica, dotada de plena autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar que se regerá pelo presente Estatuto (arts. 9' e 13 da Lei nº 3.998, citada, combinados com os arts. 21, § 3º, e 80 da Lei nº 4.024, de 20-12-1961).

Art. 2º — A Universidade tem por finalidades:

I — Formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social;

II — Complementar a formação científica, cultural, moral e física da juventude universitária;

III — Preparar profissionais de nível superior e especialistas altamente qualificados em todos os campos do conhecimento, capazes de promover o progresso social mediante a aplicação dos recursos da ciência e da técnica;

IV — Congregar cientistas, intelectuais e artistas assegurando-lhes os meios materiais e as condições de independência para se devotarem à ampliação do conhecimento, ao enriquecimento da cultura, ao cul-

tivo das artes e à sua aplicação a serviço do Homem;

V — Colaborar, com estudos sistemáticos e pesquisas originais, para melhor e mais completo conhecimento da realidade brasileira em todos os seus aspectos.

Art. 3º — São também objetivos da Universidade:

I — Contribuir para que a Capital Federal exerça efetiva função integradora da vida social, política e cultural da Nação, por meio de um núcleo de ensino e de pesquisa do mais alto padrão aberto a jovens de todo o Brasil e, quanto possível, aos de outros países, notadamente os demais da América Latina;

II — Proporcionar aos poderes públicos, nos limites da sua capacidade, nos diversos domínios do saber, a assessoria que solicitarem para o desempenho das suas funções;

III — Incentivar a vida intelectual e artística na capital do País de modo a torná-la culturalmente autônoma e capaz de imprimir um sentido renovador aos empreendimentos que nela deverão ser projetados e executados;

IV — Colaborar com as instituições educacionais de todo o País na elevação do nível de ensino e na sua adaptação às necessidades do desenvolvimento nacional e regional;

V — Cooperar com universidades e outras instituições científicas e culturais, nacionais, estrangeiras e internacionais, visando ao enriquecimento da ciências, das letras e das artes e à fraternidade dos intelectuais de todo o mundo, bem como à defesa da autonomia cultural, da liberdade de pesquisa e de expressão e da paz.

Art. 4º — Para alcançar seus fins e objetivos, a Universidade se regerá pelos princípios de liberdade de investigação, de liberdade de ensino e de liberdade de expressão, manter-se-á fiel aos requisitos do método científico e estará sempre aberta com o objetivo de estudo, a todas as correntes de pensamento, sem participação em grupos ou movimentos político-partidários.

TÍTULO III

Das Unidades Universitárias

Art. 5' — As funções docentes, de pesquisa, de difusão cultural, de extensão e de assessoria da Universidade serão exercidas, integradamente por Institutos Centrais, Faculdades e Unidades Complementares.

Art. 6º — As Unidades Universitárias poderão manter Centros de pesquisa, estudo, experimentação, assessoria e documentação, com funções específicas dentro dos respectivos campos e gozando de autonomia administrativa e financeira nos termos dos respectivos Regimentos, aprovados pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília.

Art. 7" — Os Institutos Centrais e as Faculdades são constituídos por Departamentos, estruturados na forma do Título IV do presente Estatuto.

Art. 8» — O Conselho Universitário, mediante proposta do Reitor, aprovada pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, poderá instituir Unidades Universitárias, extinguir ou modificar as enumeradas no presente Estatuto.

CAPÍTULO I

Dos Institutos Centrais

Art. 9^o — Aos Institutos Centrais cabe ministrar, integradamente com suas atividades de estudo e pesquisa:

I — Cursos introdutórios, a todos os alunos da Universidade, a fim de lhes dar o preparo intelectual e científico básico para seguirem os cursos profissionais ou de especialização;

II — Cursos complementares, aos estudantes que desejem seguir a carreira do magistério ou de biblioteconomia;

III — Cursos de graduação em ciências, letras e artes, aos alunos que revelarem maior aptidão para pesquisas e estudos originais;

IV — Programas de estudo para mestrado e doutorado.

Art. 10 — A Universidade contará, inicialmente, com os seguintes Institutos Centrais:

I — *Instituto Central de Matemática*;

II — *Instituto Central de Física Pura e Aplicada*;

III — *Instituto Central de Química*;

IV — *Instituto Central de Biologia*;

V — *Instituto Central de Geociências*;

VI — *Instituto Central de Ciências Humanas*;

VII — *Instituto Central de Letras*;

VIII — *Instituto Central de Artes*.

CAPÍTULO II

Das Faculdades

Art. 11 — Às Faculdades, que receberão alunos com formação bá-

sica nos Institutos Centrais, cabe ministrar, integradamente com seus programas de estudo e pesquisa nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural, o ensino e treinamento profissional, por intermédio dos Departamentos e Centros instituídos pelo Conselho Universitário.

Art. 12 — A Universidade contará inicialmente com as seguintes Faculdades:

I — *Faculdade de Ciências Políticas e Sociais*, que compreenderá a Escola de Direito, a Escola de Diplomacia, a Escola de Administração e Finanças e a Escola de Economia Aplicada;

II — *Faculdade de Educação*, que compreenderá a Escola Normal Superior, a Escola de Educação e o Centro de Pesquisa e Planejamento Educacional;

III — *Faculdade de Ciências Médicas*, que compreenderá a Escola de Medicina, a Escola de Farmácia, a Escola de Odontologia e a Escola de Enfermagem;

IV — *Faculdade de Ciências Agrárias*, que compreenderá a Escola de Agronomia, a Escola de Tecnologia Florestal e a Escola de Veterinária e Zootecnia;

V — *Faculdade de Tecnologia*, que compreenderá a Escola de Engenharia Mecânica, a Escola de Engenharia Elétrica e Eletrônica, a Escola de Engenharia Civil, a Escola de Engenharia Metalúrgica, a Escola de Geologia e Mineralogia, a Escola de Engenharia de Produção Industrial e a Escola de Engenharia Química;

VI — *Faculdade de Arquitetura e Urbanismo*, que compreenderá a Escola de Arquitetura, a Escola de

Tecnologia de Construção, a Escola de Representação e Expressão Plástica e a Escola de Artes Gráficas.

§ 1º — As escolas, integradas em cada Faculdade, incumbe assistir os Decanos e os Professôres-orientadores de uma carreira profissional, na supervisão das atividades acadêmicas de cada estudante, que vise à obtenção de grau profissional mediante cursos realizados nos vários Departamentos da Universidade.

§ 2º — As Escolas a que se refere este artigo não são Unidades Universitárias administrativa ou didaticamente autônomas.

CAPÍTULO III

Das Unidades Complementares

Art. 13 — As Unidades Complementares poderão ministrar cursos de formação profissional e de aperfeiçoamento, de especialização e de extensão cultural, correspondentes aos seus campos de atividade, de acordo com planos de estudo aprovados pela autoridade universitária competente.

Art. 14 — A Universidade contará inicialmente com as seguintes Unidades Complementares:

I — Biblioteca Central, que compreenderá uma unidade principal de obras gerais e de consulta, dotada de serviços de aquisição, catalogação, documentação e intercâmbio científico e cultural, coordenará as atividades das bibliotecas especializadas dos Institutos Centrais, das Faculdades e das demais Unidades Universitárias e manterá cursos de biblioteconomia;

II — Centro de Teledifusão Educativa, destinado especialmente ao aperfeiçoamento do magistério e à

difusão cultural, por meio do rádio e da televisão;

III — Editora Universidade de Brasília, que se destina a preparar e imprimir os textos básicos para o ensino em nível superior e a produção científica e literária da própria Universidade; a traduzir para o português e publicar as principais obras do patrimônio cultural, científico e técnico da humanidade;

IV — Mouseion, que compreenderá o Museu da Civilização Brasileira, destinado a vincular Brasília às tradições históricas e artísticas nacionais, e o Museu da Ciência e da Técnica; e dará cursos de museologia;

V — Aula Magna, que servirá como o auditório nobre da Universidade e convenientemente aparelhado, funcionará, também, como sede de congressos internacionais em Brasília.

VI — Centro Militar, encarregado de coordenar com as Forças Armadas a prestação do serviço militar pelos universitários e a utilização dos recursos técnicos, científicos e de pesquisa das diversas unidades universitárias, na formação de especialistas em tecnologia militar;

VII — Estádio Universitário, destinado às atividades desportivas e à preparação de especialistas em educação física;

VIII — Casas Nacionais da Língua e da Cultura, destinadas ao estudo da língua, da literatura e das tradições nacionais de determinados países, por eles construídas e mantidas no *campus* da Universidade;

IX — Centro Brasileiro de Estudos Portugueses, destinado a representar, em Brasília, a comunida-

de de intelectuais de todo o mundo que se exprime em língua portuguesa;

X — Instituto de Teologia Católica, cuja organização, orientação e manutenção estão a cargo da Ordem Dominicana do Brasil.

TÍTULO III

Dos órgãos Universitários

CAPÍTULO I

Do Conselho Universitário

Art. 15 — O Conselho Universitário, a autoridade suprema da Universidade em matéria didática, técnico-científica, acadêmica e disciplinar, reúne-se sob a direção da Mesa Executiva que funciona como seu órgão permanente.

Art. 16 — O Conselho Universitário se reunirá ordinariamente duas vezes por ano; por ocasião da abertura dos cursos do primeiro semestre e do encerramento dos cursos do segundo semestre e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo Reitor, pelo Vice-Reitor quando no exercício da Reitoria, ou mediante decisão aprovada por dois terços de votos dos membros da Câmara dos Decanos, da Câmara dos Delegados ou por maioria absoluta de votos da Câmara dos Diretores.

Art. 17 — Constituem o Conselho Universitário:

I — Os membros da Mesa Executiva;

II — O Decano de estudos graduados e o Decano de estudos pós-graduados de cada carreira, que compõem a Câmara dos Decanos;

III — Os Diretores das diversas Unidades Universitárias, que compõem a Câmara dos Diretores;

IV — Os Delegados estudantis, respectivamente para estudos graduados e pós-graduados de cada carreira, que compõem a Câmara dos Delegados Estudantis;

V — Dois representantes, eleitos anualmente pelo pessoal técnico e administrativo.

Art. 18 — Compete ao Conselho Universitário:

I — Aprovar e reformar o seu Regimento Interno, por proposta da Mesa Executiva;

II — Propor, por intermédio do Reitor, ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, a modificação do presente Estatuto (artigo 11 da Lei n° 3.998, citada, combinado com o artigo 80 da Lei n° 4.024, citada, e artigo 93 deste Estatuto);

III — Aprovar, na segunda sessão ordinária de cada ano, o plano de atividades docentes, de estudo e de pesquisa para o exercício seguinte, como programa geral de trabalho da Universidade;

IV — Criar ou suprimir, por proposta do Reitor, aprovada pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, Unidades Universitárias, bem como aprovar ou modificar os respectivos Regimentos Internos;

V — Estabelecer os títulos 6 graus acadêmicos e profissionais que a Universidade outorgará, de acordo com o Regulamento de Títulos e Graus e o Regimento de Revalidação de Estudos;

VI — Aprovar anualmente, por proposta do Reitor, a distribuição das vagas para o cargo de Profes-

sor-Titular abertas por decisão do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, pelos diversos Departamentos da Universidade (artigo 80 deste Estatuto);

VII — Aprovar, anualmente, por proposta do Reitor, a distribuição dos demais integrantes da Carreira do Magistério pelos diversos Departamentos da Universidade;

VIII — Aprovar os Regulamentos e Regimentos de que trata este Estatuto, que lhe forem encaminhados pela Mesa Executiva;

IX — Conhecer, em última instância, dos recursos interpostos contra penalidades disciplinares impostas pelo Reitor, na forma do Regulamento Disciplinar da Universidade;

X — Deliberar sobre as proposições aprovadas por maioria dos membros da Câmara dos Decanos, da Câmara dos Delegados Estudantis ou da Câmara dos Diretores, que lhe forem submetidas pela Mesa Executiva, com relatório;

XI — Outorgar o título de Doutor *honoris causa*, de Professor *honoris causa* e de Professor Emérito;

XII — Aprovar os Regimentos das seguintes Comissões Permanentes e designar seus membros;

A — Mestrados e Doutorado;

B — Regulamentos;

C — Títulos, Graus e Revalidações;

D — Carreira do Magistério;

E — Difusão e Intercâmbio Cultural.

XIII — Designar as Comissões Especiais para estudar e dar parecer, na sessão seguinte, sobre qualquer assunto específico de interesse da Universidade.

Parágrafo único — As Comissões Permanentes apresentarão ao Conselho Universitário em sua primeira sessão ordinária de cada ano, relatório sobre os assuntos de sua alçada.

CAPÍTULO II

Dos Órgãos Normativos

Art. 19 — São órgãos normativos da atividade didática, além do Conselho Universitário e sua Mesa Executiva:

I — As Congregações de Carreira;

II — As Câmaras dos Decanos;

III — A Câmara dos Delegados Estudantis.

SEÇÃO A

Das Congregações de Carreira

Art. 20 — Constituem cada Congregação de Carreira os professores titulares, professores associados e professores assistentes dos Institutos Centrais, das Faculdades e das Unidades Complementares que ministrem cursos de formação e de especialização para cada acadêmico ou profissional, o dois delegados estudantis, um para os cursos de graduação, outro para os cursos de pós-graduação.

Art. 21 — As Congregações de Carreira reunir-se-ão ordinariamente uma vez por ano, na quinzena imediatamente anterior à abertura do primeiro semestre, sob a direção da mesa composta pelo Decano de estudos graduados e pelo Decano de estudos pós-graduados da Carreira, eleitos na reunião anterior.

Parágrafo único — As Congregações de Carreira reunir-se-ão ex-

traordinariamente, sempre que convocadas pelo Reitor, pelo Vice-Reitor ou pelos respectivos Decanos.

Art. 22 — Cabe, às Congregações de Carreira;

I — Fixar e modificar o currículo da respectiva carreira, bem como o plano de estudos, de treinamentos técnico, profissional ou acadêmico, para graduação ou pós-graduação ou para obtenção de títulos e graus ou de certificados em cursos parcelados, da seqüência ou de especialização e aperfeiçoamento;

II — Eleger dentre seus membros docentes, na reunião ordinária, os Decanos de estudos graduados e pós-graduados;

III — Aprovar o programa de cada disciplina do currículo, submetido pelo professor responsável, com parecer do respectivo Departamento.

SEÇÃO B

Da Câmara dos Decanos

Art. 23 — A Câmara dos Decanos é a Assembléia dos Decanos de estudos graduados e pós-graduados da Universidade.

Art. 24 — A Câmara dos Decanos reúne-se, ordinariamente, duas vezes por ano, antes das sessões do Conselho Universitário e, extraordinariamente, sempre que convocada pelo Reitor em sua falta, pelo membro, sob a presidência do Vice-Reitor ou por um terço de seus membros mais antigos na Universidade.

Art. 25 — Compete à Câmara dos Decanos:

I — Convocar, por intermédio do Reitor e por decisão de dois terços de seus membros, sessão extraordinária do Conselho Universitário

destinada a tratar de matéria relevante para o exercício do magistério da Universidade;

II — Elaborar o Regimento Orgânico das Congregações de Carreira e submetê-lo, por intermédio da Mesa Executiva, à apreciação do Conselho Universitário;

III — Estabelecer as obrigações dos Decanos e dos professores-orientadores, bem como os respectivos regimes de trabalho;

IV — Apreciar as proposições de professores ao Conselho Universitário e, de aprovadas por maioria dos seus membros, encaminhá-las àquele órgão por intermédio da Mesa Executiva.

Art. 26 — Compete a cada Decano fiscalizar diretamente e também por intermédio dos professores-orientadores por êle designados as atividades docentes dos cursos da respectiva carreira quer em nível de graduação quer de pós-graduação.

Parágrafo único. Cada Decano reunir-se-á em Comissão de Orientação Didática, pelo menos uma vez por mês, com os professores-orientadores, e com o respectivo delegado estudantil.

Art. 27 — Incumbe a cada professor-orientador assistir individualmente os estudantes que lhe forem designados na preparação e no desenvolvimento dos seus programas de trabalho, bem como emitir parecer sobre qualquer decisão que lhes afete a vida acadêmica.

§ 1º — Os professores da Universidade, excetuados os que exercem funções de supervisão e direção, podem ser designados para prestar a orientação de que trata este artigo e desta obrigação não serão eximidos.

§ 2º — Os Decanos e os Professores-orientadores serão assistidos pelas respectivas Escolas em suas atividades de supervisão de alunos.

SEÇÃO C

Da Câmara dos Delegados Estudantis

Art. 28 — A Câmara dos Delegados Estudantis é a assembléia geral dos delegados estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação às Congregações de Carreira.

Art. 29 — Compete à Câmara dos Delegados Estudantis:

I — Reunir-se, ordinariamente, antes das sessões do Conselho Universitário, para deliberar sobre as proposições a serem submetidas àquele órgão e, se as aprovar por maioria de seus membros, encaminhá-las por intermédio da Mesa Executiva;

II — Convocar, por intermédio do Reitor e mediante resolução aprovada por dois terços dos seus membros, sessões extraordinárias do Conselho Universitário para tratar de matéria relevante relacionada com as condições de vida e de trabalho dos estudantes na Universidade.

Art. 30 — Os estudantes dos cursos de graduação e de pós-graduação de cada carreira elegerão, anualmente, por maioria de votos, os respectivos delegados à Congregação de Carreira, que serão também os integrantes da Câmara dos Delegados Estudantis.

Art. 31 — Os delegados estudantis de cada carreira reunir-se-ão, pelo menos uma vez por mês, em Comissão, de Representantes, com os representantes da mesma carreira, na proporção de 1 para 30 nos

cursos de graduação e de 1 para 10, nos de pós-graduação, a fim de estudar os problemas relacionados com as condições de vida e de trabalho escolar dos estudantes desses cursos na Universidade.

§ 1º — São elegíveis para as funções de Delegado e Representante os estudantes de cursos regulares, matriculados há mais de um ano na Universidade e que não tenham sido reprovados.

§ 2º — Nenhum estudante pode ser eleito para exercer mais de uma representação, ainda que em órgãos diversos da Universidade.

Art. 32 — Compete à Comissão de Representantes zelar pela ética e pela autodisciplina e propor à autoridade universitária competente, sanções previstas no Regimento Disciplinar da Universidade para os estudantes intelectualmente desonestos, de conduta indecorosa, ou indisciplinados.

Parágrafo único. O Reitor ou, por delegação sua, os diretores, poderão atribuir à Comissão de Representantes as funções de coordenação e supervisão de serviços assistenciais e de concessão de bolsas

CAPÍTULO m

Dos órgãos de Coordenação

Art. 33 — São órgãos colegiados de coordenação das atividades das Unidades Universitárias;

I — A Câmara dos Diretores;

II — As Comissões Diretoras;

III — Os Conselhos Departamentais.

SEÇÃO A

Da Câmara dos Diretores

Art. 34 — A Câmara dos Diretores, órgão consultivo da Mesa Executiva em matéria administrativa, é a assembléia geral dos Diretores das Unidades Universitárias, sob a presidência daquela Mesa.

Art. 35 — A Câmara dos Diretores reunir-se-á, ordinariamente, de três em três meses e, extraordinariamente, sempre que convocada pelo Reitor, pela Mesa Executiva ou por decisão aprovada por maioria de membros de uma das Comissões Diretoras.

Art. 36 — Compete à Câmara de Diretores:

I — Convocar, por intermédio do Reitor, sessão extraordinária do Conselho Universitário, mediante decisão aprovada por maioria absoluta;

II — Aprovar, por maioria absoluta, as proposições dos Diretores, dos Conselhos Departamentais e dos Departamentos e encaminhá-las à Mesa Executiva para serem submetidas ao Conselho Universitário;

III — Auxiliar a Mesa Executiva na formulação da política administrativa e financeira que mais se recomende para o bom funcionamento das Unidades Universitárias;

IV — Opinar, quando consultada pela Mesa Executiva, sobre o quadro do pessoal e sua remuneração e formular sugestões para a sua modificação e atualização, encaminhando-as ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, por intermédio da Mesa Executiva;

V — Emitir parecer, encaminhando-o ao Reitor, por intermédio da Mesa Executiva, sobre as repre-

sentações interpostas contra atos administrativos de qualquer dos Diretores.

SEÇÃO B

Das Comissões Diretoras

Art. 37 — A coordenação superior dos Institutos Centrais, das Faculdades e das Unidades Complementares compete às respectivas Comissões Diretoras.

Art. 38 — Cada Comissão Diretora é constituída pelos Diretores das Unidades Universitárias que as compõem.

Art. 39 — As Comissões Diretoras reunir-se-ão ordinariamente uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que convocadas pelo Reitor, pela Mesa Executiva ou pelo respectivo Coordenador Geral.

Art. 40 — Compete às Comissões Diretoras:

I — Orientar o funcionamento das Unidades Universitárias do seu campo;

II — Eleger bianalmente, por maioria de votos, o Coordenador Geral que presidirá seus trabalhos;

III — Aprovar os planos de trabalho e respectivas previsões de custeio elaborados pelos Conselhos Departamentais, unificá-los e remetê-los à Mesa Executiva.

SEÇÃO C

Dos Conselhos Departamentais

Art. 41 — Conselho Departamental é a assembléia dos Chefes de Departamento de cada Unidade Universitária, sob a presidência do respectivo Diretor.

§ 1º — Integrarão os Conselhos Departamentais, com direito de voz e voto, dois representantes dos estudantes da respectiva Unidade Universitária, um dos cursos de graduação e outro dos cursos de pós-graduação.

§ 2º — Para o fim específico de proposição de Professores Associados e Titulares (artigos 78 e 79 deste Estatuto), os Conselhos Departamentais se reunirão com a presença de todos os Professores Titulares da respectiva Unidade Universitária, os quais terão direito de voz e voto.

Art. 42 — Os Conselhos Departamentais reunir-se-ão, ordinariamente, uma vez por mês, e, extraordinariamente, sempre que convocados pelo Coordenador Geral, por seu Diretor ou por um terço dos seus membros.

Art. 43 — Compete aos Conselhos Departamentais:

I — Orientar o funcionamento da respectiva unidade universitária;

II — Aprovar os planos de trabalho e as respectivas previsões de custeio;

III — Supervisionar a execução dos programas de trabalho dos Departamentos, zelando pela elevação constante do nível de ensino e de pesquisa.

IV — Eleger, anualmente, o Diretor da Unidade Universitária respectiva, que presidirá a seus trabalhos;

V — Propor ao Reitor a admissão à Universidade ou nomeação de Professores Associados e de Professores Titulares (§ 2º do artigo 41).

CAPÍTULO IV

Dos Órgãos de Direção e Supervisão

Art. 44 — São órgãos de direção e supervisão da Universidade:

I — A Reitoria;

II — A Mesa Executiva;

III — Os Coordenadores Gerais;

IV — Os Diretores e Chefes de Departamentos.

SEÇÃO A

Da Reitoria

Art. 45 — A Reitoria, representada na pessoa do Reitor, é o órgão executivo central da Universidade.

§ 1º — O Presidente da Fundação Universidade de Brasília será o Reitor da Universidade.

§ 2º — O Reitor será eleito na forma do artigo 7º da Lei n' 3.998, de 15-XII-1961, e terá as atribuições definidas no artigo 17 do Estatuto da Fundação, aprovado pelo Decreto número 500, de 15-1-1962.

Art. 46 — Compete, ainda, ao Reitor:

I — Coordenar, fiscalizar e superintender todas as atividades da Universidade;

II — Representar a Universidade em juízo e fora dele;

III — Presidir a Mesa Executiva, o Conselho Universitário, a Câmara dos Diretores e a quaisquer reuniões universitárias a que compareça;

IV — Zelar pelo fiel cumprimento das decisões emanadas dos órgãos da Universidade;

V — Propor ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília o quadro do pessoal docente, técnico e administrativo da Universidade e, aprovado este, nomear, li-

cenciar e dispensar o pessoal na forma dos respectivos Regulame^os, bem como dar investidura para o exercício das funções de direção;

VI — Submeter ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília as indicações próprias ou derivadas de eleição, nos casos previstos neste Estatuto, para cargos de direção das Unidades Universitárias;

VII — Propor ao Conselho Universitário, após a aprovação do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, a criação, modificação ou extinção de Unidades Universitárias (art 8' e inciso IV do art. 18);

VIII — Propor, anualmente, ao Conselho Universitário, a distribuição, pelos diversos Departamentos da Universidade, dos cargos de Professor Titular (artigo 18, inciso VI) e dos demais integrantes da Carreira do Magistério;

IX — Exercer, nos prazos, pela forma e nos casos previstos nos Regimentos, o direito de veto, que pode ser parcial, sobre resoluções de qualquer dos órgãos colegiados da Universidade;

X — Reexaminar, *ex-officio* ou mediante recurso, os atos ou decisões dos órgãos não-colegiados da Universidade;

XI — Propor ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília as medidas e as disposições transitórias necessárias à implantação progressiva dos órgãos, das Unidades Universitárias e dos serviços instituídos ou previstos no presente Estatuto;

XII — Conferir títulos e graus universitários e expedir certificados, na forma deste Estatuto e do Regulamento pertinente;

XIII — Exercer o poder disciplinar e adotar, *ad referendum* do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, as providências que se recomendem para a manutenção da ordem e da disciplina dentro da Universidade;

XIV — Firmar acordos entre a Universidade e entidades ou instituições públicas ou privadas, nacionais, estrangeiras ou internacionais, *ad referendum* do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília;

XV — Desempenhar todos os demais atos inerentes ao cargo, de acordo com o Estatuto da Fundação Universidade de Brasília, com o presente Estatuto, com a legislação vigente e com os princípios do regime universitário;

XVI — Elaborar e submeter à aprovação do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília o Regimento da Reitoria;

XVII — Organizar a Secretaria Geral dos Cursos, cujo Regimento será aprovado pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília;

XVIII — Apresentar ao Conselho Universitário, em sua primeira sessão ordinária de cada ano, relatório anual das atividades da Universidade durante o exercício anterior, para ser encaminhado ao Ministério da Educação e Cultura (art. 9», letra c da Lei n' 4.024, citada).

Art. 47 — Sempre que exercer o direito de veto previsto no inciso IX do artigo precedente, o Reitor convocará, concomitantemente, dentro de 30 (trinta) dias, sessão extraordinária do Conselho Diretor, a fim de apreciar as razões do veto, submetendo-lhe as informações prestadas pelo órgão colegiado do qual tiver emanado a resolução vetada.

Parágrafo único. A rejeição do veto do Reitor pelo Conselho Diretor convalida a resolução vetada.

Art. 48 — O Vice-Reitor, eleito na forma do artigo 12 da Lei n° 3.998, de 15-XII-1961, será o substituto do Reitor quando sua escolha recair em membro do Conselho Diretor.

Art. 49 — Compete ao Vice-Reitor:

I — Representar o Reitor nas suas faltas e impedimentos eventuais;

II — Chefiar a Secretaria da Mesa Executiva e presidir as sessões dos órgãos colegiados da Universidade, na ausência do Reitor;

III — Exercer, de acordo com o Reitor, a supervisão das atividades acadêmicas da Universidade;

IV — Presidir a Câmara dos Decanos na forma do art. 24 deste Estatuto;

V — Convocar sessão extraordinária das Congregações de Carreira, na forma do parágrafo único do art. 21.

SEÇÃO B

Da Mesa Executiva

Art. 50 — A Mesa Executiva é composta pelo Reitor, pelo Vice-Reitor e pelos *três* coordenadores gerais dos Institutos Centrais, das Faculdades e das Unidades Complementares e presidida pelo primeiro.

Art. 51 — Compete à Mesa Executiva:

I — Estabelecer a agenda de trabalho e a ordem do dia das sessões do Conselho Universitário, dando-as a conhecer com 10 dias de antecedência;

II — Coordenar a elaboração dos planos de trabalho da Universidade e submetê-los à aprovação do Conselho Universitário;

III — Orçar as despesas da Universidade tendo em vista a consecução dos seus objetivos de acordo com o parágrafo único do art. 87;

IV — Relatar e encaminhar ao Conselho Universitário as proposições aprovadas pela Câmara dos Diretores, pela Câmara dos Decanos e pela Câmara dos Delegados Estudantes;

V — Transmitir ao Conselho Universitário, com parecer, relatórios de suas Comissões Permanentes e Especiais;

VI — Coordenar o funcionamento dos diversos órgãos da Universidade visando a sua eficácia e aprimoramento;

VII — Zelar pelo fiel cumprimento das decisões do Conselho Universitário.

Parágrafo único. A Mesa Executiva reunir-se-á semanalmente, em dia e hora fixados pelo Reitor.

SEÇÃO C

Dos Coordenadores Gerais

Art. 52 — Os Coordenadores Gerais dos Institutos Centrais, das Faculdades e das Unidades Complementares serão eleitos, em número de três, bianualmente, pelas respectivas Comissões Diretoras.

Art. 53 — Compete a cada Coordenador Geral:

I — Superintender as Unidades Universitárias e órgãos do seu campo de atividades;

II — Encaminhar ao Reitor e por seu intermédio, ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, as recomendações dos Conselhos Departamentais e dos Departamentos, sujeitos à sua coordenação;

III — Coordenar os planos de trabalho e respectivas previsões de custeio, referentes ao seu campo de atividades.

SEÇÃO D

Dos Diretores e Chefes de Departamento

Art. 54 — Os Departamentos, constituídos na forma deste Estatuto e com o mínimo de 5 (cinco) membros da carreira do magistério, elegerão anualmente o Chefe do Departamento que lhes superintenderá as atividades — (art. 58).

Parágrafo único. Os Chefes de Departamento elegerão anualmente os Diretores das respectivas Unidades Universitárias, na forma do art. 43, inciso IV.

Art. 55 — Os Diretores das Unidades Complementares serão designados pelo Reitor e, com aprovação prévia do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, por êle nomeados.

Parágrafo único. Os Diretores Executivos dos Centros de pesquisa, de estudo, de experimentação, de assessoramento e de documentação, mantidos pela Unidades Universitárias, serão indicados ao Reitor pelo respectivo Conselho Departamental, que os nomeará após a aprovação pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília (art. 6').

TÍTULO IV

Do Sistema Departamental

Art. 56 — Os Departamentos constituem a unidade básica de trabalho docente, de pesquisa e de assessoramento da Universidade, e são instituídos no Regimento de cada Unidade Universitária, por deliberação do Conselho Universitário.

Art. 57 — Os Departamentos, integrados administrativamente em uma das Unidades Universitárias, prestam serviços docentes e de pesquisa a toda a Universidade e exercem suas atividades junto aos estudantes de qualquer carreira, cujo currículo exija ou recomende cursos de graduação ou de pós-graduação em sua especialidade.

Art. 58 — O Departamento é integrado por Professores Titulares e Titulares Extraordinários, Professores Associados, Professores Assistentes e Assistentes, de um campo de especialidade que, por suas vinculações, devem constituir uma unidade operativa básica da estrutura universitária.

Parágrafo único. Os estudantes dos cursos de mestrado e doutorado elegerão, em conjunto, para cada Departamento, um representante que terá voz e voto nas sessões deste.

Art. 59 — Cada Departamento elegerá anualmente um de seus membros para chefiá-lo e dirigi-lo.

Parágrafo único. As reuniões dos Departamentos serão semanais.

Art. 60 — A criação dos Departamentos na forma deste Estatuto, se fará com obediência ao princípio da não duplicação de órgãos, de pessoal e de aparelhamento nos mesmos campos de ensino e de pesquisa.

Art. 61 — Compete ao Departamento:

I — Elaborar seu plano de trabalho semestral, a previsão anual de suas despesas e o programa de atividades de cada um dos seus membros de acordo com as necessidades dos cursos e programas de pesquisa e de assessoramento;

II — Ministrare os cursos de especialidade de acordo com os currículos e programas aprovados pela Congregação de Carreira pertinente;

III — Zelar pela boa conservação e utilização das bibliotecas, dos laboratórios, dos equipamentos e recursos a seu cargo;

IV — Elaborar material didático próprio para os respectivos cursos;

V — Estabelecer as condições de admissão de estudantes aos cursos de pós-graduação em sua especialidade;

VI — Propor à autoridade universitária competente a admissão ou dispensa do pessoal docente que o integrará, excetuados os Professores Associados e os Titulares, segundo o Regulamento da Carreira do Magistério, bem como o quadro do pessoal auxiliar.

Parágrafo único. Das deliberações sobre admissão ou dispensa de pessoal docente, na forma do disposto no inciso VI deste artigo, somente poderão participar os professores de categoria superior à do interessado.

TÍTULO V

Do Regime Didático

Art. 62 — A Universidade ministrará cursos de:

I — Graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equi-

valente e obtido classificação em concurso de habilitação;

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

III — Especialização, aperfeiçoamento e extensão ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos à matrícula de candidato com, o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Art. 63 — A Universidade conferirá o grau universitário e o título profissional a êle correspondente às pessoas que concluírem os ciclos de graduação ou pós-graduação, uma vez atendidas as condições fixadas no presente Estatuto e no Regulamento respectivo, e expedirá certificados de aprovação aos estudantes que concluírem cursos parcelados ou de seqüência e satisfizerem as condições fixadas no plano de estudos adotado.

Art. 64 — A Universidade expedirá, para fins acadêmicos, certificados de validade de estudos realizados em outros estabelecimentos de ensino, nacionais e estrangeiros, de acordo com as condições previstas em seu Regimento de Revalidação de Estudos.

Art. 65 — Na organização de seu regime didático, inclusive na do currículo dos respectivos cursos, a Universidade gozará da autonomia que lhe é assegurada pela Lei n' 3.998, de 15 de dezembro de 1961, e pela Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Parágrafo único. Para que os diplomas profissionais por ela expedidos possam conferir as prerrogativas legais aos respectivos titulares, serão observados pela Universidade os seguintes princípios:

I — A duração de seus cursos profissionais, inclusive a dos correspondentes cursos básicos, ministrados pelos Institutos Centrais, não poderão ser inferior ao padrão mínimo instituído pela legislação geral.

II — Não poderão ser eliminadas disciplinas consideradas obrigatórias pela legislação geral, e que não impede que, tendo em vista a formação de profissionais especializados, qualquer delas possa ser ministrada com extensão maior ou menor do que a prevista na referida legislação.

III — Não poderá ser dispensada a obrigatoriedade da frequência dos alunos regulares às aulas teóricas ou práticas e aos demais trabalhos escolares e poderão ser abolidas quaisquer fórmulas admitidas pela legislação geral que importam, indistintamente, em dispensa da frequência.

Art. 66 — A ordenação dos cursos, os currículos, os planos de estudo e o regime didático serão regulados em resoluções das Congregações de Carreira e poderão ser anualmente revistos.

Art. 67 — Os Regimentos das Unidades Universitárias estabelecerão:

I — Os princípios gerais do regime didático dos diversos cursos;

II — O respectivo calendário escolar, com obediência aos seguintes preceitos:

a) o período letivo da Universidade é o semestre, com duração de 16 semanas ou 96 dias de trabalho escolar efetivo;

b) sempre que, por qualquer motivo, as atividades escolares forem interrompidas, o semestre será prorrogado até que se completem os 96 dias de trabalho efetivo;

c) a verificação final do rendimento escolar será efetuada durante as duas semanas imediatamente subsequentes a cada semestre letivo.

Art. 68 — São obrigatórios, para os professores, o cumprimento dos respectivos programas de ensino e, para os estudantes, a frequência às aulas e demais trabalhos escolares, nos termos dos Regimentos das Unidades Universitárias e com obediência aos seguintes princípios:

I — Será afastado do exercício do magistério o professor que deixar de comparecer a 25% de suas atividades docentes ou que não ministrar pelo menos três quartas partes do programa da disciplina de que foi incumbido pelo respectivo Departamento;

II — O cumprimento das obrigações docentes do professor será julgado pela Congregação de Carreira, à luz de pareceres apresentados pelo respectivo Departamento;

III — Os estudantes que deixarem de comparecer a 20% dos trabalhos de uma disciplina serão para todos os efeitos considerados reprovados.

Art. 69 — O estudante reprovado mais de uma vez em uma disciplina ou matéria, não poderá nela matricular-se novamente.

Art. 70 — O estudante de curso regular que, ao fim de dois semestres consecutivos, não obtiver pelo menos duas aprovações entre as disciplinas em que se houver inscrito, será desligado da Universidade, na forma do Regulamento a êle aplicável.

Art. 71 — A Universidade não manterá serviços gratuitos, mas poderá conceder, na forma do Regulamento próprio, depois do exame de cada caso individual:

I — Bolsas de habitação, de alimentação, de matrícula, de material didático e outras a estudantes de alto nível de aproveitamento, que demonstrem falta ou insuficiência de recursos;

II — Bolsas especiais de estudo ou de pesquisa para regime de devotamento exclusivo.

TÍTULO VI

Dos Corpos Universitários

CAPÍTULO I

Do Corpo Docente

Art. 72 — O Regulamento da Carreira do Magistério estará em harmonia com o princípio segundo o qual a unidade básica da Universidade é o Departamento, dentro do qual os cargos e funções estarão escalonados na forma indicada neste Capítulo.

Art. 73 — A Carreira do Magistério compreenderá os seguintes cargos:

- I — Assistentes;
- II — Professor Assistente;
- III — Professor Associado;
- IV — Professor Titular.

Art. 74 — Os contratos de trabalho para admissão à Universidade do pessoal docente integrante da Carreira do Magistério especificarão a regra de sua dedicação exclusiva, em regime de tempo integral às respectivas atividades de ensino e pesquisa.

§ 1º — Em casos excepcionais, e de alta significação para a Universidade, poderá ser suspensa a regra de dedicação exclusiva referida neste artigo, por proposta do Conselho

Departamental da unidade universitária correspondente e aprovação pela unanimidade dos membros do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília.

§ 2º — Os professores admitidos na forma do parágrafo anterior terão a categoria de Professores Titulares Extraordinários e participarão das atividades universitárias com direitos idênticos aos do pessoal docente da Carreira do Magistério.

Art. 75 — O quadro do pessoal docente da Universidade será fixado pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília por proposta do Reitor, não podendo ser alterado numericamente dentro do prazo para o qual foi autorizado.

§ 1º — Os contratos do pessoal docente da Universidade reger-se-ão pela Legislação do Trabalho.

§ 2º — Nenhum membro do Corpo Docente da Universidade será admitido sem que se proceda à instalação do respectivo serviço (Lei n' 3.998, artigo 17, §§ 1º e 2º, e arts. 46, V, e 91 deste Estatuto).

Art. 76 — Os Assistentes serão admitidos na Universidade mediante proposta do respectivo Departamento instruída com parecer fundamentado sobre o *curriculum vitae* do candidato, em que se documente:

I — Ter curso superior no qual se ministre a disciplina respectiva ou afim;

II — Ter o grau de Mestre, obtido na Universidade de Brasília, ou o mesmo grau ou grau equivalente de outra Universidade ou ainda trabalhos comprobatórios de atividade intelectual ou científica que demonstrem qualificação equivalente ao grau de Mestre.

Parágrafo único. O Assistente terá o prazo improrrogável de (três) 3 anos, a contar de sua admissão, para obter o grau de Doutor pela Universidade de Brasília ou a revalidação na forma do Regulamento pertinente, do mesmo grau ou de grau equivalente obtido em outra Universidade, sob pena de rescisão, de pleno direito, do respectivo contrato de trabalho.

Art. 77 — O Professor Assistente será admitido na Universidade mediante proposta do respectivo Departamento e aprovação do Conselho Departamental, instruída com parecer fundamentado sobre a formação universitária do candidato, em que se demonstre:

I — Ter o grau de Doutor, obtido na Universidade de Brasília;

II — Ou ter experiência de magistério superior e atividade intelectual e científica, devidamente comprovada em publicações, ao nível de doutorado na Universidade de Brasília ou ainda ter obtido o mesmo grau ou grau equivalente em outra Universidade.

Parágrafo único. O Professor Assistente admitido na forma do inciso II deste artigo terá o prazo improrrogável de 2 (dois) anos para obter o grau de Doutor pela Universidade de Brasília ou a revalidação, na forma do Regulamento pertinente, do mesmo grau ou de grau equivalente obtido em outra Universidade, sob pena de rescisão, de pleno direito, do respectivo contrato de trabalho.

Art. 78 — O Professor Associado será admitido na Universidade por proposta do Conselho Departamental da unidade universitária correspondente, observado o disposto nos arts. 41, § 2º, e 43, inciso V, deste Estatuto,

mediante parecer fundamentado sobre a formação universitária e profissional do candidato, em que se demonstre:

I — Ter o candidato experiência didática ou de orientação de pesquisas, em nível superior ao de Professor Assistente da Universidade de Brasília, exercida por tempo não inferior a 3 (três) anos;

II — Possuir títulos científicos e didáticos, devidamente comprovados por trabalhos publicados, em nível superior ao do doutorado da Universidade de Brasília.

Art. 79 — O Professor Titular será admitido na Universidade por proposta do Conselho Departamental, na forma do disposto nos arts. 41, § 2º, e 43, inciso V, deste Estatuto, mediante parecer fundamentado sobre a formação universitária, profissional e docente do candidato, em que se demonstre:

I — Ter o candidato preenchido todos os requisitos para admissão à Universidade de Brasília como Professor Associado;

II — Haver demonstrado a sua capacidade de integração ao regime de trabalho e de estudos peculiar ao Departamento a que se destine na Universidade;

III — A relevância da obra intelectual e científica do candidato, demonstrada por publicações de valor em sua especialidade;

IV — Possuir comprovada capacidade de formação e orientação de profissionais, pesquisadores e especialistas de alto nível;

V — Existência de vaga para o cargo, observado o disposto no artigo 80 deste Estatuto.

Art. 80 — Anualmente o Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília fixará as vagas

abertas para o cargo de Professor Titular, cabendo ao Conselho Universitário deliberar por proposta da Mesa Executiva, sobre a sua distribuição pelos diversos Departamentos da Universidade.

Art. 81 — Além do pessoal docente da Carreira de Magistério, a Universidade de Brasília poderá admitir, por proposta dos Departamentos:

I — Estagiários para exercer funções docentes como Instrutores, por um período máximo de 2 (dois) anos, durante o qual deverão obter o grau de Mestre, nas condições previstas no Regulamento do Curso de Mestrado;

II — Professores de outras Universidades ou pessoas de reconhecida competência nos seus campos de especialização para colaborar nas atividades da Universidade na qualidade de Professor Titular Visitante, Professor Associado Visitante, Professor Assistente Visitante, Professor Colaborador ou Professor Conferencista.

Art. 82 — Os professores ou técnicos postos à disposição da Universidade, desde que percebam qualquer remuneração de órgão do poder público a que estão vinculados, somente receberão da Universidade a diferença entre aquela remuneração e o salário previsto para o respectivo cargo, nas condições e de acordo com o horário de trabalho que efetivamente prestarem.

CAPÍTULO II

Do Corpo Discente

Art. 83 — Os estudantes da Universidade, regularmente matriculados nos diversos cursos de graduação

e pós-graduação, deverão organizar-se em Centros Acadêmicos, os quais integrarão o Diretório Central dos Estudantes.

Art. 84 — As atribuições dos Centros Acadêmicos, do Diretório Central dos Estudantes e dos órgãos que os compõem, serão estabelecidas nos respectivos Regimentos que serão aprovados pelo Conselho Universitário e de que farão parte os dispositivos do presente Estatuto, relativos ao Corpo Discente.

TÍTULO VII

Das Disposições Gerais

CAPÍTULO I

Do Regime do Pessoal

Art. 85 — O pessoal docente, técnico e administrativo da Universidade será admitido mediante contrato escrito, e seus direitos e deveres reger-se-ão pela legislação do trabalho, pelo presente Estatuto e pelo Estatuto da Fundação Universidade de Brasília, na forma da regulamentação baixada pelo Conselho Diretor.

Art. 86 — Nos contratos de trabalho do pessoal docente, técnico e administrativo deverão constar a sua duração, os encargos do emprego e a remuneração do contratado, sem prejuízo de quaisquer outras condições.

CAPÍTULO II

Do regime Financeiro

Art. 87 — A previsão de despesas da Universidade, para execução do programa de trabalho aprovado

pelo Conselho Universitário, será encaminhada ao Reitor pela Mesa Executiva, até um mês antes de encerrar-se o prazo de apresentação da proposta orçamentária da Fundação Universidade de Brasília ao seu Conselho Diretor.

Parágrafo único. A Mesa Executiva orçará as despesas da Universidade mediante a coordenação dos planos de trabalho e respectivas previsões de custeio a ela encaminhados em tempo hábil pelos diversos órgãos de direção e supervisão da Universidade.

Art. 88 — O pagamento de todas as despesas da Universidade será efetuado pelos órgãos próprios da Fundação Universidade de Brasília de acordo com o regime financeiro estabelecido por seu Conselho Diretor.

TÍTULO VIII

Das Disposições Transitórias

Art. 89 — Até que entrem em funcionamento os órgãos deliberativos, normativos e de coordenação, instituídos no presente Estatuto, suas funções serão exercidas pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília.

§ 1º — Para o exercício dessas funções o Conselho Diretor será assistido por uma Assessoria Técnica, composta de tantos Coordenadores quantas forem as Unidades Universitárias que houverem de ser criadas.

§ 2º — Compete ao Reitor organizar a Assessoria Técnica e para tal celebrar os necessários contratos de prestação de serviços.

Art. 90 — Até a instalação do conjunto de Institutos Centrais, da Faculdades e de Unidades Comple-

mentares, o Reitor organizará, em regime transitório, cursos de nível superior, que se regerão por normas aprovadas pelo Conselho Diretor, com as prerrogativas da autonomia universitária, nos termos da Lei n' 3.998, de 15 de dezembro de 1961, com o objetivo de:

I — Oferecer imediatamente oportunidade de educação superior em Brasília;

II — Criar um núcleo de atividades didáticas, científicas, culturais e artísticas, de nível universitário, na Capital Federal.

§ 1º — Os serviços previstos neste artigo serão extintos à medida que entrarem a funcionar as Unidades Universitárias correspondentes, sendo progressivamente absorvido o regime didático transitório pelo permanente.

§ 2º — O Conselho Diretor indicará as normas do presente Estatuto que vigorarão no período transitório.

Art. 91 — Nenhum docente ou servidor técnico será admitido antes da instalação do serviço em que exercerá funções.

Art. 92 — Os casos omissos no presente Estatuto serão resolvidos pelo Conselho Diretor, que também decidirá sobre o início da execução no disposto no art. 15, *in fine*, da Lei n' 3.998, de 15 de dezembro de 1961.

Art. 93 — O presente Estatuto poderá ser modificado mediante proposta do Conselho Universitário ou, do Reitor, enquanto não estiver em funcionamento aquele órgão, a qual será aprovada pelo Conselho Diretor e por este submetida à aprovação do Conselho Federal de Educação — *Darci Ribeiro*.

(Publ. no D.O. de 19-12-1962).