

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXVII JANEIRO-MARÇO, 1962 N.º 85

37

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Anísio Spinola Teixeira

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

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 — Jaime Abreu

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

Coordenador — Darci Ribeiro

Tôda 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. XXXVII

Janeiro-março, 1962

Nº 85

SUMÁRIO

	<i>Págs.</i>
Editorial	3
<i>Estudos e debates:</i>	
CHAGAS, Valmir — A admissão à universidade e a Lei de Diretrizes e Bases	8
LESER, Walter — Considerações gerais sobre a seleção de candidatos à matrícula nas escolas médicas	20
RIBEIRO, Paulo Edmundo Costa e outros — O exame de admissão às escolas de engenharia	55
SUCUPIRA, Newton — Amplitude e limites da autonomia universitária ..	74
<i>Documentação:</i>	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação — Integra do texto sancionado e dos dispositivos vetados	84
ALMEIDA JÚNIOR, A. — Reparos à Lei nº 4.024, de 27-12-61	112
Conselho Federal de Educação	132
Novos currículos para o ensino médio	136
Programa de emergência para a educação	157
A serviço da educação e da cultura — Fernando de Azevedo	167
Simposio Nacional de Reitores — Resoluções	178
 <i>NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</i>	
Discurso do Prof. Anísio Teixeira na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal em 1935	181
INFORMAÇÃO DO PAÍS	189
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO	194

- LIVROS: BENJAMIN, Harold — *A educação e o ideal democrático* (Beatriz Osório); BRADFORD, D. C. — *Documentação* (Wilson Martins); MEDEIROS, Ethel Bauzer de — *Jogos para recreação na escola primária* (Florestan Fernandes) 198
- ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: ABREU, Jayme — Aspectos profissionais no ensino de nível médio; AXEL, P. e VIANNAY, Ph. — Formação de professores; BRAUN-MENENDEZ, E. — A escolha de professores universitários; FERNANDES, Florestan — Formação de profissionais e especialistas nas Faculdades de Filosofia; FORACCHI, Marialice M. — O professor e a situação do ensino; MORRIS, Ben — Transformações educacionais no Reino Unido desde a 2ª Guerra Mundial 210
- ATOS OFICIAIS: Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961 — *Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências*; Decreto nº 359, de 14 de dezembro de 1961 — *Dispõe sobre o registro de cartas de ofícios, certificados e diplomas expedidos pelos estabelecimentos de ensino industrial, e dá outras providências*; Decreto nº 500, de 15 de janeiro de 1962 — *Institui a Fundação Universidade de Brasília e aprova seu Estatuto*; Portaria nº 123-Br, de 20 de outubro de 1961 — *Aprova Regulamento que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos ginásios industriais*; Portaria nº 141-Br, de 27 de novembro de 1961 — *Baixa normas sobre registro de professores do ensino industrial*; Portaria nº 148-Br, de 11 de dezembro de 1961 — *Dispõe sobre as atribuições dos inspetores de ensino*; Portaria nº 18, de 20 de abril de 1961 (Departamento Nacional de Educação) — *Aprova instruções sobre o curso de medicina aplicada à educação física*; Portaria número 67, de 31 de julho de 1961 (Divisão de Educação Física) — *Baixa instruções para o funcionamento das inspetorias seccionais de educação física*; Portaria nº 4-Br, de 26 de setembro de 1961 (Departamento Nacional de Educação) — *Aprova o Regulamento do Sistema Radioeducativo Nacional* (SIRENA) 255

NOTA DA REDAÇÃO

Até agora não costumamos reconsiderar os lapsos de imprensa quando distribuída a Revista. Somos, no entanto, levados a fazê-lo com referência ao nº 84, pág. 56, 27ª linha do artigo "A Universidade Americana em sua Perspectiva Histórica", já que a omissão verificada acarretou sacrifício essencial no pensamento do autor: Assim, onde se lê:

"Tanto Turner como Morrill Smith são visionários, presentindo o tipo do espírito acadêmico e prevendo uma agricultura científica..."

Leia-se:

"Tanto Turner como Morrill Smith são visionários, presentindo o tipo de civilização que se estava elaborando no Séc. XX, sem os antolhos do espírito acadêmico e prevendo uma agricultura científica..."

A VITALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Tomei a iniciativa dêste encontro para me aconselhar convosco sôbre os caminhos a seguir para a pronta vitalização do nosso sistema de ensino superior. E, se me permito abrir os debates, é com o propósito de apresentar à vossa apreciação lúcida e experiente alguns dos problemas com que se defronta o Ministério da Educação e Cultura, cujas soluções dependerão essencialmente da vossa colaboração.

Bem sei que muito se poderia falar em louvor dos esforços nacionais — hoje liderados pelos reitores das diversas regiões do País — para constituir, ampliar e aprimorar a Universidade Brasileira. Ela teve seus primórdios no Colégio da Bahia, no último quartel do século XVI e, desde então, se vem desenvolvendo, passo a passo, com a Nação. Primeiro, timidamente, através de todo o período colonial; depois, com a independência, experimentou expansão maior, que, nas últimas três décadas, desabrochou como uma das expressões mais altas e vividas do amadurecimento espiritual de nosso povo. Hoje, a Universidade Brasileira é representada por mais de quatro centenas de faculdades, freqüentadas por cerca de cem mil estudantes e servidas por quase vinte mil docentes.

À vista destes números, considerando seu incremento nos últimos anos, é legítimo dizer que jamais progredimos tanto em matéria de ensino superior. Mas, se é verdade que as escolas se multiplicam, que as matrículas se expandem e que se aprimora o padrão de ensino e de pesquisa, é também verdade que já não se amplia onde e como devera, que não se expande ao ritmo da solicitação nacional de profissionais qualificados, de cientistas e de intelectuais, nem acompanha, em seu aprimoramento, o rápido progresso da ciência e da técnica no mundo moderno.

Vivemos um tempo de renovação que afetou já o próprio regime e necessariamente atingirá, também, pronta e profundamente, a estrutura universitária. Para que esta renovação se processe de acôrdo com os interesses nacionais, é condição

essencial que, atendendo às necessidades fundamentais inerentes à própria universidade, seja conduzida com a devida lucidez e a indispensável coragem de defrontar os problemas, equacioná-los e procurar as soluções mais adequadas.

A característica básica do estado de desenvolvimento em que ingressa o Brasil é esta tomada de consciência de nossos problemas, que nos arma da coragem de os formular sem qualquer dissimulação, atitude que o mundo universitário brasileiro já está maduro para adotar.

Enquanto constituímos uma sociedade agrária, marginal ao desenvolvimento científico e tecnológico, que baseava na tradição oral os processos de exploração dos recursos naturais, de ordenação dos trabalhos de cuidado da saúde e de tudo o mais, podíamos contentar-nos com uma Universidade apenas voltada para a diplomação de umas poucas modalidades de especialistas, destinados a construir as casas dos ricos, cuidar-lhes da saúde e zelar pelos seus interesses.

Já, há algumas décadas, vem mudando a situação e, hoje, é flagrante o descompasso entre o número, o tipo e o grau de especialização dos graduados que formamos e o crescimento explosivo da população e o despertar dos seus anseios por participar, também, dos bens e dos serviços que a ciência e a técnica colocaram à disposição do homem.

Já não se trata apenas de formar bacharéis e doutores armados de privilégios legais para o exercício de certas profissões, mas de descobrir os melhores talentos na juventude e encaminhá-los para o domínio do saber moderno, de modo a formar rapidamente os grandes contingentes de técnicos indispensáveis para colocar a serviço do bem-estar e do progresso do nosso povo o imenso patrimônio de que somos depositários e que, até hoje, não soubemos explorar. Trata-se de formar os engenheiros, os médicos, os cientistas, os planejadores, os administradores e os técnicos que não de chamar à integração, na vida social e política da Nação, os milhões de patrícios que vivem hoje nas mesmas condições de penúria que nossos antepassados de há séculos, defrontando problemas de miséria, de enfermidade e de ignorância, cujas soluções foram há muito encontradas, mas não puderam ser colocadas, até hoje, a seu serviço.

A missão maior da Universidade Brasileira é integrar-se nesta luta contra a miséria e contra o atraso em que vivem tantos milhões de brasileiros, através da formação de cidadãos responsáveis diante de seu povo e de seu tempo, que se façam herdeiros do saber, da técnica e da arte, para colocá-los a serviço do aprimoramento da nossa democracia.

É missão da Universidade Brasileira a incorporação dos problemas da produção, da educação e da saúde das regiões em que se encontram, na temática de seus programas de estudo e de pesquisa, de modo a permitir que os cientistas, os sábios e os estudiosos integrados nos seus quadros dêem a contribuição específica que lhes cabe ao desenvolvimento do País.

O passo preliminar para dar cumprimento a esta missão é a tomada de consciência pela Universidade Brasileira de suas próprias deficiências, através do diagnóstico dos óbices que tolhem o seu desenvolvimento e a vêm conduzindo a verdadeiros paradoxos. Dentre estes, destaca-se o contraste entre, de um lado, o número exagerado de escolas e mesmo de universidades com que contamos, e, de outro lado, a estreiteza das oportunidades de matrícula que elas oferecem anualmente à juventude. Assim, dos quatrocentos e dezoito estabelecimentos de ensino superior que funcionaram em 1960, apenas quarenta tinham mais de quinhentos alunos, enquanto cento e sessenta e sete contavam com menos de cem alunos; destes, oitenta eram faculdades oficiais, cujo custo aluno-ano alcançava níveis altíssimos.

Um outro paradoxo da Universidade Brasileira é que, nesta multiplicação tumultuária de escolas, se observa que modalidades de ensino instituídas com as mais altas ambições acadêmicas, expandindo-se sem cuidar da formação e aperfeiçoamento do seu pessoal docente, vêm experimentando uma depreciação crescente do padrão de ensino e da pesquisa.

Enquanto vivíamos à base da tradição oral, o ensino da ciência podia ser verbal e livresco. Hoje, porém, a ciência e a técnica representam, também para nós, ingredientes básicos de sobrevivência e de progresso, porque só através do seu domínio poderemos alcançar, um dia, o estado de desenvolvimento das nações plenamente amadurecidas. Por tudo isto, a multiplicação de escolas sem condições mínimas de eficiência representa um engodo para a juventude que a elas se encaminha e um desserviço à Nação. Tanto mais grave quando se faz à custa de recursos escassos, que, desviados para novas iniciativas inviáveis, se negam àquelas escolas e universidades que têm condições de recuperação e de progresso.

Dentro das condições econômico-financeiras vigorantes, a Nação está realizando um investimento elevado em educação superior. Assim, no orçamento federal para 1962, que consigna para despesas com a educação quarenta e oito bilhões de cruzeiros, vinte e três bilhões são destinados aos estabelecimentos de ensino superior. Isto significa que uma parcela ponderável do trabalho e da produção de todos os brasileiros se destina a manter o sistema de ensino superior que precisa devolvê-la à Nação na forma de serviços. Significa ainda que cada jovem estudante

universitário está fruindo de um privilégio que deve obrigá-lo ao maior zelo nos estudos, para ser digno dos seus companheiros de geração que ficaram fora das escolas. Significa também, para cada docente ou administrador, a responsabilidade de procurar o maior rendimento social dos recursos colocados à sua disposição.

Dentre os óbices com que se defronta a Universidade Brasileira, deve assinalar-se, ainda, a confusão entre as garantias de liberdade docente e de estabilidade que a lei sãbiamente assegurou ao professor e o conceito de propriedade de um campo do saber — que constitui um dos maiores entraves à renovação da Universidade Brasileira. Tornando a cátedra a unidade de ensino e de pesquisa, procurando prover cada uma delas com recursos próprios de ensino e de pesquisa em cada uma das escolas, é que fomos levados à duplicação desnecessária e onerosa de professores e de instalações e aos planos demasiadamente ambiciosos e suntuários de conjuntos universitários que se vêm tentando construir há décadas, sem perspectiva de conclusão em tempo previsível.

Nenhum destes problemas poderá ter solução, a não ser que duas condições básicas sejam atendidas. A primeira é a garantia de uma verdadeira autonomia às universidades, que as liberte dos procedimentos cartoriais que até agora caracterizavam a ação do Ministério, que as alforrie da legislação contraditória e detalhista que tolhe qualquer iniciativa renovadora, que as livre da intervenção oficial intempestiva na vida didática, administrativa, financeira e disciplinar. A contraparte da autonomia plena que propugnamos para a Universidade Brasileira é o espírito de responsabilidade pelos seus atos diante da opinião pública, dos professores e dos estudantes. Essa responsabilidade será inatingível enquanto os órgãos burocráticos de controle de serviço público tratarem o corpo docente das universidades como mera parcela do funcionalismo e enquanto os professores desejarem permanecer nessa situação. Será também impossível, enquanto o orçamento dos estabelecimentos de ensino superior não for elaborado à luz de critérios econômicos de utilização máxima dos recursos nacionais disponíveis.

A segunda condição é a Reforma, ou seja, a tomada de consciência pela Universidade Brasileira dos seus problemas com a deliberação de defrontá-los e resolvê-los. Para isto, o passo inicial é admitirem as universidades públicas ou privadas, que constituem uma só instituição, que cada escola precária que se instale ameça o padrão nacional do ensino, afetando diretamente todas as outras, tudo isto impondo um esforço comum a ser empreendido no sentido de assegurar às escolas e às uni-

versidades mais novas o amparo e o patrocínio das mais antigas, dotadas de melhor equipamento, servidas de pessoal mais experimentado.

Por esta razão é que vos saúdo, hoje, como a Universidade Brasileira. Tôdas as suas virtualidades e tôdas as suas deficiências aqui estão representadas e é minha esperança que dêste encontro surja o conagraçamento, mediante a elaboração de um corpo de diretrizes para a ação renovadora e um programa comum de trabalho, que servirão de roteiro à ação do Ministério da Educação e Cultura.

Magníficos Reitores. Êste encontro em Brasília é inspirado no desejo de vos emprestar o apoio por que reclamais há tantos anos pela renovação da estrutura universitária brasileira. O Ministério da Educação e Cultura vos dá hoje a palavra para indicardes o caminho da renovação. Contai, nesta campanha, que há de ser árdua e demorada, com meu concurso: hoje, na condição transitória de Ministro; amanhã, onde quer que a vida política venha a solicitar meus serviços.

A ADMISSÃO À UNIVERSIDADE E A LEI DE DIRETRIZES E BASES

VALNIR CHAGAS

Da Universidade do Ceará

O eminente conselheiro Clóvis Salgado solicita o pronunciamento dêste Conselho acêrca de “como se farão os exames vestibulares aos cursos superiores na vigência da Lei de Diretrizes e Bases”, que “não dispõe de modo expresso” sôbre a matéria. A consulta desdobra o tema em dois aspectos principais: o da competência para regulamentação dêsses exames, que passaria à esfera de Estatuto e Regimentos, e o da forma de sua realização, que poderia, segundo a concepção seguida, ser a de *classificação* para o preenchimento de vagas pré-fixadas, a de *prova de capacidade* intelectual ou a de *seleção vocacional*.

Quanto ao primeiro aspecto, o problema a rigor não existe em relação às universidades, porquanto é fora de dúvida que o concurso de habilitação se inclui na disposição do atrigo 80 da Lei n.º 4024, segundo o qual “as Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos”. Se a lei não restringiu a autonomia universitária para efeito do vestibular, a ninguém será dado restringi-la daí por diante, estando *ipso facto* (artigo 120) “revogadas as disposições em contrário”. A condição única, portanto, é a de que o sistema a ser adotado em cada universidade esteja definido no respectivo estatuto e êste, por sua vez, tenha sido regularmente aprovado.

No que tange aos estabelecimentos isolados, embora o assunto não esteja regulado com igual clareza, é do espírito da lei que a realização do concurso de habilitação deva também constituir matéria regimental. Com efeito, em tôdas as *demais* situações nas quais se exige verificação de conhecimentos — seja para ingresso, seja para promoção, seja para conclusão de curso — a aplicação da Lei de Diretrizes e Bases, por entendimento direto ou indireto, invariavelmente se tem orientado no sentido de atribuir essa tarefa às próprias escolas. Assim ocorre *no ensino*

primário, que neste particular permanece inalterado; assim ocorre no *exame de admissão*, segundo o Parecer n.º 27/62, dêste Conselho; assim ocorre ao longo de todo o *ensino médio*, conforme os termos expressos do art. 39, objeto dos Pareceres números 12 e 17/62; assim ocorre igualmente no *ensino superior*, revogada que está a Lei n.º 7, de 19 de dezembro de 1946, cuja vigência (art. 1.º) tinha por limite a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases. Por que somente o vestibular haveria de constituir exceção?

É claro que os princípios básicos sobre os quais se assenta o concurso de habilitação devem ser observados não só pelos estabelecimentos isolados, como pelas universidades. Mas precisamente porque tais princípios não implicam solução única, constituindo pelo contrário um desafio à originalidade dos que fazem a escola superior brasileira, é que *mais uma vez* se deixa a fiscalização de sua observância para a fase de apreciação dos estatutos e regimentos. A lei, afinal, não repele nem a unidade nem mesmo a uniformidade dos procedimentos didáticos; mas é de sua essência que essa convergência de orientações, longe de resultar de simples imposições burocráticas, represente sobretudo um ponto de chegada a que conduza a experiência da realidade escolar.

Assim entendida a questão da competência, passemos ao segundo aspecto da consulta, que se refere à própria forma de realização dos exames. Neste particular, a sobriedade com que o assunto é tratado na Lei de Diretrizes e Bases deve ser encarada menos como falha ou omissão, que não existe, do que como decorrência natural das duas características maiores dêsse diploma, a saber: a sua conformação aos limites de uma lei rigorosamente substantiva, que não admite a casuística das disposições meramente regulamentares, e a deliberada intenção, que é para assim dizer a sua filosofia, de restaurar nos educadores a responsabilidade do processo educativo em todas as suas etapas de planejamento, execução e verificação.

Em apenas um artigo, e sem que o concurso de habilitação nêle figure sequer em primeiro plano, a Lei n.º 4 024 modificou substancialmente os critérios de admissão aos cursos superiores. Com efeito, à guisa de simplesmente definir êstes cursos, o seu artigo 69 estabelece (alínea *a*) que os “de graduação” devem estar “abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação”. Duas são, pois, as inovações que aí se encontram: a consagração do princípio da *equivalência* e a definição do próprio vestibular como estágio de *classificação* — ambas profundamente vinculadas aos reclamos da doutrina pedagógica e à exigência nacional de uma educação verdadeiramente demo-

crática. Focalizaremos em seguida êsses dois princípios, a começar pelo da *equivalência*.

Data de fins do século passado o movimento em que se empenham os educadores por um sistema de educação capaz de assegurar iguais oportunidades para todos, abolindo os privilégios oriundos de uma organização antipedagógica e antidemocrática que, desprezando as capacidades individuais, apenas reflete e agrava os inconvenientes da estratificação social. Na França, por exemplo, a campanha pela “escola única” é muito anterior à I Grande Guerra, o mesmo acontecendo na Inglaterra, na Alemanha, na Suíça e em vários outros países, onde, mantido por vêzes o ensino técnico separado do ensino acadêmico, já constitui idéia vitoriosa a da “substituição do sistema dualista tradicional por outro, unificado e articulado, que tem por base a igualdade de oportunidades educacionais”.¹

Nos Estados Unidos, a prática da escola única assumiu coloridos muito especiais. Para já nem mencionar a experiência pioneira do Estado de Nova York, semelhante à que agora se implanta no Brasil, o movimento iniciou-se pelas *consolidated high schools*, onde vamos encontrar o primeiro esboço do que hoje ali é o plano vitorioso da *comprehensive high school*. De um sistema em que as várias modalidades de ensino médio ficavam apenas justapostas, embora não mais segregadas, evoluiu-se finalmente para uma escola integrada em que são atendidas, conforme as preferências e aptidões dos alunos, as características da escola secundária “acadêmica” e as do ensino técnico-profissional.

No Brasil, o dualismo de orientações tem-se manifestado de várias formas, ao longo de três etapas claramente definidas. De início, a simples escola primária bastava como elemento de contraste para “distinguir” as classes mais favorecidas, já que o povo ainda a ignorava inteiramente. Em seguida, à medida que as camadas populares manifestavam maior interesse pela educação elementar, a despeito do analfabetismo reinante, instituiu-se para as chamadas *elites* a escola secundária, que já qualificava para as poucas faculdades existentes. Cedo, porém, a educação do povo atingia também o nível médio, surgindo em consequência um novo sistema paralelo e estanque — o ensino técnico-profissional, feito em sua quase totalidade por meio de aulas noturnas — que “apenas” preparava para o trabalho, sem conduzir à escola superior, ficando assim preservado o caráter discriminatório do curso “pròpriamente” secundário.

1 KANDEL, I. L. — *Uma Nova Era em Educação*. Rio de Janeiro, Editôra Fundo de Cultura S.A., s/d; pág. 92.

A Revolução de 1930, através da reforma Campos, não apenas manteve o dualismo “escola profissional — escola secundária”, como acentuou nesta última o caráter de ancila da Universidade. Somente a partir de 1942 começou a impor-se entre nós o princípio da *equivalência*, segundo o qual os estudos feitos a um mesmo nível, embora calcados em “matérias” diversas, dão ao aluno um “equivalente” grau de maturidade. Tal era, porém, o predomínio da escola secundária acadêmica sobre as demais formas de ensino médio, que, em tôdas as providências adotadas para observância de norma tão salutar, o que realmente se praticou foi o que chamaremos o princípio da *uniformidade*, isto é, a idéia de que só a escola secundária tradicional constitui autêntico ensino médio e só ela, portanto, deve legitimamente conduzir à Universidade.

A primeira dessas providências foi a própria Lei Orgânica (Decreto-lei n.º 4 244) de 1942, que permitia aos estudantes egressos do ginásio a matrícula em qualquer curso de segundo ciclo. Como, porém, essa articulação não era reversível, porquanto só se fazia num sentido, a grande e única realidade continuou a ser a escola secundária. Nova tentativa se fez oito anos depois — pela Lei n.º 1 076, de 31 de março de 1950 — permitindo já agora que se matriculassem no colégio, clássico ou científico, os alunos que houvessem concluído o primeiro ciclo dos cursos comercial, industrial ou agrícola. Ainda uma vez, todavia, a predominância do ensino secundário tradicional se fez sentir, ao exigir a lei, como condição para a matrícula, que os candidatos prestassem exames das disciplinas não estudadas dentre as “compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário”.

É de notar que, até aqui, em nenhum instante se cogitou de levar a equivalência, mesmo esta equivalência de compromisso, até o ingresso nas escolas superiores, erigidas pouco a pouco em último reduto do ensino para qualificação social, à medida que o povo *descobria* a escola média em tôdas as suas modalidades. A Lei n.º 1 821, de 12 de março de 1953, acenou com essa possibilidade, mas logo a subordinou ao “exame das disciplinas que bastem para completar o curso secundário”. Condicionando, assim, a equivalência a uma “uniformização” que se fizesse *a posteriori*, a lei tornou-se pedagógicamente autocontraditória e, o que é pior, falhou em seu objetivo mais alto de valorizar o ensino técnico ao lado do ensino acadêmico. Na prática, o que se viu foi exatamente o oposto: a “secundarização” crescente da escola profissional, para fugir às adaptações, sem pelo menos a correspondente “desacademização” da escola secundária, cada vez mais apegada ao tradicionalismo de um estudo livresco que ignorava as características da vida nacional e o tipo nôvo de aluno que lhe cabia educar.

Sem abandonar totalmente o critério da uniformidade, numa orientação bastante eclética, a Lei de Diretrizes e Bases consagrou por fim o princípio da equivalência, dando um passo decisivo para o ideal da “escola única” brasileira. Os dois ciclos do ensino médio passaram a ter a mesma nomenclatura, *ginasial* e *colegial*, conforme dispõem os seus artigos 34, 44 (§ 1.º), 49 e 53 (alíneas *a* e *b*); as duas primeiras séries do ginásio terão, doravante, currículo idêntico para todos os cursos (art. 35, § 3.º), o que lembra a solução inglesa do pós-guerra, contida na famosa *Educational Reconstruction*; obrigatoriamente, as duas últimas séries do mesmo primeiro ciclo incluirão quatro e o colégio cinco matérias do secundário (art. 49, §§ 1.º e 2.º); e este, reciprocamente, terá em ambos os ciclos uma disciplina ou prática educativa de natureza vocacional (art. 44, § 2.º). Atendidos no próprio currículo os pressupostos da equivalência, assegurou-se por fim a articulação direta de todos os cursos médios, seja do primeiro para o segundo ciclo (art. 37) ou dêste para a escola superior (art. 69, alínea *a*, citado), só cogitando a lei de adaptação, e adaptação não mais referida apenas ao secundário, quando a circulação se fizer “série a série” (art. 41).

Tão oportuna tomada de posição irá, estamos certos, contribuir poderosamente para valorizar os cursos profissionais de nível médio e encorajar-lhes a procura numa fase de desenvolvimento humano, como o é a segunda adolescência, em que os estudos mais específicos se tornam psicologicamente recomendáveis. Esta, aliás, era uma tendência que entre nós já se vinha esboçando com nitidez crescente, mesmo no regime anterior, em que pêsse à flagrante inferioridade *legal* dêsses cursos. Basta dizer que, dos 61.101 alunos que concluíram o segundo ciclo em 1960, apenas 37,7% procediam da escola secundária, vindo os restantes 62,3% dos outros ramos de ensino médio. Em números absolutos, a distribuição daquele total foi a seguinte, conforme análise que fizemos com apoio em dados publicados pelo Ministério da Educação e Cultura:²

Secundário	23.025
Normal	18.948
Comercial	17.667
Industrial	1.022
Agrícola	439

Estas cifras deixam patente que a definição da equivalência em termos amplos veio modificar substancialmente o concurso

² Serviço de Estatística da Educação e Cultura — *Sinopse Estatística do Ensino Médio, 1961*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, 1961.

de habilitação, na fase preliminar das inscrições, aumentando desde logo o número dos candidatos que irão concorrer às vagas de nossas faculdades. É certo que, na perspectiva de um país cujos habitantes seguem estudos superiores na base de 0,15%, o acréscimo daí resultante ainda pouco representa. Só êle, entretanto, já basta para impor uma reformulação do próprio conceito de vestibular, como ponto de partida de um planejamento mais ambicioso, que, evitando inclusive a subutilização dos recursos disponíveis, leve um número cada vez maior de brasileiros a receber educação superior.

O que não se concebe é a eliminação sistemática da maioria dos que chegam aos umbrais da universidade, como se dêles não necessitássemos; mas é isto infelizmente o que vimos fazendo. Aquêles 61.101 estudantes que concluíram cursos de nível médio em 1960 eram, por exemplo, o que restava — precisamente 2,9% — de 2.087.964,³ que se haviam matriculado na escola primária em 1950. Sòmente esta circunstância já os tornava por demais preciosos para que os desperdiçássemos com muita largueza. Mesmo assim, dêles só aproveitamos em 1961, nos cursos superiores, pouco mais de um têrço, ou seja, precisamente 22.583, segundo as estatísticas oficiais.⁴ E, portanto, à luz dêstes elementos que devemos encarar o vestibular redefinido em têrmos de *classificação*.

Para esta segunda “inovação” convergem não apenas motivos de política educacional, da natureza dos que vimos citando, como também ponderáveis razões de ordem pedagógica já por muitos sentidas e proclamadas. Quanto aos primeiros, apressamo-nos em reconhecer que nem todo jovem situado no grupo etário de 18/19 anos, pelo simples fato de haver concluído os estudos de nível médio, deve necessariamente ter ingresso na universidade. Nos Estados Unidos, por exemplo, onde possivelmente já se empreenderam os mais acurados estudos sòbre o problema — refere o professor Conant⁵ que o número dos *academically talented* não ultrapassa 20% da população escolar da *high school*. Se tal comprovação vem justificando uma generalizada preocupação dos educadores americanos, para identificar êsses 20% com a maior precisão possível, imagine-se o que de cuidados ela não deve inspirar no Brasil, país onde a escola su-

3 Cf. TEIXEIRA, Anísio — *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, Livraria José Olímpio Editora, 1957; pág. 34.

4 Serviço de Estatística da Educação e Cultura — *Sinopse Estatística do Ensino Superior, 1961*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, 1961.

5 CONANT, James B. — *The American High School Today*. New York, McGraw — Hill Book Company, Inc., 1959; págs. 20 e 58.

perior, conquanto indispensável, já constitui um investimento altamente oneroso para a comunidade. No mínimo, visto que de passagem situamos a questão em termos de *investimento*, será preciso que adotemos rigorosos critérios de *rentabilidade* para oferecê-la completa aos candidatos que sejam, realmente, os mais bem dotados dentre os que terminam a escola de segundo grau.

É fora de dúvida que o concurso de habilitação, pela forma como tem sido realizado até agora, longe está de atender tal condição. Calcado nos programas do curso secundário e não raro ultrapassando-lhes o nível, com o sentido meramente quantitativo de lidar com somas de informações, êle tende a descambar para o vazio das perguntas típicas e a supervalorizar a aprendizagem de simples memorização. Isto afugenta não somente os alunos que procedem dos cursos técnico-profissionais, ante a perspectiva de uma segunda "adaptação" (agora ilegal...), como os do próprio ensino acadêmico, para reuni-los no plano artificial do "cursinho", onde afanosamente *ensaiam* todos os passos da maratona que os espera.

Por outro lado, o rigorismo formalista do vestibular, que faz dêle a réplica estudantil do concurso de catedrático, trai via de regra uma incapacidade intrínseca da maioria de nossas escolas e faculdades, que invertem inexplicavelmente a ordem natural do processo educativo. Rígidas e solenes no momento do ingresso, elas tendem a ser por demais benevolentes daí por diante, quando o mais aconselhável seria como que o oposto: admitir os candidatos aproveitáveis, claro que nos limites dos recursos disponíveis, remediar-lhes as lacunas de formação corrigíveis a curto prazo e, observadas estas cautelas, fazer de cada curso um contínuo e inteligente estágio de seleção. Afinal, quem *honestamente* se julga em condições de avaliar os conhecimentos, aptidões e possibilidades de um jovem que desconhece — as mais das vêzes decidindo-lhe o destino — em contatos que não atingem sequer uma dezena de horas?

Esta pergunta encerra talvez o aspecto mais sério do problema da seleção, que a prática de uma pedagogia de fundo racionalista mais tumultuou do que propriamente resolveu. Por momentos, a contribuição da Psicologia Aplicada pareceu decisiva como solução. Tão lentos, porém, vêm sendo os progressos registrados neste setor, que, nos dias atuais, passada a euforia das primeiras experiências, cada vez mais se firma a convicção de que só a observação direta e continuada, decerto enriquecida pelos exames intelectuais e psicológicos, permite o julgamento seguro do estudante em função não apenas de *quanto* êle *sabe*, mas também da maneira *como* o *sabe* e, principalmente, do *que pode vir a saber*. Isto representa como que um retôrno, *em nôvo plano*, a velha prática tão fundamente vinculada às raízes da

natureza humana que parece desafiar tôda uma ordem de progressos das ciências que a estudam. Não há de ser, afinal, por mero espírito de reação que o homem comum jamais abandonou a figura insubstituível do aprendiz; que o empregador privado busca sobretudo mão-de-obra “treinável”, em vez do profissional feito e acabado; que a secular prudência religiosa prossegue inalterável na prática do “noviciado”; e assim por diante.

O certo é que, em relação à escolha de candidatos a estudos superiores, está hoje plenamente vitoriosa a idéia de uma seleção a longo prazo, que se faça, em grande parte, já no próprio contexto universitário. Fora desta orientação, não há como descobrir as reais possibilidades do estudante e a direção para onde êle tende — o seu *drive*, na expressão do professor Rixford Snyder — que “infelizmente só se captam muito depois de efetuada a matrícula”.⁶ Isto explica por que a tendência dominante é a de iniciar o recrutamento logo na etapa final do ensino médio e intensificá-lo numa fase inicial da escola superior em que se realizam, concomitantemente, os estudos básicos para um curso ou uma ordem de cursos profissionais.

Nos Estados Unidos, segundo a mais recente orientação, êsse processo começa com o desenvolvimento de programas especiais para os alunos da *high school* que revelem dotes acadêmicos e prossegue nos dois anos correspondentes ao *junior college* — estágio ao mesmo tempo terminal, como prolongamento da escolaridade média, e de seleção para o *senior college*, que por sua vez realiza a “triagem” dos estudantes que chegam à *graduate school*.⁷ Na França, o primeiro aspecto é atendido pelas *classes terminales*, última série do ensino de grau médio, e o segundo pelo chamado ano de *Propédeutique*, êste feito nas Faculdades, findo o qual “sòmente os alunos aprovados poderão prosseguir os estudos universitários propriamente ditos”.⁸ Na Inglaterra, o *General Certificate of Education*, conquanto mais flexível, equivale em sua forma “avançada” às *classes terminales* francesas, chegando inclusive a substituir o exame para ingresso nos estabelecimentos de ensino superior.⁹ Na União Soviética, por influência do “politecnismo” que remonta a Lenine, o perío-

6 SNYDER, R. K. — Admissions Procedures: “Effective means of selection”. In: *Current Issue in Higher Education*. Washington D. C., Association for Higher Education, 1956; pág. 90.

7 Cf. CONANT, J. B. — *Op. cit.*, pág. 57, e:

BRUBACHER, J. S., and WILLIS, R. — *Higher Education in Transition*.

8 CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE — *Abrégé de l'Organisation Scolaire Française*. Paris, Service d'Édition et de Vente des Publications de l'Éducation Nationale, s/d; pág. 17.

9 DENT, H. C. — *Growth in English Education, 1946-1952*. London, Routledge and Kegan Paul Ltd., 1954; *passim*.

do probatório entre a chamada “escola intermediária completa” e a educação universitária desenvolve-se no próprio trabalho, sendo porém dêle dispensados os alunos reconhecidamente bem-dotados.¹⁰ E assim por diante.

A nova solução brasileira cabe perfeitamente nesse quadro de tendências. Criando o “colégio universitário” (artigos 46, § 2.º, e 79, § 3.º), também à maneira das *classes terminales* francesas, e definindo o concurso de habilitação (art. 69, alínea a) como simples etapa de classificação, a Lei de Diretrizes e Bases sugere uma espécie de ciclo inicial da escola superior em que se confirme ou infirme a pré-seleção realizada até o vestibular. A seleção propriamente dita, esta prossegue ao longo de todo o curso, embora seja indiscutível que, após aquêle ciclo fundamental, ela passe a segundo plano e surja como natural consequência dos estudos profissionais.

O concurso de habilitação tem, pois, a dupla finalidade de constituir-se um denominador comum para a distribuição das vagas existentes, cujo número é não raro inferior ao de candidatos, a reunir elementos uniformes para a subsequente orientação dos alunos após a matrícula. Significa isto que os exames visam menos a julgar a escolaridade média dos que a êles se submetem — os quais, bem ou mal, já devem ter sido aprovados na terceira série colegial — do que a classificar os mais aproveitáveis dentre êles, segundo o critério adotado, até o limite daquelas vagas. A não ser assim, os que procedessem de “colégios universitários” ficariam desde logo isentos de quaisquer provas, por já terem sido julgados pelo próprio órgão que promovesse o vestibular. Se isto não ocorre é porque a lei, como para resguardar o *critério de classificação* que instituiu, logo adverte (art. 79, § 3.º, *in fine*) que “nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado êsses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio”.

A segunda finalidade do vestibular é uma decorrência da primeira. Não se ultimando com êle o processo de seleção, êste necessariamente prosseguirá, sem diminuir de intensidade, ainda na primeira fase do curso; daí a unificação inicial dos elementos que irão formar o *dossier* de cada aluno, entre os quais devem figurar os resultados da escola média e, se incluídos nos planos do estabelecimento, os dos testes psicológicos realizados. Vida escolar e testes, isoladamente ou em conjunto, constituirão

10 KONSTANTINOV, N. A., e outros — *Problemas Fundamentales de la Pedagogia*. Montevideo, Ediciones Pueblos Unidos, 1958; pág. 79. e VOLPICELLI, L. — *L'Evolution de la Pédagogie Soviétique*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1954; pág. 169.

dados principais ou meramente subsidiários, conforme a importância que se lhes atribua: se principais, êles se confundirão com o próprio concurso; se apenas subsidiários, quando predomine a prática mais corrente dos exames intelectuais, terão alguma ou nenhuma influência na classificação, podendo inclusive ser empregados para subclassificações de desempate. No que tange particularmente aos resultados da escola média, duas vantagens se divisam em sua utilização: maior continuidade entre os vários graus de ensino e crescente estímulo aos educandários desse nível, cujo aperfeiçoamento poderá futuramente originar um vigoroso sistema de "acreditação".

Vencida a etapa do vestibular, duas formas sucessivas de seleção passam a operar-se daí por diante: a *seleção para o curso*, a ser feito no ciclo básico, e a *seleção para a carreira*, a ser concluída no curso profissional. Isto de certo modo já vinha ocorrendo entre nós, porque praticamente todos os planos dos nossos cursos superiores incluem êsse período de estudos fundamentais, com a duração média de um ano letivo. A diferença está em que, não tendo êle caráter seletivo e conduzindo a uma só profissão, o próprio concurso de habilitação impunha, desde logo, uma opção abrupta e definitiva para a qual o estudante não podia estar preparado. É de máxima importância, pois, que se adie um pouco mais essa opção, através de um esquema em que o ciclo básico abranja não um curso, como atualmente se verifica, mas tôda uma ordem de cursos afins, de tal modo que o aluno matriculado no setor de *ciências biológicas*, por exemplo, possa depois continuar os estudos em Biologia própria, dita, Medicina, Veterinária, Odontologia, Agronomia, etc.; o que se inicie pelas *ciências sociais* prossiga nesse campo científico ou em Direito, Economia, Administração, História, Pedagogia, etc.; e assim por diante.

Essa unificação pela base é não somente exequível como de grandes vantagens práticas. Para as *universidades*, ela constitui uma exigência de sua organização unitária, que repele a dispersão dos recursos materiais e humanos com a manutenção de vários órgãos para uma só função. No que tange aos *estabelecimentos isolados*, ela enseja que uns se dediquem exclusivamente ao ciclo básico e, assim, recebam alunos destinados a vários outros, que, por sua vez, se especializem nos estudos relativos aos ciclos profissionais. Com isto há de crescer a eficiência; e uma "correção" qualitativa da matrícula deverá operar-se continuamente, mesmo naqueles estabelecimentos que já cubram tôdas as etapas, graças ao jôgo de transferências que fatalmente se desenvolverá. Em relação às *novas escolas*, finalmente, ela possibilita que o seu reconhecimento, à maneira do que há muito

se faz no ensino médio, seja progressivo e parcelado por ciclos diretamente referidos às condições do meio.

Em última análise, a unificação pela base é um imperativo de autenticidade. Opondo um dique à proliferação desordenada de escolas de baixo nível, dessas que surgem desde logo *completas*, ela oferece todavia a imediata compensação de um número maior de estabelecimentos que poderão ser criados para o ensino de primeiro ciclo; e ensejando *alguma* educação superior a muitos brasileiros que de outra forma encerrariam os seus estudos em nível médio, ela aumenta a "oferta" de candidatos aos ciclos profissionais dos cursos superiores, tornando assim mais preciso o processo de seleção.

Em CONCLUSÃO, somos de PARECER que:

- A — *quanto à competência*, o concurso de habilitação constitui matéria de Estatutos e Regimentos: no primeiro caso, por incluir-se na autonomia que a Lei de Diretrizes e Bases (art. 80) assegura às universidades e, no segundo, por enquadrar-se no princípio geral, resultante de sua interpretação, segundo o qual tôda verificação de conhecimentos, habilidades e aptidões é tarefa que se atribui diretamente aos educadores;
- B — *quanto à forma de realização, a partir das inscrições*:
1. o concurso de habilitação está aberto, independentemente de adaptação, a todo estudante que haja concluído o ciclo colegial ou equivalente de curso reconhecido como de nível médio;
 2. o concurso de habilitação tem por finalidade classificar os candidatos aos cursos superiores de graduação, no limite das vagas fixadas em cada estabelecimento, e reunir dados uniformes para a sua posterior observação e orientação após a matrícula;
 3. o concurso de habilitação é, assim, o estágio intermediário de um processo de seleção a longo prazo que principia na fase terminal da escola média e se conclui, em relação aos estudos profissionais, no período inicial dos cursos de graduação;
 4. para atender a esta nova característica do concurso de habilitação, é de tôda conveniência que, ao estruturar os cursos superiores de graduação, se adote o critério de escaloná-los em ciclos sucessivos de estudos, dos quais o primeiro seja básico e, ao mesmo tempo, seletivo para o ciclo profissional imediato de um curso ou de uma ordem de cursos afins;

5. o concurso de habilitação abrangerá um ou mais elementos de apreciação, escolhidos entre provas intelectuais, exames psicológicos e análises de vida escolar; as provas intelectuais, quando incluídas no plano do estabelecimento, serão feitas ao nível do curso colegial e com elas se terá em vista não apenas aferir conhecimentos, mas, sobretudo, avaliar o grau de integração desses conhecimentos para nortear futuras aquisições.

Sala das Sessões, em 7 de maio de 1962.

Valnir Chagas, Relator
A. Almeida Júnior
Newton Sucupira
Alceu Amoroso Lima
F. J. Maffei
Anísio Teixeira
Josué Montelo
Deolindo Couto
Clóvis Salgado.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SÔBRE A SELEÇÃO DE CANDIDATOS À MATRÍCULA NAS ESCOLAS MÉDICAS

WALTER LESER

Da Universidade de S. Paulo

Durante muitos anos preocupamo-nos com o problema da seleção dos candidatos ao ingresso nas escolas médicas, tendo tido participação nos exames vestibulares da Escola Paulista de Medicina, de 1953 a 1960, com exceção de 1959. Excluído o primeiro ano, coube-nos, nos demais, a direção, com a implícita indicação de busca de nova orientação e novos métodos, face à geral insatisfação que suscitavam os antigos.

Em relatório que apresentamos à Assembléia Universitária convocada pelo então Magnífico Reitor, Prof. Alípio Corrêa Neto, em 1956, expusemos os resultados obtidos e os nossos pontos-de-vista até aquela data.¹ Desde então, com a atenção sempre voltada para o assunto, apurando novos resultados, ensaiando novas técnicas, em constante troca de opiniões com outros interessados, cogitando sôbre aspectos prèviamente não considerados do problema e procurando manter-nos, na medida do possível, a par do que se tem publicado a respeito da questão, reunimos o que nos parece constituir, sem presunção, um razoável cabedal de experiência e informação sôbre o assunto.

Últimamente, responsáveis pela seleção em outras Faculdades têm julgado útil valer-se dessa nossa experiência, mantendo conosco largas discussões sôbre o tema; é possível que, nessas condições, não tenhamos podido apresentar, com clareza, nosso modo de ver, principalmente no que diz respeito aos elementos objetivos e aos argumentos em que nos apoiamos para adotá-lo. Fomos assim levados a tentar fazê-lo com mais vagar e por escrito, esperando ajudar os que se empenham na solução de tão importante problema.

Deve ficar entendido que as opiniões formuladas e as soluções apontadas representam apenas um ponto-de-vista pessoal,

1 LESER, W. — Modificação do sistema dos exames de admissão às escolas superiores. In *Rev. da Associação Médica Brasileira* 2: 422 a 433.

não ficando, sequer, implícito qualquer endosso por parte das instituições a que pertencemos.

I — *Razões da necessidade de exames vestibulares.*

Duas são as razões que obrigam as Faculdades a realizar exames vestibulares:

- 1 — a limitação do número de vagas;
- 2 — candidatos em número maior que o de vagas;

É evidente que os vestibulares seriam dispensáveis se, não sendo levadas em conta, no momento, as qualificações dos candidatos:

- a) não houvesse limite de matrícula em cada Faculdade;
- b) havendo limite de matrícula em cada Faculdade, criassem-se tantas novas Faculdades quantas fôssem necessárias para atender todos os interessados.

A questão do limite de matrículas continua a ser motivo de discussões em que se confrontam resultados de sistemas opostos, em vigência em diferentes países ou no mesmo país. Entre nós, reúne o consenso quase total das opiniões o ponto-de-vista favorável à limitação, referendado, aliás, pelas decisões de Conferências nacionais e internacionais sôbre ensino médico. Pode-se, talvez, discutir o critério de fixação do limite de matrículas nesta, naquela, ou mesmo em tôdas as Faculdades; com isso não se altera, fundamentalmente, o problema em causa, desde que subsiste a limitação.

A criação de novas Faculdades, embora com número limitado de vagas, para atender a todos os candidatos, implica a admissão de que tenha direito à matrícula no curso superior escolhido por êle, todo cidadão que satisfaça as exigências legais no que toca ao curso secundário. Essa é a tese que cabe discutir.

Não é difícil negá-la; muitos são os argumentos disponíveis. Em primeiro lugar, é sabido que o ensino médico é extremamente caro; nas Universidades, são sempre as Faculdades de Medicina as que exigem as maiores dotações orçamentárias; criar novas Faculdades, em indefinida sucessão, é materialmente impossível. Mais que isso, cabe perguntar o que faria a sociedade com tantos médicos, formados sem consideração do número necessário para o atendimento de tôdas as atividades que incumbem à classe. O argumento que sobreleva os demais, porém, é o que diz respeito à diferença abismal entre as qualificações legais

acima referidas e as exigíveis para quem se propõe a ser médico. Sabendo-se quase inatingíveis, frente à imperfeição humana, os padrões de ética, de inteligência, de discernimento, de coração, que idealmente devem ser satisfeitos pelo médico, é realmente uma felicidade que possamos limitar-nos ao número de profissionais necessários, escolhendo-os entre os que mais se aproximem do ideal. O importante será escolher bem, escolher os melhores; essa é a tarefa que se exige dos exames vestibulares, quando o número de candidatos é maior que o de vagas, fixadas estas em função do número de novos médicos necessários.

Tal é a situação atual, na grande maioria das Faculdades do país, em tôdas as do Estado de São Paulo. Verifiquemos se tal situação é irrecorrível, para tanto analisando, de início, as condições que a ela conduzem, em nosso meio.

Vejamos, então, quem são os candidatos que se apresentam aos vestibulares de medicina; êles constituem uma parcela dos privilegiados que puderam chegar ao termo de curso secundário; uma outra parcela terá optado por outras carreiras. Temos que verificar, portanto, quais as razões do privilégio; fácil e tristemente se apura que êle se fundamentou, com preponderância quase absoluta, na situação sócio-econômica dos estudantes. Constar-se tal afirmativa com exemplos de individuos que, partindo das mais humildes camadas da população, se guindaram até os graus mais elevados da cultura, não tem procedência, em face do próprio caráter de excepcionalidade que se empresta a tais casos. Bastaria a menção do fato de milhões dos nossos patrícios não terem sequer acesso à escola primária, para documentar-se a assertiva. Na verdade, à medida que descemos os degraus da escala social, que nos deslocamos das grandes para as pequenas cidades e destas para o campo, aumentam as dificuldades de acesso às fontes de cultura. E são quase exclusivamente de tal natureza os obstáculos que se antepõem à obtenção do certificado de conclusão do curso colegial; deficiências de inteligência, de capacidade de trabalho ou de ambas não se constituem em impedimentos insuperáveis, pela existência de estabelecimentos de ensino mercantilizados, em que a aprovação depende, apenas, do pagamento pontual das mensalidades.

Dêsse processo resulta a massa de candidatos às escolas superiores, em número superior ao de vagas; vêm de cambulhada, desde os dotados de inteligência brilhante e tão bem preparados por bons colégios quanto o permita a qualidade do nosso ensino secundário, até os que invadem as fronteiras da debilidade mental e apenas evadem as do analfabetismo. Resulta, também, a perda de talentos e vocações que se estiolam sufocados pela hostilidade da situação em que foram colocados pelos azares do nascimento ou da fortuna.

A civilização moderna exige, é fato reconhecido, um número cada vez maior de indivíduos excepcionalmente bem dotados, indispensáveis para sua manutenção e seu desenvolvimento. Esforços vêm sendo desenvolvidos, em vários países, para a descoberta precoce dessas capacidades potenciais e para a criação de condições especiais que favoreçam e acelerem sua evolução. Desde o ingresso na escola primária são as crianças selecionadas em função de nível de inteligência; em classes separadas, as de nível superior adquirem, em tempo menor do que as demais, melhores conhecimentos; testes de interesses e habilidades indicam os campos em que mais fecundas serão suas atividades. A observação continuada e atenta desse grupo, agora legitimamente privilegiado, pode permitir que sejam destinados às escolas médicas aqueles estudantes que, tão exatamente quanto pode permitir a nossa capacidade de previsão, em função dos elementos para ela no momento disponíveis, sejam os mais capacitados para integrar a verdadeira elite que deve ser a classe médica. As oportunidades terão sido iguais para todos, o privilégio terá resultado de diferenças inatas e do desempenho individual.

Então, serão dispensáveis os vestibulares e ter-se-á atingido a situação ideal. A realidade presente é deploravelmente diversa e impõe a seleção no momento do ingresso no curso superior, solução defeituosa, dificilmente justa, sempre malsinada pelos interessados.

Tem sido sugerida, como alternativa, a criação de cursos pré-universitários, durante os quais fôsse realizada, com maiores possibilidades de acerto, a escolha dos melhores candidatos. Essa solução exige, também, discussão, em relação a vários aspectos.

Primeiramente, cabe indagar se tais cursos substituiriam o atual colégio ou se viriam depois deles; no primeiro caso, seria preciso que o Estado pudesse criá-los, em número suficiente e com igual padrão, em todo o território nacional. Em qualquer caso, surgiria o problema de se saber que espécies de qualificação seriam exigíveis para o ingresso; praticamente, voltar-se-ia ao ponto de partida, a não ser que se facultasse o acesso a todos os pretendentes, o que viria aumentar, de muito, o número de cursos. É admissível que um critério de seleção precipuamente fundado no nível intelectual, pudesse criar uma limitação útil e certamente muito menos estrita que a imposta para os cursos superiores. Desta forma, o curso pré-universitário serviria para a preparação e, ao mesmo tempo, para a seleção dos que devam ter acesso aos cursos superiores.

Obviamente, a intercalação desse curso entre o secundário e o superior representaria um aumento pouco desejável do já prolongado tempo de formação escolar, com tôdas as consequên-

cias de ordem social, econômica e psicológica decorrentes; entretanto, é preciso lembrar que, atualmente, é muito freqüente que os egressos dos colégios gastem mais um ou dois anos em preparação especializada para os vestibulares, nos chamados "cursinhos", consideração que poderia justificar aquêlê prolongamento para satisfazer objetivo mais defensável.

De qualquer forma, há sérios obstáculos materiais à efetivação de medidas dessa natureza, desde que se queira realizar algo realmente eficiente; é especialmente no que concerne às formas de apuração das qualificações dos alunos que reside a maior dificuldade. Estamos demasiadamente apegados a provas de aproveitamento escolar em que predomina a capacidade de memorização; são tidas, muitas vêzes, como desejáveis manifestações de falta de personalidade que se confundem com disciplina escolar; os métodos didáticos nem sempre favorecem a diferenciação entre os mais e menos bem dotados, levando os primeiros ao desinterêsse e à apatia. Enfim, a organização adequada de cursos pré-universitários, com as finalidades apontadas, para atender ao grande número inevitável de candidatos, depende, a nosso ver, de uma reestruturação fundamental do ensino secundário, com o qual, obrigatôriamente, terão de guardar estreitas relações.

Tais são as razões pelas quais existe o exame vestibular; tendo que aceitá-lo, devemos procurar torná-lo capaz de realizar da melhor forma possível, dentro das circunstâncias e das limitações humanas, a pesada tarefa que lhe incumbe, atendendo às necessidades das Faculdades e da sociedade, e ao reclamo de tratamento justo por parte dos candidatos.

II — *Validade dos critérios para a escolha entre os candidatos.*

Uma vez que nem todos os candidatos podem, nem devem, ser admitidos, torna-se crucial o problema da fixação ou dos critérios a serem usados para a escolha. Desejamos que ela recaia sôbre aquêles mais capazes de bom desempenho como estudantes de medicina e como médicos, ou, pelo menos, sôbre aquêles que maiores probabilidades apresentem de o ser.

Os candidatos diferem, uns dos outros, por uma multiplicidade de aspectos; precisaríamos saber que relação guarda cada um dêstes aspectos com o sucesso na escola e na profissão, para podermos adotar, como critérios para a escolha, aquêles para os quais tal relação seja maior. Assim, aumentaremos as probabilidades de acêrto da previsão do futuro comportamento dos pretendentes, feita em função das informações que sôbre êles reunimos.

Trata-se, em resumo, da determinação da validade dos critérios que possam ser adotados. Para exemplificar, suponhamos que tivéssemos pensado em adotar, como critérios, a côr dos olhos e a capacidade auditiva; verificaríamos, provavelmente, que as percentagens de bons estudantes e de bons médicos não diferem, substancialmente, entre indivíduos com olhos claros e escuros, enquanto se mostram claramente discrepantes entre indivíduos com boa ou má audição; o primeiro critério não é válido para a previsão; o segundo o é.

As dificuldades para tais medidas de validade surgem de todos os lados; assim, desde logo vemos que, se é fácil classificar os candidatos segundo a côr dos olhos e mesmo segundo a capacidade auditiva, o mesmo não acontece em relação a numerosos outros aspectos, cuja consideração seja desejável, como teremos de discutir, pormenorizadamente, mais adiante.

Por outro lado, não é fácil classificar estudantes, segundo a sua qualidade; notas escolares, seja qual fôr a maneira pela qual sejam expressas, constituem, via de regra, formas de mensuração do aproveitamento de duvidosa qualidade; são elucidativas as verificações de Goldstein² a tal respeito. É provável que muitas investigações sôbre a validade de critérios para a admissão tenham sido prejudicadas pelo uso dessas notas como expressão da qualidade dos alunos. Em trabalhos recentes, entre os quais podem ser citados os de Johnson³ e de Little e outros,⁴ vêm sendo preferidas formas qualitativas de apreciação, como a reprovação e o abandono do curso, por exemplo. Em nosso relatório, já referido, havíamos também chamado a atenção para a importância de tal fato. Mais ainda, tais informes traduzem, de forma direta, apenas o rendimento escolar, se bem que também reflitam, de algum modo, problemas de ajustamento ao meio e às condições de trabalho; pouco ou nada dizem, porém, quanto a outros aspectos da personalidade do estudante, tais como a integridade moral, o sentido de solidariedade humana e a consideração do interesse coletivo, certamente tão valiosos para a formação do médico quanto o aprendizado técnico.

Finalmente, multiplicam-se os problemas quando se trata de medir o sucesso profissional; são tantas as formas de atividade médica, tão diversas são as maneiras pelas quais se pode

2 GOLDSTEIN, A. — An inquiry into the value of rank grades in the medical course. In *J. Med. Educ.* 33: 193, 199, 1958.

3 JOHNSON, D. — An "acturial" approach to medical students selection. In *J. Med. Educ.* 35: 158, 163, 1960.

4 LITTLE, J. M. Gee, H. H. e NOVICK, M. R. — A study of the medical college admission test in relation to academic difficulties in medical school. In *J. Med. Educ.* 35: 264, 272, 1960.

traduzir a eficiência de um graduado, que se torna quase insuperável a dificuldade da tarefa; critérios válidos para o caso de um clínico geral podem não sê-lo quando se trate de um especialista, de um pesquisador ou de um sanitarista, por exemplo. Tem sido chamado a atenção para este fato, salientando-se que, diante da multiplicidade de funções a que pode dedicar-se o futuro médico, não se deve desejar um grau excessivo de homogeneidade em relação a muitas características, nos candidatos admitidos. Pode-se presumir, porém, que existam qualidades comuns aos médicos bem sucedidos, em qualquer setor de atividade; estas são as que precisaríamos conhecer, para fins de seleção dos candidatos, deixando que difiram uns dos outros no que toca às demais características. Investigações com esse objetivo foram iniciadas recentemente, sendo bastante elucidativa a exposição feita por Kelly.⁵ No momento, a validade dos critérios de admissão tem que ser baseada, quase exclusivamente, nos dados referentes à vida escolar, não sendo mais que uma presunção razoável, mas não demonstrada, especialmente tendo em vista a natureza de tais dados, que ela se relacione com suficiente intensidade com a atuação pós-graduada.

Boas discussões do problema dos critérios de admissão e dos estudos sobre a sua validade são encontradas nos trabalhos de Stuit⁶ e de Gottheil e Michael,⁷ este incluindo vasta bibliografia sobre o assunto; também deve ser consultado o relatório, editado por Gee e Cowles⁸ referente à reunião promovida pela Association of American Medical College, em Colorado Springs, em 1956.

Nessa notável assembléia, as características dos candidatos foram divididas em dois grupos:

- 1.º — intelectuais, incluindo o nível de inteligência e a educação secundária;
- 2.º — não intelectuais, incluindo personalidade, motivação e interesses, principalmente.

Na discussão das formas e instrumentos de medida das características dos dois grupos depreende-se, em linhas muito gerais,

5 KELLY, E. L. — Multiple criteria of medical education and their implications for selection. In *J. Med. Educ.* 32, n° 10, part. 2, 185, 196, 1957.

6 STUIT, D. B. — The discovery of medical talent; *J. A. M. Colls.* 33: 157, 162, 1948.

7 GOTTHEIL, E. e MICHAEL, C. M. — Predictor variables employed in research on the selection of medical students. In *J. Med. Educ.* 32: 131, 147, 1957.

8 GEE, H. H. e COWLES, J. T. — The appraisal of applicants to medical schools. In *J. Med. Educ.* 32, n° 10, part. 2, 1957.

que, em relação às do primeiro, dispomos de melhores recursos e de estudos de validade mais concordantes; tome-se como exemplo o MCAT (Medical College Admission Test) largamente adotado em escolas americanas e objeto de numerosas investigações, desde Stalnak⁹ até Schumacher e Gee.¹⁰ Em relação às do segundo grupo, estamos ainda em terreno muito menos sólido, cabendo muito mais a experimentação que a aplicação. De fato, se desejamos estudar a validade de um critério, é desejável que êle não influa na seleção, para que sejam admitidos candidatos que apresentem, em relação a êle, a maior variação possível; poderemos, então, acompanhando a vida escolar dêsse candidato, verificar a relação existente entre o critério em causa e o sucesso escolar. Foi isso, exatamente, o que foi feito por nós, na Escola Paulista de Medicina, para estudar a validade do critério de admissão baseado na inteligência, como veremos adiante. Admitidos apenas candidatos selecionados segundo o critério discutido ou com participação do mesmo na seleção, anulam-se ou reduzem-se de muito as possibilidades de realização dos necessários confrontos.

É importante não perdermos de vista, entretanto, que a quase totalidade das investigações já realizadas se referem a estudantes, faculdades e condições de ensino em países estrangeiros; em alguns casos, podemos razoavelmente admitir que suas conclusões sejam extensíveis ao nosso meio, mas outros há em que isso fica fora de cogitação; basta lembrarmos, por exemplo, o uso das notas obtidas no curso secundário, pelos candidatos, como elemento de informação; entre nós, por motivos óbvios, nem se pode pensar em tal prática.

É lamentável que tão pouco interêsse tenha suscitado o problema entre nós; o que ressalta da literatura estrangeira, acima de tudo, é a intensa e continuada atenção que a êle devotam as escolas médicas, traduzindo uma percepção clara da sua transcendental importância.

III — *Seleção ou prova de habilitação.*

Constitui ponto básico, especialmente no que toca ao julgamento, a definição do que se pretende realizar no vestibular: seleção ou prova de habilitação.

Provas que visem exclusivamente a apurar a habilitação, sòmente são obrigatórias em dois casos:

9 STALNAKER, J. M. — Medical college admission test. J. A. A. M. Colls. 25: 157, 162, 1948.

10 SCHUMACHER, C. F. e GEE, H. H. — The relationship between initial and retest scores on the Medical College Admission Test. In J. Med. Educ. 36: 129, 133, 1961.

- 1 — quando não houver limite de vagas, admitindo-se todos os candidatos que tenham satisfeito requisitos mínimos fixados;
- 2 — quando o número de candidatos fôr menor do que o de vagas existentes, mas os mesmos requisitos sejam exigidos.

É óbvio que, pelo menos no que respeita às Faculdades de Medicina no Estado de São Paulo, nenhum dos casos se verifica.

Por outro lado, provas cujo objetivo seja exclusivamente de seleção, são possíveis quando o número de candidatos seja maior do que o de vagas e pressupõem a obrigação do preenchimento total das vagas existentes.

No caso das Faculdades do nosso Estado, admitimos como defensável tal obrigatoriedade; de fato, se, entre as muitas centenas de candidatos que concorrem aos vestibulares, na proporção de mais de dez para cada vaga, não pudermos aceitar a existência de um número suficiente de aptos para o ingresso na Faculdade, seremos levados a decretar a falência do nosso ensino secundário e, pôsto que êle é habitualmente, suplementado particularmente pelos próprios candidatos, a incapacidade de nossa gente. A despeito disso, algumas vèzes se atribui ao exame um objetivo inicial de habilitação, realizando-se a seleção apenas quando o número de habilitados fôr maior do que o de vagas.

A discussão dêstes objetivos das provas pode parecer meramente acadêmica, se não tivermos em vista as questões fundamentais suscitadas pelos exames de habilitação:

- 1 — a necessidade de se definir o que deva constituir o mínimo de requisitos que devem ser satisfeitos pelos candidatos;
- 2 — a exigência de elaboração de provas com grau de dificuldade determinado, para que seja possível, em função do resultado alcançado pelo candidato, classificá-lo como habilitado ou não habilitado, em termos da definição anterior.

Não cremos que seja possível, pelo menos nas condições práticas, solucionar tais questões.

Para simplificar a discussão, tomemos um exemplo do problema. Podemos aceitar, pacificamente, que sejam exigíveis conhecimentos de química para os que pretendem estudar medicina: elaboram-se, mesmo, programas dessa disciplina para os vestibulares, em que figuram indicações quanto à natureza, à extensão e à profundidade da matéria. Naturalmente, entretanto, não se supõe que os candidatos saibam, com perfeição, todo o programa; admite-se que possam ser incapazes de responder,

corretamente, questões sôbre tópicos constantes do programa. Que fração daquele total de conhecimentos deve constituir o mínimo requerido, eis o problema que se propõe ao examinador.

Argumentemos em têrmos da legislação vigente: o candidato é habilitado quando alcança nota quatro, sendo 10 a nota máxima; isso levaria a supor que o conhecimento mínimo requerido deva representar $4/10$ do conhecimento total da matéria do programa. Não nos parece necessário discutir a procedência e o significado do limite fixado, tão esdrúxula se nos afigura a possibilidade de tal quantificação. Atente-se, por exemplo, para a necessidade de aceitar como iguais resultados que indicam que o candidato sabe, com perfeição, $4/10$ da extensão do programa, ignorando completamente o restante, ou que sabe $4/10$ do que seria o conhecimento completo de cada parte do programa.

A aceitação, já difícil, do critério atual, fica ainda subordinada à premissa de que o exame de química, sempre atendo-nos no exemplo proposto, seja elaborado de tal forma que a obtenção de uma nota quatro corresponda ao nível mínimo requerido, ou seja, que disponhamos de uma prova padronizada. Não parece possível tal padronização; o grau de dificuldade da prova variará, seguramente, de acôrdo com a personalidade, os conhecimentos, a experiência e o próprio empenho na realização da tarefa, ou dos que são encarregados de elaborá-la.

Sem entrarmos, por enquanto, nos aspectos referentes ao julgamento, podemos admitir que habilitação significará conhecimento de $4/10$ ou mais do que foi perguntado na prova, com uma ou outra das interpretações acima apontadas para a natureza de tal conhecimento.

Em última análise, a habilitação dependerá do grau de dificuldade da prova e, assim sendo, um candidato que saiba, com igual imperfeição, diferentes disciplinas, poderá ser habilitado em umas e inabilitado em outras. Mais ainda, suponhamos que um candidato saiba $6/10$ do programa de física e $3/10$ do programa de química e que, em razão da diversidade de critérios para a elaboração das duas provas, sejam necessários conhecimentos iguais a $7/10$ e $3/10$ do total, respectivamente, para que sejam respondidos satisfatòriamente $4/10$ das questões formuladas em cada uma delas; êste candidato hipotético será habilitado em química e inabilitado em física. Tal resultado exprime exatamente o inverso da real situação do candidato em face do vestibular.

Parece-nos, assim, que, pelo menos quando se disponha de um número de candidatos muito superior ao de vagas, seja preferível adotar o sistema de seleção, fugindo aos perigos de critérios de habilitação. O risco que se corre é o de preencher vagas

com alunos não aptos para o curso a que se propõem; de qualquer forma, êles são, pelo menos, presumivelmente, menos insuficientes do que os candidatos rejeitados, restando sempre a possibilidade de seu afastamento da Faculdade quando ficar comprovada sua incapacidade.

Se Faculdades existem com determinado número de vagas, temos de admitir que haja necessidade dos profissionais que elas vão formar; rejeitar os incapazes, durante o curso, é melhor do que correr o risco de deixar abertas vagas, privando a sociedade dos profissionais para cuja formação é despendido o dinheiro público, apenas porque foram precários os nossos métodos de aferir a capacidade dos pretendentes.

Pode-se temer que o sentimentalismo, sempre presente em nossa formação, conduza a uma tolerância indevida para com os incapazes; o problema pode, porém, ser solucionado e o que já ocorre em Institutos de ensino superior, em nosso meio, constitui prova disso.

Quando a situação se enquadra entre as que tornam obrigatório o exame de habilitação, parece muito difícil uma solução adequada; não temos, felizmente, enfrentado tal problema, não dispondo, portanto, de experiência a seu respeito.

IV — *O critério legal vigente para os exames de admissão: conhecimentos básicos.*

Segundo a lei, os exames vestibulares devem incluir, obrigatoriamente, provas de física, química e biologia; podem as escolas acrescentar outras, sobre disciplinas constantes do currículo secundário, figurando assim, freqüentemente, provas de português. Fica, dêsse modo, limitada a seleção a um único critério; outras provas, destinadas a focalizar outros aspectos, somente são admitidas em caráter experimental, sem influência na seleção.

O simples bom-senso basta para justificar a inclusão de provas de conhecimentos como critérios para a admissão às escolas superiores; não só é facilmente compreensível que haja necessidade de conhecimentos básicos, como também se pode aceitar que o aproveitamento do curso secundário constitua evidência da capacidade de trabalho e de aprender dos candidatos. Na verdade, isso não é totalmente correto, pôsto que o número de anos despendidos para o aprendizado varia muito entre os candidatos; é bastante que seja lembrado o fato de repetirem o vestibular, muitas vêzes, pretendentes sucessivamente rejeitados. Tal forma de competição de menos capazes com os porventura mais bem dotados, claramente injusta para êstes, constitui, certamente, um anátema para a forma vigente de seleção.

Existem já numerosas verificações da validade dos resultados de provas de conhecimentos, pelo menos no que se refere à previsão do rendimento escolar nas Faculdades. Em qualquer dos trabalhos citados encontra-se evidência suficiente, havendo mesmo estudos relacionados com o maior ou menor significado de tais ou quais disciplinas. Uma consideração mais aprofundada dêste último aspecto não pode, porém, deixar de lado o fato de que, colocado como marco divisorio entre os cursos secundário e superior, o exame vestibular projeta sua influência não só sobre o futuro, através do material humano que irá fornecer às Faculdades, mas também para o passado, pela modificação que imprime na conceituação dos objetivos do ensino ginasial.

Na realidade, das muitas mazelas que afligem o ensino de grau médio, algumas são atribuíveis ao efeito coercitivo que a programação dos exames vestibulares exerce sobre a mente dos estudantes.

Não figurando, por exemplo, a matemática nos programas dos vestibulares de medicina, em que põe à necessidade cada vez maior do seu conhecimento para a formação científica do médico, julgam os ginasianos que constituem desperdícios o tempo e o trabalho dedicados ao seu estudo. Da mesma forma, o conhecimento das línguas estrangeiras é tido como supérfluo, porque não consta dos programas do vestibular.

De uma forma geral, o objetivo básico do ensino secundário — e de conferir ao aluno uma formação humanística capaz de permitir-lhe uma visão das ciências, das artes, das letras e da filosofia, compatível com a fase de evolução de seu espírito — é totalmente deturpado. Em seu lugar se instala uma especialização precoce, mesquinha nos seus propósitos e feroz no seu imediatismo. A coação, em tal sentido, não resistem, muitas vezes, responsáveis por estabelecimentos de ensino; tudo se orienta, em tais colégios, para a satisfação dos desejos de alunos e de pais atemorizados pela barreira dos vestibulares. Não atendidos pelos colégios, mudam-se muitas vezes os alunos para outros, espeluncas que pouco exigem além de pagamentos pontuais, podendo o tempo e o esforço ser despendidos, unicamente, no aprendizado das disciplinas vestibulares.

Ouçam-se os depoimentos de eminentes educadores que se vêem a braços com tal situação; levantem-se as estatísticas de transferências de alunos, especialmente no último ano do colégio, analisando-se de que e para que estabelecimentos elas se processam. Ter-se-á a comprovação do papel subversivo que os atuais programas de vestibular desempenham em relação ao curso secundário.

De nada valerão as reformas dêste, urgentemente necessárias, se não coincidirem com a modificação do vestibular. É

preciso que nêle se inclua, além de outros requisitos, uma prova de aproveitamento global de curso secundário.

Pode-se argumentar que, por essa forma, deixar-se-ia de dar suficiente relêvo a disciplinas que são consideradas básicas para o curso superior. Tal argumento pode ser refutado por várias maneiras.

Em primeiro lugar, não é tão fácil a eleição das tais disciplinas básicas; no caso da medicina, por exemplo, foi estabelecido, por tradição fundada em motivos ignorados, que a biologia, a física e a química têm tal significado, a elas se agregando, recentemente, o português. Se indagarmos de pessoas presumivelmente versadas no assunto, qual destas disciplinas é mais importante para o estudante de medicina, muitas, se não a maioria, optarão pela biologia. Ora, dados que reunimos e que se encontram no relatório já referido, pelo menos sugerem que maior destaque deve caber à física, seguida pela química e, por último, pela biologia. Na realidade, não dispomos de dados objetivos, seguros, para estabelecer a hierarquia das diferentes disciplinas quanto à sua importância básica para o estudo da medicina; o mesmo, cremos, sucede em relação a outros cursos superiores.

Por outro lado, já mencionamos o quanto mudou o significado da matemática na medicina; era comum, outrora, que estudassem medicina os indivíduos que não conseguiam aprender matemática; já não podem fazê-lo, agora.

Grande parte da literatura médica moderna não é acessível aos que não conheçam, pelo menos, o inglês; é tal, porém, a deficiência dos admitidos às escolas médicas no que diz respeito ao conhecimento de idiomas estrangeiros, que tem sido necessária a criação de cursos de emergência, agravando ainda mais as já difíceis condições de sobrecarga dos currículos.

Vemos, assim, que é problemática a validade da atribuição do caráter de básicas a umas poucas disciplinas arroladas nos programas dos exames vestibulares; na verdade, serão dispensáveis, para a formação do médico, conhecimentos de história, de lógica, de sociologia, de literatura, ainda que elementares? É uma máquina armazenadora de conhecimentos específicos o que desejamos em nossas Faculdades, ou é um homem, capaz de compreender as perspectivas amplas da profissão que escolheu em uma sociedade de que pode entender os desígnios e a estrutura?

Discutindo o mesmo problema em relação à educação pré-médica nos Estados Unidos, conclui Arragon: ¹¹

11 ARRAGON, R. F. — Humanities and premedical education. *J. Med. Educ.* 35: 908, 912, 1956.

“As humanidades e tôdas as outras disciplinas do espírito e do sentimento não são apenas ferramentas mas fins por si mesmas, se o homem é tanto homem quanto artesão”.

Teremos que abordar, em outro tópicó, as relações entre a forma de realização do vestibular e o curso secundário, mostrando outra faceta da influência do primeiro sobre o segundo.

V — *Outros critérios para a seleção.*

Como já foi mencionado, têm sido utilizadas, como critérios para a seleção, outras características dos candidatos, além dos conhecimentos adquiridos.

Assim, desde logo se pensou em recorrer à medida da capacidade intelectual; resultados controversos, quanto à validade desse critério, são encontrados na literatura. Explicações para a disparidade dos achados podem ser aventadas, tanto de ordem psicométrica como em função do tratamento estatístico; no relatório já citado, este problema está largamente debatido, podendo também ser encontrada uma completa revisão do assunto no trabalho já citado de Gottheil e Michael.¹² De forma geral, a validade do critério é hoje indiscutida.

De nossa parte, em colaboração com alunos-monitores do curso de Estatística Médica da Escola Paulista de Medicina, Marlett, J. M. Moraes, N., Snitkowsky, M. Loebenstajn, B. e Costa F.^o, O.A., pudemos completar a investigação que realizamos para estudar o problema em pauta, cujos resultados preliminares constam do relatório já referido. Os dados da apuração final foram apresentados à reunião anual da Seção Brasileira da Sociedade Internacional de Biometria, em 1959, mas ainda não publicados.

Em resumo: por ocasião dos vestibulares de 1953, foram seguidas as normas clássicas vigentes na época, realizando-se provas escritas e orais de física, química e biologia; acrescentou-se, nesse ano, um teste de inteligência (uma adaptação “*army test*” americano), cujos resultados, entretanto, em nada influíram na seleção dos candidatos, nem mesmo tendo deles tido conhecimento os examinadores das provas oficiais. Consideraram os psicometristas encarregados da realização do teste (Viagas, M. L. e Paternostro, J. B.) que os candidatos que não alcançassem um resultado pelo menos igual à média do grupo todo (cêrca de 300 indivíduos) deveriam ser considerados de nível intelectual insuficiente; dados os objetivos da investigação, a fixação, embora arbitrária, do limite de separação dos dois gru-

12 GOTTHEIL, E. e MICHAEL, C. M. — *Op. cit.*

pos, de suficientes e de insuficientes, não constitui problema de maior significado.

A turma foi acompanhada até o fim do 5.^o ano do curso, apreciando-se o comportamento individual em cada uma de 21 disciplinas. Tendo em vista as considerações já expostas relativamente à consistência e o significado das notas escolares, preferiu-se tomar em conta apenas a aprovação ou reprovação, em primeira época. As percentagens de aprovação, em cada um dos grupos, nas 21 disciplinas, foram as que figuram no quadro 1, onde também se encontram as diferenças entre os valores correspondentes ao grupo suficiente e ao grupo insuficiente.

QUADRO 1

Percentagens de aprovação em primeira época, em cada uma de 21 disciplinas do curso médico; alunos da Escola Paulista de Medicina — (turma 1953-1958) classificados segundo o nível de inteligência.

Disciplinas N ^o	% de Aprovações			Pósto na ordenação crescente	
	Grupo Suficiente	Grupo Insuficiente	Diferença	Sinal +	Sinal -
1	67,2	58,8	+ 8,4	12	
2	70,6	52,9	+ 17,7	16	
3	48,2	5,8	+ 42,4	18	
4	84,5	82,3	+ 6,1	9	
5	91,3	76,4	+ 14,9	14	
6	96,5	94,1	+ 2,4	4	
7	86,2	100,0	- 13,8		13
8	94,8	94,1	+ 0,7	1	
9	98,2	94,1	+ 4,1	6,5	
10	100,0	100,0	0,0	—	—
11	93,1	100,0	- 6,9		10
12	98,2	94,1	+ 4,1	6,5	
13	100,0	100,0	0,0	—	—
14	87,9	47,0	+ 40,9	17	
15	96,5	100,0	- 3,5		5
16	98,2	100,0	- 1,8		2
17	93,1	88,2	+ 4,9	8	
18	98,2	96,1	+ 2,1	3	
19	96,5	88,2	+ 8,3	11	
20	100,0	100,0	0,0	—	—
21	98,2	82,3	+ 15,9	15	
Soma	—	—	—	141	30

Vemos, assim, que, em 14 disciplinas, a percentagem de aprovações foi maior no grupo suficiente do que no grupo insuficiente; em 4, apenas, deu-se o inverso; em 3, foram iguais. A probabilidade de ocorrência casual de um tal resultado, na hipótese de não haver diferença entre os dois grupos, é igual a 1,5% (teste do sinal). Por outro lado, se ordenarmos as 18 diferenças não iguais a zero, pela sua magnitude absoluta, deveremos esperar, se admitirmos que os dois grupos se comportam igualmente quanto às aprovações, que as somas dos postos correspondentes às diferenças com sinais positivos e com sinais negativos sejam ambas iguais a 85,5. Encontramos, para elas, em nosso caso, os valores 141 e 30, respectivamente; a probabilidade de uma discrepância igual ou maior do que a verificada, por obra do acaso, é menor do que 1% (teste de Wilcoxon).

Em seguida, adotando como variável o número de cadeiras em que cada aluno foi aprovado, foram obtidas as distribuições de frequência, referentes a cada um dos grupos, constantes do quadro 2, em que figuram também, para torná-lo mais expressivo, as percentagens do total que cada frequência representa.

QUADRO 2

Alunos da turma 1953-1958 da Escola Paulista de Medicina, segundo o nível de inteligência e o número de cadeiras em que foram aprovados em primeira época.

Frequência			% do Total	
Número de Aprovações	Grupo Suficiente	Grupo Insuficiente	Grupo Suficiente	Grupo Insuficiente
13	2	1	3,4%	5,9%
14	1	1	1,7%	5,9%
15	1	2	1,7%	11,8%
16	1	0	1,7%	0,0%
17	5	?	8,0%	11,8%
18	12	6	20,7%	35,3%
19	6	1	10,3%	5,9%
20	15	4	25,9%	23,5%
21	15	0	25,9%	0,0
Total	58	17	99,9%	100,1%

Para comparar as duas distribuições, foi utilizado o teste "U" de Mann-Whitney, como os anteriormente adotados não paramétrico, evitando a admissão, duvidosa em nosso caso, dos requisitos relacionados com o teste "t", paramétrico; o resultado fornecido pelo teste "U" permite-nos rejeitar, com risco de erro menor do que 1%, a hipótese de igualdade dos dois grupos, quanto ao número de aprovações, o que implica a aceitação da hipótese alternativa, ou seja, a de que os alunos com nível de inteligência suficiente alcançam número de aprovações maior do que o conseguido pelos que compõem o grupo insuficiente.

Consideramos convincente este conjunto de resultados; acrescentados aos encontrados na literatura, levam-nos a julgar indispensável a inclusão da capacidade intelectual entre os fatores de seleção dos candidatos às escolas médicas.

No que diz respeito a características não intelectuais, já referimos o interesse que tem suscitado, no estrangeiro, o estudo de aspectos do caráter, ajustamento, interesse e aptidões. Entre nós, praticamente, nada se tem feito; é necessário que se dê início às investigações, a fim de que sejam coligidas as informações indispensáveis a respeito dos instrumentos de medida, quanto à sua natureza, às formas de aplicação e à sua validade.

Tal tarefa é da alçada de especialistas, como bem salienta Morris: ¹³

"Instrumentos psicológicos devem ser cuidadosamente usados, preferivelmente por pessoal especializado e bem treinado, que esteja familiarizado com a literatura de pesquisa e compreenda a padronização, normas e aspectos interpretativos de vários testes e métodos psicológicos".

Tem sido manifestado, muitas vezes, em nosso meio, um espírito de descrença e mesmo de negação, quanto à utilidade do aproveitamento de dados relativos a tais características; não devem, porém, ser olvidadas as palavras de Kelly: ¹⁴

"O conhecimento que vos capacita a predizer as características do produto de vossas escolas médicas, põe em vossas mãos o poder de mudar a natureza da profissão toda. Tal poder é quase amedrontador, mas a recusa de usá-lo pode ser uma abdicação de responsabilidade".

¹³ MORRIS, W. W. — A brief survey of the use of formal psychological tools. *J. Med. Educ.* 32: 264, 372, 1960.

¹⁴ KELLY, E. L. — *Op. cit.*

É indispensável que se reúna, portanto, a equipe de especialistas capazes de dar andamento às pesquisas e orientar toda a atividade neste terreno; pode-se esperar que seja relativamente curto o período durante o qual o trabalho tenha apenas o cunho experimental, antes que se possa, efetivamente, ampliar e enriquecer o número de critérios sobre os quais deva ser baseada a seleção dos candidatos.

Outras características, como a idade, o sexo, o estado civil, a procedência, etc., têm sido objeto de cogitação; veja-se, por exemplo, o trabalho de Johnson;¹⁵ algo a êsse respeito poderia também ser feito, ainda experimentalmente, em nosso meio. Lembraríamos, por exemplo, a conveniência de se verificar a existência de uma possível associação negativa entre o número de anos empregados em exames vestibulares, antes da admissão, de um lado, e, de outro, o sucesso escolar e, se possível, profissional.

Restaria discutir os problemas de aptidão física, o que exige uma definição dos requisitos mínimos para o estudo e a prática da medicina em seus diversos campos de aplicação. Isto deve e pode ser feito, ninguém estando mais capacitado para tanto do que as próprias Faculdades.

VI — *As provas de conhecimento: Modus Faciendi.*

Não parece necessário retomar o debate a respeito dos tipos de provas de conhecimentos ou de escolaridade usualmente adotadas; expusemos nossa opinião, entre outras ocasiões, no relatório já citado, e, em várias reuniões de que participamos, ouvimos, de conhecedores do assunto, expressões absolutamente concordantes. Condenadas, assim, tais provas, resta-nos decidir por outras que as substituam.

Antes de mais nada, vamos discutir alguns dos requisitos mínimos a serem atendidos pelos tipos de provas propostos.

1 — *Igualdade de condições para todos os candidatos.*

Esta é condição básica para existir comparabilidade de resultados; ela pode parecer óbvia, mas, na verdade, muitas vês é infringida. Lembramos, para exemplificar, o caso do exame oral ou prático, em sua forma clássica, estendendo-se por dias a fora; a diversidade das questões formuladas a cada candidato é suficiente para impedir a igualdade de condições; se fôsem feitas as mesmas perguntas, é claro que delas tomariam conhecimento os candidatos examinados após os primeiros, quebrando-se o

15 JOHNSON, D. — *Op. cit.*

princípio de igualdade. Some-se a isso a variabilidade do ou dos examinadores, em dias sucessivos e até de um candidato para outro, no mesmo dia, mesmo quando há uma só banca; imagine-se a que se reduz a igualdade, quando há mais de uma banca examinadora; prova objetiva do que acontece já foi, aliás, apresentada pelo Prof. Almeida Jr.¹⁶

2 — *Inclusão de matéria de todo o programa.*

Este é o requisito mais claramente infringido nas provas usuais, em que se entrega ao acaso, pelo sorteio, ou ao arbítrio dos examinadores, a indicação de uns poucos tópicos do programa sôbre os quais versará a prova.

É tão evidente que o resultado da prova fica, assim, na dependência de serem êstes ou aquêles os assuntos nela incluídos, que se pode aceitar, sem mais discussões, a validade do requisito proposto.

Provas que o atendam podem ficar sujeitas a uma excessiva extensão; tal dificuldade não é, entretanto, insuportável, como tem sido demonstrado nos vestibulares das escolas em que se tem procurado observar o requisito em pauta.

Ainda que se não conseguisse, em certos casos, incluir quesitos sôbre tôda a matéria da prova, temos que lembrar, apenas, que, aumentando o número de tópicos incluídos, aumentamos também a precisão da estimativa que fazemos da verdadeira grandeza dos conhecimentos.

3 — *Julgamento objetivo ou, pelo menos, com redução da subjetividade a um mínimo.*

Ainda em relação a êste ponto, as provas usuais, escritas, orais ou práticas, mostram enormes falhas. É ocioso repisar o tema.

O julgamento é inteiramente objetivo quando independe do julgador; é êste o maior atrativo que apresentam, sem dúvida, os testes de escolaridade, além de atenderem aos anteriores requisitos, motivo pelo qual convém que, desde logo, os discutamos.

São numerosas as objeções que se levantam contra os testes, ainda que se admitam as suas qualidades. Algumas resultam, simplesmente, do desconhecimento tanto do que êles realmente sejam, como das numerosas modalidades em que podem ser elaborados, dos métodos de apuração e aferição dos resulta-

16 ALMEIDA JÚNIOR, A. — *Problemas do Ensino Superior*. São Paulo. Editora Nacional, 1956, 505 págs.

dos; são, enfim, objeções a que não se precisa dedicar maior atenção. Outras, entretanto, exigem discussão; delas, uma das mais importantes, é a que se refere ao fato de ser limitada a participação do aluno a um simples registro de um sinal ou de um pequeno número de palavras. Perder-se-ia, assim, a possibilidade de apurar as qualidades de elaboração e exposição das próprias idéias, variável que se julga importante para o julgamento dos candidatos.

Não nos parece refutável, quanto à essência, tal objeção; pensamos, porém, que tais qualidades podem e devem ser estudadas por meio de outras provas; se quisermos medi-las, em uma só prova, juntamente com os conhecimentos, corremos graves riscos de infringir vários dos requisitos enumerados. Um bom exemplo disso é fornecido pelas clássicas provas escritas, em que se exigiam do aluno dissertações sôbre uns poucos pontos específicos da matéria; talvez se pudesse, assim, ainda que com grandes dúvidas quanto à objetividade do julgamento, apreciar as qualidades em causa. É indiscutível, porém, que, no referente à medida do conhecimento, pouco poderíamos esperar de bom.

Experimentamos, durante alguns anos, realizar as provas de conhecimentos por meio de testes e de outro tipo de prova a que demos a denominação de questionários; nêles o aluno era solicitado a apresentar uma resposta obrigatoriamente concisa, pela limitação do número de palavras, a uma série de perguntas elaboradas de forma especial. Consistia esta em pedir a explicação científica de fenômenos de observação comum ou em indagar dos possíveis resultados de um conjunto de fatores, à luz dos conhecimentos científicos.

Se os resultados das duas provas apresentassem correlação positiva muito alta, seríamos levados a crer que a informação fornecida por uma ou por outra era essencialmente a mesma; ao contrário, se a correlação fôsse próxima de zero, ficaríamos obrigados a admitir que estávamos medindo, com cada uma, grandezas independentes ou, na pior das hipóteses, que uma das provas, ou as duas, eram instrumentos de medida muito precários.

Em nossa experiência, nenhum dêstes casos se verificou; obtivemos, para o coeficiente de correlação, em três disciplinas, valores que pouco oscilaram em tôrno de 0,70. É razoável, então, admitir-se que haja elementos comuns, medidos pelas duas provas, ao lado de outros que influem apenas nos resultados de uma ou de outra.

Êstes resultados podem constituir um endôssô à crítica que estamos analisando, justificando a adoção dos dois tipos de provas.

Surge então o problema referente à dificuldade de tornar objetivo, ou menos subjetivo, o julgamento dos questionários; dada, entretanto, a concisão obrigatória das respostas e tendo-se em vista uma cuidadosa elaboração das questões, foi possível introduzir fatores de padronização no mecanismo de correção. A êsse respeito, pode-se mencionar a atribuição a um mesmo examinador do julgamento de um grupo de questões, em tôdas as provas; êle deverá abordar uma questão de cada vez; classificando cada prova por um número pequeno de modalidades de julgamento, sem pretender estabelecer juízos muito refinados. Mais ainda, suponhamos que haja 1.000 provas e caibam a um examinador cinco questões; para a primeira, começará pela prova n.º 1 e seguirá até o fim; para a segunda, começará pela prova n.º 200, seguirá até 1.000 e, em seguida, de 1 a 200; e assim por diante, ou seja, cada lote de 200 provas irá ser corrigido em posições diferentes, em cada questão, de forma que a influência da ordem de apresentação seja diminuída no conjunto de questões. Por outro lado, se o número de questões fôr suficientemente grande, tornar-se-ão diminutas as probabilidades de que os erros, atribuíveis à subjetividade, ocorram com predominância substancial de um dos sentidos possíveis, favorável ou desfavorável ao candidato.

Nas condições em que trabalhamos, não se tornou possível um confronto entre resultados de julgamentos das mesmas questões por vários examinadores credenciados, com o fito de apurar a precisão da medida. Isto precisa ser feito por quem disponha de mais fartos recursos, para que se verifique a justeza da impressão que formamos quanto à redução da variabilidade imputável à subjetividade, em decorrência da técnica de julgamento utilizada para êste tipo de prova. Cabe ainda considerar uma objeção que, em face dos acontecimentos já bastante conhecidos, assume capital importância; diz ela respeito à dificuldade de manutenção do sigilo indispensável, durante a elaboração e impressão dos testes.

Baseia-se nos seguintes pontos:

- a) os testes não podem ser improvisados; a boa elaboração de questões implica trabalho meditado e sujeito a severa revisão crítica, que exige tempo, além de experiência e boa vontade;
- b) a extensão da matéria do teste a ser apresentado ao aluno exige impressão prévia, com larga antecedência.

Vale a pena uma análise detida dêstes pontos; começemos pelo primeiro, aceitando, desde logo, a sua procedência, no que

se refere aos testes; cabe perguntar, porém, se podem ser elaboradas, de improviso, no momento da prova, as questões para uma prova de outra natureza. Pode um examinador inventar questões capazes de permitir uma aferição razoável de diversidade de conhecimentos entre os candidatos, sem longa cogitação? Deixará êle, conscio de sua responsabilidade, para o último instante, tarefa tão difícil?

Duas hipóteses podem, na verdade, ser formuladas:

- a) se forem poucas as questões, o examinador poderá elaborá-las mentalmente, deixando para o último momento a sua formulação escrita;
- b) se forem numerosas as questões, ou mesmo, sendo poucas, se envolverem quantidades rigorosamente expressas, será o examinador levado a dar forma escrita às que elaborou.

No primeiro caso, o sigilo dependerá, exclusivamente, da honestidade do examinador; desonesto, êle poderá transmitir a quem quiser o texto das questões que ainda guarda em sua mente; honesto, não haverá possibilidade de quebra de sigilo. A condição necessária, porém, implica a violação do princípio de inclusão de tóda a matéria do programa, a não ser que se disponha de um grande número de examinadores capacitados, o que, na prática, não acontece.

Ê, portanto, aceitável que, se quisermos provas de boa qualidade, as questões terão que ser elaboradas e escritas com antecedência, qualquer que seja a modalidade de prova que adotemos. Cuidados elementares, adotados pelos examinadores, asseguram o sigilo nesta fase, bastando que se cite o da conservação dos textos em envelopes selados e autenticados.

Em qualquer caso, seja qual fôr o tipo de prova, a honestidade dos examinadores que formulam as questões tem que estar acima de suspeita; felizmente, tal requisito pôde sempre ser fãcilmente atendido nos exames a que presidimos, o mesmo acontecendo, certamente, em outras escolas.

No que toca ao ponto *b*, lembremos que, realmente, sempre nos pareceu aconselhável, para assegurar um perfeito desenvolvimento das provas, a impressão, com vários dias de antecedência, dos textos a serem apresentados aos alunos. Precauções, tidas como suficientes, eram tomadas; as matrizes do mimeógrafo eram dactilografadas por nós, pessoalmente, como aconteceu em 1960, ou com o auxílio de outros examinadores em anos anteriores; todo o trabalho de impressão era feito sob nossa direta fiscalização e o de encadernação, muito penoso, pelos próprios

examinadores auxiliados por docentes igualmente categorizados, da própria escola. O material impresso e encadernado era guardado em salas privativas. A realidade mostrou que tais precauções não eram suficientes, por não preverem a possibilidade de assalto, contra o qual, nem bancos, tradicionalmente prevenidos e resguardados, ficam protegidos.

A pressão das circunstâncias veio, porém, demonstrar que o aconselhável não era indispensável; redigidos pelos examinadores novos testes e questionários, foi possível dactilografar matrizes, imprimir e encadernar provas em poucas horas antecedendo os exames, sem que o material ficasse, por um instante, fora das vistas dos responsáveis. Tudo, exatamente, como se faz quando o texto, mesmo em provas de outra natureza, é demasiadamente extenso para ser ditado aos candidatos, diretamente de original.

Pode-se, assim, considerar superada esta objeção aos testes; os riscos de quebra de sigilo estão associados a condições também presentes em outros tipos de provas que possam fornecer as informações procuradas.

Continuamos, assim, convencidos de que, por meio de testes e questionários, podemos realizar uma aferição dos conhecimentos dos candidatos, atendendo, tanto quanto é possível, aos requisitos indispensáveis. Cabe, porém, uma discussão da procedência da medida ministerial que suprimiu as provas orais nos exames vestibulares, atendendo à recomendação da Conferência sobre o ensino médico, reunida em Ribeirão Preto, em 1956, sob os auspícios da Associação Médica Brasileira. Muita celeuma suscitou tal medida; os que a ela se opunham entoaram loas à inquirição oral e ao exame prático, nelas se incluindo, além dos objetivos específicos dessas provas, até mesmo a sua contribuição para uma apreciação das características de personalidade dos candidatos.

Afora o que já foi dito em relação à condição de igualdade para todos os candidatos, não atendida por essas provas, nas condições em que eram realizadas, uma análise, elementar, mostra o quanto fugiam à realidade os seus defensores.

Não admitimos, nem pode fazê-lo examinador algum, que seja possível formar um juízo, ainda que apenas moderadamente fundamentado, sobre o cabedal de conhecimentos de um examinando, totalmente desconhecido pelo examinador, através de um contato de uns poucos minutos; digamos, modestamente, que se devessem gastar 15 minutos de cada arguidor com cada candidato; também modestamente suponhamos que haja apenas 500 candidatos; temos, então, 125 horas de trabalho, para cada examinador. Não cremos que haja possibilidade de mais de 4 ou 5 horas diárias de trabalho de tal natureza, sem que sejam

ultrapassados os níveis de saturação e de capacidade de julgamento. Seriam, então, 25 dias, no mínimo, de exames orais, para aquêles número de candidatos. Todos sabemos que, mesmo com número maior, nunca se gastava tanto tempo; é conclusão forçada, então, que o tempo despendido com cada examinando era ainda menor que o suposto. Que espécie de julgamento se pode esperar, no que tange aos conhecimentos? Mais remota será ainda a possibilidade de qualquer apreciação válida quanto à personalidade. No relatório, já mencionado, sôbre a Conferência de Colorado Springs,¹⁷ encontramos uma substancial discussão das técnicas, conteúdo e julgamento das entrevistas pessoais, largamente utilizadas, em universidades americanas, como elementos de informação para a seleção de candidatos; a despeito de todos os esforços empregados, são severas as críticas endereçadas ao método. Que dizer, então, da valia de apreciações feitas durante uma prova oral?

Merece consideração, entretanto, a defesa que se faz da conveniência de inclusão de provas práticas, argumentando-se com a influência que elas podem ter sôbre a orientação do ensino secundário, mormente no campo das ciências; afirma-se, e há boa evidência em favor de tal afirmativa, que tal ensino é demasiadamente teórico, sem a objetivação prática que seria desejável para uma real compreensão da matéria, por parte dos alunos. Essa orientação poderia ser favoravelmente modificada se os vestibulares incluíssem uma prova prática.

Todo o problema gira, entretanto, em tôrno da criação de um sistema de exames práticos que satisfaça os requisitos já mencionados. Para isso, deve ser realizado simultâneamente por todos os candidatos, ou seja, de forma que um candidato não se beneficie com a informação do que foi feito pelos que o antecederam; há que atender, também, à redução da subjetividade de julgamento; finalmente, o trabalho prático deve ser o mesmo para todos, envolvendo tôda a matéria relacionada em programa especificamente elaborado para a prova prática.

Acreditamos que provas com êsses requisitos possam ser realizadas, nos moldes do que vem sendo feito na cátedra de Histologia da Escola Paulista de Medicina, pelo Prof. Marques de Castro.¹⁸

Convém ter em mente, porém, na organização dos programas dessas provas, a conveniência de torná-las praticáveis com recursos de laboratório razoavelmente modestos; equipamentos caros

17 GEE, H. H. e COWLES, J. T. — *Op. cit.*

18 CASTRO, N. M. e SASSO, W. S. — Method of examination used in the course of Histology of the Escola Paulista de Medicina. *J. Med. Educ.* 34: 720, 722, 1959.

tornam-se acessíveis apenas aos colégios oficiais, eventualmente, e aos particulares que possam exigir de seus alunos remuneração muito alta; seria de temer que, sem a necessária consideração dêste ponto, se favorecessem, indevidamente, os candidatos mais bem aquinhoados pela fortuna.

VII — *O julgamento das provas e a classificação dos candidatos.*

Uma prova representa, na realidade, um instrumento de medida de alguma coisa, conhecimento, inteligência ou outra característica; o julgamento é a expressão, quantitativa ou qualitativa, de seu resultado.

Somos, pois, levados a indagar, antes de mais nada, com que nível de mensuração estamos trabalhando. As considerações básicas sobre este assunto podem ser encontradas, por exemplo, no livro de Siegel.¹⁹

Na verdade, não podemos pretender que as nossas medidas alcancem o nível de uma escala intervalar; para tanto, seria necessário que o grau de dificuldade de tôdas as questões fôsse igual, o que, obviamente, não acontece. Nesse caso, não têm o mesmo significado diferenças iguais entre notas, como, por exemplo, entre 3 e 5 e entre 5 e 7; o mesmo modo, não são admissíveis as operações aritméticas relacionadas com o cálculo da média aritmética; de fato, não podem ser somadas, com significado, grandezas medidas em escala cujas unidades variam ao longo dela.

Temos que aceitar, contrariando tôdas as tradições, que as nossas medidas são feitas apenas em escala ordinal; nesse caso, os resultados numéricos atribuídos a cada prova permitem apenas que estabeleçamos a ordenação dos candidatos em termos dos conhecimentos medidos. Ao maior valor numérico atribuiremos o pôsto n.º 1, ao segundo o n.º 2. e assim por diante; em caso de empate entre dois ou mais candidatos, atribuiremos a cada um o valor médio dos postos que iriam ocupar se fôsem diferentes.

Pode parecer que isso represente perda de informação; na verdade, é apenas a aceitação realista das limitações do nosso instrumento de medida, com abandono de parcela de informação que não tem significado.

Teremos, assim, uma ordenação dos candidatos para cada prova; dispostas essas ordenações em colunas verticais co-graduadas, passaremos a correr o conjunto, de cima para baixo, descendo do primeiro pôsto para o segundo, dêste para o ter-

¹⁹ SIEGEL, S. — *Non parametric statistic for the behavioral sciences.* New York, McGraw - Hill Book Company, Inc., 1956.

ceiro, e assim por diante; iremos verificando quais os candidatos que passam a figurar em tôdas as ordenações, à medida que assim avançamos, continuando até que se tenha reunido o número suficiente para o preenchimento das vagas.

Além de outras já implícitas na discussão dos níveis de mensuração, duas vantagens advêm de tal critério:

a) desaparece o problema de elaboração de provas com grau de dificuldade exatamente medido; o pôsto ocupado por um candidato é função do seu desempenho em relação aos demais, face a uma mesma prova cujo grau de dificuldade, maior ou menor, é igual para todos;

b) a seleção se processa com ênfase na homogeneidade de comportamento frente a todos os critérios de seleção adotados; de fato, a deficiência em relação a um dêles colocará o candidato em pôsto de número muito alto, incapacitando-o para a inclusão entre os que se encontram em tôdas as ordenações, até um ponto dado; com isso, elimina-se o pêso injustificado atribuído, na classificação por médias, ao conhecimento altamente especializado de uma particular disciplina. É claro que o sistema de eliminação, por disciplina, atualmente em uso, tem igual objetivo; êle implica, porém, a fixação do limite de habilitação, arbitrário e variável em função do grau de dificuldade da prova, como foi apontado anteriormente.

Pode-se arguir que tal sistema torna obrigatória a atribuição de pesos iguais para tôdas as provas. Em primeiro lugar, seria preciso demonstrar que isso não seja desejável; se não o fôr, entretanto, será sempre possível estabelecer uma hierarquia de critérios, exigindo que o candidato figure em tôdas as ordenações referentes aos de maior importância, aceitando-se que não o faça para um ou mais dos considerados subsidiários.

Também se pode objetar que o procedimento força a realização de tôdas as provas por todos os candidatos, agravando as já pesadas tarefas que o vestibular impõe. Somos taxativamente contrários ao espírito gerador de tal argumento; não acreditamos, como vimos, que a eliminação, nos moldes em que se processa, seja defensável em qualquer caso, muito menos para atender ao interêsse de simplificação das provas vestibulares. Temos notícia de casos de eliminação de 3/4 ou mais dos candidatos, na primeira prova de um exame; seriam êles, e não outros, os eliminados, se a primeira prova fôsse de outra disciplina? Resultou a eliminação de uma real deficiência ou de

um grau excessivo de dificuldade da prova? Ouvimos relatar casos de provas em que metade dos candidatos recebe, uniformemente, nota zero; será fácil acreditar que a realidade corresponda ao que isso indica, ou seja, que a metade dos candidatos seja igual e totalmente ignorante? Ou será mais fácil supor que na prova não se teve o cuidado de estabelecer uma gradação de dificuldade de quesitos, capaz de permitir uma discriminação entre os níveis de conhecimentos, certamente variáveis entre tantos candidatos? Pessualmente inclinamo-nos pela última hipótese, especialmente quando se trata de provas que incluem pequeno número de questões ou problemas; pode acontecer que todos apresentem alta dificuldade, explicando o nivelamento mencionado.

A tarefa de seleção tem demasiada relevância para que considerações atinentes à sua simplificação possam ser antepostas a outras relacionadas com o seu bom desempenho: a escolha que fazemos vai ter influência desmedida sobre a vida dos candidatos, sobre o futuro da Faculdade, sobre o destino da sociedade em que vivemos; para torná-la a melhor possível, não podemos regatear esforços.

VIII — *Projeto de organização de provas de seleção para o curso médico.*

Para atender aos diferentes aspectos até aqui abordados, podemos propor, em suas linhas gerais, um projeto de organização de provas vestibulares.

1.º — *Teste de inteligência.*

A primeira questão a ser resolvida, uma vez que consideramos superada a relativa à conveniência do teste de inteligência, é a que se refere à dificuldade apresentada, pela necessidade de dispormos de testes padronizados e não divulgados. Tal dificuldade é, no nosso modo de ver, fictícia; o teste padronizado é indispensável quando se trata de classificar, segundo a inteligência, um indivíduo, dentro da população para a qual se fêz a padronização. No nosso caso, o problema se resume na ordenação dos candidatos segundo a inteligência, permitindo-nos usar testes sempre novos, embora não padronizados, cuja elaboração, pelo que temos verificado, não apresenta dificuldades de monta para psicometristas experimentados.

Entretanto, pode-se considerar que seja preferível classificar os candidatos apenas em termos de suficiência, segundo alcancem ou não um nível crítico; tal procedimento encontra fundamento não só em achados da literatura, como em nossa

experiência pessoal. De fato, coeficientes de validade relativamente baixos têm sido observados para a previsão de rendimento escolar em função do nível de inteligência; veja-se, por exemplo, o trabalho de Whitby.²⁰ De nosso lado, não pudemos encontrar diferenças significantes, quanto ao rendimento escolar, entre grupos que incluíam:

- a) escores compreendidos entre a média e um desvio padrão, para mais;
- b) escores com afastamento da média, para mais, maior do que um desvio padrão.

Em nosso estudo, é possível que isso tenha decorrido do número relativamente pequeno de observações, não podendo porém ser esquecida a explicação fundada nas inter-relações do rendimento escolar, da inteligência com a aplicação dos estudantes, como discutimos no relatório já citado. A diferença que encontramos entre os grupos de suficientes e de não suficientes é corroborada pela opinião de Bartlett, citado por Whitby,²¹ quanto à possibilidade de definição de um nível crítico para separar os que, segundo se pode prever “com considerável segurança, quase certamente falharão na escola médica”.

O nosso problema se transferiria, então, para a definição do que seja tal nível; como já foi referida, em nossa investigação, por indicação dos psicometristas, o nível de suficiência adotado foi igual à média aritmética, praticamente igual à mediana dos escores de todos os candidatos. Os resultados da investigação justificaram, até certo ponto, a escolha daquele nível; é evidente, entretanto, que material muito mais abundante deva ser coligido e analisado para que o nível crítico fixado possa permitir uma previsão com a segurança sugerida por Bartlett.

Da classificação em suficientes e não suficientes resulta, como conseqüência natural, a eliminação dos insuficientes. É claro que, sendo o teste da inteligência uma forma de mensuração sujeita a erros, como qualquer outra, podem ser aceitos ou eliminados erradamente, casos que se situam nas vizinhanças do limite demarcatório das duas classes. Tal contingência não seria, por si só, impedimento para o processo, pois, como acentua Guilliksen:²²

20 WHITBY, L. — The selection of medical students. *J. Med. Educ.* 31: 635, 640, 1956.

21 WHITBY, L. — *Op. cit.*

22 GUILLIKSEN, H. — *Theory of mental tests.* New York. John Wiley & Sons, Inc., 1950.

“... quando estabelecemos uma política de seleção para ser adotada em muitas centenas de casos, é legítimo, por exemplo, aceitar todos os que alcancem, digamos, um escore de 76, ou maior, rejeitando todos com escore de 75 ou menos. O verdadeiro escore médio de uma centena de pessoas que obtêm um escore de 76 será mais alto do que o escore médio verdadeiro de uma centena de pessoas que alcançam um escore 75, de modo que, no cômputo geral, pessoas melhores serão aceitas e piores rejeitadas”.

Temos, então, duas formas de utilizar os resultados dos testes de inteligência: ordenação dos candidatos ou somente eliminação dos que não alcançam o nível de suficiência. Neste caso, nenhuma discriminação se estabelece entre aqueles cujos escores apenas alcançam o referido nível e os que dêle se afastam substancialmente para mais, atingindo mesmo os limites da genialidade. No primeiro, não melhora muito a sorte dos pouco dotados, que, pela própria posição que ocupam na ordenação, poucas possibilidades possuem de ser incluídos entre os selecionados, o que só ocorreria se a quase totalidade dos mais inteligentes fôsse composta de indivíduos que não fazem uso dos seus dotes naturais; é favorecida, porém, a admissão dos que possuem inteligência de nível superior, à custa dos que são apenas suficientes.

É preciso não esquecer a dificuldade de aceitação, por parte dos candidatos e seus parentes, de uma eliminação por insuficiência intelectual; é bem sabido que, se em relação a muitos dons há grandes queixas pela parte que a cada um coube na partilha, a da inteligência, em geral, satisfaz a todos. Há uma soma enorme de interesses, ambições, esperanças e emoções que estão em jôgo em um vestibular; é conveniente que, na estrutura do exame, se criem condições para que, dentro do que se pode esperar da natureza humana, saia cada candidato cômso de que recebeu o que lhe era devido.

Somos, por isso, levados a preferir adotar, enquanto não haja informações ou argumentos que decidam a questão, a inclusão da ordenação dos escores de inteligência de todos os candidatos na apuração final.

2.º — *Provas de conhecimentos.*

Estas provas devem versar sôbre:

- a) português
- b) inglês
- c) matemática
- d) física

- e) química
- f) biologia
- g) informação geral, incluindo: — história da civilização, geografia, noções de lógica e de psicologia.

Atendidos sempre os requisitos já apontados, teremos sete provas escritas, predominantemente em forma de teste e, quando houver indicação e conveniência, nos moldes dos questionários. Provas práticas podem ser utilizadas nos casos de física, química e biologia.

Os programas das diversas disciplinas devem ser cuidadosamente elaborados, de forma que, sem ultrapassar os do curso secundário, se concentrem nos pontos fundamentais, tendo em vista não só as necessidades de aplicação no curso médico como também a formação geral humanística desejada.

Atendo-nos a alguns exemplos, procuremos esclarecer o que pensamos.

Em português, não há que focalizar minúcias gramaticais, mas sim procurar verificar os elementos básicos para uma redação correta e clara; dispensar-se-á o conhecimento de literatura adstrito à memorização de biografias, usual em colégios, procurando-se, antes, aferir a inclinação para a leitura e o trato dos bons autores.

— Em inglês, não interessa a capacidade de tradução de textos literários avançados e rebarbativos nem o conhecimento gramatical mecanizado; importa a capacidade de entendimento de textos científicos elementares, sendo presumível que o próprio em-prêgo freqüente do idioma promova, mais tarde, o aumento da capacidade.

Em matemática, é especialmente importante que se fuja dos quebra-cabeças cuja solução depende, na maior parte das vêzes, de uma inspiração momentânea; a prova deve apresentar uma gradação nítida de nível de conhecimentos, desde as operações com números inteiros e fracionários até rudimentos de cálculo, sempre de forma que não dependa exclusivamente do conhecimento memorizado de cada assunto.

Estes exemplos são suficientes e não temos autoridade para ir além de postulados gerais como êsses, inspirados no senso comum; caberá aos especialistas, necessariamente, a elaboração das provas, na forma que melhor atenda aos objetivos visados.

Para as provas práticas, poder-se-á dispor, provavelmente, da alta capacidade técnica de organizações como o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, que, ao que estamos informados, está interessado na questão.

3.º — *Prova de aptidão física.*

Uma vez definidos os padrões de aptidão, deveriam as próprias Faculdades incumbir-se dos exames clínicos e laboratoriais que se fizessem necessários; não é de prever que tal tarefa seja impraticável, tendo-se em vista que as causas de incapacitação, por envolverem condições extremas, sejam de fácil observação.

Caberá aos especialistas decidir quanto à utilidade de exames psiquiátricos para fins de seleção; há, na literatura, fartos subsídios a respeito do assunto, evidenciando o interesse que despertam. Como não podia deixar de ser, falece-nos competência para uma opinião.

4.º — *Provas para estudo de características não intelectuais.*

Admitido o caráter experimental para estas provas, é conveniente que não sejam utilizados seus resultados para a classificação. Seria desejável que fôsem extensivas a todos os candidatos, o que, em alguns casos, é possível; certas modalidades, entretanto, obrigariam a uma limitação, talvez apenas ao grupo de classificados.

Ainda aqui, são os especialistas que devem resolver no que diz respeito ao *modus faciendi* e à interpretação dos resultados.

IX — *Vestibular em comum para as várias Faculdades médicas do Estado.*

No relatório já mencionado, aventamos, pela primeira vez, a idéia de um vestibular em comum para as várias Faculdades de Medicina do Estado de São Paulo, extensível, mesmo, às não médicas (farmácia, odontologia e veterinária) em que fôsem exigidas as mesmas disciplinas. Recapitularemos, agora, em resumo, os pontos essenciais da proposta.

Os candidatos inscrever-se-iam para o vestibular indicando, em ordem de preferência, a carreira e o estabelecimento de ensino; assim, por exemplo, um candidato poderia fazê-lo da seguinte forma:

- | | | | | |
|------------|----------|----|-----------|-----|
| 1a. opção: | carreira | A, | Faculdade | K |
| 2a. " | : | " | A, | " L |
| 3a. " | : | " | B, | " M |
| 4a. " | : | " | C, | " N |
| 5a. " | : | " | C, | " O |
| 6a. " | : | " | D, | " P |

Realizado o vestibular e ordenados os candidatos, as primeiras opções seriam atendidas enquanto houvesse vagas nos

estabelecimentos indicados; quando se esgotassem, passariam a ser atendidas as segundas opções, e assim por diante.

Vejam os, em primeiro lugar, as objeções contra o sistema proposto, de que temos tido conhecimento.

Afirma-se, por exemplo, que o processo conduz a um desvirtuamento da vocação; tal objeção não nos parece aceitável, pois, além de ser problemática a existência de vocações estritamente definidas dentro de um grupo de carreiras afins, é claro que as existentes terão pleno ensejo de se traduzirem com a indicação de opção restrita à carreira em relação à qual se manifestam.

Também se tem sugerido que a ordenação preferencial das Faculdades, nas opções por uma carreira, pode representar desprestígio para Faculdades deixadas para os últimos postos; mais ainda, o julgamento, que estaria implícito nessa ordenação, poderia depender de apreciação errônea da realidade, feita por quem não dispõe de elementos para julgar com conhecimento de causa. Por outro lado, ou as Faculdades que recebessem as primeiras opções estariam, *ipso facto*, recebendo os melhores candidatos ou, pelo menos, os que se pode presumir que o sejam pela conquista dos melhores postos no concurso de seleção.

A refutação desta objeção tem que ser feita com reconhecimento do fato de que as mesmas conseqüências advêm do sistema vigente; a afluência de maior número de candidatos ao vestibular de uma Faculdade resulta, em última análise, em manifestação de preferência, desde que não exista grande discrepância no número de vagas. Pode ser que esta preferência seja ou não decorrente de uma apreciação errônea das qualidades das diferentes Faculdades; pode ser que dependa de condições geográficas, da maneira de realização do vestibular, mais ou menos atraente do ponto-de-vista dos candidatos, ou de quaisquer outros fatores não relacionados com a qualidade do ensino. De qualquer forma, a preferência existe, sem que isso implique desprestígio para as que recebem menor número de candidatos. Existindo a preferência, é fatal que ela repercuta sobre a média de qualidade dos candidatos que se encaminham para cada Faculdade, de forma que umas realizem a sua seleção entre candidatos melhores do que os disponíveis para as outras.

Não conseguimos, na verdade, entrever desvantagens reais; pelo contrário, numerosas são as vantagens que podemos apontar.

Assim, temos, desde logo, a simplificação do trabalho, realmente grande, repetido independentemente em cada Faculdade, especialmente no que toca à elaboração de provas. Nossa experiência tem sido convincente no que diz respeito à dificuldade de encontrar examinadores que reúnam as qualificações de com-

petência na matéria, capacidade criadora para a formulação de questões que forneçam a informação desejada e, sobretudo, interesse real pela tarefa. Cada Faculdade precisa mobilizar sua própria equipe que tenderá a crescer amplamente se fôr modificada a estrutura das provas. Com o vestibular único, mais fácil será reunir os elementos que melhor atendam aos requisitos apontados, para a formação de uma equipe apenas.

Outra vantagem advirá do fato de se tornar justificável, pelo grande número de candidatos, a adoção de métodos de apuração mecânica, sempre que a natureza das provas o permitir.

Lembremos, ainda, que, presentemente, numerosos candidatos, em face das dificuldades com que se defrontam, inscrevem-se para o vestibular de mais de uma Faculdade, sobrecarregando-se de trabalho, talvez com sacrifício de suas reais possibilidades, bem como aumentando a tarefa das próprias Faculdades. Tal prática, por ser, na realidade, um substituto pouco desejável do sistema de opção que propomos, mostra bem como êste atenderia melhor aos interesses legítimos dos candidatos.

Benefício maior adviria, a nosso modo de ver, justamente de eliminar-se a opção definitiva por esta ou aquela Faculdade, no ato da inscrição, especialmente quando há empecilhos à prestação de vestibular em mais de uma; pode acontecer, e certamente acontece, que candidatos não aproveitados em certas Faculdades, as mais procuradas, sejam melhores do que os admitidos em outras, meramente como consequência de diferença na severidade da competição com que uns e outros se defrontaram. Estamos convencidos de que melhoraria a qualidade média do material humano recebido pelas carreiras e escolas que, justa ou injustamente, desfrutam de menor prestígio perante os candidatos.

O próprio fato de haver tradição de preferência, nas opções, pode vir a constituir-se em sadio estímulo para que se aprimorem as Faculdades, ainda que se reconheça, mais uma vez, que nem sempre possam esperar uma justa avaliação das suas qualidades.

É compreensível que uma idéia até certo ponto revolucionária, como esta, possa encontrar resistência para a sua aceitação; talvez fôsse aconselhável, pelo menos de início e em caráter experimental, limitar sua aplicação às quatro Faculdades médicas do Estado. Parece-nos possível um entendimento entre as direções das mesmas, a despeito de estarem duas enquadradas no sistema de ensino estadual, uma no federal e outra no particular. A magnitude do problema de seleção é claramente apreendida por tôdas, como se verifica pelos esforços que dedicam à sua solução.

Óbices de natureza psicológica não cremos que se apresentem ou que não sejam removíveis; obstáculos de ordem legal existem, mas êste é problema a ser discutido no tópico seguinte.

X — *A legislação vigente sôbre o vestibular.*

Falece-nos qualquer autoridade para discutir os aspectos puramente legais do assunto; podemos, apenas, apresentar o ponto-de-vista de quem pôde sentir, no desempenho de uma tarefa, a atuação inibidora de uma legislação que se lhe afigurou absoluta.

A nosso modo de ver, ensinar medicina é tarefa indissolúvelmente ligada à seleção de alunos; se, aos professôres das escolas médicas pelo menos se atribui, embora dentro de normas gerais também discutíveis, a capacidade e o direito de decidir como ensinar, não se compreende que lhes sejam impostos determinados meios, formas e critérios para a seleção dos seus alunos.

A lei atual estabelece datas e prazos para a realização dos vestibulares; fixa o tipo de provas; define o nível de habilitação em cada uma; impede a utilização, para fins de seleção, das informações fornecidas pelo teste de inteligência, que só admite em caráter experimental; burocratiza demasiadamente todo o trabalho, aparentemente no afã de prevenir uma perspectiva declarada de fraude; impõe um sistema de apuração baseado no cálculo da média aritmética, de discutível aplicabilidade. Pior que isso, entretanto, sendo díspares as condições das Faculdades de Medicina, em todo o território nacional, uniformiza as condições de realização do vestibular. Para avaliarmos o quanto essa uniformização tem de absurdo, basta lembrarmos que ela se refere tanto a escolas com mais de 10 candidatos para cada vaga, como àquelas em que o número de pretendentes é menor do que o de vagas, ou seja, escolas em que o problema é, em um caso, essencialmente de seleção, em outro, obrigatoriamente de habilitação.

Em alguns poucos casos, têm sido atendidas, pelos órgãos ministeriais, recomendações emendadas de reuniões de professôres de medicina em que se discute o assunto; isso sucedeu, por exemplo, quando da supressão das provas orais, veementemente condenadas na Conferência sôbre o Ensino Médico, de Ribeirão Preto.

A parte fundamental do corpo de Legislação sôbre o assunto não encontra justificativa senão na tradição; tudo que tem resultado da pesquisa realizada em todo o mundo, em função da alta importância atribuída à matéria, não tem sido

suficiente para abalar a confiança dos mais altos responsáveis na perfeição do sistema vigente.

É indispensável que a ação governamental se limite ao papel normativo, em plano muito geral; deixe-se às Faculdades a liberdade para escolher as formas que lhes pareçam mais convenientes para a seleção ou habilitação de seus alunos.

Não tenhamos ilusões; se não houver interesse no problema a vontade de acertar na escolha, por parte das Faculdades, não existe legislação suficientemente fixadora de formas e meios para que se tenha um bom vestibular. Se chegássemos ao extremo de supor a má-fé dos examinadores, não existiriam leis, por maiores que sejam os entraves ao dolo que pretendam estabelecer, capazes de coibir sua manifestação.

É preciso um crédito de confiança na integridade e na competência, no desejo de acertar e na capacidade de realização dos integrantes do corpo docente das Faculdades que tenham estudado e vivido o problema. Para eles tem que ser transferida a responsabilidade da orientação dos vestibulares, ora em mãos de técnicos ministeriais, certamente dotados das melhores intenções mas sem a indispensável vivência da questão.

O que não é possível é aceitar a perpetuação de uma rotina, crivada de falhas berrantes, em uma política de comodismo que se desculpa alegando a necessidade de cautela na ação, para evitar que se adotem medidas erradas. Na verdade, cremos que seria difícil errar mais do que se erra sob o sistema vigente; de qualquer forma, melhor seria errar quando se modifica com a esperança e a presunção de acertar, do que continuar errando consciente e sabidamente.

O EXAME DE ADMISSÃO ÀS ESCOLAS DE ENGENHARIA

PAULO EDMUNDO COSTA RIBEIRO E OUTROS

Introdução

Uma das primeiras conclusões fornecidas no inquérito realizado em 1954 por Paulo Sá, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, para a CAPES, foi a de ser ainda insuficiente o número de engenheiros formados em nossas escolas. Resultou ela de uma série de comparações entre o número de engenheiros existentes no país e o número de engenheiros de que necessitamos, segundo diversos critérios. Para que se tenha idéia de tal insuficiência, basta considerar que, contando aproximadamente com 20.000 engenheiros, o Brasil necessitaria do *dôbro*, "se nos quiséssemos contentar com a situação correspondente aos *Estados Unidos em 1890*".

Os dados obtidos por diferentes critérios mostram que o Brasil precisa de 50 a 100 mil engenheiros, devendo, para tanto, formar anualmente de 5 a 10.000 (formamos 1.200).

Se considerarmos, por outro lado, que aproximadamente 80% dos candidatos às escolas de engenharia são sumariamente eliminados e desperdiçados, seríamos talvez tentados a resolver o problema da escassez de engenheiros aumentando simplesmente o número de vagas e escolas. Esta seria, porém, uma solução por demais simplista. Atenderíamos com ela, provavelmente, ao problema da quantidade em detrimento do da qualidade.

É sabido que as deficiências do ensino secundário brasileiro concorrem sobremaneira para que a maioria dos que concluem tal curso não estejam aptos a ingressar no primeiro ano da faculdade. Realmente, as vagas atualmente existentes não são

Na elaboração deste trabalho participaram os universitários Antônio Cláudio Sochaczewski, Carlos Alberto de Almeida Borges, Eduardo Santos Basílio, Edy Luís Kogut, João Barbosa da Silva de Sá, José Antônio Gebara, José Otávio Carneiro de Carvalho, Paulo Edmundo Costa Ribeiro, Paulo Victor Sant'Ana e Renato Parreiras Horta Laclette, em sua maioria pertencentes ao 1º ano de escolas de engenharia do Estado da Guanabara.

totalmente preenchidas. Cite-se, por exemplo, o caso das escolas de engenharia da Universidade do Recife e da Universidade do Rio Grande do Sul.

Mas a impraticabilidade e a deficiência de tal solução não param aí. Efetivamente, ela nem sequer atenderia ao problema quantitativo. Se, já com a atual qualidade de ensino, grande parte dos diplomados engenheiros não exerce a profissão, o que aconteceria então, se baixasse a qualidade do ensino com um grande número de vagas?

Segundo o censo de 1950, em São Paulo, Estado onde há maior procura de engenheiros, somente 62,4% dos diplomados exerciam a profissão!

Nossas dificuldades resumem-se portanto no seguinte: temos grande e urgente necessidade de engenheiros, e devemos escolhê-los entre um número limitado de capazes. A solução imediata e dentro da alçada do ensino universitário é: *aprimorar da melhor maneira possível esta escolha, de modo que os selecionados sejam realmente capazes de se tornar bons engenheiros*. Com isto atenderíamos tanto à qualidade quanto à quantidade (uma vez que assim diminuiria o número de alunos que abandonam o curso de engenharia, abandonando por conseguinte a profissão).

É inacreditável que esta solução não tenha ainda saltado aos olhos dos responsáveis por nosso ensino! Muito pelo contrário. Da maneira como são realizados os exames, e aqui vai o nosso testemunho de vestibulandos, notamos que não existe um critério de *seleção* e sim um critério de *eliminação* dos candidatos, visando preencher um número fixo de vagas (sendo que para isto são adotados todos os meios, desde o uso de questões-charadas e o abuso de definições e fórmulas, que não medem o conhecimento nem o raciocínio, até as alterações posteriores, bastante lamentáveis).

Sobre o descaso e a maneira acientífica com que é tratado o problema do vestibular, afirma o professor D. S. Collins (ITA): "Em outros países, certas pesquisas evidenciaram que tratar cientificamente o problema da seleção de estudantes de engenharia é muito mais conveniente do que permitir que as opiniões e o azar decidam, como acontece comumente. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, foi feita larga utilização de métodos, processos e técnicas experimentais com o fim de selecionar os melhores dentre os candidatos às escolas de engenharia, e os resultados foram apresentados em forma de comunicações científicas".

O mais impressionante, porém, é que o vestibular tal como se realiza, além de não atender suas finalidades primordiais,

arrasta consigo uma série de conseqüências trágicas, não só para a vida de muitos estudantes, assim também para o ensino secundário brasileiro.

À maioria dos estudantes, a derrota diante do exame é uma marca que dificilmente se apagará da personalidade do jovem. Para muitos dêles, estudantes pobres, a "bomba" significa o abandono do estudo e o desperdício de um ano de grandes sacrifícios e privações. Se deve haver sacrificados, que sejam, ao menos por justiça, os menos capazes.

Finalidades do Exame

Para dar concatenação lógica ao desenvolvimento do nosso estudo, vamos primeiramente situar o problema abordado.

Anualmente, X alunos (21.975 em 1960) concluem um curso colegial ou equivalente, em sua maioria fraco e heterogêneo, adquirindo por conseguinte o direito de cursar qualquer Escola de Engenharia. Dêsses alunos, acrescidos dos que já terminaram o curso há mais de um ano, Y (12.454 em 1961) desejam fazer o curso de Engenharia que possui apenas Z vagas (2.950 em 1961).

Com o fim de resolver o problema prático da superioridade do número de candidatos sôbre o de vagas, e para escolher os que são capazes de se tornar bons engenheiros, idealizou-se a realização de um exame de entrada para a faculdade, o qual recebeu imprôpriamente o nome de exame de habilitação (uma vez que, por lei, todos os concluintes de curso secundário ou equivalente estão automaticamente habilitados a ingressar na escola superior).

Teremos, portanto, três finalidades primordiais que devem ser atendidas pelo exame:

1 — Medir a aptidão do raciocínio e o conhecimento necessário para a engenharia, bem como determinar se o candidato tem ou não vocação para a carreira.

2 — Selecionar os melhores, visando solucionar o problema prático de vagas.

3 — Orientar e incentivar o estudo dos anos anteriores ao vestibular.

Os três objetivos expressos no item 1 deverão ser considerados segundo certa ordem de prioridade. De acôrdo com os professores que consultamos, e segundo nosso próprio parecer, a melhor ordem é a acima indicada.

Esta ordem é ainda mais justificável quando se sabe que, já em 1928, estudo realizado sôbre a vida escolar de estudantes americanos por vários psicólogos, como Clark Hull, T. L. Kelley e Thorndike, demonstrou que o sucesso nos estudos depende de:

- 50% da capacidade ou aptidão;
- 35% do interêsse ou esforço;
- 15% do acaso.

Quanto à determinação da vocação do candidato, não há dúvida que atualmente apresenta muitas dificuldades, o que não impede que, na medida de nossas possibilidades, tentemos solucioná-las.

Como dissemos anteriormente, o método atualmente escolhido para preencher as finalidades foi o exame. Não achamos necessária sua descrição detalhada. Em linhas gerais, porém, o exame consta de quatro provas: Matemática, Física, Química e Desenho, sendo que algumas escolas exigem ainda Português e também Inglês.

Tôdas essas provas são eliminatórias, e o candidato que não obtiver 4 pontos em uma delas não poderá prosseguir o exame. São habilitados todos aquêles que conseguirem chegar ao último exame e nêle obtiveram aprovação. A média mínima é portanto 4. O problema prático do preenchimento das vagas não é, na maioria das escolas, aparentemente levado em conta.

Dizemos "aparentemente", pois deve ocorrer na realidade uma mudança no grau de dificuldade ou no rigor da correção das últimas provas, dependendo do número de eliminados nas primeiras provas, para que seja possível obter, no fim da seleção, um número de habilitados próximo ao número de vagas. É bom acrescentar que o uso de um tal sistema pode explicar a maioria dos absurdos do vestibular atual.

Em outras escolas, segue-se à risca o parágrafo 1.º do artigo 8.º da Portaria n.º 453 do Ministério da Educação e Cultura: "A admissão à matrícula obedecerá rigorosamente à ordem de classificação e aos limites de vagas fixados nos exatos têrmos dos editais de concurso".

Erros

Uma vez estabelecidas as principais finalidades que devem reger o vestibular, passamos a verificar se o método escolhido atualmente é capaz de preenchê-las.

A primeira pergunta a ser feita é se o exame constitui, como se pretende no Brasil, o melhor meio de medir a habilitação e efetuar a seleção.

Foi talvez T. H. Huxley quem primeiro inventou o *slogan*: “o exame é um mal necessário”. Modernamente existe um grande pessimismo por parte dos melhores conhecedores da pedagogia em relação à validade de um exame como aferidor do conhecimento e do raciocínio.

Segundo a opinião de Spearman, citada por Sir Phillip Hartog, em seu livro *The Place of Examinations in the Social System*, define-se por *validade* a “concordância entre a medida obtida e aquilo que se mede”. Como um exemplo de falta de validade de um resultado de exame podemos citar a experiência de Sir Phillip Hartog e E. C. Rhodes, publicada em seu livro *An Examination of Examinations* (Londres, 1936).

Tratava-se de verificar a variação das notas dadas pelos examinadores às provas do exame. Tanto os examinadores quanto os estudantes tinham experiência no tipo de exame escrito a ser investigado. O tempo permitido para a correção das provas ficava a critério do examinador; os examinadores eram todos pagos (o que foi considerado pela comissão organizadora como fato essencial na investigação). Os resultados mais impressionantes foram constatados nos exames finais de faculdade, nas matérias — Inglês e História.

No exame de Inglês, as notas dadas a certo candidato pelos sete examinadores foram as seguintes:

— 2,8 — 3,2 — 4,6 — 5,6 — 5,8 — e 8,0!

A um outro candidato: 2,4 — 4,2 — 4,8 — 6,0 — 6,0 — 6,4 — 7,0!

Quanto às reprovações, houve dois examinadores, em sete, que não deram nenhuma, e um que deu 19! Enquanto determinados alunos eram reprovados por alguns dos sete examinadores, os demais os aprovavam, às vezes até com distinção.

Numa questão (com 10 examinadores) em que o máximo era de 15 pontos, um candidato obteve:

15 de 1 examinador
12 de 3 examinadores
8 de 2 examinadores
7 de 2 examinadores
4 de 2 examinadores

Para a investigação do exame de História foram selecionadas 15 provas que tinham recebido uma mesma nota no exame

oficial para obtenção do diploma na matéria. Estas provas foram então corrigidas e apreciadas separadamente por 14 examinadores. Pouco mais de um ano depois, êstes mesmos examinadores corrigiram novamente as mesmas 15 provas. Houve portanto 210 (14 x 15) veredictos. Pois bem, 44% dos veredictos (92 provas) foram modificados na segunda correção.

Se fizéssemos a mesma experiência com as provas de vestibular do Brasil, que concluiríamos em relação à validade?

Por volta de 1920, dizia Einstein a seu amigo Moscoviski, referindo-se especificamente aos exames vestibulares:

“Êste exame não deve existir mais; deve-se acabar com êste terrível monstro sempre de guarda às portas das escolas. Se fôr eliminado, desaparecerá o terror de que falais. Não se aprenderá mais a enormidade de coisas que se vão esquecer e que merecem ser esquecidas. Voltemos à natureza que nos ensina o divino princípio de alcançar o máximo efeito com o mínimo de esforço. O exame final é exata e diametralmente o oposto dessa lei natural”.

O êrro, porém, não está só aí. No caso do exame vestibular brasileiro, êsse êrro é agravado por vários outros. Como afirma o Dr. Paulo Sá em inquérito realizado pela ABNT: “o processo (exame) é, pois, falho como apurador do preparo dos alunos. Mas não é só. A maneira como é dado não *permite sequer que o mau processo seja bem empregado.*”

Efetivamente, são grandes e numerosas as falhas que impedem que o mau processo seja bem aplicado. Passaremos agora a estudar algumas delas, tentando evidenciá-las pelo uso dos recursos que pudemos dispor para o nosso estudo.

1. EM RELAÇÃO À MEDIDA DO CONHECIMENTO

1.1. *Nível mínimo inconstante*

Aceitando como finalidades para o exame aquelas estabelecidas anteriormente, parece-nos evidente que o nível mínimo de raciocínio e conhecimento exigido no vestibular, deva permanecer aproximadamente o mesmo no decorrer dos anos: um aluno que passasse no exame em determinado ano, deveria, obrigatòriamente (desde que seu preparo permanecesse o mesmo), passar dois ou três anos depois, se fizesse de nôvo o vestibular (uma vez que o número de candidatos não aumenta muito). Infelizmente êste nível mínimo não permanece cons-

tante. Muito pelo contrário, as estatísticas¹ evidenciam o fato oposto.

Estudo do quadro a seguir, onde consta a percentagem entre o número de aprovados e o número de candidatos ao exame de cada matéria, mostra que existe uma grande variação de ano para ano nas percentagens de aprovação. Ora, esta variação não pode ser explicada pela variação do preparo dos vestibulandos (estudaram nos mesmos colégios, com aproximadamente os mesmos professores, sob o mesmo ensino, com os mesmos livros), mas sim pela oscilação do nível mínimo exigido em cada matéria.

	1957	1958	1959	1960	1961
Matemática	46%	56%	55%	49%	44%
Física	57%	80%	63%	73%	70%
Desenho	59%	73%	86%	93%	72%
Química	96%	96%	90%	93%	92%
(EPUC)					

Se os exames fôsem preparados mais cuidadosamente e com critérios que satisfizessem as reais finalidades do vestibular, exigir-se-ia um conhecimento mínimo básico em cada assunto importante, dentro de uma mesma matéria. Isto se traduziria nas provas, pela constância do valor em pontos, atribuído ao assunto em cada prova, nos diferentes anos.

Assim, por exemplo, se em prova de determinado ano, o total das questões versando sobre o assunto importante A, soma *um* ponto (num total de 10 para tôda a prova), nos demais anos deveríamos ter o mesmo assunto aparecendo com aproximadamente o mesmo valor.

Ora, o que se constata é bem diverso. Vejamos, por exemplo, o quadro que representa o valor total de pontos atribuídos ao assunto Dinâmica, com o decorrer dos anos, nos exames de Física da E.N.E. (a prova tendo o valor total 10).

ano	57	58	59	60
valor	0,2	4,2	2,3	0,15

1 Os estudos estatísticos elaborados por nós, com dados referentes a várias escolas do país, obtidos através da CAPES e pela correspondência com algumas escolas, procuram demonstrar que os exemplos citados neste trabalho traduzem fatos comuns à maioria das escolas.

Em 1958, era portanto exigido um alto conhecimento de dinâmica, seja porque o conhecimento da matéria em si era importante, seja porque, neste assunto, era fácil medir o raciocínio do aluno. Já em 1960, quase nada lhe era exigido da matéria. O aluno que em 1958 passasse com um bom conhecimento em dinâmica, já em 1960 de pouco lhe adiantaria este mesmo conhecimento.²

Um outro processo que poderia ser utilizado para nos informar quanto à constância do conhecimento mínimo estabelecido, seria uma apreciação da variação do número de repetentes e dependentes do 1.º ano. É lógico que este processo não é muito rigoroso devido a influências perturbadoras, tais como mudanças de professores, mudança de currículos, etc. . .

% de repetentes matriculados no primeiro ano

	1958	1959	1960
ITA	3%	2%	3%
E. de Eng. de São Carlos	60%	2%	—
EPUC	0,5%	1%	2%
EPUSP	6%	3%	8%
E. Fluminense de Engenharia	10%	6%	15%
E. de Eng. Univ. Recife	19%	—	18%
E. de Eng. Univ. Rio Grande do Sul ...	27%	25%	23%
E. Eng. Univ. do Paraná	6%	3%	40%
E. Eng. Univ. Mackenzie	8%	3%	14%

1.2. Importância de matérias e assuntos.

Pareceu-nos lógico, bem como aos professores que entrevistamos, que, tendo em vista medir o grau de aptidão *para a Engenharia*, e o conhecimento básico necessário, se deveria dar maior importância àquelas matérias e, dentro delas, àqueles assuntos cujo conhecimento e raciocínio mais se aproximassem do conhecimento e raciocínio exigidos pela Engenharia.

Os fatos, no entanto, evidenciam justamente o contrário. Veja-se, por exemplo, o sistema adotado de notas eliminatórias que sujeita tôdas as matérias ao mesmo grau de importância. Tal sistema, além de apresentar muitos outros inconvenientes, pode permitir fatos absurdos como sejam:

Candidato	Mat.	Fís.	Des.	Quím.	Total pontos	Resultado
A	4	4	4	4	16	aprovado
B	10	10	10	3,5	33,5	reprovado

2. Em anexo encontra-se a tabela 1 referente ao valor atribuído aos diferentes assuntos nas provas de Física de três faculdades de Engenharia.

Assim, um aluno é reprovado com mais do dobro de "preparo" de outro aprovado. Tais casos, embora não tão exagerados, são muito freqüentes.

A ineficácia do sistema atual é ainda melhor demonstrada no trabalho realizado pelo Prof. Collins do ITA (*Pesquisa a Propósito da Seleção de Alunos para o ITA*), onde compara o sistema atual de eliminação múltiplo simples com o processo por êle recomendado de regressão múltipla. Os resultados a que chegou, estudando a vida escolar posterior ao exame, de alunos que foram aprovados por um sistema e reprovados por outro, condenam totalmente o atual sistema de provas eliminatórias.

Analisando do ponto-de-vista estatístico os resultados dos exames vestibulares, verificamos que em geral, em cada ano, existe uma matéria diferente responsável pela maior eliminação de candidatos. Partindo mais uma vez do princípio de que o nível do preparo médio dos candidatos não pode ter variado substancialmente de um ano para outro, conclui-se que houve em cada ano uma matéria considerada de maior importância que as demais.

Para justificar êste fato, teríamos que admitir que as matérias mais necessárias à engenharia variam de ano para ano!!!

Uma outra explicação menos absurda é a de que se considera tôdas as matérias igualmente importantes, o que contraria o bom-senso.

Podemos aplicar o mesmo raciocínio no que se refere à importância de um assunto dentro de uma mesma matéria. Verifica-se que todos os assuntos são considerados aproximadamente com a mesma importância (ou então, que a importância de um assunto para o estudo da Engenharia varia de ano para ano!).

Veja-se, por exemplo, o caso das provas de química da EPUC. Durante vários anos as provas eram constituídas de cerca de 70% de química inorgânica e 30% de química orgânica. Em 1961, a ordem dos valores inverte-se repentinamente, constando a prova de 70% de química orgânica e 30% de química inorgânica!

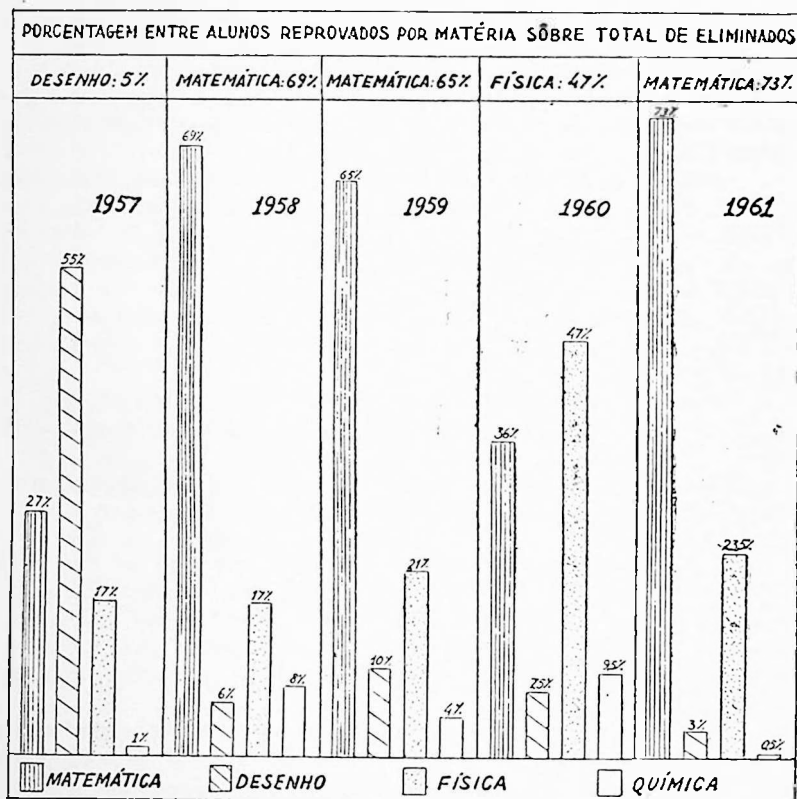
1.3. Grande influência de fatores acidentais.

O desconhecimento, por parte dos examinadores, dos critérios estatísticos faz com que os fatores secundários e acidentais, como nervosismo, sorte, má disposição do candidato, etc..., influenciem sobremaneira os resultados.

O emprêgo de um número muito reduzido de questões, o sistema eliminatório e a consideração de uma única nota para

determinar o conhecimento e o raciocínio de um aluno numa matéria contribuem para que o resultado do aluno no exame não represente seu preparo real.

Se a determinação do valor de uma grandeza física, *mensurável*, necessita de um grande número de resultados experi-



mentais para eliminação de erros e influências, e se não se admite, de maneira alguma, a medida desta grandeza de posse apenas de alguns valores, o que se diria então da *avaliação* de uma grandeza não suscetível de medida (como o raciocínio e o conhecimento), por meio de uma única nota?

2. EM RELAÇÃO À MEDIDA DO RACIOCÍNIO E APTIDÃO

2.1. Pouca importância dada a conceitos e raciocínio.

A psicologia moderna considera ser a facilidade de apreensão de conceitos um dos principais métodos para a avaliação de inteligência. (É bom esclarecer: conceito não é definição.)

Ora, com exceção talvez de uma só escola, os exames vestibulares no Brasil se prendem a definições e problemas de cálculo numérico, e raras são as perguntas e problemas de caráter puramente conceitual.

A geometria do espaço, por exemplo, foi reduzida ao emprego de fórmulas decoradas e ao cálculo aritmético enfadonho de volumes e áreas. Chamam-se perguntas de geometria pura questões como esta: Defina o que é prisma!

Os exames, em geral, são preparados às pressas, por poucos professores, sem que sejam estudados detalhadamente.

Não esqueçam os examinadores que a prova mede mais o preparo e a capacidade de quem a redige, do que o preparo e a capacidade do aluno que a faz!

As provas são corrigidas em massa e por isso mesmo com um critério de certo ou errado, o que não tem nenhum sentido quando existem poucas questões.

E aí está uma das piores conseqüências do vestibular mal feito. Durante os três anos científicos, o estudante *estuda para o vestibular*, e êste estudo consiste em decorar fórmulas, aprender a fazer "problemas-tipo" e a encarar, da mesma maneira árida e depreciativa, três ciências tão diversas como a Física, a Matemática e a Química.

2.2. Não medem a vocação e a aptidão.

Há alguns dias causaram tumulto na imprensa os resultados a que chegou o psicólogo Norberto Keppe depois de seis anos de estudos e aplicação de testes psicológicos entre estudantes de grau universitário e profissionais. Foi aterrador verificar que 60% dos médicos e estudantes de medicina não apresentavam o menor pendor para a carreira escolhida.

Segundo o Dr. Keppe, o número de desajustados profissionais entre os engenheiros, depois de um estudo menos aprofundado que no caso da medicina, é de 45%. Note-se que os testes foram feitos entre os que exerciam a profissão (60% dos diplomados em São Paulo, onde foram efetuados os testes).

Entre as respostas de alguns médicos a êsses testes, apareceram frases como estas:

"Prestei exame vestibular em várias faculdades, passei na de Medicina, sou formado médico, mas não tenho interêsse pela medicina."

"Errei na escolha da profissão, gostaria mais de ter estudado Física Nuclear."

"Sempre gostei de Matemática, e fui bom aluno nesta matéria. Não consigo interessar-me por Medicina."

Note-se que o mêdo do exame difficil e injusto, o "monstro", segundo Einstein, é responsável pelo afastamento de muitos que têm vocação e aptidão para a Engenharia.

O professor Edmundo de Vasconcelos, da Faculdade de Medicina da Univ. de S. Paulo, que apresentou pela primeira vez o trabalho do Dr. Keppe e seus colaboradores, responsabilizou pelos fatos expostos as falhas existentes na seleção dos candidatos para faculdades no Brasil. Citou ainda o caso de um estudante que passou em 1.º lugar no exame vestibular da Faculdade de Medicina, e dois meses depois abandonou o curso, para ingressar mais tarde na Escola de Engenharia.

Dr. Keppe vê como única solução a criação de centros de orientação vocacional junto às universidades e colégios (a orientação deveria começar aos 14 anos), e em caso de impossibilidade, devido ao número reduzido de técnicos, recomenda a realização de pelo menos algumas provas psicológicas entre os estudantes, antes do vestibular.

Além dos engenheiros que não exercem a profissão, e além daqueles que a exercem à revelia de sua vocação, temos ainda que apontar como consequência desta seleção atualmente feita os estudantes de engenharia que abandonam o curso por falta de vocação ou de aptidão.

Soluções

Seria impossível tentar resolver o problema da seleção dos alunos para as escolas de engenharia de todo o Brasil por meio de uma única e detalhada solução, uma vez que cada escola, com problemas próprios, constitui um caso particular. Isto não impede que tôdas elas apresentem características comuns que assim permitam a fixação de uma linha geral comum.

Antes de escolhermos esta norma geral a ser seguida, julgamos necessária uma série de providências iniciais, a serem tomadas por tôdas as escolas. Estas providências nos pareceram não só obrigatórias como urgentes, assim que começamos a nos dedicar a êste estudo, uma vez que sanariam várias das deficiências graves encontradas, quais sejam:

1 — As escolas, em geral, não dispõem de dados estatísticos suficientes para o contrôle do exame. (Enviamos a várias escolas de todo o Brasil cartas em que pedíamos dados sôbre o vestibular. Recebemos poucas respostas e sômente uma carta continha os dados completos.)

2 — Os poucos dados que existem e o grande número de notas dos alunos ficam arquivados nas secretarias, não sendo devidamente interpretados, como era de convir.

3 — Os critérios de seleção não são estudados sistemáticamente e poucos são os trabalhos científicos efetuados nas escolas sôbre o vestibular (o que já tinha sido observado por D. S. Collins).

4 — A formulação das provas não é feita com o devido cuidado e antecedência.

As providências consideradas indispensáveis são portanto:

1 — Formação de equipe permanente (remunerada) de professores, pedagogos e psicólogos, para estudar o critério de seleção e acompanhar o resultado das modificações efetuadas através do estudo da vida universitária e profissional dos alunos, a fim de obter-se critérios mais válidos.

À equipe, da qual não fariam parte os examinadores do vestibular, caberia, portanto, controlar a eficiência dos exames por meio de estudos estatísticos periódicos e aprofundados sôbre:

- a) nível do 1.º ano: número de repetentes, n.º de dependentes, opiniões dos professores, etc. . .
- b) percentagem dos que abandonam o curso, dos que exercem a profissão e de bons engenheiros;
- c) de maneira geral, estudar os reflexos de um vestibular pela média da turma e do número de repetentes, nas diferentes matérias, nos 5 anos do curso (índice de correlação entre notas no vestibular e no curso de engenharia);
- d) convênio com instituições como o IBOP e Fundação Getúlio Vargas, para estudos estatísticos.

2 — Formação de um “conselho de professores e psicólogos”, de reconhecida idoneidade, para o preparo em conjunto, com larga antecedência, das provas do exame (equipe também remunerada).

3 — Formação de uma equipe de psicólogos que testaria e entrevistaria os vestibulandos, a fim de orientá-los profissionalmente. Orientação esta que já deveria ser dada, na opinião de conceituados psicólogos, aos 14 ou 15 anos (como na França, por exemplo), durante o curso secundário.

Considerando que qualquer solução a ser tentada, deverá corrigir as falhas existentes, avulta como orientação primordial **A FUGA AO EXAME.**

Dentro desta linha está o que já vem sendo sugerido há vários anos e que ficou patente no inquérito realizado pela ABNT: a criação do curso anexo ao propedêutico, com a dura-

ção de 1 ano, durante o qual seria feita a seleção, com bases nos resultados de exame obtidos no decorrer do ano.

Seria porém arriscado, e mesmo em muitos casos impossível, no momento, abandonar bruscamente o "sistema exame" para adotar o sistema do curso anexo. Assim sendo, distinguimos atualmente duas soluções cabíveis:

1. Aprimoramento do sistema exame.
2. Solução (inicial) mista: Curso anexo — exame.

Admissão com Exame

Em busca de um sistema mais válido para a escolha de futuros bons engenheiros, e na impossibilidade imediata do estabelecimento em algumas escolas do curso prévio ou anexo, onde se testariam os alunos durante um ano, optaríamos pela continuação do sistema exame, porém em bases totalmente diversas das atuais.

Para que se alcance algum sucesso com êste exame, faz-se mister uma mudança total em sua estrutura, sobretudo uma mudança radical de *mentalidade* naqueles que preparam êste exame.

Se não podemos abandonar as provas e as notas como avaliadoras do preparo e da capacidade dos alunos, não por ser o sistema ideal, mas por constituir o único sistema de que dispomos, ao menos tornemos êste sistema o mais válido possível.

E podemos fazê-lo. Seja inteirando-nos das modernas técnicas de exame, seja aprendendo a manipular as notas que dispomos dos alunos para escolhê-los não por uma simples média aritmética, mas por outros processos mais modernos e adequados.

Podemos fazê-lo, insistimos, *mudando uma mentalidade e reestruturando um sistema.*

É preciso, primeiramente, que os examinadores que formulam e corrigem as provas, compreendam exatamente o sentido do exame: *é um instrumento de medida dos mais precários.*

É inacreditável que com tal instrumento de medida, e em apenas 4 ou 5 dias, a banca examinadora, tendo para corrigir às vezes 1500 provas, consiga avaliar até o centésimo de conhecimento!

Que diriam nossos professores de física se, com uma balança de feira, tentássemos fazer em poucas horas medidas de precisão até o miligrama?

Antes de mais nada, a adoção de um novo sistema deve corrigir os erros básicos por nós apontados e os que já são sobejamente conhecidos.

O novo exame deve basear-se fundamentalmente na *medida do raciocínio e da apreensão de conceitos*. Que se evitem o mais possível questões que exigem grande memória dos candidatos. Que se evitem sobretudo as chamadas "questões teóricas", que consistem em geral numa simples demonstração de fórmula.

É preciso ter-se em mente que o vestibular é *para a engenharia* e que o bom engenheiro é aquele capaz de reagir diante de situações novas, é aquele capaz de criar e não o capaz de reter de cor todos os conhecimentos adquiridos, sem saber como aplicá-los.

Para melhor atingir este objetivo, faz-se necessária a reestruturação do *programa* do vestibular. É impossível, com um programa tão vasto como o atual, que o aluno não seja obrigado a decorar uma grande parcela dos conhecimentos exigidos, e que o exame não seja um mero teste de memória, uma vez que o examinador não pode aprofundar-se suficientemente em cada assunto.

O novo exame deve *minimizar a grande quantidade de fatores acidentais* que prejudicam os resultados.

Por que não adotar provas com grande número de questões conceituais, testes do tipo certo ou errado, testes de múltipla escolha, etc...? Há no Brasil uma escola que usa este tipo de exame, onde a correlação entre as notas do vestibular e as obtidas no 1.º ano é considerável (0,5 em média). Por que então não aplicar esta experiência?

Outro aspecto que deve ser encarado no novo exame, é o do *grau de importância* a ser dado às diferentes matérias e aos diferentes assuntos. Frisamos mais de uma vez, e nisto foram unânimes também os professores consultados, a necessidade de se estabelecer quais as matérias mais importantes para a engenharia, e a *ponderação das notas segundo esta escala de valores*. Assim, surgiram algumas hipóteses para os pesos a serem dados às matérias, como, por exemplo:

	Mat.	Fís.	Quím.	Des.
1ª hipótese:	4	3	1	2
2ª hipótese:	5	3	1	1
3ª hipótese:	3.5	3	1.5	2

É preciso também encarar com realismo a *correção das provas*. A banca, já esgotada com a preparação e impressão

e preocupada com a fraude, não poderá de maneira alguma fazer uma correção justa em apenas 4 ou 5 dias.

Por que não dar o prazo de 1 mês para a correção das provas?

O sistema total de contagem de pontos para a seleção é outro ponto muito importante e que exige muito cuidado e mudança radical. É preciso, de início, acabar com a nota eliminatória! Que se faça do zero a única nota eliminatória! (A seleção só seria feita quando obtidas tôdas as notas dos alunos.)

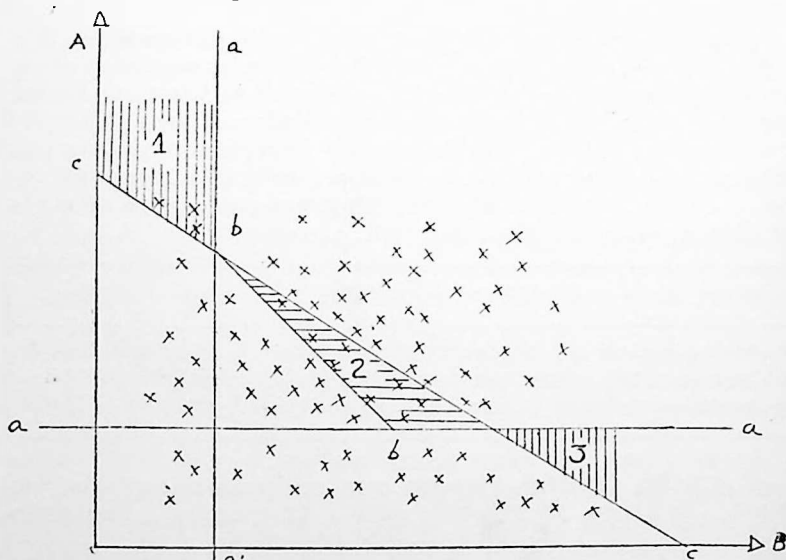
Gostaríamos, mais uma vez, de referir aqui o trabalho de Dwane S. Collins.

O método de regressão múltipla, por êle estudado e recomendado, permite a aprovação de alunos que tenham notas altas em uma matéria e baixas em outra, o que não seria aceito no sistema atual de eliminação combinada múltiplo simples.

Para comparar os dois métodos em relação a duas matérias, Collins ilustra o exemplo com um gráfico, onde aparecem em ordenadas as notas da matéria A, e em abscissas, as notas da matéria B.

As retas a-a e a'-a' determinam os níveis mínimos admitidos atualmente em cada matéria (nota eliminatória: 4) e b-b, as médias mínimas aceitáveis (quando existe média eliminatória).

A reta c-c, cuja inclinação depende diretamente do pêso dado a cada matéria (no caso, B maior que A), representa o nível mínimo estabelecido pela regressão múltipla: os candidatos abaixo e à esquerda desta linha são eliminados.



Em estudos sôbre a vida escolar, posterior ao exame, dos alunos do grupo 1 e 3, que seriam aceitos pelo nôvo sistema e não pelo atual, Collins encontrou alunos brilhantes ou simplesmente bons.

Os alunos do grupo 2, que ingressaram na escola (ITA), e que não teriam sido admitidos pelo método de regressão múltipla, não puderam acompanhar o nível da escola e foram desligados (14 em 15 alunos).

O autor fala-nos ainda do resultado obtido com o emprêgo de testes de aptidão juntamente com o exame vestibular.

“O estudo evidencia que a correlação múltipla entre as médias de notas dos alunos do ITA e testes selecionados (adaptados da “Differential Aptitude Test Battery”) em combinação com os exames vestibulares (Mat., Fis., Quím., Des.), é mais alta do que a correlação múltipla obtida usando-se apenas os exames vestibulares”.

Esse estudo mostra, não só a baixa eficiência do sistema seletivo atual, porém muito mais do que isto, evidencia o fato de que o vestibular precisa ser *estudado e tratado como um problema científico*.

Admissão Mista: Curso Anexo — Exame

É fora de dúvida que o ensino secundário há muitos anos deixou de preencher uma de suas principais finalidades, qual seja a de preparar o estudante para os cursos superiores. Assim sendo, a maioria daqueles que conseguem passar pela barreira do vestibular, não só apresentam uma grande heterogeneidade de conhecimentos, como também não possuem base suficiente para acompanhar o curso.

Esta deficiência do curso secundário, que tanto afeta o ensino superior, não pode ser esquecida pelos responsáveis do ensino de engenharia. Em vez de nos perdermos em polêmicas sôbre a modificação e o melhoramento do ensino secundário, por que não tentarmos resolver o problema através das próprias escolas de engenharia?

Ficou demonstrada anteriormente a baixa eficiência do sistema de seleção atualmente adotado, tendo como principal causa o uso de um único exame como avaliador de raciocínio e conhecimento.

É deplorável também que o exame seja o centralizador e a única motivação para o estudo, isto é, o estudante brasileiro

tem como objetivo de seus estudos passar no Exame, independente ou não de saber a matéria.

Surge daí a necessidade de um curso anexo à Faculdade, curso êste que prepararia os alunos dando-lhes uma base de conhecimentos indispensáveis ao curso superior, e faria a seleção por um sistema de várias provas efetuadas durante o curso, o que tiraria do estudante a preocupação de *estudar para o Exame*.

Já que vamos partir para uma nova solução, é preciso que não cometamos os mesmos erros que caracterizam o vestibular, isto é, não podemos deixar que o acaso, as opiniões pessoais e as "contas de chegar" sejam os principais orientadores do curso.

Além do estudo a ser efetuado pelas três equipes por nós sugeridas, faz-se necessário outrossim:

a) Um estudo aprofundado do currículo a ser adotado pelo curso.

b) Evitar que os professores da Escola sejam professores do curso anexo, isto porque, não só os professores da Escola devem ter horário integral na escola, mas também porque devem opinar sobre o nível do prope-dêutico, não podendo portanto comprometer-se com o curso anexo.

c) Que a formulação e a correção das provas sejam feitas por professores que não lecionem, nem o prope-dêutico, nem na Escola, porém que estejam entrosados no espírito do curso.

Talvez a primeira dificuldade a ser transposta seja o sistema de admissão ao curso anexo.

Não se pode conceber a adoção de um exame inicial de seleção, uma vez que isto seria antecipar o vestibular de um ano.

Não seria aceitável, do mesmo modo, a discriminação de colégios, isto é, que o conceito da escola sobre o colégio no qual um candidato tenha feito seu curso secundário, venha influir na aceitação ou não de sua matrícula no curso anexo.

Parece-nos que a seleção inicial só poderá ser feita através de uma outra espontânea. A adoção de testes de orientação vocacional, visando encaminhar a escolha da profissão pelo candidato, as próprias dificuldades de alguns alunos em acompanhar o curso, levariam grande parte deles a abandonar o curso.

Para dar maior pêsô a êste argumento, gostaríamos de lembrar que aproximadamente 80% dos candidatos ao vestibular fazem cursos prévios, e que, segundo indagações nossas em alguns desses cursos, cerca de 40% dos alunos matriculados no início do curso o abandonam.

Outro problema que surge é o de como conciliar o 3.º científico e o curso anexo.

De duas uma, ou o curso anexo se fará depois do 3.º científico, aumentando assim o período escolar, o que não seria aconselhável, ou o referido curso será reconhecido oficialmente como equivalente do 3.º científico. Esta segunda hipótese nos parece ser a mais razoável.

Como dissemos anteriormente, a solução mais exequível no momento seria o sistema misto anexo-exame.

Entendemos por um tal sistema a admissão dos candidatos à escola, parcialmente, através do curso e parcialmente através de um exame vestibular que continuaria existindo. A evolução dêste sistema se daria no sentido de aumentar gradativamente o número dos que entrariam na escola através do anexo, e diminuir até um limite mínimo o número dos que seriam admitidos através do exame.

Resta saber como se dará a seleção através do curso anexo, assunto êste por demais delicado e que deve ser estudado com muito cuidado. Apresentaremos então o seguinte critério que, a nosso entender, é o mais eficaz:

adoção de uma média mínima acima da qual o aluno seria diplomado no curso anexo (diplomação que equivaleria ao 3.º científico);

percentagem fixa dêstes alunos diplomados seria admitida na escola, através de seleção baseada no método de regressão múltipla ou algum outro que se mostrasse mais eficaz.

AMPLITUDE E LIMITES DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

NEWTON SUCUPIRA

Da Universidade do Recife

A determinação da amplitude e limites da autonomia universitária constitui, em primeiro lugar, um problema essencialmente jurídico, na medida em que se trata de definir, em face da Lei de Diretrizes e Bases e da legislação anterior vigente, a margem de liberdade concedida às universidades na direção de suas atividades. É, certamente, uma tarefa de jurista, de intérprete da lei, indicar os limites fixados pelo estatuto legal dentro dos quais as universidades podem exercer plenamente sua autonomia. Mas, além do aspecto especificamente jurídico, o tema envolve uma questão de ordem doutrinária, não menos relevante, que diz respeito à concepção de autonomia que deverá servir de idéia diretora na execução de uma política universitária.

A presente Lei de Diretrizes, como é sabido, contenta-se em afirmar no art. 80, em termos gerais, a autonomia das universidades, em seus aspectos didático, administrativo, financeiro e disciplinar, sem outras indicações. Os dispositivos que no texto do projeto original definem êsses tipos de autonomia foram sãbiamente vetados, pois que tôda definição legal implicando desde logo uma limitação equivaleria, como acentuam as razões do veto, a determinar "regras rígidas em assuntos que podem receber melhor tratamento seja nos estatutos, seja nas normas que compete ao Conselho Federal de Educação estabelecer".

Vemos, então, que de um lado a autonomia universitária encontra restrições nos próprios dispositivos da lei que regulam e ensino superior e doutra parte, em princípio, nas atribuições do Conselho, desde que a êste cabe *ex vi legis*, aprovar os estatutos da universidade. E como nos estatutos é que se encontra precisamente configurada a amplitude de autonomia de que pode gozar uma universidade, vê-se quanto importante é a parte que toca ao Conselho na sua determinação. Além disso, sendo de sua atribuição traçar normas de uma política educacional (o

que implica também uma política universitária), sugerir medidas para a organização e funcionamento do sistema federal do ensino (letra *j*, art. 9) e adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e aperfeiçoamento do ensino (letra *m* do mesmo artigo), torna-se evidente a necessidade de ter o Conselho um pensamento definido em matéria de autonomia das universidades, que lhe sirva de fio condutor no tratamento dos problemas universitários.

Vale a pena recordar que a chamada Lei Francisco Campos, de 1931, concedia, também, autonomia às universidades e, no entanto, a ausência de uma política universitária esclarecida e a falta de uma idéia adequada desta autonomia levaram o legislador à promulgação de uma série de leis que pouco a pouco iam restringindo a autonomia universitária, terminando por ficar todo o regime didático das universidades uniformemente regulamentado em seus menores detalhes. Temia-se aquilo que um ilustre deputado chamou de “desmedido arbítrio das congregações”, e com esta crença mágica que sempre tivemos na eficácia das fórmulas legais acreditava-se que uma legislação centralizada, enquadrando o processo universitário em todos os seus trâmites, fôsse o meio infalível de evitar baixos padrões de ensino. E desta forma a autonomia universitária concedida pela Lei Francisco de Campos se viu praticamente anulada pela massa de decretos, avisos e portarias que tinham como objetivo assegurar os altos níveis de nosso ensino superior.

Ora, no momento em que começa a formar-se uma nova consciência universitária, e quando êste Conselho tem por norma estimular a objetivação desta consciência e fazer com que as universidades assumam a responsabilidade de sua autonomia de modo que a reforma universitária não seja, simplesmente, imposta de fora, mas surja de dentro mesmo das instituições como um imperativo daquela consciência, parece-nos que é um dever do Conselho tudo fazer para resguardá-la, o que exige, sem dúvida, que tenhamos uma idéia justa e precisa de autonomia e liberdades universitárias. Uma idéia que decorra da própria essência da universidade, não apenas de sua essência abstrata, mas de sua essência concretizada em suas objetivações históricas, e, particularmente, em função do que deve ser a universidade brasileira.

Assim fica desde logo esclarecida a intenção de nosso estudo: que não é uma disquisição jurídica, mas uma tentativa de análise do conceito de autonomia universitária com o fim de fornecer matéria ao debate, do qual, espero, resultará definido o pensamento do Conselho sôbre o assunto

A idéia de autonomia universitária, como poder de auto-determinar-se, de dirigir suas atividades e seus destinos, está

ligada à universidade desde as suas remotas origens e tem-se mantido, ao longo de sua história, até os nossos dias, como uma exigência permanente que emana da própria natureza da instituição universitária. No seu processo de formação, a universidade surge como vontade de liberdade. A gênese da universidade medieval pode ser caracterizada como uma luta, por vezes dramática, para afirmar sua autonomia. Ela se forma na resistência oferecida ao Chanceler de Notre-Dame e ao rei, em Paris, e ao govêrno da comuna, em Bolonha. Segundo nos diz Stephen d'Irsay, ¹ "cada etapa percorrida na via da organização formal da corporação parisiense foi condicionada por algum incidente; foi-lhe necessária uma série de provas para se dar conta de sua própria situação, para se afirmar em sua unidade e adquirir uma personalidade jurídica". E se a universidade deve sua existência jurídica como tal ao poder eclesiástico, suas liberdades são reconhecidas como uma conquista de seus mestres e discípulos. Desde o seu início, a universidade teve bastante forte a consciência de suas liberdades como condição fundamental de sua própria existência. E, apesar desta grande liberdade de que gozavam as primeiras universidades medievais, verifica-se uma unidade básica de forma na variedade das organizações regionais, resultante, não da uniformidade imposta exteriormente por leis ou decretos, mas de uma comunidade de fins e princípios e, sobretudo, da profunda unidade cultural característica do mundo medieval. E foi na vigência dessa esplêndida autonomia que distinguia a universidade medieval em seus tempos áureos que ela deu o melhor de seus frutos e atingiu o máximo de sua floração cultural. Quando, já nos fins da Idade Média, as universidades, como na França, passam a ser inteiramente controladas pelo poder estatal, a perda de sua autonomia coincide com o seu período de decadência, onde, sem mais nenhuma vitalidade nem fôrça criadora de cultura, deixam elas de atuar no processo cultural dos novos tempos.

À medida que o poder dos reis se fortalecia com o advento do absolutismo e, principalmente, depois que o Estado moderno passava a ampliar-se e a desenvolver-se, estendendo sua ação aos múltiplos serviços e atividades dentro da sociedade, era natural que procurasse êste submeter ao seu contrôle a instituição universitária, que podia ser extremamente útil a seus propósitos. É o que vemos desde o início da época moderna e, particularmente, com a criação da universidade napoleônica, a qual vai proporcionar uma instrução organizada, regulada, uniforme, distribuída segundo programas por tôda parte idênticos, em

1 IRSAY, Stephen d' — *Histoire des Universités* — Tomo I, Paris, Ed. Auguste Picard, 1933, pág. 66.

estabelecimentos semelhantes uns aos outros e muito rigidamente controlados. Assim chegamos a um tipo de universidade despojada de suas liberdades, transformada em departamento estatal, servida por funcionários dependentes de uma administração central e destinada ao ensino com objetivos de formação profissional, tudo no interesse do Estado. Dessa transformação se salvam as universidades saxônicas, que sabem conservar, apesar de todas as interferências do poder público, uma parcela considerável de suas liberdades tradicionais.

São as idéias liberais, durante o século passado, em favor da liberdade de ensino e da investigação científica, que vão contribuir para que as universidades recuperem uma relativa independência em face do Estado que as mantém. Assim é que Humboldt² consegue instituir a universidade de Berlim sob os auspícios de uma plena *Lehr- und Lernfreiheit*, isto é, procura realizar o máximo de liberdade de pesquisa e de ensino nos quadros da organização estatal, conferindo-lhe uma capacidade de autodeterminação em condições de pô-la ao abrigo dos interesses e das interferências da política partidária. Daí por diante, as universidades alemãs, em geral, estabelecem uma espécie de *modus vivendi* entre sua autodeterminação (*Selbstverwaltung*), no que se refere, principalmente, ao regime didático e atividades acadêmicas e a inspeção da parte do Estado (*Staatsverwaltung*). Do mesmo modo, já nos fins do século passado, embora conservando em seus traços fundamentais a mesma estrutura centralizada do sistema napoleônico, readquire a universidade francesa as liberdades basilares que são o atributo de toda universidade autêntica.

A história da universidade tem sido, assim, uma luta constante para afirmar sua liberdade e autonomia em face das freqüentes investidas do poder político desejoso de conformá-la à ideologia dominante ou transformá-la em dócil instrumento a seu serviço. O fato é que a universidade, por sua própria natureza, como bem acentuou Karl Jaspers,³ não pode deixar de viver numa condição permanente de ambigüidade e de tensão. Devido sua existência legal ao Estado, não pode ela recusar-se inteiramente à sua supervisão por êste; doutra parte, pelos seus superiores objetivos de promoção e difusão da cultura, não pode reduzir-se à condição de mero departamento estatal. Mesmo nos regimes democráticos essa tensão subsiste. Ainda há pouco, nos

2 HUMBOLDT, Wilhelm von — "Über die innere und äussere Organisation der höhernen wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in *Die Idee der deutschen Universität* — Hermann Getner Verlag, 1959.

3 JASPERS, Karl — *The idea of the University*. Trad. inglesa, Beacon Press, 1959, págs. 123-124.

Estados Unidos, país onde tradicionalmente as universidades se beneficiam de uma larga margem de independência, os educadores denunciavam a ameaça que pesa sobre a autonomia legal dos conselhos diretores das universidades públicas, em face da expansão do controle administrativo exercido pelas agências governamentais. Como resultado criou-se o "Committee on Government and Higher Education",⁴ para estudar tais modificações nas relações entre os governos estaduais e as instituições públicas de educação superior, o qual, em seu relatório, concluía, enfaticamente, pela necessidade de se preservarem as liberdades essenciais da instituição universitária, como condição de sua eficiência.

Uma análise da idéia de universidade e de suas finalidades básicas revelaria que a autonomia não é alguma coisa de puramente acidental, e sim uma exigência com raiz no próprio ser da universidade. Em sentido contrário a essa tese poder-se-ia apontar o caso da universidade francesa, onde a autonomia parece extremamente restrita, pois a lei regula minuciosamente suas atividades. Todavia, é preciso notar que ali são plenamente asseguradas as liberdades de ensino e de pesquisa, e que, apesar da estrita regulamentação, é a universidade administrada pelos próprios professores. O Prof. Georges Vedel acentua que "a independência do corpo universitário, a autogestão do ensino superior repousam tanto sobre uma tradição e sobre os costumes como sobre textos", concluindo que "o ensino superior é um serviço público democraticamente gerido por seus próprios agentes".⁵ Dir-se-á, talvez, que as universidades de países totalitários ou regimes fortes são muitas vezes bastante eficientes em sua produção de cientistas e técnicos. Neste caso poderíamos admitir, com o Ministro adjunto do Ensino Superior da Rússia, M. A. Prokofiev, que a "idéia de autonomia universitária é uma abstração, bem que ela seja muitas vezes envolvida numa retórica florida".⁶ Se o que se entende por universidade é, tão-somente, um estabelecimento mantido pelo Estado com o objetivo de preparar especialistas nos diversos ramos das ciências, das técnicas e das profissões de que a comunidade precisa para atender às suas necessidades práticas imediatas, decerto que se poderia dispensar, por supérflua, a autonomia universitária. Mas, se a universidade é algo mais do que isso, se está

4 *The efficiency of freedom* — Report of the Committee on government and Higher Education, Baltimore. The Johns Hopkins Press, 1959.

5 VEDEL, Georges — Les libertés universitaires, in *Revue de l'Enseignement Supérieur*, Paris, n° 3, pág. 138, 1960.

6 PROKOFIEV, M. A. — *L'École supérieure soviétique*, "L'Enseignement supérieur — Études et documents d'éducation", Paris, Unesco, n° 39.

a serviço da pura investigação da verdade, se visa à realização dos valores fundamentais do espírito que integram o acervo da cultura humana, então possui uma dimensão de universalidade que a faz transcender os imediatismos utilitários, e uma missão cultural que exige necessariamente a liberdade. Como se vê, tudo depende da concepção que se tenha da instituição universitária, porque uma universidade serve tanto a fins do conhecimento em si mesmo, sem referência à utilidade imediata, como às necessidades práticas da comunidade.

Enquanto se devota à função de criação cultural desinteressada, a universidade está também a serviço das mais profundas exigências espirituais do homem. Porque a cultura, principalmente entendida como processo de humanização, não é de modo algum um luxo do espírito, mas uma exigência vital do homem. Daí Ortega y Gasset dizer, com toda pertinência, que a cultura é um mister imprescindível de toda a vida, uma dimensão constitutiva da existência humana, como as mãos representam um atributo do homem. Mas sendo a cultura um produto da atividade espiritual, não pode florescer sem a liberdade, que é uma propriedade essencial do espírito. Por isso mesmo, na medida em que a universidade é o órgão superior da cultura, o instrumento da autoconsciência de uma época, não lhe é possível desenvolver-se a não ser sob o signo da liberdade. E, uma vez que a atividade universitária autêntica deve ser essencialmente uma atividade criadora — envolvendo uma contínua reinterpretação das idéias, a criação de novos conhecimentos e a elaboração de novas categorias que permitem ao homem a interpretação de si mesmo e de sua realidade — não poderia ser programada ou dirigida por elementos estranhos à própria universidade. Em sua tarefa de investigação da verdade, ela requer margem de liberdade e autonomia que repele injunções ideológicas ou imposições externas.

Esta liberdade, por outro lado, é exigida mesmo quando consideramos a universidade em seus objetivos práticos. Porque, se o Estado tem o direito de exigir dela a formação dos cientistas, técnicos e profissionais de que a sociedade necessita, cabe sempre à universidade decidir dos processos e métodos que devem ser usados na formação científica e profissional. Seria um equívoco, no qual sempre temos incidido, julgar que podemos obter a eficiência e boa qualidade do ensino universitário através de uma regulamentação meticulosa de seu processo. Uma regulamentação completa e minuciosa é sempre uma receita para a mediocridade institucional no campo da educação superior. E a experiência nos mostra que quanto mais as atividades universitárias se encontram reguladas por lei, quanto mais se elimina a participação responsável do pessoal docente em sua organiza-

ção, tanto maior é a rotina, a inércia acadêmica, a burocratização de atividades que de si exigem um esforço sempre renovado de iniciativa criadora.

Podemos então afirmar que a universidade, pela sua própria essência, não pode ser reduzida à condição de simples departamento da Administração Pública, mas requer um clima de liberdade, exige que se lhe proporcione certa faculdade de auto-organização e direção, a fim de poder realizar em toda a plenitude sua tríplice finalidade de ensino, pesquisa, promoção e difusão da cultura.

Todo o problema está em determinar o sentido e o alcance das liberdades universitárias, da autonomia da universidade em face do Estado, que assegura sua existência legal e a provê dos recursos necessários para a realização de suas tarefas. Convém desde logo distinguir estas liberdades dentro da universidade. O Prof. Marcel Bouchard⁷ distinguia duas espécies de independência universitária, não necessariamente ligadas uma à outra: a autonomia coletiva e a liberdade pessoal ou, em outros termos, a independência das universidades e a independência dos universitários mestres e alunos. Pela primeira, cada universidade se governa a si mesma, administra-se, organiza seu ensino e programa sua pesquisa e suas atividades culturais a seu critério. A segunda, sem dúvida, a mais preciosa para a dignidade de mestre e igualmente útil para o avanço da ciência, reconhece e assegura a todo professor universitário o direito de pesquisar e ensinar em sua cátedra o que êle crê seja a verdade. Nem sempre estas duas espécies de independência coincidem inteiramente. Em princípio, uma universidade que dispõe da faculdade de autogestão poderia ao mesmo tempo exercer pressões sobre a liberdade intelectual e a orientação ideológica de seus professores, ao passo que um sistema onde a universidade tem suas atividades formalmente reguladas por uma legislação altamente centralizada pode assegurar aos seus mestres plena liberdade de cátedra. Tal seria, por exemplo, o caso da universidade brasileira, onde essa liberdade é uma garantia constitucional. Certamente que essa liberdade não basta para o desenvolvimento do ensino e da investigação, pois o professor gozando da liberdade de cátedra poderia ser entravado no exercício de sua atividade docente e de pesquisa por uma legislação demasiadamente rígida. Tal seria o exemplo de nosso ensino superior, onde o professor possuía toda liberdade em sua cátedra (até mesmo de não ensinar), ao mesmo tempo que a forma do processo universitário se encontrava estritamente determinada por lei. Por

7 BOUCHARD, Marcel — Les universités françaises, in *Revue de l'Enseignement Supérieur*, cit. n° 3, pág. 50, 1960.

isso torna-se necessário que a liberdade intelectual e a independência institucional coexistam, pois uma e outra se completam, em benefício das atividades universitárias.

Tôdas essas liberdades, se bem que inerentes à idéia mesmo de universidade, são passíveis de limitação. Primeiro, porque a liberdade intelectual, como toda liberdade no homem, não é um incondicionado sem norma e sem razão. Em segundo lugar, porque, sendo uma instituição, não pode a universidade existir como soberana, inteiramente desvinculada da comunidade de que faz parte. Por isso mesmo, está sujeita a certas limitações em sua liberdade institucional, em função do bem coletivo a que deve também servir. Por aí se vê que o sentido exato da autonomia universitária não pode significar independência total.

Esta verdade óbvia deve ser repisada porque, como acentuava o Prof. Almeida Júnior⁸ em seu excelente estudo sobre a autonomia universitária, existe por vezes em nossas universidades uma tendência a conceber a autonomia em termos de completa independência em face do poder estatal, traduzindo-se, sobretudo, para usarmos de suas próprias expressões, em "ojeiriza à fiscalização". Se autonomia quer dizer certo poder de se dar normas, de onde provém este poder? Ontologicamente poderíamos dizer que decorre do próprio ser da universidade, constituindo a autonomia uma exigência de sua própria essência. Mas do ponto-de-vista jurídico positivo esse poder tem fundamento na ordem legal. Só pode existir e produzir efeitos quando legalmente reconhecido. E como o Estado é que torna possível a existência concreta da universidade, e a protege, segundo o próprio filósofo Karl Jaspers⁹ reconhece, não se poderia negar a relação de dependência da universidade para com o Estado. E desde que o Estado provê a universidade de seu suporte legal e material, dos recursos de que ela necessita para exercer suas atividades, segue-se que não poderia ela recusar a supervisão estatal, embora esta implique limitação de sua autonomia — sobretudo quando o propósito desta supervisão, como assinala Jaspers, é precisamente prevenir as corrupções a que estaria exposta uma universidade completamente independente. Apenas a universidade tem o direito de rejeitar uma supervisão que entre em conflito com a causa da verdade a que a universidade serve primariamente.

Esta supervisão por parte do Estado não deve, entretanto, transformar-se em dirigismo das atividades específicas da universidade. Daí por que deve bater-se, antes de tudo, por sua

8 ALMEIDA JÚNIOR, A. — *Problemas do Ensino Superior*, S. Paulo, Ed. Nacional, págs. 231-267.

9 JASPERS, Karl — *Op. cit.*, págs. 121 e 127.

autonomia didática, pela liberdade de ensinar e investigar segundo as puras exigências metodológicas do saber e da pesquisa. Todavia, como a administração e as finanças, como suportes materiais, estão ligadas ao exercício das atividades didática e científica, seria ilusório pretender que à universidade bastaria a autonomia didática e que as atividades não acadêmicas poderiam ser reguladas externamente sem risco para a integridade educacional ou da livre investigação científica e da formação cultural. É manifesto que toda atividade dentro de uma universidade bem integrada tem, virtualmente, implicações acadêmicas. Sendo a universidade pensamento institucionalizado, seria artificial uma separação completa entre os aspectos administrativos e financeiros e os aspectos intelectuais e didáticos. Por isso mesmo, para que possa exercer convenientemente sua autonomia didática, necessita ela, também, de certa autonomia administrativa e financeira. Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases, em seus arts. 81 e 82, teve em vista assegurar em bases concretas a autonomia administrativa e financeira das universidades. Em todo caso, a afirmação dessa autonomia jamais deve eximir a universidade de seus deveres e responsabilidades perante a comunidade, desde que exerce funções que interessam diretamente ao bem comum.

Em apoio desta tese cremos da maior oportunidade recordar aqui uma famosa declaração conjunta dos Vice-Chanceleres das universidades da Grã-Bretanha: "As universidades concordam inteiramente com a opinião de que o Governo tem não somente o direito, mas o dever de certificar-se de que cada setor de estudos que, no interesse da nação, deve ver cultivado na Grã-Bretanha, está sendo de fato cultivado de maneira satisfatória no sistema universitário, e que os recursos postos à disposição das universidades estão sendo empregados com a devida consideração à eficiência e também à economia".¹⁰

Traduzindo o sentido profundo desta declaração em termos de uma filosofia social, diríamos que o fundamento das limitações que é lícito ao Estado impor à autonomia universitária só pode encontrar-se em sua subordinação última ao bem comum da sociedade.

Resumindo, poderíamos estabelecer os seguintes princípios gerais para orientação de uma política universitária:

- 1) A autonomia universitária não é fim em si mesma, mas condição essencial para que a universidade possa rea-

¹⁰ Apud ALMEIDA JÚNIOR, A. — "Ainda as diretrizes e bases da educação nacional", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXXIII, nº 76, INEP, Rio de Janeiro, 1959, pág. 22.

lizar eficientemente suas tarefas e ser útil à sociedade. Não deve ser entendida como um privilégio gracioso, mas como uma responsabilidade que a universidade tem de assumir para atingir seus objetivos.

- 2) A autonomia da universidade não lhe confere um *status* de completa independência, pelo qual pretenda colocar-se acima de qualquer controle que sobre ela a comunidade considere oportuno exercer através do Estado.
- 3) A essencial liberdade da instituição universitária é perfeitamente compatível com o direito e o dever que tem o Estado, dentro de um regime democrático, de se dar conta da maneira pelo qual as universidades vêm empregando os recursos postos à sua disposição. Mas o Estado precisa reconhecer que a universidade não existe apenas para prestar-lhe serviços, uma vez que, orientada como deve estar para a realização de valores espirituais, possui ela uma dimensão de universidade que transcende os interesses práticos imediatos de uma sociedade determinada.
- 4) Submeter as universidades a um sistema de controle próximo ou remoto é embotar o senso de responsabilidade daqueles que devem ser os responsáveis diretos pela execução das atividades universitárias específicas. E é preciso observar que um sistema de centralização administrativa constitui normalmente as vias de acesso por onde costuma penetrar a influência política na universidade.
- 5) Uma estreita regulamentação imposta pelo Estado às universidades, longe de constituir uma garantia de eficiência e qualidade, pelo contrário, torna-se, via de regra, entrave prejudicial à universidade em seu poder de reorganização permanente, sem o que não pode ela acompanhar o ritmo das transformações sociais e culturais de nosso tempo.
- 6) Ao Conselho compete velar pela autonomia e pela responsabilidade das universidades sem prejuízo de seu dever de traçar rumos de uma política universitária, fazendo com que as universidades se dêem conta da responsabilidade que essa autonomia representa para o aperfeiçoamento do ensino superior e para o desenvolvimento da cultura do país.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

O texto decretado pelo Congresso foi parcialmente sancionado pelo Pres. João Goulart, em 20/12/61, tendo sido apostos 25 vetos. Divulgamos, na íntegra, a Lei e os dispositivos vetados:

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

Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DOS FINS DA EDUCAÇÃO

Art. 1.º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;

g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

TÍTULO II

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 2.º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. A família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3.º O direito à educação é assegurado:

I) pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

II) pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

TÍTULO III

DA LIBERDADE DO ENSINO

Art. 4.º E' assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5.º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares, legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados.

TÍTULO IV

DA ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO

Art. 6.º O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação.

Parágrafo único. O ensino militar será regulado por lei especial.

Art. 7.º Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.

Art. 8.º O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da Repú-

blica, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.

§ 1.º Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de nêles serem devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular.

§ 2.º De dois em dois anos, cessará o mandato de um têrço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Ao ser constituído o Conselho, um têrço de seus membros terá mandato, apenas, de dois anos, e um têrço de quatro anos.

§ 3.º Em caso de vaga, a nomeação do substituto será para completar o prazo de mandato do substituído.

§ 4.º O Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sôbre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sôbre matéria de caráter geral.

§ 5.º As funções de conselheiro são consideradas de relevante interesse nacional, e o seu exercício tem prioridade sôbre o de quaisquer cargos públicos de que sejam titulares ou conselheiros. Êstes terão direito a transporte, quando convocados, e às diárias ou jeton de presença a serem fixadas pelo Ministro da Educação e Cultura, durante o período das reuniões.

Art. 9.º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

a) decidir sôbre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;

b) decidir sôbre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;

c) pronunciar-se sôbre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;

d) opinar sôbre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;

e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, § 1.º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art. 70;

f) VETADO;

g) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;

h) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República;

i) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sôbre êles;

j) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;

l) promover e divulgar estudos sôbre os sistemas estaduais de ensino;

m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;

n) estimular a assistência social escolar;

o) emitir pareceres sôbre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;

p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;

q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

§ 1.º Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras *a, b, d, e, f, h, e i*.

§ 2.º A autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior caberão aos conselhos estaduais de educação na forma da lei estadual respectiva.

Art. 10. Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna.

TÍTULO V

DOS SISTEMAS DE ENSINO

Art. 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.

Art. 13. A União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 14. É da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior.

Art. 15. Aos Estados que, durante 5 anos, mantiverem universidade própria com funcionamento regular, serão conferidas as atribuições a que se refere a letra *b* do art. 9.º, tanto quanto aos estabelecimentos por êle mantidos, como quanto aos que posteriormente sejam criados.

Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

§ 1.º São condições para o reconhecimento:

- a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;
- b) instalações satisfatórias;
- c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;
- d) garantia de remuneração condigna aos professores;
- e) observância aos demais preceitos desta lei.

§ 2.º VETADO.

§ 3.º As normas para observância dêste artigo e parágrafos serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 17. A instituição e o reconhecimento de escolas de grau médio pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, serão comunicados ao Ministério da Educação e Cultura para fins de registro e validade dos certificados ou diploma que expedirem.

Art. 18. Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.

Art. 19. Não haverá distinção de direitos, VETADO entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos.

Art. 20. Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

- a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;
- b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.

Art. 21. O ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas.

§ 1.º Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas à prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e à aplicação em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.

§ 2.º Em caso de extinção da fundação o seu patrimônio reverterá ao Estado.

§ 3.º Lei especial fixará as normas da contribuição destas fundações, organização de seus conselhos diretores e demais condições a que ficam sujeitas.

Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

TÍTULO VI

DA EDUCAÇÃO DE GRAU PRIMÁRIO

Capítulo I

Da educação pré-primária

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As emprêsas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Capítulo II

Do ensino primário

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes a seu nível de desenvolvimento.

Art. 28. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:

a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;

b) o incentivo e a fiscalização da freqüência às aulas.

Art. 29. Cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária.

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;

b) insuficiência de escolas;

c) matrícula encerrada;

d) doença ou anomalia grave da criança.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

§ 1.º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que a lei estadual estabelecer.

§ 2.º Compete à administração do ensino local, com recurso para o Conselho Estadual de Educação, zelar pela obediência ao disposto neste artigo.

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou

propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

TÍTULO VII DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO

Capítulo I

Do ensino médio

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1.º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2.º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3.º O currículo das duas primeiras séries do 1.º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1.º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Parágrafo único. VETADO.

Art. 37. Para matrícula na 1.ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginásial ou equivalente.

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I) Duração mínima do período escolar:

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II) cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III) formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV) atividades complementares de iniciação artística;

V) instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI) frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas.

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1.º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2.º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente dentro dos seus sistemas de ensino:

a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português;

b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;

c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso.

Art. 41. Será permitida aos educandos a transferência de um curso de ensino médio para outro, mediante adaptação, prevista no sistema de ensino.

Art. 42. O Diretor da escola deverá ser educador qualificado.

Art. 43. Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sôbre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático.

Capítulo II

Do Ensino Secundário

Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1.º O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

§ 2.º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1.º e 2.º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45. No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1.º Deverá merecer especial atenção o estudo do português em seus aspectos linguísticos, históricos e literários.

§ 2.º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.

Capítulo III

Do ensino técnico

Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:

- a) industrial;
- b) agrícola;
- c) comercial.

Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino.

Art. 48. Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 1.º As duas últimas séries do 1.º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa.

§ 2.º O 2.º ciclo incluirá, além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3.º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

§ 4.º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

§ 5.º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.

Art. 50. Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestría, VETADO.

Parágrafo único. Será permitido, em estabelecimentos isolados, o funcionamento dos cursos referidos neste artigo.

Art. 51. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

§ 1.º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

§ 2.º Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido.

Capítulo IV

Da formação do magistério para o ensino primário e médio

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao... VETADO ...grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação, além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes preservem a integração no meio.

Art. 58. VETADO.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Art. 60. O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito opr meio de concurso de títulos e provas... VETADO.

Art. 61. O magistério nos estabelecimentos... VETADO ... de nesino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente.

TÍTULO VIII

DA ORIENTAÇÃO EDUCATIVA E DA INSPEÇÃO

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas... VETADO... deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.

TÍTULO IX

DA EDUCAÇÃO DE GRAU SUPERIOR

Capítulo I

Do ensino superior

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 67. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

Art. 68. Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior oficiais ou reconhecidos serão válidos em todo o território nacional.

Parágrafo único. Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos, ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Art. 70. O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal... VETADO... serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. VETADO.

Art. 71. O programa de cada disciplina sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento.

Art. 72. Será observado, em cada estabelecimento de ensino superior, na forma dos estatutos e regulamentos respectivos o calendário escolar, aprovado pela congregação, de modo que o período letivo tenha a duração mínima de 180 (cento e oitenta) dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames.

Art. 73. Será obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos, bem como a execução dos programas de ensino.

§ 1.º Será privado do direito de prestar exames o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento.

§ 2.º O estabelecimento deverá promover ou qualquer interessado poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificação, a 25% das aulas e exercícios ou não ministrar pelo menos $\frac{3}{4}$ do programa da respectiva cadeira.

§ 3.º A reincidência do professor na falta prevista na alínea anterior importará, para os fins legais, em abandono de cargo.

Art. 74. VETADO.

§ 1.º VETADO.

§ 2.º VETADO.

§ 3.º VETADO.

§ 4.º VETADO.

§ 5.º VETADO.

§ 6.º VETADO.

§ 7.º VETADO.

Art. 75. VETADO.

I) VETADO.

II) VETADO.

III) VETADO.

IV) VETADO.

V) VETADO.

VI) VETADO.

VII) VETADO.

§ 1.º VETADO.

§ 2.º VETADO.

§ 3.º VETADO.

§ 4.º VETADO.

Art. 76. Nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior, os diretores serão nomeados pelo Presidente da República dentre os professôres catedráticos efetivos em exercício, eleitos em lista tríplice pela congregação respectiva, em escrutínios secretos, podendo os mesmos ser reconduzidos duas vêzes.

Art. 77. Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelado, que abrangerão obrigatôriamente as seções de... VETADO... ciências e letras.

Art. 78. O corpo discente terá representação, com direito a voto, nos conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades.

Capítulo II

Das universidades

Art. 79. As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior... VETADO.

§ 1.º O Conselho Federal de Educação poderá dispensar, a seu critério, os requisitos mencionados no artigo acima, na criação de universidades rurais e outras de objetivo especializado.

§ 2.º Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de pesquisas e... VETADO... de aplicação e treinamento profissional.

§ 3.º A universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da 3.ª (terceira) série do ciclo colegial. Do mesmo modo pode instituir colégios técnicos universitários quando nela exista curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado êsses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio.

§ 4.º O ensino nas universidades é ministrado nos estabelecimentos e nos órgãos complementares, podendo o aluno inscrever-se em disciplinas lecionadas em cursos diversos se houver compatibilidade de horários e não se verificar inconveniente didático a juízo da autoridade escolar.

§ 5.º Ao Conselho Universitário compete estabelecer as condições de equivalência entre os estudos feitos nos diferentes cursos.

Art. 80. As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos.

§ 1.º VETADO.

a) VETADO.

b) VETADO.

§ 2.º VETADO.

a) VETADO.

b) VETADO.

c) VETADO.

d) VETADO.

e) VETADO.

§ 3.º VETADO.

- a) VETADO.
- b) VETADO.
- c) VETADO.

Art. 81. As universidades... VETADO... serão constituídas sob a forma de autarquias, fundações VETADO ou associações. A inscrição do ato constitutivo no registro civil das pessoas jurídicas será precedido de autorização por decreto do governo federal ou estadual.

Art. 82. VETADO
Os recursos orçamentários que a União VETADO consagrarem à manutenção das respectivas universidades terão a forma de dotações globais, fazendo-se no orçamento da universidade a devida especificação.

Art. 83. O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. (Art. 168, II da Constituição.)

Art. 84. O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infringência desta lei ou dos próprios estatutos, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e nomeando um reitor *pro tempore*.

Capítulo III

Dos estabelecimentos isolados de ensino superior

Art. 85. Os estabelecimentos isolados... VETADO... serão constituídos sob a forma de autarquias, de fundações, ... VETADO ... ou associações.

Art. 86. Os estabelecimentos isolados, constituídos sob a forma de fundações, terão um conselho de curadores, com as funções de aprovar o orçamento anual, fiscalizar a sua execução e autorizar os atos do diretor não previstos no regulamento do estabelecimento.

Art. 87. A competência do Conselho Universitário em grau de recurso será exercida, no caso de estabelecimentos isolados, estaduais e municipais, pelos conselhos estaduais de educação; e, no caso de estabelecimentos federais, ou particulares, pelo Conselho Federal de Educação.

TÍTULO X

DA EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas-de-estudo, empréstimos e subvenções.

TÍTULO XI

DA ASSISTÊNCIA SOCIAL ESCOLAR

Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.

Art. 91. A assistência social escolar será prestada, nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade.

TÍTULO XII

DOS RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO

Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo, de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

§ 1.º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior.

§ 2.º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução, em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

§ 3.º Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição

Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para êsse fim.

Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169 da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acôrdo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem:

1. o acesso à escola do maior número possível de educandos;
2. a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação;

3. o desenvolvimento do ensino técnico-científico;
4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes;

§ 1.º São consideradas despesas com o ensino:

- a) as de manutenção e expansão do ensino;
- b) as de concessão de bolsas-de-estudos;
- c) as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências;
- d) as de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extra-escolares.

§ 2.º Não são consideradas despesas com o ensino:

- a) as de assistência social e hospitalar, mesmo quando ligadas ao ensino;
- b) as realizadas por conta das verbas previstas nos arts. 199 da Constituição Federal e 29 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;
- c) os auxílios e subvenções para fins de assistência e cultural (Lei número 1.493, de 13-12-1951).

Art. 94. A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades:

- a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos;
- b) financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos.

§ 1.º Os recursos a serem concedidos, sob a forma de bolsa-de-estudos, poderão ser aplicados em estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato ou seu representante legal.

§ 2.º O Conselho Federal de Educação determinará os quantitativos globais das bolsas-de-estudos e financiamento para os diversos graus de ensino, que atribuirá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios.

§ 3.º Os conselhos estaduais de educação, tendo em vista êsses recursos e os estaduais:

a) fixarão o número e os valores das bolsas, de acôrdo com o custo médio do ensino nos municípios e com o grau de escassez de ensino oficial em relação à população em idade escolar;

b) organizarão as provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos, sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidades iguais para todos;

c) estabelecerão as condições de renovação anual das bolsas, de acôrdo com o aproveitamento escolar demonstrado pelos bolsistas.

§ 4.º Sòmente serão concedidas bolsas a alunos de curso primário quando, por falta de vagas, não puderem ser matriculados em estabelecimentos oficiais.

§ 5.º Não se inclui nas bolsas de que trata o presente artigo o auxílio que o Poder Público concede a educandos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual será objeto de normas especiais.

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

a) subvenção, de acôrdo com as leis especiais em vigor;

b) assistência técnica, mediante convênio visando ao aperfeiçoamento do magistério à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários;

c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acôrdo com as leis especiais em vigor.

§ 1.º São condições para a concessão de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino, além de outras que venham a ser fixadas pelo Conselho Federal de Educação:

a) a idoneidade moral e pedagógica das pessoas ou entidades responsáveis pelos estabelecimentos para que é feita a solicitação de crédito;

b) a existência de escrita contábil fidedigna, e a demonstração da possibilidade de liquidação do empréstimo com receitas próprias do estabelecimento ou do mutuário, no prazo contratual;

c) a vinculação, ao serviço de juros e amortização do empréstimo, de uma parte suficiente das receitas do estabelecimento; ou a instituição de garantias reais adequadas, tendo por objeto outras receitas do mutuário; ou bens cuja penhora não prejudique direta ou indiretamente o funcionamento do estabelecimento de ensino;

d) o funcionamento regular do estabelecimento, com observância das leis de ensino.

§ 2.º Os estabelecimentos particulares de ensino, que receberem subvenção ou auxílio para sua manutenção, ficam obrigados a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido.

§ 3.º Não será concedida subvenção nem financiamento ao estabelecimento de ensino que, sob falso pretexto, recusar matrícula a alunos, por motivo de raça, côr ou condição social.

Art. 96. O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:

a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;

b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade.

TÍTULO XIII

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1.º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2.º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 98. O Ministério da Educação e Cultura manterá o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.

Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza
VETADO após estudos realizados sem observância de regime escolar.

Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos.

Art. 100. Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola de país estrangeiro, feitas as necessárias adaptações de acôrdo com o que dispuserem: em relação ao ensino médio, os diversos sistemas de ensino e em relação ao ensino superior, os conselhos universitários, ou o Conselho Federal de Educação, quando se tratar de universidade ou de estabelecimento de ensino superior federal ou particular, ou ainda, os Conselhos Universitários ou o Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de universidade ou de estabelecimentos de ensino estaduais.

Art. 101. O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Federal de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição entre o regime escolar até agora vigente e o instituído por esta lei, baixando, para isto, as instruções necessárias.

Art. 102. Os diplomas de curso superior, para que produzam efeitos legais, serão previamente registrados em órgãos do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 103. Os diplomas e certificados estrangeiros dependerão de revalidação, salvo convênios culturais celebrados com países estrangeiros.

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento, para fins de validade legal, da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

Art. 106. Os cursos de aprendizagem industrial e comercial, administrados por entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação vigente, serão submetidos aos conselhos estaduais de Educação e os dos territórios ao Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Anualmente, as entidades responsáveis pelo ensino de aprendizagem industrial e comercial apresentarão ao Conselho Estadual competente e ao Conselho Federal de Educação, no caso dos Territórios, o relatório de suas atividades, acompanhado de sua prestação de contas.

Art. 107. O poder público estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de

qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades lucrativas, e facultará aos contribuintes do imposto de renda a dedução dos auxílios ou doações comprovadamente feitos a tais entidades.

Art. 108. O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico.

Art. 109. Enquanto os Estados e o Distrito Federal não organizarem o ensino médio de acordo com esta lei, as respectivas escolas continuarão subordinadas à fiscalização federal.

Art. 110. Pelo prazo de 5 (cinco) anos a partir da data da vigência desta lei, os estabelecimentos particulares de ensino médio terão direito de opção entre os sistemas de ensino federal e estadual, para fins de reconhecimento e fiscalização.

Art. 111. VETADO.

Art. 112. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão adaptar seus estatutos ou regimentos às normas da presente lei, dentro de 180 (cento e oitenta) dias a contar da publicação desta.

Art. 113. VETADO.

Art. 114. A transferência do instituto de ensino superior, de um para outro mantenedor, quando o patrimônio houver sido constituído no todo ou em parte por auxílios oficiais, só se efetivará, depois de aprovado pelos órgãos competentes do Poder Público, de onde provierem os recursos, ouvido o respectivo Conselho de Educação.

Art. 115. A escola deve estimular a formação de associações de pais e professores.

Art. 116. VETADO.

Art. 117. Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência... VETADO.

Art. 118. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade.

Art. 119. Os titulares de cargos públicos federais que forem extintos, por se tornarem desnecessários em face da presente lei, serão aproveitados em funções análogas ou correlatas.

Art. 120. Esta lei entrará em vigor no ano seguinte ao de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140.º da Independência e 73.º da República.

JOÃO GOULART.
Tancredo Neves.
Alfredo Nasser.
Angelo Nolasco.
João de Segadas Viana.
San Tiago Dantas
Walther Moreira Salles.
Virgílio Távora.
Armando Monteiro.
Antônio de Oliveira Brito.
A. Franco Montoro.
Clóvis M. Travassos.
Souto Maior.
Ulysses Guimarães.
Gabriel de R. Passos.

DISPOSITIVOS VETADOS

1) — A letra “f” do artigo 9.º, que atribuía ao Conselho Federal de Educação, entre outras tarefas, a de “elaborar anualmente o plano de aplicação dos recursos federais destinados à educação e os quantitativos globais das bolsas-de-estudos e dos financiamentos para os diversos graus do ensino, a serem atribuídos a cada unidade da Federação”.

2) — O parágrafo 2.º do artigo 16, que dizia: “A inspeção dos estabelecimentos particulares se limitará a assegurar o cumprimento das exigências legais”.

3) — A expressão “para qualquer fim”, constante do artigo 19, que se achava redigido da seguinte maneira: “Não haverá distinção de direitos para qualquer fim entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos”.

Ingresso no ensino médio

4) — O parágrafo único do artigo 36, que facultava ao aluno que concluísse a sexta série primária o ingresso na segun-

da série do primeiro ciclo de qualquer curso de grau médio, mediante exame das disciplinas obrigatórias da primeira série.

5) — Parte do artigo 50, assim redigido no projeto: “Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos de que trata o artigo anterior, manter cursos de aprendizados básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestría, êstes últimos com a duração de quatro anos, divididos em dois períodos iguais, o primeiro denominado “de artesanato” e o segundo “de mestría”. O veto elimina tôdas as palavras finais, a partir de “êstes últimos com a duração de quatro anos” etc.

6) — O disposto na letra “b” do artigo 53, sendo vetada a expressão “curso normal de” três séries anuais no mínimo, em prosseguimento ao ginásio normal ou secundário, para a formação de docentes destinados ao ensino primário.

7) — Todo o artigo 58, que estabelecia: “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”. O curso de que trata o artigo 53 é o de formação de docentes primários. Os cursos referidos no artigo 55 são de especialização de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em colégios normais.

8) — A parte final do artigo 60, atingindo as expressões “em que só se poderão inscrever os graduados pelas escolas e cursos referidos no artigo anterior”. A parte inicial, mantida, é a seguinte: “O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio se fará por meio de concurso de títulos e provas”.

9) — A palavra “particulares” do artigo 61, assim redigido no projeto: “O magistério nos estabelecimentos de ensino médio particulares só poderá ser exercido por professôres registrados no órgão competente”.

10) — O artigo 65 (veto parcial), que diz o seguinte: “O inspetor de ensino escolhido por concurso público de títulos e provas, ou por promoção na carreira, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimentos de ensino”. O veto foi posto na parte que diz “ou por promoção na carreira”.

Do ensino superior

11) — A expressão “ou admissão a cargos públicos”, constante do artigo 70, que assim dizia: “O currículo mínimo e a

duração dos cursos que habilitam à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégio para o exercício da profissão liberal, ou admissão a cargos públicos, serão fixados pelo Conselho Federal de Educação”.

12) — O parágrafo único do mesmo artigo, no qual se lia: “A multiplicação do currículo ou da duração de qualquer desses cursos em um ou mais estabelecimentos, integrantes de uma Universidade, dependem da aprovação prévia do mesmo Conselho, que terá a faculdade de revogá-la se os resultados obtidos não se mostrarem vantajosos para o ensino”.

13) — O artigo 74 (veto integral). Dizia o artigo: “O ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação será ministrado por professor catedrático, nomeado por concurso de títulos e provas, ou transferido de outro estabelecimento onde tenha sido nomeado após concurso equivalente”. Esse artigo é completado por diversos parágrafos, nos quais se trata do critério a ser adotado no provimento de cátedras, regulamentando diversos cursos de nível superior.

14) — O artigo 75 (também veto total). Esse artigo estabelecia normas para os concursos de títulos e provas a que seriam submetidos os candidatos á docência.

15) — O artigo 77 (veto parcial), incidindo êste na palavra “filosofia”, em seguida á expressão “seções de”: “Nenhuma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelado, que abrangerão obrigatõriamente as seções de filosofia, ciências e letras”.

Das universidades

16) — O artigo 79 (parcial), na expressão final “um dos quais deve ser uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”. O artigo, como estava no projeto, dizia: “As Universidades se constituem pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior, um dos quais deve ser uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”.

17) — A palavra “centros”, no parágrafo 2.º do mesmo artigo, assim redigido: “Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na Universidade, institutos de pesquisa e centros de aplicação e treinamento profissional”.

18) — Os parágrafos 1.º, 2.º e 3.º e respectivas alíneas do artigo 80, cujo “*caput*” declara que as Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa e financeira. As partes vetadas são as seguintes:

“§ 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 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, 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 dêle 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”.

19) — O artigo 81, nas expressões “oficiais”, “ou” e “as Universidades particulares sob a de fundações”. Dizia o artigo: “As Universidades oficiais serão constituídas sob a forma de autarquias ou fundações; as Universidades particulares sob a de fundações ou associações”.

20) — O artigo 82 (veto parcial, também), as expressões “Sem prejuízo das situações já constituídas” e “os Estados e os Municípios”. O artigo estabelecia: “Sem prejuízo das situações já constituídas, os recursos orçamentários que a União, os Estados e os Municípios consagrarem à manutenção das respectivas Universidades terão a forma de dotações globais, fazendo-se no orçamento da Universidade a devida especificação”.

21) — O artigo 85, nas palavras “oficiais”, “ou” e “ou particulares, de fundações”. Era o seguinte o dispositivo original: “Os estabelecimentos isolados oficiais se constituirão sob a forma de autarquias ou fundações; os particulares, de fundações ou associações”.

Disposições Gerais e Transitórias

22) — O artigo 99, sobre as expressões “em dois anos no mínimo, e três anos, no máximo”. Dizia o artigo: “Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial mediante a prestação de exames de madureza em dois anos, no mínimo, e três anos, no máximo, após estudos realizados sem observância do regime escolar”.

23) — O artigo 111 (integralmente): “Pelo prazo de cinco anos, a partir da data da vigência desta lei, os estabelecimentos particulares de ensino médio terão direito de opção entre os sistemas de ensino federal e estadual, para fins de reconhecimento e fiscalização”.

24) — O artigo 113 (integralmente): “As Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão adaptar seus estatutos ou regimentos às normas da presente lei, dentro de 180 dias a contar da publicação desta”.

25) — O artigo 117 (parcial), nas expressões “realizado em Faculdades de Filosofia oficiais indicadas pelo Conselho Federal de Educação”. O artigo trata do local de realização dos exames de suficiência, para suprir deficiências de professores licenciados no provimento de catedras.

REPAROS À LEI 4.024, DE 27-12-61

A. ALMEIDA JÚNIOR

Da Universidade de S. Paulo.

I

Converteu-se em lei, finalmente, o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É a Lei n.º 4.024, publicada no *Diário Oficial* de 27 de dezembro último e em vigor desde 1.º de janeiro do corrente ano.

Não cabe rememorar aqui as vicissitudes por que passou o projeto primitivo do sr. Clemente Mariâni. Levado pelo ministro ao presidente Dutra no dia 28 de outubro de 1948 “ para comemorar festivamente a queda do sr. Getúlio Vargas” (disse o deputado Capanema), o projeto “separatista” foi recebido com hostilidade pela comissão de leis complementares que o engavetou. Manteve-se depois vários anos em letargia, sumiu, foi reconstituído e reapresentado pelo deputado Carlos Lacerda. A partir daí sofreu não sei quantos substitutivos, inclusive dois de seu próprio reconstituído (que quase o aniquilaram!) para afinal, após os vaivéns usuais do ritual legislativo, receber a sanção do Presidente da República, sendo então farpeado por vinte e cinco vetos que aguardam solução.

Na lei agora sancionada reconhece-se perfeitamente o texto de 1948, ou seja o próprio projeto Mariâni, conquanto judiado e enfeado pelas cicatrizes, enxertos e mutilações com que o marcou a guerra dos treze anos. Ainda assim o projeto está válido e, como lei que é, pode prestar grandes serviços ao País. Tanto mais que suas diretrizes principais — a da descentralização administrativa, a da flexibilidade dos currículos e a da prioridade da escola pública — em grande parte se salvaram. Esta última andou a pique de perecer na contenda, sob as cutiladas do sr. Carlos Lacerda, mas conseguiu sobreviver. Aliás, êste ilustre político está agora verificando, no Estado da Guanabara, que, sob administrações diligentes como a sua, a eficiência pedagógica e a escola pública não são incompatíveis entre si.

Princípios gerais da nova lei

Os três títulos iniciais da Lei n.º 4.024 fixam princípios gerais referentes respectivamente aos fins da educação, ao direito à educação e à liberdade do ensino. Há correspondência quase integral entre o conteúdo desses três títulos e o dos dois títulos iniciais do projeto Mariâni. Esclareça-se que este não precisou de título especial para dispor sobre a liberdade do ensino: resolveu o assunto num simples artigo transcrito da Constituição. Dentre as inovações que, a partir de novembro de 1958, foram tendo ingresso no texto em debate, houve diversas que lhe ameaçaram as teses fundamentais. De algumas a lei não se livrou, como se verá; outras, todavia, não figuram na redação final ou ali figuram atenuadas.

Em 1958, por exemplo, foi excluído do projeto Mariâni, num substitutivo de grande repercussão, o tópico inserto no artigo 2.º daquele, segundo o qual a educação brasileira deveria “coibir o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classe ou de raça”. “Omissão sintomática” — dissemos então. O tópico restabeleceu-se na Lei n.º 4.024 (art. 1.º, alínea “g”), embora debilitado, pois, em vez de “coibir”, como estava antes, o que se diz agora é “condenar”. Além disto, o mesmo tema reaparece no art. 95 da lei, a propósito de subvenções:

§ 3.º — Não será concedida subvenção nem financiamento ao estabelecimento de ensino que, sob falso pretexto, recusar matrícula a alunos, por motivo de raça, cor ou condição social.

Para se entender êsse parágrafo é preciso recordar que a Lei Afonso Arinos (Lei n. 1.390, de 13-7-51) considera réu de contravenção penal aquêle que, por motivo de raça ou cor, recusar matrícula em estabelecimento de ensino. E notar também que, para iludir a lei, pode o diretor alegar, não êsse motivo e sim um pretexto qualquer: neste último caso não será concedida subvenção nem financiamento à escola. Por outro lado, confrontando-se a alínea “g” do art. 1.º, que “condena”, com o § 3.º do art. 95, que “nega subvenção”, verifica-se que certas discriminações (as por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política) são passíveis unicamente de “condenação”, enquanto outras (por classe social ou raça) são passíveis ao mesmo tempo de “condenação” e de recusa de subvenção. Infere-se, pois, que a escola particular poderá discriminar em matéria de convicção religiosa, filosófica ou política, sem que por isso perca o direito a ser subvencionada.

Durante os debates da Câmara acentuou-se por vêzes, de maneira racionalmente inexplicável, a acusação, formulada con-

tra o Estado, de monopolizar o ensino, chegando-se mesmo a incluir no Título III do projeto uma proibição nesse sentido. Ora, se é verdade que o Brasil considera o ensino uma função do Estado, é igualmente verdade que nunca o colocou sob monopólio, tanto que um levantamento estatístico de 1958 mostrou que 12% dos alunos do curso primário, 60% de curso médio e 58% de curso superior faziam seus estudos em escolas particulares, e que seus certificados e diplomas gozam das mesmas regalias atribuídas aos equivalentes documentos oficiais. Insurgindo-nos contra a esdrúxula proibição, declaramos, entre outras coisas, que ela, se aceita, amesquinha injustamente o passado educacional brasileiro. Felizmente, o Título III da lei, referente à "liberdade do ensino", reduziu-se a dois breves artigos, aliás supérfluos, mas nenhum dos quais se refere ao famigerado "monopólio".

Desapareceu igualmente o artigo que afirmava ser a educação "um direito da família". A educação, realmente, não constitui um "direito" e sim um "dever" da família. O direito que efetivamente cabe aos pais, é o de "escolher o gênero de educação a ser dado aos filhos", como se infere do texto constitucional brasileiro e como se lê na Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada em 1948, inclusive no Brasil. A Lei 4.024, agora publicada, cancelou com razão o "direito de educar" e, no Título II, que trata do "direito à educação", inseriu a função da família no parágrafo único do artigo 2.º, que diz simplesmente: "À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos".

A forma de assegurar a todos o direito à educação, discriminada com adequação e clareza no projeto Mariâni, expressava-se através de dois itens que, entre outras providências, mencionavam estas medidas fundamentais inspiradas pela Carta Magna em vigor:

II) instituição de escolas de todos os graus pelo poder público ou pela iniciativa particular;

IV) gratuidade escolar, desde já estabelecida para o ensino primário oficial. . .

A Lei 4.024, de sua parte, disciplina o mesmíssimo assunto através dos dois itens seguintes:

I) pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

II) pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Os dois primeiros itens, respectivamente do projeto Mariâni e da nova lei, dizem evidentemente a mesma coisa e são igualmente claros (salvo a redundância, neste último, da expressão lei "em vigor", e a preocupação, que nêle se nota, de lembrar ao Estado a sua "obrigação" e, à iniciativa particular, a sua "liberdade". Os dois itens subseqüentes, entretanto, de modo algum se equivalem. O do projeto Mariâni é simples, direto, rigorosamente constitucional; o da Lei 4.024 é confuso, prolixo e contrário à Constituição. A confusão e a prolixidade não precisam ser provadas: são evidentes. Quanto ao vício constitucional, está êle em que, no tocante ao grau primário, o ensino é gratuito para todos e não só para os que provem insuficiência de meios. "O ensino primário oficial é gratuito para todos", diz o art. 168 de nossa Carta Magna. E num País visceralmente democrático como o nosso, é realmente o que se quer, embora não se force ninguém a fazê-lo: quer-se que ao menos na escola primária se apaguem as linhas demarcatórias entre ricos e pobres.

O item II, que estamos comentando, precisa de explicação. O que o legislador pretende é que o Estado atribua a cada aluno uma bolsa, seja êle candidato à escola oficial ou à escola privada. Graças a êsse mecanismo, talvez se estimule de tal forma o sistema escolar privado que a escola pública acabe por extinguir-se, como pretendem alguns. Contudo percebeu-se desde logo o perigo no que respeita ao ensino primário e acrescentou-se, por isso, mais êste parágrafo no art. 94:

§ 4.º — sômente serão concedidas bolsas a alunos do curso primário quando, por falta de vagas, não puderem ser matriculados em estabelecimentos oficiais.

A ameaça do esvaziamento da escola pública, entretanto, subsiste em relação aos graus médio e superior, através do artifício das bolsas. Para obviá-lo, vejo desde logo duas providências. A primeira cabe aos Conselhos Estaduais, aos quais, nos termos do art. 94, § 3.º da nova lei, compete:

a) fixar o número e os valores das bolsas, de acôrdo com o custo médio do ensino nos Municípios e com o grau de escassez do ensino oficial em relação à população em idade escolar.

A segunda providência — muito mais complexa — cabe às autoridades estaduais, à administração escolar e ao professorado da escola pública, e consiste em fazer de cada estabelecimento dêste gênero um verdadeiro modelo de eficiência.

Os conselhos de educação

Os Conselhos de Educação (o federal como os estaduais) arquetetados nos substitutivos contrários ao imaginário "monopó-

lio" do Estado, padeciam de defeitos graves, como ficou amplamente demonstrado pela crítica. Não há necessidade de voltar ao assunto, bastando dizer, agora, que tais defeitos não aparecem na lei, ou ali aparecem abrandados. É que se decidiu, afinal, nesta importante matéria, retomar a orientação do projeto Mariâni. Em vez da eleição dos conselheiros estaduais por sufrágio universal do magistério, e da eleição dos conselheiros federais por votação dos correspondentes órgãos estaduais, o que realmente haverá, segundo a lei, será a nomeação de uns e outros pela autoridade respectiva, responsável perante a opinião pública e o Parlamento: "a autoridade competente" na esfera estadual (art. 10), o presidente da República na esfera nacional (art. 8.º). Nomeação inteiramente livre? Não, pois prevaleceu também aqui o projeto Mariâni, de sorte que a escolha se fará entre "pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação". Afastou-se, felizmente, a idéia da representação por Estados, que converteria o Conselho Federal numa espécie de senado para os assuntos da educação. Quanto a isso, o que a Lei 4.024 prescreve é que "o Presidente da República levará em consideração a necessidade de serem devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular". E "regiões", no Brasil, oficialmente existem cinco, segundo o IBGE: Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-Oeste. Os trinta conselheiros propostos em 1958 (número excessivo, como foi ponderado) reduziram-se a vinte e um, que é quanto basta (até aqui eram dezesseis). Mandato de seis anos, renovação do têrço de dois em dois anos, podendo haver recondução, mas (notem bem!) uma só. A renovação gradual e a impossibilidade de mais de uma recondução impedem, de uma parte, a súbita ruptura de continuidade e, de outra, a estereotipia das atitudes e a formação de ditaduras internas, tão nefastas, como se sabe, à seriedade, eficiência e dignidade dos conselhos escolares.

As atribuições do Conselho Federal continuam praticamente as mesmas do passado. Dentre elas convém destacar estas quatro: 1) autorização de funcionamento dos institutos isolados de ensino superior, federais e particulares; 2) reconhecimento das universidades e dos institutos isolados de ensino superior; 3) exame dos relatórios anuais dos institutos acima; 4) opinar sobre a federalização de escolas, após verificação da existência de recursos orçamentários. E há, como novidade, esta função cheia de responsabilidades:

Art. 9.º) — e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior.

Neste particular, seja-nos permitido dizê-lo, houve progresso em face da legislação anterior, mas grave recuo em relação ao

projeto Mariâni. Até aqui os currículos mínimos de grau superior têm sido impostos rigidamente pela lei, o que os levou a se fossilizarem. Daqui por diante serão elaborados pelo Conselho Federal, órgão de reações mais prontas que o Congresso. Contudo, a fórmula do projeto Mariâni, comportando ao mesmo tempo flexibilidade e obediência à unificação geral, atribuía a cada escola superior organizar o seu currículo e submetê-lo ao Conselho Nacional de Educação. Este, por sua vez, só aprovaria o currículo quando nêle figurassem as “disciplinas essenciais aos propósitos do curso”. “Desmedido arbítrio das congregações!” — disse então o ilustre deputado Gustavo Capanema. Terá sido esse o motivo do retrocesso?

As decisões acima, que estão sem dúvida entre as mais importantes do Conselho, não se efetivam senão depois de homologadas pelo Ministro. Era, aliás, o que estava no projeto Mariâni, e não sem razão, pois essa cautela se impõe em virtude do que se sabe a respeito da psicologia dos órgãos colegiados. O Ministro (isto é, o Executivo) pode errar, mas para rotular o erro aparece o nome do responsável, que fica dêste modo acessível ao látego da crítica. Tratando-se, entretanto, de conselhos em que a responsabilidade de cada um se dilui dentro do quase anonimato da corporação, o vexame da crítica não atinge gravemente a ninguém. De tudo isso decorre, a nosso ver, o acerto do disposto no § 1.º do art. 9.º que faz depender da homologação do Ministro da Educação e Cultura as decisões de maior importância a serem tomadas pelo Conselho Federal.

A propósito dos Conselhos Estaduais de Educação, a Lei 4.024 procurou atenuar, através de um rodeio, a rudeza do golpe de que fôra ameaçada a autonomia dos Estados pelo substitutivo de origem privatista:

Art. 10. Os Conselhos Estaduais de Educação, organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna.

Parece-nos, portanto, que o dilema é êste: ou chamar o Estado a si certas atribuições relativas ao seu próprio ensino, prescritis na lei federal, ou renunciar ao exercício delas. Para chamar a si, deverá criar um Conselho modelado pelo art. 10 da referida lei. Se o não fizer, a sua omissão equivalerá à renúncia das atribuições. Eis algumas entre as muitas dessas atribuições (resumidas com sacrifício do texto):

a) fixar normas para a observância do art. 16 da Lei número 4.024, que estabelece as condições para a autorização e

o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União;

b) completar o currículo das escolas de grau médio, distinguindo nesse ato as disciplinas obrigatórias das optativas e definindo-lhes a amplitude;

c) estabelecer o plano para a aplicação dos recursos a que se refere o art. 169 da Constituição Federal (isto é, a parte que couber ao Estado dos 10% da renda federal de impostos e os 20% da renda estadual da mesma proveniência;

d) disciplinar a distribuição de bolsas escolares;

e) regular a transferência de alunos no ensino estadual;

f) autorizar cursos primários ou médios de caráter experimental.

Entendemos que precisam depender de homologação do Executivo os atos de maior importância atribuídos ao Conselho Estadual. — A lei federal não o diz, mas a do Estado deverá fazê-lo, a fim de que a analogia entre o órgão federal e o estadual seja completa.

Os Conselhos de Educação da nova lei vão ocupar um lugar de relêvo na reorganização do ensino nacional e influir — como nunca até hoje — sobre os rumos da educação em nosso País. Influir para o bem ou para o mal? É o que decidirão os chefes de governo, através dos critérios que adotem para a designação dos conselheiros. Devem êstes, segundo a lei, possuir notável saber e experiência em matéria de educação. Saber e experiência são predicados preciosos. Entretanto, se não os reforçarem o senso de responsabilidade, o desejo de servir e uma dose de coragem moral suficiente para repelir o assalto dos interesses particularistas e extirpar do ensino brasileiro os vícios que o infelicitam — então nada feito. Pois sem homens que cumpram o seu dever não há reforma que funcione.

II

No setor administrativo (já o dissemos antes) a lesão aparentemente mais séria produzida pela Lei 4 042 na autonomia estadual, é a decorrente do seu art. 10 que, para legitimar perante a União a rede escolar de cada Estado, impõe a êste ultimo a criação de um Conselho Estadual feito à imagem e semelhança do Conselho Federal de Educação. Deve-se concordar, todavia, em que a instituição de Conselhos, nos moldes determinados pelo art. 10, é em si mesma excelente, e que, do ponto-de-vista constitucional, talvez os doutos possam admitir a

audaciosa intromissão, considerando que o referido órgão representa uma verdadeira “base” destinada a apoiar a nova estratégia do ensino brasileiro.

Sistemas de ensino

Superando a contenda que desde 1932, nos congressos educacionais do País, se travara entre centralizadores e descentralizadores extremados, a Lei 4 024 colocou-se em posição intermediária, inclinando-se por vêzes para o lado da União (ensino superior), ou, ao contrário, para o das unidades federadas (ensino primário). A União, os Estados e o Distrito Federal (diz o art. 11 aos autonomistas) “organizarão os seus sistemas de ensino”. Mas “com observância da presente lei” — acrescenta o mesmo artigo endereçando-se aos outros. A seguir, o art. 12 prossegue no sentido descentralizador: “Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos”. E vai por êsse caminho até mesmo quanto à técnica pedagógica, através do art. 20, que prescreve: “Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá: a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais; b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.

Salvo êstes excessos de tecnicismo, está tudo muito simpático como posição doutrinária e prescrição genérica. Convém, entretanto, refrear por ora o nosso entusiasmo e esperar o dia em que se possa avaliar a amplitude da margem de autonomia deixada pela lei à livre manifestação da iniciativa estadual. E’ o que se verá quando se fizer o exame dos capítulos relativos aos vários graus e ramos do ensino.

Conforme se depreende da legislação geral e do disposto nos Títulos IV e V da Lei 4.024, às entidades oficiais ou particulares, como mantenedoras que são dos estabelecimentos, cabem as funções de instituir e instalar escolas. Isto feito entram em ação os Conselhos: primeiro, para autorizar o funcionamento de cada escola, em caráter precário; mais tarde, para reconhecê-la, pois sem êsse reconhecimento os certificados ou diplomas expedidos pelo estabelecimento não terão valor no País. E em todos os períodos da vida da instituição, os Conselhos deverão fiscalizá-la, seja através de inspetores regulares ou de comissões sindicantes, seja mediante o estudo dos relatorios anuais, que a lei prescreve pelo menos no que toca às escolas superiores.

Em resumo: criam-se escolas de acôrdo com a lei; estas escolas funcionam subordinadas à lei e, em obediência à mesma lei, são fiscalizadas. Sente-se, todavia, que falta ainda alguma coisa que interfira nesse moto contínuo e que, pela tomada de contato com o progresso científico e com a evolução econômica e social, possa levar a escola a corrigir e atualizar os seus próprios rumos. No projeto Mariâni, o organismo que de certa forma representava essa "alguma coisa", era a Conferência Nacional de Educação, a reunir-se bialmente e que, além de propiciar um periódico exame de consciência da situação educacional brasileira, daria ensejo à formulação de novos planos, senão mesmo à apresentação de programas renovadores. A Lei 4 024 não inscreveu em seu texto nenhum artigo que revele essa preocupação, a não ser no campo da didática. Talvez tenha pôsto suas esperanças nos Conselhos de Educação.

Vinculação administrativa

No rigor da lógica, tôda e qualquer escola, seja qual fôr o seu grau, deveria incorporar-se no sistema de ensino correspondente ao Estado em que se localiza. Bem ao contrário, entretanto (e por motivos nem sempre claros), a vinculação administrativa dos estabelecimentos não obedece (e nem poderia obedecer) à lógica geográfica. Damos a seguir uma esquematização do campo de atividades do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais, segundo o grau das escolas e sua dependência administrativa.

Funções do Conselho Federal

I — Em relação ao ensino superior:

- 1 — Federal: autorizar, reconhecer, fiscalizar;
- 2 — Estadual; reconhecer;
- 3 — Particular: autorizar, reconhecer, fiscalizar.

II — Em relação ao ensino médio:

- 1 — Federal: tôdas as atribuições;
- 2 — Estadual: nenhuma;
- 3 — Particular: tôdas nos Territórios.

III — Em relação ao ensino primário:

- 1 — Federal: tôdas as atribuições;
- 2 — Estadual: nenhuma;
- 3 — Particular: tôdas nos Territórios.

Funções dos Conselhos Estaduais*I — Em relação ao ensino superior:*

- 1 — Federal: nenhuma;
- 2 — Estadual: autorizar e fiscalizar inst. isolados;¹
- 3 — Particular: nenhuma.

II — Em relação ao ensino médio:

- 1 — Federal: nenhuma;
- 2 — Estadual: tôdas;
- 3 — Particular: tôdas.²

III — Em relação ao ensino primário:

- 1 — Federal: nenhuma;
- 2 — Estadual: tôdas;
- 3 — Particular: tôdas.

1. Segundo o art. 15 da lei, “aos Estados que, durante cinco anos mantiverem universidade própria com funcionamento regular, serão conferidas as atribuições de decidir sôbre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior”. Esse artigo, cuja fundamentação desconhecemos, talvez seja a resposta de cortesia dada pelo Legislativo Federal à representação do Conselho Universitário paulista que, há doze anos atrás, solicitou fôssem as universidades estaduais “excluídas” do âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevista na Carta Magna do País.

2. Como disposição transitória, o art. 109 declara que, enquanto os Estados não organizarem o ensino médio de acôrdo com a Lei 4.024, as respectivas escolas continuarão subordinadas à fiscalização federal. Mais ainda: pelo prazo de cinco anos (diz o art. 110) os estabelecimentos particulares de ensino médio terão direito de opção entre os sistemas de ensino federal e estadual, para fins de reconhecimento e fiscalização. Este artigo da nova lei vai, provavelmente, desfalcar os sistemas de ensino médio dos Estados, reduzindo-os à presença apenas das escolas estaduais e municipais.

Reconhecimento, Jubilação, Classificação

Para o reconhecimento de escolas primárias ou médias, exige a lei o seguinte: a) idoneidade moral e profissional do diretor

e do corpo docente; b) instalações satisfatórias; c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar; d) garantia de remuneração condigna aos professores; e) observância dos demais preceitos desta lei (art. 16, § 1.º). As normas para a observância deste artigo (acrescentado o § 3.º) serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação. Uma prescrição descabida foi felizmente eliminada do texto do projeto: a de comunicar-se ao Ministério da Educação a instituição e o reconhecimento, pelo Estado, de escolas de grau primário. Seria trabalho pesadíssimo e inteiramente inútil.

A “jubilação” dos estudantes figura na lei e com razão. Entretanto, segundo advertimos, o texto aprovado, por aludir somente aos “reprovados”, deixa de abranger, talvez, a maioria dos merecedores dessa sanção, isto é, não alcança os jovens (e também os “maduros”!) que permanecem anos e anos na escola superior, sem prestar exame. Estes alunos querem as regalias que a matrícula lhes confere — o cinema de preço reduzido, o restaurante universitário, o direito do “pindura”; querem participar, senão promover, agitações; querem, alguns, trabalhar por esta ou aquela causa. Mas, quanto a estudar, isso não! Convirá, porventura, que a comunidade contribua com o seu esforço para manter êsse tipo de parasitismo?

Reclamamos há muito contra a supressão de um dispositivo que constou do projeto Mariâni atualizado por um grupo de educadores. Sabe-se (dissemos então) que em qualquer grau ou categoria escolar, há bons e há maus institutos de ensino. Há até institutos desonestos, que fazem comércio de certificados e diplomas. Em sua Declaração de 11 de julho de 1958, os reverendos bispos brasileiros, reunidos em Goiânia, denunciaram o fato e tomaram posição contra êle: “Devemos ter a coragem de defender o ensino particular decente e honesto, sem nos acumplicarmos com os que mercadejam e venalizam a escola”, pois a “educação não pode ser objeto de mercância”.

Queixavam-se da mesma coisa também os norte-americanos; pois os males de suas escolas eram semelhantes. Como obtiveram a cura? Através de visitas de técnicos — visitas de função mais persuasiva que punitiva — mediante as quais classificavam os estabelecimentos. Veja-se o caso dos cursos médicos. De 160 que existiam no começo do século, só uns 50 eram aceitáveis. Após o paciente trabalho de persuasão e classificação empreendido pela Associação Americana de Medicina, o resultado a que se chegou em 1955 foi que, apesar do aumento da matrícula, o número de escolas médicas baixara de 131 para 81 — tôdas do melhor tipo. Em tais fatos se inspirou o seguinte artigo da última versão do projeto atualizado:

Art. 14 — Os serviços educacionais dos Estados e do Distrito Federal, atendendo aos critérios fixados pelo Conselho Nacional de Educação, classificarão as escolas de grau médio integrantes dos respectivos sistemas, para conhecimento dos pais e responsáveis.

Este artigo representa, de certo modo, a resposta ao apêlo dos bispos. “A legislação brasileira, em matéria de educação (proclamou a Declaração de suas excelências) nivela todos os estabelecimentos — o bom e o mau”. Por isso “desejamos (...) que o Estado exerça o seu papel de vigilância”. Nossa proposta entretanto não logrou aceitação.

Escolas públicas mantidas por fundações

O art. 23 da lei, e os respectivos parágrafos, disciplinam a instituição de escolas públicas “mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do poder público”. Os servidores de escolas (explica a lei) “ficam sujeitos exclusivamente às leis trabalhistas. Será, pode dizer-se (no tocante ao grau superior), uma escola tipo Oxford na Grã-Bretanha, ou Harvard nos Estados Unidos. Excelente sem dúvida. Mas não podemos esquecer que as condições brasileiras são diferentes. Diferentes sobretudo são os homens daqueles países em relação aos nossos; diferente a cultura geral das respectivas populações e, em consequência, também a acuidade da opinião pública de lá e de cá. Os professores de nível universitário, quer ingleses, quer americanos, passaram em outros tempos por momentos amargos, até que se organizasse a sua linha defensiva contra os líderes das Fundações que os empregavam. Não nos parece que estejamos maduros para isso, como poderíamos demonstrá-lo, se necessário, através de casos concretos mais ou menos recentes. A Universidade de Brasília, produto de uma iniciativa admirável, deve, a nosso ver, instalar-se e funcionar à sombra da legislação das fundações. Mas a título de escola experimental, pois de sua generalização o mínimo que se pode dizer é que é arriscada. A mesma liberdade que permitiu escolher para Brasília, agora, grandes figuras de nossos meios culturais, poderá um dia entregá-la a meros protegidos políticos.

Escola primária

Com o advento do regime democrático e da era industrial, cresceu a responsabilidade da escola primária. Além de transmitir à criança as técnicas elementares da leitura, da escrita e

do cálculo, deve ela ensinar-lhe também como conservar a saúde; deve abrir-lhe os horizontes para o conhecimento do meio que a cerca e dar-lhe bases visando à ulterior formação do homem do trabalho e do cidadão do seu País. Em relação ao potencial de inteligência (temos dito inúmeras vezes), a escola primária desempenha a função de sonda exploradora que desce à procura das jazidas ocultas na vastidão do País. E' ela, ainda, um aparelho de proteção física e moral da criança e, no exercício dessa função, deve conservar consigo o aluno desde os sete até os quatorze anos de idade, e durante o maior tempo de cada dia.

A nova lei faz alguma coisa no sentido de aproximar a escola primária brasileira desse ideal por enquanto distante. Determina, por seu art. 26, que o ensino primário dure no mínimo quatro anos, e permite (seria necessária essa permissão?) que o referido curso alcance até mesmo seis anos. Dêste modo, onde quer que o alongamento se faça, ter-se-á preenchido, enfim, o "hiato nocivo" entre o curso primário e o ingresso legal no trabalho assalariado. Pena é que, fugindo ao exemplo dado pelo projeto atualizado dos educadores, a lei não tenha estabelecido articulação entre a sexta série primária e a terceira série de curso médio. Foi, em nossa opinião, uma omissão grave do ponto-de-vista da política educacional.

Os casos de inscrição da obrigatoriedade

Disciplinou a nova lei, com acêrto, as providências tendentes a assegurar a obrigatoriedade escolar, determinando que se promova o levantamento anual das crianças em idade escolar, e que cada município faça, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade para matrícula na escola primária. Até aí, tudo bem. Onde, porém, ela se orientou mal (como dissemos em conferência pública de 1960), foi na questão das isenções à obrigatoriedade escolar. Eis os termos do texto legal:

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou emprêsa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar, sem fazer prova de matrícula desta em estabelecimento de ensino, ou de que está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;

- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

O erro do legislador, neste caso, foi o de querer colocar no mesmo artigo certo tipo de sanção contra as infrações da obrigatoriedade e, conjuntamente, as hipóteses de isenção. O tipo de sanção indicado alcançará pouca gente, pois os candidatos aos empregos referidos, que geralmente vivem nos centros urbanos, não são rebeldes à lei escolar. O texto é confuso, tanto que houve quem afirmasse, em discussão pública, que a "isenção" a que alude o parágrafo, diz respeito à apresentação da prova de matrícula, e não à matrícula...

Haveria o que dizer-se em relação às alíneas "e" e "d" do parágrafo. "Matrícula encerrada" é situação que não ocorre, ou não pode ocorrer no curso primário, num País em que boa parte da população é de grande mobilidade. Para certos doentes (leprosos), há escolas; para cegos e para surdos, também as há. Bastaria resumir: ausência de escolas.

Mas o que realmente choca é o caso da isenção por pobreza. Neste passo da evolução social (dissemos na citada conferência de 1960), quando duas grandes guerras pareciam ter consolidado a democracia educacional e numerosos países dão escola gratuita e obrigatória, não à nossa moda, por quatro anos apenas, mas durante seis, oito e até dez anos, como pode ocorrer ao Brasil dispensar da obrigação escolar a criança pobre? Teríamos primeiro que emendar a Constituição e dizer: "a educação é direito de todos, com exceção dos pobres". Por outro lado, visto que são pobres quase todos os moradores da roça, a generalização do preceito resolveria com uma única penada o velho problema escolar da zona rural. Suponho que não foi esse o propósito do autor do parágrafo; mas, mesmo assim, o melhor é concelar o artigo, com parágrafo e tudo para que nesta lei, da qual tanto se esperava em benefício da educação popular, não fique mais uma corcova.

Infelizmente, a corcova ficou.

III

O ensino médio constante da Lei 4024 manteve em suas linhas gerais as características preconizadas em 1932 no Manifesto dos Pioneiros, redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por vinte e seis educadores de nosso País. Esse Manifesto exerceu, como é notório, influência decisiva sobre a elaboração do projeto Mariâni, quer em seu texto original, quer em suas atualizações de 1957 e 1959. Resumindo em meia dúzia de

“itens” os pressupostos de caráter prático contidos naquele documento, procuraremos ver se a Lei 4 024 os respeitou, na mesma medida em que o fez o mencionado projeto. Eis os pressupostos, sob a forma com que os expressamos em 1957: 1.º) a necessidade de se prolongar até os 18 anos o ensino comum; 2.º) a inconveniência de se determinar, antes dos 13 anos, o rumo profissional do adolescente; 3.º) a vantagem de se elevar, aos olhos da nova geração, o prestígio e a dignidade de quaisquer formas de trabalho; 4.º) a existência de diferenças individuais; 5.º) o propósito de instituir combinações curriculares adequadas, quanto possível, ao tipo de cada aluno; 6.º) o valor ainda precário das técnicas de orientação profissional, o que obriga, por vezes, a reconsiderar os seus conselhos. Isto pôsto, vejamos a lei.

A educação “comum” no ensino médio

A necessidade de prolongar até os 18 anos o ensino “comum” (isto é, não especializado) está patente na afirmação inicial do Título VII, que adverte: “Art. 33 — A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente”. Foi o que disse o projeto Mariâni, com a vantagem de fugir ao uso do verbo “ministrar” tendo por objeto o substantivo “educação” (“educação” não é coisa que se “ministre”, isto é, que se leve ao aluno de fora para dentro). Outras divergências só aparecem em relação à sistemática dos cursos, singela e clara no projeto de 1959, obscura e confusa na lei.

Cabe neste passo um comentário à margem do primeiro pressuposto. Em países de grande capacidade econômica, como os Estados Unidos, a Grã-Bretanha ou a Rússia, o prolongamento da escolaridade até os 18 anos é fato mais ou menos generalizado. Quanto ao Brasil, o que há por enquanto não vai além de planos ambiciosos. São inúmeros os motivos de nossa limitação, mas existe um que não foi suficientemente sublinhado: é a escassez de alunos em condições de tirar proveito da escola média. Convém explicar devidamente essa afirmativa. Uma estatística da Unesco, em 1957, assinala que no Brasil para cada 100 alunos do primário, só existem 14 no curso médio. Ora, quem examine menos atentamente êsses informes pode ser levado à falsa inferência de que, em nosso País, é na penúria de escolas médias que reside o obstáculo à expansão cultural das gerações juvenis. Donde a indefectível proposta, pressurosamente formulada pelas

câmaras legislativas, de criação de novos ginásios, novos colégios ou novas escolas normais.

Contudo, a análise estatística das duas rêdes escolares mostra desde logo que não é no trânsito do grau primário para o médio, e sim no interior do próprio curso elementar, que as vias de acesso se estrangulam, congestionando as classes inferiores e deixando quase vazias as classes terminais daquele curso. Nesse sentido, o quadro abaixo, referente à matrícula primária do Brasil em 1959, fala por si:

Primeira série	4.174.736
Segunda série	1.587.808
Terceira série	1.060.536
Quarta série	624.638

Feitos os devidos cálculos, apura-se que, para 100 alunos de primeira série, só figuram 38 na segunda; êsses 38 reduzem-se a 15 na quarta série, os quais (como se sabe por outras verificações) em grande parte abandonam o curso antes de concluí-lo. Finalmente, dos alunos da quarta série, que se diplomam, nem todos se candidatam à escola média ou, quando a ela se candidatam, malogram freqüentemente no exame de ingresso, apesar da notória benevolência com que são julgados. Aí está a explicação da estatística da Unesco, tão pessimista em relação ao Brasil: temos na escola média só 14% dos alunos da matrícula primária, porque nossa escola dêste último grau afugentou no primeiro ano a maior parte dos outros. Existem, é bem verdade, apelos por novos institutos de nível médio, destinados a atender, no interior do País, a pequenos grupos de adolescentes. Êsses adolescentes, entretanto, ao menos no Estado de São Paulo, são tão poucos que seu caso poderia ser resolvido através de medidas menos onerosas ao poder público do que a criação de mais escolas.

Orientação “educativa” e “vocacional”

A inconveniência de se determinar, antes dos 13 anos, o rumo profissional do adolescente, reconhecida nos projetos por nós mencionados, foi igualmente admitida pela Lei 4.024. Antes de concluído o curso primário, ou seja, antes dos doze anos, não se decidirá sobre o tipo de trabalho a ser exercido pela criança. Não há proibição expressa nesse sentido, mas o princípio está implícito na própria cronologia dos cursos. Acresce ainda que consta da lei a “instituição da orientação educativa e

vocacional em cooperação com a família" (art. 38 n. V). Orientação "educativa", isto é, orientação que educa, não nos parece expressão tão adequada quanto orientação "educacional", equivalente a orientação no tocante à educação. "Vocacional" um americanismo para o caso, provém de "*vocation*", profissão de grau médio. A tradição brasileira consagrou o termo "profissional".

Reconhece-se a vantagem de elevar-se aos olhos das novas gerações o prestígio e a dignidade do trabalho que ocupa principalmente as mãos; mas o processo para consegui-lo não foi ainda descoberto. O preconceito (apenas preconceito?), que vem de tempos remotos, está profundamente arraigado na sociedade humana. Veja-se mesmo que o crescimento do ensino médio brasileiro, relativo ao decênio mais próximo, reflete muito bem os pendores da nossa juventude. Avolumaram intensamente as matrículas do ensino normal, comercial e secundário, que de 1950 a 1959 subiram de 100 para 244 (normal), ou para 225 (comercial), ou para 195 (secundário). As que pouco aumentaram no decênio foram as referentes às atividades mais reclamadas pelo nosso desenvolvimento: a agrícola subiu de 100 para 127; a industrial de 100 para 115.

A existência de diferenças individuais entre os escolares não padece dúvida: cada indivíduo é "único", diferindo dos demais no grau ou tipo de inteligência, na densidade das aptidões específicas, nas modalidades de interesses, nos traços de personalidade. A Lei 4.024 consagra êsse pressuposto através da variedade de cursos e da flexibilidade dos currículos.

Assim, o nôvo tipo de escola média agora instituído irá basear-se, de uma parte, nas aspirações do próprio aluno e sua família; de outra, na opinião dos mestres, e também no exame dos psicologistas, guiados êstes, em grande parte, pelos "tests". Novos problemas irão surgir necessariamente e, com êles, novas técnicas, novas esperanças e algumas decepções.

A flexibilidade dos currículos

De tudo isso irão surgir, segundo se admite na lei, combinações curriculares adaptadas quanto possível ao tipo de cada aluno. Estimulados pela ânsia de satisfazer às diferenças individuais, os norte-americanos chegaram a criar escolas "compreensivas" imensas, providas de elementos materiais e docentes para o ensino de quase 300 disciplinas. Cada aluno deveria escolher, por ano, certo número de tais disciplinas, fazendo-o

inteiramente à vontade, visto que se acreditava, então, que qualquer delas teria o mesmo valor educativo. Completado com êxito, ao fim de quatro anos, certo número de aprovações, recebia o aluno o certificado final. Isto faz lembrar um pouco os populares mercados. “Pegue-e-Pague” recentemente abertos entre nós. Cada freguês que entra vai comprando o que quer e vai pondo as compras no seu carrinho. Não saem dois carrinhos com o mesmo rol de mercadorias: cada qual comprou segundo o seu dinheiro e as suas necessidades. Eram assim as grandes escolas compreensivas norte-americanas. A nossa, segundo os termos do projeto, também admite variações no carrinho — ou, melhor, no currículo de cada escola. Não, porém, com a amplitude da instituição estadunidense, que os próprios educadores de lá já estão condenando. Há certas disciplinas que hão de ser postas no carrinho de todos; a língua patria, por exemplo, a matemática, a geografia, a história etc. Serão disciplinas “obrigatórias”. Outras constituirão “opções”. Estas últimas, segundo a lei, serão escolhidas pelo estabelecimento dentro de uma pequena lista oferecida pelo respectivo Conselho Estadual. Tere-mos assim, pode-se dizer, uma escola compreensiva limitada, uma escola compreensiva de país pobre.

A convicção generalizada a respeito do valor ainda precário das técnicas de orientação incita-nos, não raro, a reconsiderar os respectivos conselhos. De fato, são por enquanto modestos os recursos com que trabalha a orientação profissional, até mesmo nos países onde a psicologia dos “tests” mais se desenvolveu. Alguns educadores norte-americanos são os primeiros a reconhecer, igualmente, que muitos técnicos da especialidade possuem, de regra, mais boa vontade do que técnica. Acresce que o trabalho de orientação — quer educacional, quer profissional — é sobretudo um trabalho de equipe, em que vão colaborar a família, os mestres e o aluno, cabendo ao “orientador” a tarefa de, aos dados que obtenha diretamente, reunir os que lhe forneçam aquelas fontes. E, além dos informes referentes ao orientando, devem ser coligidos os que se relacionem com o mercado do trabalho, pois sem isso correríamos o risco de encaminhar muitos jovens para profissões já saturadas, ou em via de extinção. Vamos, como se vê, trilhar um caminho cheio de surpresas. Contudo, os erros porventura cometidos não serão inteiramente irreparáveis, à vista da possibilidade de transferência de um curso para outro, prevista no art. 41 da nova carta educacional de nosso País.

Seja como fôr, a reforma da escola média brasileira trazida pela Lei 4.024 reclamará, para produzir seus esperados efeitos,

novos estudos, novas pesquisas, novas técnicas e, mais do que isso, novas atitudes da parte dos educadores.

Algumas restrições

Consignemos por fim umas poucas restrições ao texto definitivo do documento que, desde 1.º de janeiro último, representa a carta magna do ensino brasileiro.

Em relação à última versão de um dos projetos renovadores, houve um passo retrógrado, pois não se animaram os legisladores nacionais a entregar aos órgãos estaduais a total organização dos currículos de nível médio. Receio de que fôsse esquecida alguma disciplina essencial à formação da adolescência? Ou de que viesse a perigar a unidade nacional? A êsse propósito lembraremos mais uma vez a lição de Kandel: “Se fôr aceito o verdadeiro sentido do nacionalismo como força espiritual (escreveu o esclarecido educador norte-americano) e se se considerar a cultura nacional como inter-relação dos interesses do indivíduo e do grupo — aí serão encorajadas a liberdade e a iniciativa local”.

Também merece reparo o preceito constante da alínea III do art. 38, que impõe, entre os propósitos do ensino médio, a “formação moral e cívica do educando, através do processo educativo que a desenvolva”. Cremos que ninguém gostará de semelhante redação. “Formação do educando através de processo educativo” — já é demais, pois a dinâmica daquela formação pressupõe o competente “processo educativo”. Mas o autor da emenda, agora incorporada na lei, achou pouco. Quer que o “processo educativo” seja capaz de desenvolver aquela educação; ou, em termos equivalentes, que o processo educativo seja educativo. Como se disséssemos, no campo da higiene infantil: “Alimentar a criança com alimento que alimente”.

Mas deixemos a forma e vamos ao fundo do problema. Qual o verdadeiro intuito do autor da mencionada alínea? Terá sido o de instituir uma nova disciplina para o curso médio, objetivada na cadeira de educação moral e cívica? Temos dúvidas sobre a eficácia dêsse “processo educativo” para “desenvolver” aquela “formação”. A formação moral e cívica do educando, em lugar de constituir assunto de preleções e de basear-se na memorização de regras de conduta, deve ser ensinada desde o primeiro ano de vida no seio da família, para continuar mais tarde na escola dos vários níveis e nos embates da própria vida. Seu melhor exercício decorre da prática diuturna das virtudes que lhe correspondem — a disciplina, o rigoroso cumprimento

do dever, a fidelidade e pontualidade nos compromissos, a honestidade nos atos, a dedicação ao bem comum. Para a juventude que estuda, o melhor estímulo nesse sentido é o exemplo dos pró-homens do país em atuação no cenário da vida pública. Na Grã-Bretanha, segundo a opinião de líderes educacionais daquele país, o exemplo mais influente é o da Câmara dos Comuns; nos Estados Unidos é o do Senado e o das Universidades.

Nossa última restrição na área do ensino médio refere-se aos exames. E' tópico dos mais melindrosos da vida escolar brasileira. A pressão da juventude, muitas vèzes coadjuvada pela atitude dos pais, atua no sentido de obter aprovação, de "passar" de qualquer jeito, pois não pudemos até hoje incutir no estudante comum (nem na sua família) a fé na educação, característica dos povos de alto nível de cultura. Em certos colégios, cujos nomes andam na bôca do povo, os exames são uma farsa e (como disseram os Bispos reunidos em Goiânia) as aprovações são objeto de mercância. Daí a necessidade de fiscalização, mormente por ocasião dos exames. O projeto dos educadores, ao disciplinar esta matéria, fôra propositadamente lacônico, a fim de que cada Conselho Estadual tentasse livremente acertar o seu caminho. Dissera aquêlo projeto: "V — prestação de exames perante professôres do próprio estabelecimento e com fiscalização oficial".

Mas a Lei 4.024 traz consigo ao lado do preceito genérico e flexível já transcrito, mais o seguinte, que representa afinal o regime da ditadura do mestre: "Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados durante o ano letivo nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento". Em resumo: preponderarão as chamadas "notas de aplicação" dadas durante o ano pelo professor; êsse mesmo professor terá, nos exames, "liberdade de formulação das questões"; e, na atribuição de notas, terá "autoridade". Tudo isso é bom para os professôres bons; mas, em relação aos outros (que também existem), é o melhor caminho para a desídia, o mercantilismo e a fraude.

Não seria melhor que tôdas essas regalias, em lugar de proporcionadas de mão beijada pela lei viessem a ser conquistadas individualmente, através do esforço perseverante e honesto de cada estabelecimento? Mas a aliena III do art. 38, minudente e rígida (como se o seu autor tivesse descoberto a fórmula definitiva e derradeira para a solução do problema), fechou a porta a quaisquer modificações de sentido progressivo.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Em plena vigência da Lei de Diretrizes e Bases, o Conselho vem funcionando em regime intensivo. Nesta notícia damos sua constituição, as comissões estruturadas e as normas provisórias de regimento interno.

Sob a presidência do ministro Oliveira Brito e com a presença do representante do primeiro ministro, de ministros, governadores, parlamentares e grande número de educadores, foi instalado, no dia 12 de fevereiro de 1962, no Palácio da Cultura, o Conselho Federal de Educação, recentemente criado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Integram o Conselho vinte e quatro educadores procedentes de várias regiões do país, com mandato de seis, quatro e dois anos. São eles, os professores: Abgar Renault, Alceu Amoroso Lima, Anísio Spinola Teixeira, Antônio Almeida Júnior, Antônio Balbino de Carvalho Filho, Dom Cândido Padim, Celso Cunha, Clóvis Salgado, Deolindo Couto, Edgard Santos, Francisco Brochado da Rocha, Francisco Maffei, Dom Helder Câmara, Hermes Lima, João Bruze Neto, Joaquim Faria Góis Filho, José Barreto Filho, José Borges Santos, Padre José Vieira de Vasconcelos, Josué Montelo, Maurício da Rocha e Silva, Newton Sucupira, Roberto Acióli e Walnir Chagas.

Em sua primeira reunião, decidiu o Conselho:

a) designar uma comissão a fim de elaborar o anteprojeto das normas para o funcionamento do Conselho, documento que deverá ser submetido com a máxima urgência ao Ministro de Estado;

b) designar paralelamente uma comissão para estabelecer as disciplinas obrigatórias dos sistemas de ensino médio, a fim de permitir que as escolas secundárias, comerciais e industriais se organizem para início do ano letivo, e indicar outros assuntos de urgência.

c) designar ainda uma comissão para estudar a conveniência ou não de serem alterados, de imediato, a duração e os currículos dos cursos superiores.

As comissões de estudos, referidas, ficaram assim constituídas:

a) legislação e normas: conselheiros Anísio Teixeira, Clóvis Salgado, Dom Helder Câmara, Francisco Brochado da Rocha e Antônio de Almeida Júnior.

b) Ensino primário e médio: conselheiros Anísio Teixeira, Antônio de Almeida Júnior, Joaquim Faria Góis Filho, Roberto Acióli, Padre José Vieira de Vasconcelos e Dom Cândido Padim.

c) Ensino superior: conselheiros Clóvis Salgado, Celso Cunha, Maurício da Rocha e Silva, Declindo Couto, Francisco Maffei e Newton Sucupira.

NORMAS PROVISÓRIAS DE REGIMENTO INTERNO

1. O Conselho Federal de Educação passa a reger-se pelas presentes normas provisórias, em complemento do Decreto número 51.404, de janeiro de 1962.

2. Reunir-se-á em plenário, ordinariamente, durante uma semana de cada mês, em sessões diárias, e duplicadas se fôr necessário.

3. Ao Presidente caberá:

a) presidir às sessões e aos trabalhos do Conselho e de seus órgãos;

b) convocar as reuniões do Conselho;

c) organizar o programa para cada reunião mensal e a ordem do dia de cada sessão;

d) dirigir as discussões, concedendo a palavra aos Conselheiros, e intervindo no debate, sempre que fôr conveniente;

e) designar relator para os assuntos em pauta, nos casos em que não se trate de matéria que requeira audiência das comissões referidas no número cinco;

f) participar, quando julgar necessário, dos trabalhos de qualquer comissão do Conselho;

g) encaminhar ao Ministro as deliberações do Conselho, quer as que dependem de homologação, quer as de decisão própria;

h) solicitar do Ministro as providências necessárias para o funcionamento do Conselho, inclusive pessoal e material;

i) representar o Conselho, ou delegar a sua representação;

- j) resolver as questões suscitadas pelo plenário, quando pertinentes à direção;
- k) exercer o direito do voto, e, nos casos de empate, também o de qualidade;
- l) requisitar ao gabinete do Ministro o transporte a que alude o art. 8.º do Decreto 51.404.

4. O Conselho Federal de Educação elegerá o vice-presidente. O Presidente e o vice terão o mandato que o Regimento Interno, a ser baixado oportunamente pelo Presidente da República, fixar.

5. O Conselho Federal de Educação disporá até a constituição pelo Regimento de suas Câmaras, das seguintes comissões, com cinco membros cada uma:

- a) ensino primário;
- b) ensino médio;
- c) ensino superior,

as quais serão ouvidas tôda vez que o plenário entenda de solicitar os seus estudos.

Parágrafo único: Os pronunciamentos das Comissões terão o caráter de pareceres, a submeter à discussão e votação do plenário do Conselho.

6. É adotada a votação simbólica, salvo quando seja requerida outra forma de pronunciamento.

7. As sessões do Conselho Federal de Educação só serão abertas com a presença de mais de doze membros;

8. As deliberações de qualquer natureza do Conselho Federal serão tomadas somente por maioria absoluta dos votos de seus membros;

9. A Secretaria-Geral terá a seu cargo:

- a) serviço administrativo;
- b) setores especializados;
- c) subsecretarias dos três graus de ensino.

10. Os serviços administrativos da secretaria-geral compreenderão progressivamente: expediente e atas; atos, instruções e portarias; redação oficial; biblioteca especializada; legislação do ensino; jurisprudência do Conselho Federal de Educação, estatística do ensino; boletim do Conselho.

11. A Secretaria-Geral manterá setores especializados para estudos referentes ao Sistema Federal do Ensino Supletivo, aos sistemas federais dos Territórios, às relações com os Conselhos Estaduais, à ação supletiva nacional, aos Fundos e Planos e à legislação federal em matéria de compulsoriedade do ensino.

12. Ainda funcionarão, nos termos da lei, as subsecretarias para ensino primário, para ensino médio e para ensino superior, a fim de proceder à análise de estatísticas, acompanhar o desenvolvimento dos sistemas federais e os efeitos da ação supletiva, bem como quaisquer outros estudos correlatos.

13. Cabe à Secretaria Geral:

a) instruir os processos e encaminhá-los ao Presidente, que os submeterá ao Conselho, na forma prevista nestas normas;

b) atender aos encargos que o plenário do Conselho, as suas comissões ou qualquer relator lhe vier a cometer;

c) providenciar todos os demais serviços pertinentes à Secretaria, inclusive o encaminhamento da fôlha de jetons.

14. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (art. 6.º-32.º do Decreto 51.404) e o Serviço de Estatística (art. 9.º letra P da Lei n.º 4.024, de 1961) ficam autorizados a atender às solicitações da Secretaria-Geral, no fornecimento de dados e estudos que se fizerem necessários ao exercício do Conselho Federal de Educação.

15. A Presidência do Conselho Federal de Educação solicitará ao Ministro providências para a cooperação de qualquer outro órgão do Serviço Público que se fizer necessária.

16. Fica fixado em Cr\$ _____ o jeton de presença, a que alude o art. 8.º do Decreto 51.404, de 62, corrente por conta da verba.

NOVOS CURRÍCULOS PARA O ENSINO MÉDIO

Em cumprimento ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases, o Conselho Federal de Educação aprovou indicação modificando os currículos do ensino médio que, homologada pelo Ministro Oliveira Brito, foi regulamentada por meio de portarias e instruções. Apresentamos essa documentação:

O Conselho Federal de Educação, tendo em vista os artigos 9.º, alínea e, e 46, parágrafo 2.º, da Lei de Diretrizes e Bases, e o parecer e quadros exemplificativos em anexo, elaborados pela Comissão de Ensino Médio,

RESOLVE INDICAR.

Art. 1.º Constituirão disciplinas dos sistemas do ensino médio:

português (sete séries)
história (seis séries)
geografia (cinco séries)
matemática (seis séries)
ciências (sob a forma de iniciação à ciência, 2 séries,
sob a forma de ciências físicas e biológicas, 4
séries).

Parágrafo único. O número de séries indicadas no presente artigo constitui o máximo.

Art. 2.º São disciplinas comuns à 1a. e à 2a. série do ciclo ginásial as constantes do art. 1.º.

Art. 3.º Para que se complete o número das disciplinas obrigatórias do sistema federal de ensino, são indicadas: desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua estrangeira moderna, ou uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna, ou duas línguas estrangeiras modernas, em

ambos os ciclos, ou uma língua estrangeira moderna e filosofia, esta apenas no 2.º ciclo.

§ 1.º As disciplinas enumeradas neste artigo poderão ser sugeridas aos Estados pelo Ministro da Educação, enquanto não forem criados os Conselhos Estaduais de Educação.

§ 2.º No 2.º ciclo, as ciências físicas e biológicas poderão desdobrar-se em física, química e biologia.

Art. 4.º Constituirão o estudo da 3a. série do 2.º ciclo quatro disciplinas, no mínimo, e seis, no máximo, incluindo-se entre elas, obrigatoriamente, a língua portuguesa.

Art. 5.º Ficam assim relacionadas as disciplinas optativas para o sistema federal de ensino:

a) no ciclo ginásial: línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas;

b) no ciclo colegial: línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito usual, elementos de economia, noções de contabilidade, noções de biblioteconomia, puericultura, higiene e dietética.

Parágrafo único. Além das disciplinas acima relacionadas, poderão ser escolhidas como optativas, em cada tipo de currículo, as que figuram como obrigatórias em outros tipos.

Art. 6.º No sistema federal de ensino, além da educação física, que é obrigatória, poderão ser consideradas práticas educativas: educação cívica, educação artística, educação doméstica, artes femininas e industriais.

Art. 7.º Os cursos técnicos e os cursos de formação de professores pré-primário e primários comporão os seus currículos, tendo em vista o texto da Lei de Diretrizes e Bases, as presentes instruções e as leis especiais a elas atinentes.

Art. 8.º No corrente ano será observado o calendário escolar do ano anterior, com as alterações necessárias para que se torne possível o mínimo de 180 dias efetivos de aula.

Art. 9.º Para os efeitos do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases, o período letivo, em cada ano será tido como encerrado em 31 de dezembro.

. . .

Disciplinas obrigatórias, indicadas pelo Conselho Federal de Educação, nos termos do artigo 9.º, letra e, da Lei de Diretrizes e Bases:

1. *Português* — como instrumento de expressão do povo brasileiro e elemento básico da unidade nacional. Nas últimas séries, deve a matéria ser encarada nos seus aspectos culturais e artísticos, relacionados com a formação e desenvolvimento da civilização brasileira.

2. *História e Geografia* — como elementos iniciadores do educando no meio em que deve viver e depois no mundo em que deve conviver. Neste sentido a Comissão encarece a necessidade de, nas duas primeiras séries do ginásio, serem ministradas a História e a Geografia do Brasil, de modo que propiciem uma suficiente interpretação de seu país e um sentido de integração na civilização brasileira.

3. *Matemática e Ciências* — disciplinas universais, por seu valor formativo e por sua utilidade prática.

Pareceu bem à Comissão insistir em que aos alunos das duas primeiras séries ginásiais se ministre, de preferência, iniciação à Ciência como visão de conjunto, que lhes proporcione as bases para ulteriores desenvolvimentos e diversificações, sobretudo nas ciências físicas e biológicas.

Disciplinas complementares do sistema federal de ensino.

Considerando que a maior parte dos países de mais alta civilização têm seus ginásios diversificados;

considerando que a escolha de um dos cursos colegiais tem mais sentido e eficácia quando fundada em experiência no ciclo ginásial;

considerando que o sentido da Lei de Diretrizes e Bases — sua melhor conquista — é a descentralização e a quebra da uniformidade;

considerando que essa conquista se manifesta, não só pela competência dos Estados, mas ainda pela livre opção dos colégios e, através deles, dos próprios alunos, na formulação dos currículos:

a Comissão julgou acertado, aceitando estudos da Diretoria do Ensino Secundário, ampliar a margem de opção, admitindo pluralidade de currículos no sistema federal.

PRIMEIRO CICLO:

1a. hipótese: desenho e organização social e política brasileira;

2a. hipótese: desenho e uma língua estrangeira moderna;

3a. hipótese: uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna;

4a. hipótese: duas línguas estrangeiras modernas.

SEGUNDO CICLO:

O núcleo comum reduz-se, neste ciclo, a duas disciplinas: português e história.

Admitem-se:

1a. hipótese: matemática e ciências;

2a. hipótese: desenho e uma língua estrangeira moderna;

3a. hipótese: uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna;

4a. hipótese: uma língua estrangeira moderna e filosofia.

Disciplinas optativas — A Comissão sugere que, para o sistema federal, sejam assim relacionadas as disciplinas de caráter optativo a serem adotadas pelos estabelecimentos de ensino:

a) no ciclo ginásial: línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas;

b) no ciclo colegial: línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito usual, elementos de economia, noções de contabilidade, noções de biblioteconomia, puericultura, higiene e dietética.

Sugere ainda a Comissão que, além das disciplinas acima relacionadas, poderão ser escolhidas como optativas, em cada tipo de currículo, as que figuram como obrigatórias em outros tipos.

ENSINO SECUNDARIO

CIRCULAR Nº 1, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1962

Sr. Diretor.

Tendo em vista as indicações feitas pelo Conselho Federal de Educação, homologadas pelo Ministro, remeto-vos os quadros anexos com os seguintes esclarecimentos:

1. Pode haver mais de um plano, no ciclo ginásial ou no ciclo colegial. Os planos são denominados, nos quadros anexos, da 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a hipótese.

Atendem todos os planos às seguintes determinações legais:

- a) nove disciplinas no ginásio;
- b) oito disciplinas nas duas primeiras séries do colégio;
- c) sete disciplinas, no máximo, por série.

2. Quer para o ginásio quer para o colégio, um estabelecimento pode adotar os planos que quiser. É aconselhável, todavia, que ofereça a seus alunos, por adoção de dois ou mais planos, o maior número possível de oportunidades.

3. Os planos podem ser adotados, um para cada turma de alunos ou mesmo mais de um para a mesma turma. Isso é exequível especialmente no ciclo ginásial. Assim, um estabelecimento, desde que ministre a todos os alunos de uma turma o ensino das disciplinas indicadas pelo Conselho Federal, poderá, se julgar conveniente, dividir a mesma turma em grupos para o ensino das demais disciplinas.

4. Convém frisar que a lei determinou que o currículo das duas primeiras séries do ciclo ginásial deve ser comum a todos os cursos no que se refere às disciplinas obrigatórias. Essa exigência foi atendida nos planos do ginásio (quadros anexos): nas duas primeiras séries, o currículo obrigatório é o mesmo, em todos os planos. Nas referidas séries, o currículo poderá variar somente na área das disciplinas optativas.

5. Na terceira e quarta séries do ginásio, o currículo pode variar tanto na área das disciplinas optativas como na das chamadas "disciplinas complementares do sistema federal". A variação na área das disciplinas complementares é exemplificada nos quadros. Assim: na 1.^a hipótese, organização social e política brasileira e desenho; na 2.^a, uma língua estrangeira moderna e desenho; na 3.^a, uma língua estrangeira moderna e uma língua clássica; na 4.^a, duas línguas estrangeiras modernas. Esses pares de disciplinas são exemplos. Outros poderão ser formados, nos limites das disciplinas complementares. Exemplo: organização social e política brasileira e uma língua estrangeira moderna.

6. Também no segundo ciclo, é admissível variação na área das disciplinas complementares do sistema federal. Exemplo: na primeira hipótese, em lugar de uma das disciplinas complementares (Física, Química, Biologia), poderá ser introduzida outra disciplina complementar, como desenho ou uma língua estrangeira moderna ou filosofia.

7. A distribuição, por séries, das disciplinas indicadas pelo Conselho Federal e das disciplinas complementares do sis-

tema federal é a constante dos quadros. Na terceira hipótese do ciclo colegial, poderá haver permuta das séries indicadas para a Geografia e as Ciências Físicas e Biológicas.

8. As disciplinas optativas os estabelecimentos de ensino escolherão dentre as relacionadas no item 15 desta circular. Quanto à sua distribuição por séries, os quadros anexos apenas a exemplificam. Os estabelecimentos de ensino podem alterá-la, dentro dos limites que a lei permite.

Assim :

- a) Serão duas disciplinas optativas para cada plano;
- b) não poderá haver série sem disciplina optativa;
- c) uma das disciplinas optativas do ginásio pode ficar nas duas primeiras séries, e as outras nas últimas séries, como está nos quadros anexos. Nada impede, porém, que uma fique em 3 séries e a outra em uma série só. Outra possibilidade: a disciplina que, nos quadros, figura na terceira e quarta série, poderá estender-se à segunda e até a primeira série (completando-se, assim, em cada uma delas, sete disciplinas).

9. A duração mínima do período escolar é de 180 dias. No corrente ano será observado o calendário escolar no ano anterior, com as alterações necessárias para que se torne possível o número de 180 dias efetivos de aulas. Isso se refere aos cursos diurnos. Para os cursos noturnos, a duração do período escolar ainda não foi estabelecida. Sê-lo-á, entretanto, na primeira quinzena de março.

10. Para o ensino das disciplinas e práticas educativas, a lei estabelece o mínimo de 24 horas semanais. Nada impede que os estabelecimentos organizem horário de mais de 24 horas semanais.

11. O número de aulas de cada disciplina, obrigatória ou optativa, ficará a critério dos estabelecimentos de ensino. Igualmente, o número de horas destinado às práticas educativas.

A lei determinou que se deve dar relêvo especial ao ensino de português. Uma das formas de atender a essa exigência seria reservar, para esta disciplina, maior número de aulas semanais que o destinado a qualquer outra, em qualquer série.

12. O ensino da disciplina organização social e política brasileira poderá ser ministrado, provisoriamente, por profes-

sôres licenciados em Ciências Sociais ou registrados em Geografia ou História.

13. Nas duas primeiras séries do ginásio, será ministrado o ensino da História e da Geografia do Brasil, de modo que propicie uma suficiente interpretação de seu país e um sentido de integração na civilização brasileira.

14. Constituirão o ensino, na terceira série do segundo ciclo, quatro disciplinas, no mínimo, e seis, no máximo, incluindo-se entre elas obrigatoriamente a língua portuguesa.

A lei determina que a terceira série colegial deverá ter currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos aos cursos superiores. Assim, além da língua portuguesa, as disciplinas da referida série deverão ser as exigidas nos concursos de habilitação para ingresso nos diferentes estabelecimentos de ensino superior.

15. As disciplinas optativas que podem ser adotadas pelos estabelecimentos são:

1) no ciclo ginásial:

línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais, técnicas agrícolas;

2) no ciclo colegial:

línguas estrangeiras modernas, grego, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito usual, elementos de economia, noções de contabilidade, noções de biblioteconomia, puericultura, higiene, dietética.

Além das disciplinas acima relacionadas, poderão ser escolhidas como optativas, em cada plano de currículo, as que figuram como obrigatórias em outros planos.

16. Para o ensino de Artes Industriais, podem ser aproveitados os professores de Trabalhos Manuais.

17. A lei estabelece que, em cada ciclo do ensino secundário, além das disciplinas deverá haver práticas educativas.

No sistema federal de ensino, além da educação física, que é obrigatória (para todos os alunos até a idade de 18 anos), poderão ser consideradas práticas educativas: educação cívica, educação artística, educação doméstica, artes femininas, artes industriais.

18. Segundo o artigo 39 da lei, a apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

No parágrafo 1.º do mesmo artigo dispõe a lei que na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

A lei nada dispõe sobre a natureza e o processamento das provas e exames. Quanto a exames, no inciso VI do artigo 38, faz referência a exame final.

Assim, o que a lei dispõe a respeito da apuração do rendimento escolar é que ela avalie o aproveitamento do aluno, pelos resultados alcançados durante o ano letivo, nas atividades escolares, e pelo resultado de um exame final, preponderando aqueles sobre este.

Deve ficar esclarecido que, a critério dos estabelecimentos, poderão ser mantidas ou não as chamadas *provas parciais* exigidas pela legislação vigente até o ano passado.

Finalmente, convém frisar que, nos 180 dias de trabalho escolar efetivo, não se inclui o tempo reservado a provas e exames.

19. Para efeitos do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (inscrição em exames de admissão) o período letivo em cada ano será tido como encerrado em 31 de dezembro.

20. Cada estabelecimento disporá em regimento ou estatuto sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático.

Até 31 de maio cada estabelecimento filiado ao sistema federal deverá dar conhecimento à Diretoria do Ensino Secundário por intermédio da Inspeção Seccional respectiva, da organização e regime escolar por êle adotados.

Atenciosas saudações

Gildásio Amado

Diretor do Ensino Secundário

CICLO GINASIAL (Variedades admissíveis)

			1ª hipótese				2ª hipótese				3ª hipótese				4ª hipótese				
		Séries →	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	
Disciplinas indicadas pelo Conselho Federal	1	Português	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	2	História	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	3	Geografia	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	-	
	4	Matemática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	5	Ciências (Iniciação à Ciência ou C. Fis. e Biol.)	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	-
Disciplinas Complementares do sistema federal		Organiz. social e política brasileira	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		1ª L. estr. mod.	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X	
		2ª L. estr. mod.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	
		Língua Clássica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	
		Desenho	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	
Disciplinas indicadas pelos estabelecimentos		1ª optativa	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	
		2ª optativa	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X	

CICLO COLEGIAL (Variedades admissíveis)

(1ª e 2ª séries)

		1ª hipótese		2ª hipótese		3ª hipótese		4ª hipótese	
Séries →		I	II	I	II	I	II	I	II
Disciplinas indicadas pelo Cons. Federal	Português	X	X	X	X	X	X	X	X
	História	X	X	X	X	X	X	X	X
	Geografia	-	-	X	X	X	-	X	-
	Matemática	X	X	-	-	-	-	-	-
	C. Fis e Biol.	-	-	X	X	-	X	X	X
Disciplinas complementares do sistema federal	Física	X	X	-	-	-	-	-	-
	Química	X	X	-	-	-	-	-	-
	Biologia	X	X	-	-	-	-	-	-
	Filosofia	-	-	-	-	-	-	X	X
	L. estr. mod.	-	-	X	X	X	X	X	X
	L. clássica	-	-	-	-	X	X	-	-
	Desenho	-	-	X	X	-	-	-	-
Disciplinas indicadas pelos estabelecimentos	1ª optativa	X	-	X	-	X	X	-	X
	2ª optativa	-	X	-	X	X	X	X	X

ENSINO TÉCNICO COMERCIAL

PORTARIA Nº 69, DE 2 DE MARÇO DE 1962

Dispõe sobre o currículo do ensino comercial

O Ministro da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, de acordo com o disposto nos artigos 6º, 7º e 101, da Lei nº 4.024, de 20/12/61, e tendo em vista a indicação do Conselho Federal de Educação, no sentido de que o ensino técnico de grau médio componha os seus currículos, tomando em consideração o texto da Lei de Diretrizes e Bases, e, no caso, a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Dec-lei nº 6.141, de 28/12/43), resolve baixar as seguintes instruções:

“Art. 1.º Observem-se as instruções baixadas para o regime escolar até agora vigente, em tudo que não contrariar expressa determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 2.º Observando o calendário escolar do ano passado, com as alterações necessárias à realização do mínimo de 180 dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames, os estabelecimentos de ensino distribuirão o tempo de cada semana de forma a dedicar, no mínimo, vinte e quatro horas de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

§ 1.º Reduz-se a 160 dias efetivos de aula o mínimo fixado neste artigo para cursos comerciais que funcionarem à noite, a partir de 18 horas.

§ 2.º Dispensados os alunos de curso comercial noturno da prática de educação física, o estabelecimento de ensino dedicará pelo menos vinte horas semanais aos trabalhos escolares efetivos, limitando a um tempo de aula o trabalho relativo às práticas educativas a que se consagram sem prejuízo das atividades complementares que desenvolva com vistas à iniciação artística e à formação moral e cívica do educando.

Art. 3.º Os estabelecimentos vinculados ao sistema federal de ensino elaborarão o seu regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos e o seu regime administrativo, disciplinar e didático, remetendo-o, até 31 de maio, ao exame da Diretoria do Ensino Comercial, que o arquivará, se estiver de acordo com as normas regulamentares, o espírito e a letra da lei.

Art. 4.º O primeiro e o segundo ciclos do ensino técnico comercial passam a denominar-se, respectivamente, ginásio comercial e colégio comercial.

Art. 5.º Ficam assim constituídos os currículos das 1.ª e 2.ª séries do curso ginásial de comércio:

a) disciplinas obrigatórias: Português, Geografia; História; Matemática e Iniciação à Ciência.

b) disciplinas optativas, das quais a escola poderá escolher uma: Desenho; Línguas Clássicas; Música (Canto Orfeônico); Iniciação a Técnicas Comerciais; Noções Gerais de Comércio;

c) práticas educativas: Educação Física, obrigatória para os alunos até a idade de 18 anos, e, à escolha da escola, outra ou outras práticas educativas, entre as quais poderão ser consideradas: Educação Cívica; Educação Artística, Educação Doméstica; Artes Femininas e Artes Industriais.

Art. 6.º Ficam assim constituídos os currículos das 3.ª e 4.ª séries do curso ginásial de comércio:

a) disciplinas obrigatórias de ensino secundário: Português (2 séries); Matemática (2 séries); Ciências Físicas e Biológicas (1 ou 2 séries);

b) disciplinas obrigatórias especificadas de ensino técnico: Prática de Comércio (2 séries); Prática de Escritório (2 séries);

c) disciplinas optativas, das quais uma será escolhida pela escola: Geografia; História; Organização Social e Política Brasileira; as disciplinas relacionadas na letra *b* do art. anterior;

d) práticas educativas (Art. 5.º — letra *c*).

Parágrafo único. Poderá a escola escolher mais uma disciplina optativa, caso já não o tenha feito na composição do currículo das duas primeiras séries.

Art. 7.º As disciplinas obrigatórias de ensino secundário e a relação das disciplinas optativas, dentre as quais se fará a escolha pela escola, umas e outras comuns aos cursos colegiais de comércio, são:

a) disciplinas obrigatórias: Português (3 séries); Matemática (2 séries); História (1 ou 2 séries); Ciências Físicas e Biológicas (1 ou 2 séries);

b) disciplinas optativas, para a escolha de uma ou duas: Geografia; Psicologia; Lógica; Línguas Estrangeiras Modernas; Estudos Sociais; Filosofia; Língua Clássica; Higiene; Puericultura e Dietética.

Parágrafo único. O ensino das disciplinas obrigatórias a que se refere este artigo terá a amplitude necessária a cada

um dos cinco cursos que compõem o 2.º ciclo do ensino técnico comercial.

Art. 8.º As disposições constantes do artigo 5.º letra "c", são extensivas aos cursos de 2.º ciclo do ensino técnico comercial.

Art. 9.º Constituem disciplinas obrigatórias específicas do Curso Técnico de Contabilidade:

Primeira série: Contabilidade Geral e Aplicada; Elementos de Economia;

Segunda série: Contabilidade Comercial; Contabilidade Bancária; Organização e Técnica Comercial; Direito Usual;

Terceira série: Contabilidade Industrial e Agrícola; Técnica Orçamentária e Contabilidade Pública; Técnica Mecanográfica e Processos Mecânicos de Contabilização; Estatística; Legislação Aplicada.

Art. 10. Constituem disciplinas obrigatórias específicas do Curso Técnico de Administração:

Primeira série: Elementos de Administração e Organização; Contabilidade Geral e Aplicada; Elementos de Economia;

Segunda Série: Organização de Empresas; Técnica Comercial e Contrôlo Administrativo; Direito Usual; Ciências Sociais;

Terceira série: Organização de Empresas; Organização dos Serviços Públicos; Administração de Pessoal e Material; Princípios e Técnica de Liderança; Estatística; Legislação Aplicada.

Art. 11. Constituem disciplinas obrigatórias específicas do Curso Técnico de Secretariado:

Primeira série: Contabilidade Geral e Aplicada; Dactilografia e Estenografia;

Segunda série: Organização e Técnica Comercial; Biblioteconomia e Arquivística; Técnica Profissional; Direito Usual.

Terceira série: Organização e Técnica Comercial; Técnica Profissional; Psicologia das Relações Humanas; Ciências Sociais; Estatística.

Art. 12. Constituem disciplinas específicas do Curso Técnico de Estatística:

Primeira série: Estatística Geral; Desenho Técnico; Elementos de Administração e Organização;

Segunda série: Estatística Geral; Desenho Técnico; Direito Usual; Elementos de Economia.

Terceira série: Complementos de Matemática; Estatística Aplicada; Teoria e Técnica de Seguros; Legislação de Seguros e Previdência Social.

Art. 13. Constituem disciplinas obrigatórias específicas do Curso Técnico de Comércio e Propaganda:

Primeira série: Contabilidade Geral e Aplicada; Desenho Técnico; Elementos de Administração e Organização;

Segunda série: Desenho Técnico; Direito Usual; Elementos de Economia.

Terceira série: Técnica de Propaganda; Técnica Comercial e dos Negócios; Relações Públicas; Estatísticas; Ciências Sociais; Legislação Aplicada.

Art. 14. A fim de atender à flexibilidade dos currículos e às peculiaridades da região e grupos sociais, admitem-se as seguintes alternativas na seriação mínima dos cursos de 2.º ciclo do ensino técnico comercial:

1 — Curso Técnico de Contabilidade:

a) na 1.ª série: Elementos de Economia, ou Elementos de Economia e Finanças, ou Merceologia e Tecnologia Merceológica;

b) na 2.ª série: Contabilidade Bancária, ou Contabilidade de Seguros, ou Contabilidade de Empresas Diversas;

c) na 3.ª série: Técnica de Mecanografia e Processos Mecânicos de Contabilização, ou Estrutura e Análise de Balanços; Técnica Orçamentária e Contabilidade Pública, ou Contabilidade de Transportes, ou Contabilidade de Empresas Imobiliárias, ou Técnica do Levantamento de Cursos.

2 — Curso Técnico de Administração:

a) na 1.ª série: Elementos de Economia, ou Merceologia e Tecnologia Merceológica;

b) na 2.ª série: Ciências Sociais, ou Psicologia das Relações Humanas, ou Técnica da Divulgação;

c) na 3.ª série: Princípios e Técnica de Liderança, ou Relações Públicas ou Normas e Métodos de Trabalho.

3 — Curso Técnico de Secretariado:

a) na 1.ª série: Dactilografia, ou Dactilografia e Mecanografia;

b) na 3.ª série: Ciências Sociais, ou Técnica e Metodologia da Redação.

4 — Curso Técnico de Estatística:

a) na 2.ª série: Elementos de Economia, ou Contabilidade Geral e Aplicada;

b) na 3.ª série: Teoria e Técnica de Seguros, ou Noções de Atuária; Legislação de Seguros e Previdência Social, ou Legislação Aplicada, ou Mecanografia e Processamentos de Dados.

5 — Curso Técnico de Comércio e Propaganda:

a) na 2.ª série: Elementos de Economia, ou Comércio de Exportação e Importação, ou Técnica da Compra e do Armazenamento;

b) na 3.ª série: Ciências Sociais, ou Organização e Técnica da Distribuição, ou Técnica da Promoção de Vendas.

Art. 15. No corrente ano letivo, para os efeitos de adaptação dos estudos realizados pelos alunos nas séries anteriores aos currículos de que tratam as presentes instruções, as escolas farão nas séries correspondentes a matrícula dos alunos promovidos, assim procedendo:

1 — no Curso Técnico de Contabilidade, excluindo do plano da 3.^a série a disciplina Técnica Mecanográfica e Processos Mecânicos de Contabilidade e incluindo Contabilidade Bancária;

2 — no Curso Técnico de Secretariado, incluindo Direito Usual no plano de estudos da 3.^a série;

3 — no Curso Técnico de Administração, incluindo Elementos de Economia na 2.^a série e excluindo do plano de estudos da 3.^a série a disciplina Organização dos Serviços Públicos, para incluir a matéria não estudada: Direito Usual e Técnica Comercial e Contrôlo Administrativo;

4 — no Curso Técnico de Estatística, incluindo Direito Usual e Elementos de Economia no plano de estudos da 3.^a série, com adequada dosagem da matéria, podendo dividi-la pelos períodos letivos.

Art. 16. As escolas organizarão os programas das disciplinas específicas de cada curso comercial, tendo em vista os programas até agora vigentes e as sugestões de amplitude e desenvolvimento da matéria que lhes apresentar a Diretoria do Ensino Comercial, que prestará pronta e adequada assistência aos interessados.

Art. 17. As escolas, dentro das suas possibilidades e para atender às exigências do mercado de trabalho, devem oferecer aos alunos que hajam concluído os seus cursos de 2.^o ciclo oportunidades de aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos e as suas capacidades técnicas, expedindo-lhes certificados com menção da modalidade e extensão dos cursos realizados.

Art. 18. Na organização da aprendizagem comercial de técnicas de trabalho, que as empresas comerciais são obrigadas a ministrar a seus empregados menores, por intermédio dos cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), por elas mantidos em cooperação, serão observadas as seguintes normas gerais:

1 — Os cursos de aprendizagem comercial terão a duração de uma a três séries anuais de estudos, conforme o nível de conhecimentos do menor empregado a ser orientado na prática profissional;

2 — O Senac comporá os currículos dos cursos de aprendizagem de forma a possibilitar o encaminhamento do menor em-

pregado ao curso de formação do primeiro ciclo do ensino técnico comercial;

3 — Atendendo a que a freqüência aos cursos de aprendizagem se processa dentro da jornada de trabalho, o período de efetivo trabalho escolar e a distribuição semanal do tempo a êle necessário serão os mesmos indicados no artigo 2.º — §§ 1.º e 2.º, podendo ainda estender-se o período por maior número de dias, de forma a possibilitar adequada redução do número de horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas;

4 — Na composição do currículo das duas primeiras séries do curso de três anos de extensão, além da disciplina de introdução a técnicas comerciais e outras de opção relacionadas no art. 5.º — letra *b*, serão incluídas obrigatoriamente as seguintes disciplinas: Português, Geografia, História, Matemática e Iniciação à Ciência;

5 — Além das práticas educativas necessárias ao curso e indicadas no art. 5.º — letra *c*, relacionam-se as seguintes disciplinas obrigatórias específicas de ensino técnico comercial: Prática de Comércio e Prática de Escritório, para a terceira série;

6 — O Senac, observadas as disposições gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dosará a matéria aos interesses e possibilidades do curso, devendo os programas, métodos e processos adotados na aprendizagem comercial ajustar-se a êsses objetivos;

7 — Organizado o regimento sôbre a constituição, o regime administrativo, disciplinar e didático dos cursos mantidos em suas escolas, o Senac o remeterá, até 31 de maio, ao exame da Diretoria do Ensino Comercial que o arquivará, se estiver de acôrdo com as normas legais.

Art. 19. Permitida aos educandos a transferência de um curso de ensino médio para outro, a Diretoria do Ensino Comercial expedirá instruções relativas ao respectivo processo de adaptação de estudos, sendo vedado admiti-la para a última série de curso do segundo ciclo de ensino técnico comercial.

Art. 20. Ao tratar no seu regimento ou estatutos do processo de avaliação do aproveitamento do aluno, os estabelecimentos de ensino poderão abolir as chamadas provas parciais, fazendo preponderar sôbre os exames finais os resultados obtidos nos trabalhos escolares durante o ano letivo, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

Art. 21. Provada satisfatória educação primária em exames de admissão ao ginásio comercial, terá ingresso na primeira série o educando que conte onze anos, completos ou a completar até 31 de dezembro.

Art. 22. O Diretor do Ensino Comercial decidirá das dúvidas suscitadas sobre a aplicação da presente portaria."

ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL

PORTARIA Nº 26-BR., DE 7 DE MARÇO DE 1962.

Dispõe sobre o currículo do ensino técnico industrial do sistema federal.

O MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, usando de suas atribuições e com fundamento no art. 7.º da Indicação n.º 1 do Conselho Federal de Educação, relativa à composição dos currículos dos cursos técnicos de ensino médio,

RESOLVE:

Art. 1.º As disciplinas obrigatórias do primeiro ciclo do curso técnico industrial, ou ginásio industrial, serão Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, com a seguinte distribuição:

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Português	×	×	×	×
Matemática	×	×	×	×
História	×	×	—	—
Geografia	×	×	—	—
Ciências	×	×	×	×

§ 1.º Haverá uma ou duas disciplinas optativas, escolhidas dentre as seguintes: Língua viva, Desenho, Educação Doméstica, Dactilografia e Organização Social, Política e Econômica do Brasil, podendo as disciplinas obrigatórias de uma série ser incluídas nas demais, como optativas.

§ 2.º O Desenho, nas duas últimas séries, será ministrado como disciplinas específicas do ensino técnico.

Art. 2.º As Práticas Educativas no ginásio industrial compreenderão: Educação Física em todas as séries, Artes Industriais nas duas primeiras séries; Educação para o Lar, pelo menos nas duas primeiras séries para o sexo feminino, e Educação Artística.

Art. 3.º Os cursos do segundo ciclo de ensino técnico industrial, ou colégio técnico industrial, serão ministrados em quatro séries anuais.

§ 1.º Os concluintes da terceira série terão direito ao “certificado de colégio técnico industrial”, que lhes permitirá candidatar-se a matrícula em cursos de nível superior.

§ 2.º O diploma de técnico na especialidade cursada será conferido ao aluno que concluir a 4a. série, a qual consistirá em exercício satisfatório da profissão, por período não inferior a um ano, com assistência e orientação da escola. Excepcionalmente e com prévia aprovação da Diretoria do Ensino Industrial, o período de trabalho orientado na profissão, a que se refere este parágrafo, poderá ser reduzido, ficando, neste caso, o aluno obrigado a realizar estudos e atividades escolares no próprio estabelecimento.

Art. 4.º As disciplinas obrigatórias do colégio técnico industrial serão Português, Matemática, História e Ciências Físicas e Biológicas, com a seguinte distribuição:

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Português	×	×	×	Trabalho orienta- do e com assis- tência na pro- fissão.
Matemática	×	×	—	
História	×	—	—	
Ciências Físicas e Biológicas	×	—	—	

Parágrafo único. Haverá no curso, ou em cada série, uma ou duas disciplinas optativas, escolhidas dentre as seguintes: Língua viva, Geografia, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Direito Usual, Elementos de Economia e Noções de Contabilidade, podendo as disciplinas obrigatórias de uma série ser incluídas nas demais, como optativas.

Art. 5.º A Diretoria do Ensino Industrial baixará instruções para a composição do currículo no que diz respeito às disciplinas específicas de ensino técnico industrial, observadas as disposições da legislação anterior em tudo quanto não contrariar o disposto na presente Portaria.

Art. 6.º A presente Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, baixando a Diretoria do Ensino Industrial as instruções necessárias à sua execução.

Brasília, 7 de março de 1962.

E.M. 50/BR.

Do: Diretor do Ensino Industrial

Ao: Exmo. Sr. Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Senhor Ministro:

De acôrdo com o art. 7.º da Indicação n.º 1, do Conselho Federal de Educação, homologado por Vossa Excelência, os cursos técnicos comporão seus currículos tendo em vista o texto da Lei de Diretrizes e Bases, as instruções aprovadas pelo mesmo Conselho e as leis especiais a êles atinentes.

2. Em atendimento a essa recomendação, esta Diretoria, com a colaboração de seus técnicos e do Conselho de Representantes da Escola Técnica Nacional (que congrega educadores e representantes da indústria); do Sindicato de Estabelecimentos de Ensino de São Paulo, ao qual se filia uma dezena de escolas técnicas; do diretor e de técnicos do Departamento de Ensino Profissional do Estado de São Paulo e do Diretor da Escola Industrial Agamenon Magalhães, de Pernambuco, elaborou o projeto de Portaria anexo, que dispõe sôbre o currículo do ensino técnico industrial do sistema federal.

3. Segundo êsse projeto e de acôrdo com o que dispõe a Lei n.º 4.024, de 20/12/1961, em seu art. 35, parágrafo 3.º, o currículo das duas primeiras séries do ginásio industrial é comum ao do ensino secundário no que se refere às disciplinas obrigatórias, isto é, contém o ensino compulsivo de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Nas duas últimas séries, em atenção ao que dispõe o parágrafo 1.º do art. 49, da mesma lei, contém o currículo quatro disciplinas obrigatórias, de cultura geral, sendo uma de escolha do estabelecimento. Dentre as disciplinas obrigatórias do curso secundário escolheram-se para as duas séries finais do ginásio industrial: Português, Matemática e Ciências; a quarta, optativa, será escolhida entre Língua viva, Desenho, Educação Doméstica, Dactilografia e Organização Social, Política e Econômica do Brasil. As disciplinas obrigatórias também poderão ser incluídas como optativas. Tratando-se de curso de preparação profissional, que também visa à formação de uma consciência técnica, o Desenho deve ser ensinado nas duas últimas séries como disciplina de cultura técnica. O projeto também, em obediência à Lei de Diretrizes e Bases e

à decisão do Conselho Federal de Educação, torna obrigatórias no ciclo ginásial as seguintes práticas educativas: Educação Física em tôdas as séries, Artes Industriais nas duas primeiras, Educação para o Lar (sexo feminino) nas duas primeiras, pelo menos, e Educação Artística.

4. Ao segundo ciclo foi assegurada a atual duração de 4 anos, sendo que a 4.^a série já realizada na própria indústria, com assistência e orientação obrigatórias da escola. Esta solução proporciona e até força melhor integração entre escola e indústria, o que não se verifica atualmente; é solução mais econômica para o aluno, que já começa a trabalhar, e para a escola, que, nesta série, manterá reduzido corpo de orientadores em lugar de vários professores. A assistência e a orientação a que a escola se obriga pode revestir formas diversas e combinadas, a saber: reuniões dos alunos para discussão de seus problemas profissionais, à noite (duas ou três vezes por semana), aos sábados, em período de férias etc; visita do coordenador às indústrias e assistência no próprio local de trabalho: orientação escrita a todos os alunos sobre as deficiências e problemas mais freqüentes; palestras e discussões com profissionais; elaboração pelos alunos e discussão com professores e colegas de relatórios sobre aspectos do exercício da profissão etc. Enfim, abrem-se aí largas perspectivas para o aperfeiçoamento do nosso ensino técnico profissional. O aluno que concluir a 3a. série terá direito a um "certificado de ensino técnico industrial", sendo o diploma somente conferido após a 4a. série, que, conforme se esclareceu, consistirá no exercício satisfatório da profissão por período não inferior a um ano.

5. Para o ciclo colegial do ensino técnico a lei fixa cinco disciplinas obrigatórias do ensino secundário, sendo uma optativa, isto é, de escolha do estabelecimento. As disciplinas que este projeto apresenta como obrigatórias para o sistema federal são: Português, Matemática, História e Ciências; a escolha do estabelecimento se poderá fazer entre Língua viva, Geografia, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Direito Usual, Elementos de Economia e Noções de Contabilidade, tôdas constantes do currículo secundário, quer como obrigatórias, quer como optativas.

6. As disciplinas técnicas, específicas do ensino industrial, e que devem constituir a parte especializada de cada curso, quer do 1.^o ciclo, quer do 2.^o, serão escolhidas pelo próprio estabelecimento e aprovadas pela Diretoria do Ensino Industrial. Com base no artigo final do projeto, pelo qual incumbe a esta Dire-

toria baixar instruções, serão estas expedidas no correr de 1962 quanto aos mínimos exigidos em cada curso, a fim de obter o técnico registro no Ministério e validade nacional de seu diploma para o exercício da profissão.

7. Finalmente, cabe assinalar que, com a expedição desta Portaria, nenhum caso de adaptação ao novo regime será suscitado para exame do Conselho Federal de Educação, nos termos do art. 101 da Lei de Diretrizes e Bases.

Aproveito o ensejo para renovar a Vossa Excelência meus protestos de elevada consideração,

ARMANDO HILDEBRAND

PROGRAMA DE EMERGÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO

Em aditamento ao plano geral de governo, o Ministro da Educação e Cultura, Dr. Antônio Oliveira Brito, apresentou o seguinte programa de emergência para a ação imediata recomendada pelo gabinete parlamentar:

O Programa de Governo aprovado pelo Congresso Nacional prescreve a formulação de um Plano Perspectiva, dividido em planos quinquenais, nos quais se fixarão os objetivos a alcançar nos próximos anos para preencher as condições necessárias ao desenvolvimento do País.

O anteprojeto destes planos, no que respeita à educação, será elaborado pelos órgãos técnicos do M.E.C. Trata-se de tarefa complexa, pela primeira vez tentada entre nós, no campo educacional.

Importará em passar do regime vigente para um sistema de trabalho planejado que permita alcançar, dentro de prazos previstos, metas educacionais definidas, destinadas a atender à necessidade de educar para o trabalho a população ativa, que deverá, por força do plano nacional de desenvolvimento, já aprovado pelo Conselho de Ministros, ser aumentada de 3.200 mil empregados até 1965. Far-se-á indispensável a mobilização de amplos recursos técnicos e financeiros para fazer face a tais tarefas educacionais. A determinação das metas a atingir, o dimensionamento dos recursos que serão disponíveis e necessários e a fixação dos métodos de trabalho a empregar, exigirão trabalho de alto nível técnico, que necessariamente se prolongará por alguns meses.

Nestas circunstâncias, impõe-se a formulação imediata de um Programa de Emergência que permita estabelecer as diretrizes básicas para a elaboração dos planos a longo prazo, e ainda, coordenar a ação dos vários órgãos do M.E.C. e disciplinar a aplicação dos recursos orçamentários disponíveis, enquanto não entre em execução o primeiro plano quinquenal.

Programa de Emergência

1. O Programa de Emergência que deverá vigorar, de novembro de 1961 até a aprovação do Plano Nacional de Educação, terá em vista:

a) proporcionar um período de estudos, planejamento e experimentação dos procedimentos educacionais que serão generalizados através do Plano Quinquenal, evitando quebra de continuidade na atuação do M.E.C.;

b) articular o Plano Nacional de Educação com o Plano Quinquenal do Governo de modo a atender às necessidades de força de trabalho educada exigida por este plano;

c) mobilizar a opinião pública e convocar as autoridades estaduais e locais de educação para a execução do conjunto de medidas educacionais a serem empreendidas;

d) planejar a preparação dos quadros técnico-profissionais e de magistério necessários à execução do Plano Nacional de Educação;

e) estudar e detalhar, no campo, diante das condições reais de cada região do País, os novos modelos de ação educativa, a serem implantados.

2. Para que o Programa de Emergência constitua a etapa preparatória dos planos a longo prazo, serão levadas em conta as seguintes diretrizes:

a) abandonar a tendência a carrear recursos escassos para projetos suntuosos, concebidos à base de padrões de excelência ainda inadequados às nossas condições, e dar preferência a projetos simples e funcionais, multiplicáveis com recursos existentes, tendo em vista atender dentro de prazos previstos, a amplas camadas da população;

b) superar a alarmante distância entre o grau de desenvolvimento econômico-social alcançado pelo País e o caráter ainda rudimentar de nossa rede escolar comum, mediante a melhoria qualitativa da escola e sua expansão em condições mínimas de eficiência;

c) planjear o aproveitamento máximo das instalações, equipamentos e recursos sub-utilizados da rede nacional de educação, sobretudo no nível superior;

d) assegurar à população das diversas regiões do País, mediante convênios com os Estados e Municípios, serviços educacionais mínimos capazes de atender razoavelmente às suas necessidades, com a distribuição dos recursos federais para a educação elementar e média, de maneira inversamente proporcional às disponibilidades locais, a fim de poderem tais recursos atuar como fator de equalização dos grandes desequilíbrios regionais;

e) imprimir às atividades do M.E.C. critérios econômicos, tendo em vista que sendo escassos os capitais disponíveis para a educação, o seu investimento exige a máxima preocupação com o custo dos diversos serviços e o maior empenho na procura de procedimentos que permitam alcançar maior utilidade social dos recursos aplicados;

f) libertar as forças de expansão educacional do País, suprimindo obstruções, estrangulamentos e dificuldades burocráticas de toda ordem, decorrentes do controle centralizado e dos padrões uniformes, rígidos e estanques, que vêm deformando o crescimento do nosso sistema educacional e empobrecendo o seu rendimento;

g) multiplicar as modalidades de educação asseguradas à juventude, possibilitando maior utilização das instalações escolares e, ao mesmo tempo, em virtude de diversificação oferecida, maior oportunidade para a colaboração dos setores privados na implantação de programas educacionais de sua preferência.

3. O custeio do Programa de Emergência será feito:

a) à conta dos recursos não aplicados dos exercícios anteriores, devidos pelo Tesouro Nacional por tratar-se de parcelas da quota constitucional mínima 10% da renda de impostos, destinada a gastos com a educação;

b) à conta das verbas orçamentárias globais de 1961, mediante a revisão dos respectivos planos de aplicação.

4. Um levantamento preliminar destes recursos, sujeito à verificação, revelou disponibilidades não inferiores a 2 bilhões de cruzeiros relativos a exercícios vencidos e cerca de 4 bilhões de cruzeiros de verbas globais de 1961 não aplicadas, sendo três bilhões para despesas com ensino primário e dois bilhões e oitocentos milhões para o nível médio.

5. Os quantitativos referidos poderão ser pagos pelo Ministério da Fazenda de acôrdo com o programa a ser proposto pelo Ministério da Educação, nas seguintes bases:

a) os atrasados que montam a mais de 2 bilhões seriam pagos, a partir de novembro, em quotas mensais de 20% ;

b) uma quota de 1 bilhão do orçamento de 1961 seria indicada pelo Ministério da Educação para ser congelada até o próximo exercício, em compensação ao pagamento dos atrasados ;

c) as dotações globais do orçamento vigente que montam a quase 4 bilhões de cruzeiros seriam pagas em quatro parcelas de 25% cada uma, a partir de novembro.

6. Como solução alternativa a ser examinada com o Ministério da Fazenda, recomendar-se-ia a solicitação de um crédito especial a ser aberto com os recursos provenientes da diferença entre a despesa real com os serviços educacionais nos últimos três anos (1958, 1959 e 1960) e o montante de 10% da renda tributária que deveria ser obrigatoriamente aplicado em despesas com o ensino e a educação.

I — PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

1. A elaboração do primeiro plano quinquenal do Plano Nacional de Educação caberá a uma Comissão nomeada pelo Ministro da Educação e Cultura integrada por educadores e cientistas sociais.

2. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos funcionará como Secretaria da Comissão, assessorada pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

3. A Comissão acima referida será assistida pelos seguintes órgãos auxiliares:

a) a Coordenação da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, integrada pelos diretores dos diversos órgãos e campanhas que atuam no campo de ensino elementar e da formação do magistério ;

b) A Assessoria do Ensino Médio, coordenada pelo Diretor do Departamento Nacional de Educação e integrada pelas diretorias, serviços e campanhas que atuam neste setor ;

c) a Assessoria do Ensino Superior, integrada pela Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e pela Comissão Supervisora do Plano dos Institutos e coordenada pelo Diretor do Ensino Superior.

4. Incumbe à Comissão do Plano Nacional de Educação:

a) a elaboração dentro do prazo de 60 dias, de um documento preliminar sobre a situação educacional do País, com a proposição das metas a serem alcançadas, dentro dos próximos cinco anos, no campo do ensino elementar, médio e superior;

b) encaminhar à aprovação do Ministro da Educação e Cultura, dentro de 120 dias, o Plano Nacional de Educação que fixará as diretrizes da atuação do M.E.C. no próximo decênio, bem como o Plano Quinquenal, a vigorar de 1962 a 1967, elaborado de modo que possa ser pôsto imediatamente em execução e detalhado em termos de oportunidades reais de educação assegurados à infância e à juventude brasileira, mediante convênios com os Estados e Municípios;

c) propor ao Ministro de Estado a estruturação do órgão nacional de controle da execução do Plano Nacional de Educação.

II — PROGRAMA DE AÇÃO IMEDIATA

As atividades do Ministério da Educação e Cultura se regerão, até a aprovação do Plano Nacional de Educação, de acordo com a seguinte programação:

A — *Ensino Elementar.*

1 — Todas as atividades do M.E.C., no campo do ensino elementar, serão coordenadas pela Mobilização Nacional contra o Analfabetismo instituída pelo Decreto n.º 51.222, de 22 de agosto de 1961.

2 — A Comissão Executiva da Mobilização caberá a um Coordenador Geral, nomeado pelo Ministro da Educação e Cultura.

3 — Cumprirá à Comissão Executiva da Mobilização, no corpo do Programa de Emergência:

a) estruturar as coordenações estaduais da mobilização, incumbidas de:

- i — organizar a Campanha de Expansão da Rêde Escolar primária urbana e rural de cada Estado;
- ii — promover a Mobilização contra o Analfabetismo e lançar de público, em dezembro, a convocação nacional para o recenseamento, em cada município, das crianças de 7 a 11 anos para matrícula na escola primária; das crianças de 12 a 13 para os programas de recuperação educacional e dos jovens de 14 e 18 anos de idade, analfabetos ou insuficientemente alfabetizados para cursos noturnos de alfabetização;

b) editar e distribuir pelas Comissões Estaduais da Mobilização:

- i — 5.000.000 de exemplares de uma cartilha de alfabetização para adultos;
- ii — 250.000 exemplares do Primeiro Guia de Ensino para o magistério primário regular e para professorado voluntário da Mobilização;

c) preparar os materiais de ensino necessários para que as Coordenações Estaduais da Mobilização levem a efeito, com base nos sistemas de rádiodifusão, cursos de extensão para o professorado leigo e para os alfabetizados da Mobilização;

d) organizar, em caráter experimental, cursos para professores leigos, em regime de tempo integral, junto a Escolas Normais e Institutos de Educação;

e) incentivar as rêsdes nacionais e locais de rádio e de televisão a realizarem, com assistência técnica do M.E.C., programas destinados ao professorado primário e à orientação educacional dos pais que têm filhos estudando, bem como a promoverem cursos de nível elementar e médio para alunos que não possam freqüentar a rêsde escolar comum;

f) elaborar o material básico para serviços de cursos de correspondência a serem desenvolvidos pelas coordenações estaduais.

4 — Será instituída uma Comissão incumbida de elaborar um programa de financiamento da construção e equipamento da rede escolar primária do país.

E — *Ensino Médio.*

I — CLASSES COMPLEMENTARES

1 — O Brasil ratificou, em Punta del Este, o compromisso dos países latino-americanos de estender a seis séries, até 1970, a educação obrigatória comum.

2 — A execução dessa medida vem ao encontro da necessidade de estender a educação obrigatória até a idade legal do trabalho e preparar a juventude brasileira para as atividades produtivas que, com a industrialização, passaram a exigir grau crescente de qualificação intelectual e técnica.

3 — Impõe-se, ainda, a generalização de um modelo simples e funcional de educação pós-primária acessível aos 28 milhões de brasileiros que vivem em municípios que não contam com estabelecimentos de nível médio e aos centros urbanos cuja juventude necessita de mais amplas oportunidades de educação média.

4 — Para fazer face a esta situação, o M.E.C. incentivará os poderes estaduais e municipais a instituírem nos Grupos Escolares adequadamente ampliados ou em prédios especialmente construídos, para os alunos que completarem com aproveitamento a 4.^a série primária, curso complementar em duas séries, organizado de acordo com o Curso Básico previsto na Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 ou com o Decreto-lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946, correspondentes à primeira e segunda séries do ensino médio.

5 — Caberá à Campanha de Extensão da Escolaridade e de Educação Complementar o desenvolvimento deste plano, dentro de 30 dias, e a instalação de 100 unidades experimentais, no corpo do Programa de Emergência.

II — GINASIOS

Além da expansão dos cursos complementares já referidos e que constituem oportunidades de ensino médio, o M.E.C. promoverá o seguinte plano de expansão da rede pública de ensino médio:

1 — Construção e instalação de 100 ginásios mediante convênio com os Estados e Municípios.

Esses ginásios ministrarão um curso nuclear comum de 3.^a e 4.^a séries, a ser enriquecido com opções que permitam currículos diversificados, nos termos do art. 4.^o da Lei n.^o 3.552, de 16-2-59, e de outras leis federais, como a do curso de regentes, bem como cursos extraordinárias de matrícula livre a jovens de mais de quatorze anos para atender às necessidades do mercado de mão-de-obra.

2 — Na escolha dos municípios que deverão receber tais ginásios serão levados em conta os seguintes critérios de prioridade:

a) existência ou previsão de Classes Complementares, onde os alunos possam cursar a 1.^a e 2.^a séries de nível médio;

b) escassez de oportunidades de ensino médio para os alunos que terminam o primário;

c) facilidades asseguradas pelo Município para a construção e a garantia de manutenção pelo Estado, municípios ou por fundações educacionais.

3 — Planejamento do segundo ciclo do ensino médio em todas as suas modalidades, para o que seria instituída comissão de estudos, tendo em vista as necessidades de formação de mão-de-obra e melhor preparo para o ensino superior.

4 — A fim de atender às necessidades de material didático e aperfeiçoamento do magistério para o referido plano, o M.E.C. promoverá:

a) edição de uma série de Manuais para o Professor de *Português*, de *Matemática*, de *Ciências*, de *Desenho*, e de *Geografia e História* e de uma coleção de livros de texto e cadernos de estudo para os alunos das duas primeiras séries de nível médio;

b) realização de um programa de aperfeiçoamento de professores para as classes complementares e para os ginásios aqui previstos.

C — *Bolsas-de-Estudo.*

O Ministro da Educação e Cultura nomeará um Coordenador adido a seu Gabinete, para todos os assuntos relativos à concessão de bolsas-de-estudo, com as seguintes atribuições:

1 — Proceder à revisão dos critérios de atribuições de bolsas e assegurar o prosseguimento dos estudos a todos os jovens que a elas fizeram jus nos anos anteriores e que foram aprovados.

2 — Organizar um serviço de Bolsistas Nacionais incumbido de promover anualmente, através de comissões locais, a seleção, em cada município brasileiro, dos cinco jovens que completaram com maior proveito o curso primário e cujas famílias não possam assegurar o prosseguimento dos estudos e, nos municípios maiores, de um bolsista suplementar excepcionalmente inteligente para cada grupo de 50 alunos que terminem a 4.^a série primária.

3 — Implantar um serviço de bolsas de manutenção para estudantes de alta capacidade e carentes de recursos do ensino superior.

D — *Ensino Superior.*

1 — O M.E.C. instituirá o Conselho Nacional das Universidades, incumbido de assessorar o Ministro de Estado na formulação do programa nacional de ensino universitário, tendo em vista ajustá-lo às necessidades de formação dos quadros superiores da intelectualidade, do magistério, das profissões, da pesquisa e das especializações de nível superior, bem como das necessidades de extensão e difusão da cultura, tendo em vista a preservação dos graus universitários e sua elevação ao nível internacional e ainda programar a obtenção e aplicação de recursos internacionais para o aperfeiçoamento do pessoal docente e o reequipamento das universidades brasileiras.

2 — Com o objetivo de ampliar as exíguas oportunidades de educação superior asseguradas à juventude brasileira, considerando a necessidade imperiosa de melhor utilizar o equipamento didático e o pessoal docente das escolas mais antigas e baixar o custo aluno-ano, e, ainda, o objetivo de aprimorar as condições de ensino e de pesquisa, a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura patrocinará:

a) através das Reitorias das Universidades Federais e da direção dos Estabelecimentos Isolados, um programa de duplicação das vagas iniciais que serão postas em concurso nos exames vestibulares de 1962, sobretudo nos cursos de Medicina, Engenharia e Química Industrial;

b) através da CAPES, um programa de assistência às cadeiras melhor servidas de equipamento e de

pessoal, de modo a permitir-lhes funcionar como núcleos de aperfeiçoamento para o pessoal docente de nível superior do País, mediante um serviço de bolsa-de-estudo e de manutenção.

3 — A Diretoria do Ensino Superior procederá a um levantamento das condições dos prédios escolares e do equipamento de ensino e de pesquisa dos estabelecimentos federais de ensino superior, com o objetivo de planejar o atendimento de suas necessidades mínimas dentro de prazo tão breve quanto o permitam os recursos disponíveis.

4 — A Diretoria do Ensino Superior procederá a estudos dos métodos e processos dos concursos vestibulares, visando torná-los mais sensíveis aos aspectos de seleção de inteligências e talentos capazes de enriquecer os quadros de liderança do desenvolvimento nacional, mais do que à mera seleção de estudantes esforçados, mas medíocres.

A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

FERNANDO DE AZEVEDO

Da Universidade de S. Paulo

Quando amigos e colegas me comunicaram a delicada lembrança que lhes ocorreu, de me prestarem homenagem pela minha atuação na Secretaria de Educação e Cultura, confesso que aceitei, não só sem relutância mas com agrado, tão espontânea e inesperada resolução. Por ter partido de quem partiu, seria a recusa não só descortesia indesculpável mas prova de mau gôsto e de pouca sensibilidade, qual a de fugir ao amável contato com pessoas que me são caras, e com que raramente me é possível encontrar juntas, à mesma hora, senão para conversarmos com vagar, ao menos para o prazer de revê-las. Esta reunião, para a qual me convocastes, num gesto de extrema gentileza, ainda me oferecia a oportunidade feliz de estender, se me permitis, a homenagem que houvestes por bem tributar-me, ao grupo de colaboradores que tive a fortuna de conquistar para o trabalho em comum, no estudo e na procura de soluções adequadas de problemas fundamentais desta metrópole, uma das maiores da América Latina e a que mais intensamente vive em nosso espírito e coração. Certo, ao assumir a responsabilidade dos negócios de ensino, educação e cultura, já trazia na cabeça vasto plano de reestruturação total desses serviços. Mas, dada sua complexidade, não podia realizá-lo nem mesmo traçá-lo em seus detalhes, sem a crítica, os conselhos e as sugestões dos mais capazes nos diversos setores, qual a qual mais importante, em que tinha de intervir.

De fato, se me foi possível transformar numa atmosfera de interesses e vibração um ambiente de descrença e de desânimo; cortar pelos abusos, restabelecer a ordem, instaurar novo estilo de administração, promover tanto o levantamento da situação real, em todos os setores, quanto o estudo e o planeja-

Discurso pronunciado na homenagem que lhe foi prestada a 28/13/60 por intelectuais, professores, colaboradores e organizações estudantis, após seu afastamento da Secretaria de Educação da Prefeitura de S. Paulo.

mento dos serviços e aplinar o caminho a reformas radicais, por medidas e iniciativas de toda natureza, é porque contava com a colaboração inestimável, resultante de esforços coordenados de meus assessôres e auxiliares imediatos, das comissões quer de pesquisa e levantamento, quer de cultura, em suas diferentes esferas, como também dos que participaram do 1.º Ciclo de Conferências e Debates. Concedei-me, pois, licença para atribuir a todos e a cada um em particular (e é que já não estava em vossos altos propósitos) as homenagens que, sendo-me prestadas a mim, são devidas por igual a meus excelentes colaboradores. Eu me felicito de haver tido a sorte, que é rara, e, sendo quase singular, o privilégio de reunir, à volta do antigo secretário e para com êle cooperarem ombro a ombro, elementos de tão alto e reconhecido valor, nas suas respectivos especialidades, na administração, no ensino, na educação e na cultura, artística, literária e científica. Já me bastaria, como vêdes, para me induzirem a aquiescer à vossa vontade de me terdes aqui presente a oportunidade, da convivência, que me é tão agradável, com ilustres colegas e amigos, e a não menos feliz de manifestar de público meu reconhecimento a todos que acreditaram em mim e comigo trabalharam, nesses meses de atividade intensa e fecunda, com a mesma fé e com o mesmo espírito. Mas, quanto posso imaginar, ao promoverdes esta reunião, estaria em vossos desejos que dela me aproveitasse para a mensagem que vos era lícito esperar, depois dessa minha nova experiência na vida pública, e será talvez a última que me caberia dirigir, ao governo e ao povo de nosso País.

Pois, entre problemas de importância vital para a nação e dos que mais nos preocupam avultam, e já se apresentam, na sua dura realidade e nos seus mais graves aspectos, os de defesa e fortalecimento das instituições democráticas, ainda em perigo, e os de desenvolvimento econômico e social. Embora se situem em níveis diferentes, uns, no plano político, e outros, no plano econômico, que reside á base de todos, acham-se tão intimamente ligados entre si e com os de educação, ciência e cultura, e de tal modo se cruzam e se interpenetram que não será possível dar-lhes solução senão dentro de situações reais, e tendo-se em vista não só suas dependências e repercussões recíprocas como também as respostas ou reações do meio à ação transformadora, mais ou menos revolucionária, do poder público. A ausência, não digo, de grandeza na ação política (que seria talvez pedir demais), mas de senso de realidade, de espírito prático e positivo e de larga visão de conjunto, é uma das falhas mais terríveis e perigosas dos países democráticos e,

mais particularmente, das democracias latino-americanas. Se não é o mais importante (e, na verdade, não se pode tê-lo como tal), é um dos elementos negativos capazes de nos esclarecer sobre diversos aspectos da crise atual, agravada por uma política de tentativas e erros, sem rumo e sem decisão. Em sua obra *La démocratie en Amérique* — um grande livro, de que foi publicada a primeira parte em 1835, ou há 126 anos, e a segunda, em 1840, e muitas de cujas reflexões têm, para mim, uma ressonância profética, — já observava Tocqueville que “os povos democráticos amam apaixonadamente os termos genéricos e as palavras abstratas, porque essas expressões engrandecem o pensamento e permitem encerrar em pouco espaço muitos objetos, ajudam o trabalho da inteligência... Os homens que habitam os países democráticos têm, pois, muitas vezes, pensamentos vacilantes: são-lhes necessárias expressões muito largas para encerrá-los”.

Mas, uns e outros problemas, os de organização econômica e social e os da vida política que parece terem entrado em processo de estagnação e de degeneração, e os da vida intelectual, aumentam de complexidade e gravidade com a revolta e ascensão das massas e o espantoso progresso das ciências e das técnicas, que, resolvendo problemas do maior interesse e alcance, põem outros com que desafiam a perspicácia e a decisão dos governos. As transformações que, em consequência, se operam por tôda a parte, queiram ou não os homens, reclamam, para serem controladas e dirigidas, não só o espírito crítico e objetivo, mas largueza de vistas, imaginação e audácia refletida, vigor e rapidez de decisões. Ai! dos homens públicos que se comprazem na expectativa, se desorientam ou se demitem em face dos acontecimentos e não aprenderam ainda a pensar, querer e agir depressa. Eles serão colhidos pela tempestade de que nem sequer suspeitavam ou que julgariam poder desviar para outros pontos do horizonte. É aqui mesmo, no entanto, que ela vai desencadear-se se persistirem em discussões estéreis e no erro de manter o regime parlamentarista quando tudo — a rapidez com que se sucedem os acontecimentos e se agravam e se multiplicam os problemas — aconselharia a fortalecer o poder e pô-lo em condições de enfrentá-los e resolvê-los. Governo democrático, sim, regulado pela Constituição e pelas leis que lhe delimitam o poder, fiscalizado pela oposição e por todos os órgãos de esclarecimento da opinião pública, mas governo forte, experimentado e previdente, capaz de decisões prontas e enérgicas, eis o de que precisa o País. Sou presidencialista e federalista, fiel, rigorosamente fiel, neste particular, às tradições nacionais. O futuro dirá com quem está a razão, se com os que se mantêm

fiéis ao presidencialismo, se com os que insistem na defesa de um regime adotado como solução de emergência na última crise político-militar. Quanto mais reflito sôbre a necessidade de reformas profundas para a solução dos problemas de desenvolvimento econômico e social, que constitui o único meio de preservar, na sua integridade, as instituições democráticas, tanto mais me confirmo no ponto-de-vista de que o presidencialismo é a forma ou o instrumento mais eficaz para acelerar o desenvolvimento econômico da Nação. Se ao Congresso compete promovê-las, dando as leis que o povo reclama de seus representantes, sômente governos estáveis e armados de autoridade é que poderão executá-las.

Ora, não se pode pensar em desenvolvimento econômico e em democracia que é menos um regime do que um processo, também êle, em desenvolvimento, sem se cuidar, ao mesmo tempo, do ensino, educação e cultura. Problemas mais do que nunca urgentes, e igualmente fundamentais. Nenhuma nação que queira superar a fase de subdesenvolvimento pode dar-se ao luxo, caro demais e perigoso, de descurá-los sob a alegação de que suas soluções escapam às próprias possibilidades. Ou nós os enfrentamos sem demora e com firme e inquebrantável decisão, ou nos poremos, se é que já não estamos, na encruzilhada traiçoeira da democracia e da revolução, sem têrmos a possibilidade de optar pelo melhor dos dois caminhos. Dos grandes problemas nacionais, "o mais grave e importante de todos em país subdesenvolvido como o nosso (escreve Francisco Campos) é o da formação do homem brasileiro e do equipamento específico para a época que, em nossa mocidade, já alvorecia, da mais ampla e profunda revolução tecnológica de quantas já cocorrem para alimentar no homem o sentimento do seu poder e torná-lo perplexo em relação ao emprêgo mais adequado de suas invenções. Essa revolução tecnológica nos surpreendeu, numa das cotas mais elevadas de sua curva, no mesmo estado de despreparo e de inocência em que nos encontrávamos no princípio dêste século, tão cheio de revelações espetaculares no domínio das ciências físicas e de suas aplicações à exploração de novos materiais e de novas formas de energia e, por fim, às recentes investigações dos espaços interplanetários". Se já não é de inocência, é ainda de atraso e despreparo o estado em que se encontra o nosso País, quando, em tantos outros, a formação de cientistas e pesquisadores e a preparação para as atividades e funções técnicas já passaram ao primeiro plano da política econômica e educacional.

As inter-relações dêsses problemas e a necessidade de atacá-los em conjunto ninguém as apontou, na América do Norte,

com mais coragem do que Adlai Stevenson, delegado do governo dos Estados Unidos junto à Organização das Nações Unidas. No discurso que proferiu como delegado daquele país junto à Organização dos Estados Americanos, avultam, pela sua lucidez como pela ênfase que lhes deu, algumas observações e advertências, já feitas, em várias oportunidades, por nós, mas sempre com o risco de as vermos lançadas à conta de subversivas. Elas constituem um depoimento, dos mais severos e tanto mais insuspeitos quanto partiu de um democrata progressista, fiel aos mais altos valores da tradição liberal. Depois de falar sobre o desenvolvimento econômico e social — assunto cada vez mais presente na América, desde que se fundou a Organização das Nações Unidas — não hesitou em declarar que, nos anos seguintes, os Estados Unidos “aprenderam muitas coisas, inclusive que o desenvolvimento industrial e as grandes obras públicas por si mesmas, apesar da importância que têm, podem causar novo caos e novos sofrimentos, a menos que (aten-tai bem nestas palavras) haja uma consciência social, salários e habitação decentes, educação e serviços médicos”. Acrescentou ainda que os Estados Unidos aprenderam também “ser impossível estruturar uma economia moderna sobre uma base de enorme pobreza, analfabetismo, feudalismo e injustiça social”, em outras palavras, que uma revolução social, em alguns casos, é uma “condição de estabilidade política e crescimento econômico”, (in “*O Estado de S. Paulo*”, 17 de outubro de 61). São palavras essas que, vindo de quem vieram, nos convidam à reflexão. Se os Estados Unidos, em situação tão diferente e distante da de nosso País, já compreenderam essas coisas elementares e passam a afirmá-las com rude franqueza, por uma de suas vozes mais autorizadas, é de espantar não tenham chegado ainda os nossos homens públicos a compreendê-las e a proceder corajosamente em face delas, que “o dever de um homem de Estado, como o define Disraeli, é fazer por meios pacíficos o que por violentos faria uma revolução”.

Certamente, é necessário ter em vista as dificuldades consideráveis que deverão ser superadas nesse áspero caminho criadas sobretudo pela mentalidade política sobrevivente, um de cujos traços é o paternalismo, manifesto na extrema variedade de suas formas de dominação e proteção e por um conservantismo de velho e novo tipo que vem da primeira república ou penetrou nas instituições surgidas da Revolução de 30, tornando habituais métodos de governo já anacrônicos. Não é com aquêle espírito, herdado do regime colonial, nem com êsses métodos totalmente obsoletos que se resolverão problemas como os de economia, educação e saúde, tratados, ademais, sem ne-

nhum plano de conjunto e sem a medida preliminar de uma radical reforma da administração. De reformas parciais e fragmentárias e, além de desconexas, tímidas e vacilantes, que, longe de atingirem o âmago, passeiam ou resvalam pela superfície dos problemas a que pretendem dar solução, é que se satisfaz, não para se manter mas para se desgastar, com elas, nossa democracia brasileira, justamente definida por Jean-Paul Sartre como “ditadura de dez milhões”. Quando vemos sucederem-se, a curtos intervalos, reformas que não obedecem a plano algum de política geral e que, por isso mesmo, são tentadas num quadriênio para serem revogadas, no todo ou parcialmente, no seguinte período, a impressão que nos fica é a de estarem os governos brincando de reformar — o que é, evidentemente, uma brincadeira de mau gosto e perigosa. O de que precisamos, para resolvermos nossos problemas, é de uma unidade de política geral, sólidamente planejada, e cuja continuidade seja possível manter; que se lance com decisão e coragem a essas mudanças estruturais e profundas que, ainda há pouco, aconselhava Ch. Bowles aos países latino-americanos, “para liquidarem as injustiças sociais antes que as massas desesperadas tomem o atalho da violência”; de uma política geral, enfim, em que entrem, conformadas às suas finalidades essenciais, a concepção e a realização de planos revolucionários nos setores do ensino, da educação, da ciência e cultura.

Mas, para atingir esses objetivos, impõe-se imperativamente e com urgência a reorganização do mecanismo estatal, complicado e rígido, inteiramente superado pelos acontecimentos, incapaz, portanto, de enfrentar novas situações revolucionárias. Que haja necessidade de reestruturá-lo para que se converta em instrumento hábil para rápida execução dos serviços públicos, todos reconhecem, e muitas vezes já o proclamaram, mas ninguém se dispõe a promover a reforma radical da administração pública e de seus métodos ou — se me permitis a expressão, porque a tarefa é realmente difícil — a agarrar o touro pelos chifres. Quando muito, divertem-se os governos a iludir-lhe as investidas com os movimentos, conhestros ou elegantes, de capa de toureiro ou a cravar-lhe no cachaço algumas bandarilhas inocentes. Ora, o serviço público — o mais útil e indispensável de todos, porque se destina a servir ao povo — se lhe considerarmos o estado presente, nos três planos, federal, estadual e municipal, não há de ser com meias medidas ou uma política de compromissos, de arranjos e acomodações que se erguerá à altura das condições e necessidades da civilização atual. Pois ele chegou, entre nós, a um tal estado de dissolução e mesmo de

desintegração que tudo, na organização burocrática, já parece estar apenas a serviço do acessório e secundário, ou, para ser mais claro, passou a funcionar sobretudo como “assistência social”, isto é, para justificar a remuneração desde os de mais alta categoria até os mais modestos servidores. Nunca me faltou, e em circunstâncias difíceis, a sua colaboração indispensável, ainda que importasse em sacrifícios. É uma satisfação render-lhes a homenagem de meu respeito, de minha admiração e do meu reconhecimento. O que se condena, porque já não serve, é a organização burocrática — arcaica, dispartada e embaraçosa — em que operam, e que urge destruir para reestruturá-la segundo novos critérios e em bases racionais. Com a metade dos servidores seria, por certo, maior o rendimento do trabalho se, de um lado, fôsem todos muito mais bem remunerados e, de outro, se se desse ao serviço público organização modelar, flexível e viva, como a de uma empresa industrial, montada, não para produzir mercadorias, mas para produzir “serviços”. No entanto, nem uma coisa nem outra interessam, na verdade, aos partidos que, pelo geral, se habituaram a ver no funcionalismo um campo de exploração política, para o preparo, alicia-mento ou prêmio de campanhas eleitorais; que não se voltam para a administração pública senão para pleitearem nomeações, promoções e remoções, com que procuram dilatar a esfera de suas influências pessoais; e cuja tendência é de forçarem o poder executivo, quando êste não se compraz nos mesmos procedimentos, a aumentar desmedidamente o quadro do funcionalismo abarrotando repartições, com grave e irreparável prejuízo do serviço público. Não lhes importa, como o revelam fatos de todos os dias, nem imprimir aos serviços organização racional que permita elevar ao dôbro o rendimento do trabalho com o mínimo de pessoal, nem conter o crescimento do quadro dos funcionários para, limitando-lhes o número, ser possível dar a todos condigna e mesmo invejável remuneração.

O que se atracou no corpo do gigante Brasil não é, pois, como vêdes, somente o parasita da burocracia, mas o parasitismo político que a gerou nas suas entranhas e dela se alimenta, engordando, com pedidos e reivindicações, a clientela eleitoral. E aí está uma das razões de faltarem ou escassearem recursos para serviços e obras públicas, cujas verbas se amesquinham à medida que crescem e se alargam as de pessoal, muito maior do que o necessário para executá-los. Mas, quando se cuida de problemas vitais como os de educação, cultura e saúde, o que se invoca, para lhes retardar indefinidamente as soluções, não é apenas essa desproporção clamorosa entre as duas categorias de despesa com que tem de enfrentar o governo federal,

estadual ou municipal, para servirem ao povo. Pois, se a situação financeira se agrava ao ponto de impor medidas de compressão drástica de despesas, é na parte relativa ao ensino e à educação, à ciência e à cultura, que opera com mais desembaraço essa política de economia, congelando verbas e cortando mais fundo no orçamento e, se entramos, pela própria força das coisas, numa fase de prosperidade, ou se se arrancam ao povo recursos maiores, a poder de empréstimos ou de aumento de impostos e taxas, não é para se dar impulso a êsses serviços que se aproveita a fartura passageira, nem é para êles (os enjeitados da República) que se canaliza parte ponderável dêsses recursos inesperados. Nenhum governo do País ou de um Estado já terá dado provas, em qualquer época, de um interêsse particular por êsses problemas, não digo, concedendo prioridade, na hierarquia dos problemas nacionais, aos de educação, ciência e cultura, mas nem sequer transferindo-os, ao lado de outros, ao primeiro plano de suas cogitações. Para isso, seria preciso se tivesse tomado consciência mais viva da importância capital dessas questões para a Nação; da necessidade cada vez mais urgente de atacá-los, no seu conjunto e em seus detalhes, para que não se tornem um dia insolúveis; e dessa verdade profunda, que ainda não penetrou os círculos políticos, de que, “não havendo educação barata como não há guerra barata”, têm os governos de aparelhar-se, com audácia e firmeza, de todos os meios, financeiros e técnicos, para resolvê-las ou pô-las em via de solução.

Para resolvê-las — não, segundo padrões e diretrizes tradicionais de uma civilização ultrapassada, que isso não é resolver — mas de acôrdo com os valores e as exigências de uma civilização industrial, em cujas origens estão e a cuja base residem as ciências e a técnica. É da organização de um sistema moderno de escolas de todos os tipos e graus que necessita o País: um “sistema” de educação capaz de fornecer uma cultura de base que não se restrinja à instrução elementar, mas se ponha efetivamente para todos em nível secundário, e uma cultura de cúpula, em condições de promover a formação, em alto nível, de especialistas e pesquisadores em todos os domínios científicos. Um sistema, portanto, em que a escola primária para todos — escola de educação integral — se articule com as de ensino médio, não reservadas a uma minoria de jovens, mas reorganizadas para atenderem ao desenvolvimento de nossa economia, que multiplicou as exigências de quadros diretivos e técnicos e transformou em necessidade nacional o que há pouco tempo não passava de uma romântica aspiração; um sistema, enfim, em que as escolas superiores, isoladas, e as Universidades, reestruturadas em seus fundamentos,

se constituam em centros de investigação científica, laboratórios experimentais e núcleos de renovação e difusão da cultura por tôdas as camadas sociais. Já precisamos, também nós, de legiões de cientistas e pesquisadores, de engenheiros e técnicos de tôda ordem, não só para a organização e direção do trabalho econômico, agrícola e industrial, como também para acelerar e orientar êsse processo em tôdas as direções. Pois, à medida que se industrializam as sociedades, em qualquer parte do mundo, torna-se cada vez mais evidente a importância do papel que nelas desempenham as ciências e as aplicações práticas das descobertas científicas.

Não desconheço as objeções que um falso humanismo costuma levantar à predominância dêsses estudos nos sistemas modernos de educação. Mas, na verdade, uma política de ensino e cultura que ponha ênfase no desenvolvimento das ciências e da tecnologia não implica de forma alguma exclusão nem prejuízo da filosofia, das artes e das letras. A técnica não se opõe à cultura de que é uma das manifestações e, longe de comprometê-la, contribui para desenvolvê-la e difundi-la. Produto da ciência, não é apenas poderoso instrumento de dominação da natureza pelo homem, é também, ela própria, uma fonte de criação de cultura e um de seus aspectos mais importantes na civilização atual. Daí pensar (e, creio, com tôda razão) que o nosso esforço nesse sentido não deve limitar-se às escolas superiores, mas começar desde a escola fundamental e estender-se pelas de grau médio, como base de penetração do espírito e dos métodos científicos. Parece-me, porém, bastante claro em primeiro lugar que uma política de educação, traçada segundo essas diretrizes, interessa fundamentalmente ao desenvolvimento econômico de que um dos principais fatores é o homem, e a que importam todos os meios — e um dêles é a educação universal — para desenvolver a população ativa (homens e mulheres) e as forças de trabalho; em segundo lugar, que a injustiça social, a que se refere Bowles, não está representada apenas “pelo sistema feudal da posse da terra, pela falta de equidade na divisão dos bens e pelo desequilíbrio na distribuição dos ônus fiscais”, mas também pela desigualdade na repartição dos bens espirituais e intelectuais, do ensino, da educação e da cultura; e, em terceiro lugar, que essa obra de renovação educacional destinada a ajustar o sistema às novas condições de vida e a liquidar com os privilégios na educação, não se poderá construir senão mediante o fortalecimento e a expansão da escola pública de todos os graus e a utilização, em larga escala, das técnicas modernas de comunicação e recreação, de arte e cultura, como o cinema, o rádio e a televisão.

De fato, se se trata de educar as massas, de formar e enriquecer os quadros diretivos e de proceder, para isso, a reforma de estrutura, de mentalidade e de métodos, não há a esperar grandes resultados de atividades renovadoras sem se despertar o interesse do povo e atraí-lo para participar nelas. Política de educação não é somente social e popular, por ser do povo a que ela deve servir, como também, e sobretudo, por ter no povo suas raízes, por atender às suas aspirações e encontrar nêlo o apoio indispensável. Já se vai difundindo a consciência da necessidade de encarar de frente e atacar a fundo os problemas econômicos que engendram conflitos sociais de tôda ordem, mas não se difundiu ainda, por igual, a de que, sem a transformação do homem e de sua mentalidade, pelo ensino, educação e cultura, se ficará sempre a meio caminho das reformas de base, sociais, econômicas e políticas. Elas concorrerão, certamente, para mudar o homem, mas a mudança do homem, pela educação, não contribuirá menos para consolidá-las e desenvolvê-las. Para se criar a consciência social de que não pode perdurar o que aí está — êsse sistema, incoerente em suas partes, desajustado ao meio e às novas condições de vida e de cultura, contraditório e ineficaz sob todos os aspectos; para que as associações de classe, de professôres e estudantes, se empenhem em obter um esforço cada vez maior no sentido da educação popular e da formação dos cientistas e técnicos de que necessita uma sociedade tão altamente diversificada como a sociedade industrial — será preliminarmente necessário um largo movimento de opinião e de iniciativas convergentes da imprensa e de todo o sistema de telecomunicações com o fim de esclarecer, orientar e mobilizar fôrças e grupos sociais capazes de exercer influências e pressões sôbre os governos.

Dentro dessa política de educação, com tais pontos-de-vista e para alcançar êsses objetivos é que se ordenaram sempre, e desta vez em campo mais restrito, minhas lutas e meus trabalhos a que entendestes dar tão significativa aprovação. É a mesma política educacional que tenho defendido em livros, conferências e entrevistas, desde 1926 e, portanto, em 35 anos de estudos e atividades ininterruptas, e a que me reporteí ainda uma vez, tocando em alguns de seus pontos principais, ao tomar posse do cargo de secretário de Educação e Cultura. Tôda minha atuação, das primeiras às ultimas decisões, por ela se orientou; e não houve resistências que me fizessem desviar um ápice da linha que me traceí, nem vento ponteiro que me levasse a virar noutro bordo, nessa travessia difícil por mares e escolhos traiçoeiros como os da política e da administração pública no Brasil. Não fôsse esta, uma fina e brilhante reunião de educadores, in-

telectuais e amigos, todos, em graus diferentes, interessados pelas coisas do espírito e pela cultura na variedade de seus aspectos, e não vos tomaria tanto tempo, à volta de uma mesa, para uma mensagem que não sei se me seria lícito dirigir, neste momento, e por vosso intermédio, ao povo e ao govêrno de nosso País. Eu vos sou imensamente agradecido por tão calorosa demonstração de simpatia e solidariedade e por me terdes ouvido com a vossa habitual benevolência para comigo. Nas novas campanhas a serem empreendidas, e de que alguns de vós tereis, com a iniciativa, a liderança, já não me restará senão a alegria de estar a vosso lado, como um dos companheiros mais fiéis e mais decididos a servir desinteressadamente, como tenho feito em tôda minha vida, à causa da cultura, do ensino e da educação nacional.

SIMPÓSIO NACIONAL DE REITORES

Reunidos em Brasília sob a presidência — e por convocação — do Sr. Ministro da Educação e Cultura, Dr. Antônio de Oliveira Brito, os reitores das universidades brasileiras deliberaram que a S. Exa. fôsse encaminhadas as seguintes resoluções:

I — A criação de novas Escolas e Instituições Universitárias só será autorizada pelo Ministério da Educação e Cultura, mediante a constatação de sua indispensabilidade, com a audiência das Universidades interessadas, de acôrdo com pesquisas feitas pelo Ministério da Educação.

II — Os Reitores das Universidades reconhecem a necessidade de ampliar substancialmente o número de matrículas em vários ramos do ensino, particularmente Engenharia e Medicina, sem prejuízo do padrão universitário. O aumento preconizado dependerá, em cada caso, do contingente de concluintes de curso secundário e de demanda do mercado, segundo as peculiaridades regionais.

Cada Universidade apresentará, em tempo hábil, o seu programa de aumento de matrículas ao Ministério da Educação que, em casos de comprovada necessidade, concederá ajuda financeira para a realização desse programa.

III — Em relação ao exame vestibular, deliberaram promover urgentes estudos visando à reestruturação do sistema atual, baseado em processos, mais ou menos mecânicos que não permitem avaliar as verdadeiras aptidões dos candidatos. Foram examinadas, exaustivamente, várias alternativas da solução que, em regime de autonomia, devem ser apreciadas pelas Universidades. E por consenso geral foi reconhecida a fundamental importância dos seguintes temas, relacionados com um novo sistema de habilitação ao ensino superior:

a) Necessidade de instituir novos métodos de investigação das aptidões dos candidatos, abrangendo sua vida escolar progressa.

b) A escassa diversificação dos atuais cursos de nível superior, obedece a uma estrutura tradicional que impede a sua adequação à variedade, não só dos talentos e formas de inteligência dos candidatos, como das categorias de trabalho no mercado profissional. Como estrutura mais rica e flexível dos referidos cursos, seria possível o aproveitamento de maiores contingentes de alunos, concluintes de curso secundário.

c) A ampliação das matrículas nas instituições de ensino superior é um imperativo não só da democratização da cultura como do desenvolvimento social e econômico do país.

IV — O Ministério da Educação e Cultura fortalecerá o desenvolvimento dum sistema nacional de Centros de Treinamento de Professores, em nível de pós-graduação, aproveitando as instituições de pesquisa e do ensino de mais alto padrão do país, distribuídos pelas suas várias Universidades.

V — *Criação da Comissão Nacional de Reforma Universitária.*

a) Tendo em vista a necessidade de criar instrumentos adequados ao planejamento da reforma universitária no país, o Simpósio Nacional de Reitores e o Ministério da Educação e Cultura deliberaram, no âmbito de suas respectivas competências, instituir o seguinte conjunto de órgãos articulados:

- 1) Comissão Nacional de Reforma Universitária;
- 2) Comissões Seccionais de Reforma Universitária;
- 3) Fórum Universitário.

b) A comissão Nacional de Reforma Universitária será constituída pelo processo de livre escolha do Ministro da Educação e Cultura, e sob a sua presidência, de pessoas de irrecusável autoridade no campo do ensino superior e representativas das grandes correntes do pensamento educacional brasileiro.

Tendo como Secretaria Geral a Diretoria do Ensino Superior, a Comissão Nacional de Reforma Universitária será um órgão consultivo, encarregado de atividades de planejamento e cooperação interuniversitária.

c) A Comissão Seccional será organizada em cada Universidade, segundo os critérios adotados pelos seus órgãos diretivos, com a função precípua de planejar, de forma global e sistemática, as atividades da respectiva Universidade e das Escolas que a integram. Sob a perspectiva duma política de ensino superior que seja ao mesmo tempo nacional e de valorização das diferenciações regionais, as Comissões Seccionais se articularão, em nível de cooperação e sem qualquer vinculação hierárquica, com a Comissão Nacional.

d) O Forum Universitário terá como Presidente o Ministro da Educação e Cultura e será constituído dos Reitores de tôdas as Universidades do país e do representante da União Nacional de Estudantes.

e) Os planos elaborados pela Comissão Nacional de Reforma Universitária assim como os que provêm das Comissões Seccionais ou de outras procedências, serão submetidos à aprovação do Forum Universitário para efeito de execução, em âmbito nacional ou regional.

VI — O trabalho das Comissões de Reforma se orientará no sentido do planejamento das atividades da Universidade, o qual deverá ser imediatamente iniciado.

O planejamento objetivará:

a) a integração nacional e regional das Universidades, inclusive pela sua colaboração nos planos de desenvolvimento econômico e social;

b) política de incremento da pesquisa básica, cuja autonomia, no país, constituirá uma das bases mais importantes do seu desenvolvimento econômico. Com essa política se articulará a expansão das pesquisas e das atividades tecnológicas.

c) A carreira do professor; as condições de sua formação e aperfeiçoamento, inclusive pela cooperação das Universidades mais antigas em relação às mais recentes; a criação de novas formas de vinculação do professor à Universidade, e de organização do seu trabalho, em bases departamentais. Anunciou o Diretor do Ensino Superior estar iniciando os estudos para a elaboração do estatuto do Professor universitário.

d) Integração plena do estudante à vida universitária, com a sua participação nos planos da reforma.

e) Criação dum verdadeiro sistema de Universidades e Escolas Superiores no país, com o fortalecimento das instituições universitárias existentes, a sua diferenciação regional e a sua cooperação mútua.

Em conclusão,

Manifestaram os Reitores das Universidades brasileiras, tanto públicas como equiparadas, o decidido propósito de corresponder, por todos os meios disponíveis no âmbito autônomo das respectivas instituições, às esperanças que nelas deposita o Governo. O seu trabalho na presente reunião — orientado pelo titular da pasta da Educação e Cultura, e assessorado pelo Diretor do Ensino Superior, foi inteiramente dedicado à colaboração das Universidades brasileiras na solução dos problemas nacionais, particularmente os que se ligam à atual conjuntura.

NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Na inauguração dos cursos da Universidade pioneira do então Distrito Federal, a 31/7/935, o Reitor Prof. Anísio Teixeira proferiu estas palavras:

Por mais limitado que seja o âmbito de vida de qualquer povo, lá iremos encontrar, em germen — por vêzes, obscuras e indiscriminadas, — quatro grandes instituições fundamentais, que lhe constroem e condicionam a vida em comum: a família, o estado, a igreja e a escola.

Desde que haja vida em comum, e vida em comum de homens, essas instituições, sob alguma forma, não de aparecer, e aparecem para manter, nutrir, ordenar e iluminar a vida em comum. Existir em sociedade envolve, com efeito, imensas complexidades. Cada individuo nada mais sendo do que uma urdidura de laços sociais, tôda sua vida transcorre em plano superior ao de sua própria vida física e seus meios de expressão não podem ser outros que os das instituições de sua sociedade.

Dentre essas instituições avultam as que mais largamente lhe compõem o quadro da existência coletiva. A família que vela pelo seu desenvolvimento inicial e o conduz a se tornar, por sua vez, um perpetuador de sua espécie; o estado que lhe defende e regula a vida em grupo; a igreja que lhe dá o sentido profundo do seu devotamento social; e a escola que o humaniza e socializa.

Tôdas essas funções se confundem e se misturam, em cada uma dessas instituições, de tal modo que a história de qualquer delas é, de algum modo, a história da humanidade.

À medida que marcha a civilização, melhor se caracterizam, entretanto, essas instituições e um equilíbrio, sem hierarquia, se vai estabelecendo entre suas funções.

Se tôdas visam, com efeito, tornar possível e rica a vida entre os homens, nem por isso são menos distintos e independentes os meios de que dispõem para êsse mesmo fim comum e único.

Nesse sentido vamos lentamente emergindo da confusão inicial em que tôdas as instituições sofriam a supremacia de uma única, fôsse a família, a igreja ou o estado, para uma separação de poderes que é essencial à ação correta e adequada de cada uma delas.

Predomínio estreito da família, prepotência da igreja, ditadura espiritual do estado, êsses foram, com efeito, os estágios que temos atravessado, e em que se corrompeu a pureza funcional de cada uma dessas instituições pelo uso de meios que pertenciam orgânicamente ao desempenho de funções, qualitativamente diversas, das demais instituições.

A independência e separação entre elas não é, assim, contingência política, mas o próprio imperativo experimental para seu bom funcionamento.

De tôdas elas, a escola é a que mais recentemente se vem emancipando, não sendo quase possível exemplificar, na história, já não digo período de sua predominância, mas de sua legítima e total, independência.

Confundida sua função com a família, com a igreja e com o estado, é, ainda hoje com êsses três senhores, que ela discute sua autonomia... Ou melhor, são ainda êsses três senhores que discutem, entre si, sobre a sua tutela.

Nem por isso, entretanto, a evolução inevitável das instituições deixa de se processar. Nessa designação genérica de escola, há muita coisa que distinguir. Da simples cerimônia de iniciação por que ela se caracterizava nos povos primitivos, diretamente subordinada à sociedade, em sua função global de matriz de indivíduo, até a complexidade dos sistemas escolares modernos, há uma longa estrada percorrida, em que se podem perder de vista muitos dos objetivos fundamentais da escola, na sua função característica, de mantenedora dos valores humanos e de instrumento para o seu desenvolvimento.

É em uma das formas que assumiu, nos tempos modernos, tal instituição que vamos encontrar a natureza legítima de sua função histórica. Essa forma é a da Universidade.

Data realmente das Universidades a distinção profunda das funções da sociedade. Até êsse remoto undécimo século de nossa época, o interêsse pelo estudo, pela cultura e pela inteligência, se confundia dentro das instituições existentes, sobretudo da Igreja, não sendo a conservação e o desenvolvimento do saber humano objeto de nenhuma instituição especializada e autônoma.

As origens das Universidades, embora diversas nas suas circunstâncias concretas, em cada região da Europa, encontram sua causa fundamental na estabilização das correntes migratórias e na possibilidade que daí decorreu para o desenvolvimento da civilização européia. De certo modo, pois, as Universidades anunciam o florescer da civilização ocidental.

Chegada a vida humana ao estágio de desenvolvimento em que se encontra no século decimo e undécimo de nossa época, começa a se discriminar, com as Universidades, a função da escola, no seu caráter de órgão supremo da direção intelectual da humanidade.

O tipo de organização social dessa época iria favorecer, de algum modo, a autonomia da nova instituição. A Idade Média, com efeito, por efeito, por intermédio do feudalismo, das corporações e da Igreja controlava e governava, integralmente, a vida individual. Tôdas as franquias, direitos e privilégios eram distribuídos e assegurados por essas instituições a que se incorporavam todos os indivíduos.

O aparecimento das universidades significava o aparecimento de uma instituição que retirava da Igreja e do Estado funções anteriormente exercidas por êsses dois poderes. De quem receberia essa instituição o direito de existir e funcionar? Em sociedade menos rígida que a da Idade Média, medrariam por si e de si mesmas, sujeitas a tôdas as eventualidades. Naquela sociedade, entretanto, a disciplina que as regulou foi uma condição para o exercício vigoroso da sua função. A carta ou estatuto de direitos e privilégios, concedidos às novéis instituições pelos monarcos ou pelo Papa, foi o primeiro reconhecimento da autonomia essencial que vieram desenvolvendo, daí por diante, as universidades, até que se puseram em pé de igualdade com as grandes instituições fundamentais da humanidade: a família, a igreja e o estado.

A Universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aquêles que não as

têm, também não têm existência autônoma, vivendo, tão-sòmente, como um reflexo dos demais.

Com efeito, a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história da sua cultura e a história da sua cultura é, hoje, a história das suas universidades. Sempre a humanidade viveu utilizando a experiência do passado, mas essa experiência atingiu, nos tempos modernos, a tamanha complexidade intelectual, que, sem a existência das universidades, grande parte dela se teria perdido e outra grande parte nem chegaria a ser formulada.

Dir-me-eis que a imprensa e o livro as salvariam, dispensando as dificuldades e dispêndios dessas complexas organizações universitárias que a muitos, entre nós, chegam a parecer luxuosos e supérfluos.

De fato, parece que assim devia ser. Com a invenção da imprensa, praticamente deveria desaparecer a Universidade.

Ocorre-me, até, que essa deve ser a razão filosófica e profunda, porque é corrente entre nós a idéia, verdadeiramente formidável, de que a cultura de um povo deriva de lhe ensinarmos a ler. As esperanças exageradas postas na alfabetização apressada dos brasileiros devem estar aí. Por que universidade, por que ensino superior, se existem livros e se os livros contêm tôda a cultura humana?

Já reparastes, entretanto, que a nenhum povo da história ocorreu êsse ovo de Colombo? Já notaste que, muito pelo contrário, a imprensa e o livro condicionaram o surto das universidades?

Não. A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata sòmente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, sòmente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, sòmente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente.

O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem.

A Universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. Há tôda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, como tôdas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo, a imaginação... Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas. A vida humana não é o transcorrer monótono de sua rotina quotidiana, a vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e de fazer. É essa inquietação de compreender e de aplicar, que encontrou afinal a sua casa. A casa onde se acolhe tôda a nossa sêde de saber e tôda a nossa sêde de melhorar, é a Universidade.

Tanto mais ficamos capazes de compreender — pelos processos científicos modernos — tanto mais ficamos capazes de aplicar, sob forma nova, o que compreendemos — pelos meios industriais modernos — tanto mais precisamos e tanto mais sentimos a Universidade, a instituição que vela para que a curiosidade humana não se extinga, mas se cultive, se alimente e continue a fazer marchar a vida.

São as Universidades que fazem, hoje, com efeito, a vida marchar. Nada as substitui. Nada as dispensa. Nenhuma outra instituição é tão assombrosamente útil.

Perdoai-me, senhores, essa longa exposição que se tornou necessária para chegarmos ao limiar da nossa jovem Universidade do Distrito Federal, cujos cursos hoje se inauguram. Em país, como o Brasil, extenso como um continente, a que aportou há 135 anos a civilização ocidental, a civilização feita pelas Universidades, deveria ter parecido a muitos uma extravagância mais uma universidade. Deveria ser uma extravagância, tantas já deveríamos ter. A pequena Europa possuía no século XIII, dezenove dessas instituições. No século XIV, quarenta e quatro. No século XV, setenta e quatro.

Quase cinco séculos depois, possuímos seis universidades, das quais apenas uma tem, além de objetivos práticos e profissionais, objetivos de cultura desinteressada e de preparação para a carreira intelectual.

Pois neste nosso país que não é, positivamente, a pátria das universidades, começamos a nos organizar, com rumôres em volta de nós de que somos de mais, de que nos sobram instituições de cultura superior e nos faltam escolas primárias.

Ninguém até hoje mais profundamente sentiu a necessidade de educação popular primária que Jefferson, que declarou, certa vez, em 1823, que, se tivesse que escolher entre o ensino primário e a Universidade, mais facilmente fecharia esta do que aquêle, de tal modo lhe parecia importante para o seu país a difusão entre a massa, dos conhecimentos essenciais. Raros homens de estado, entretanto, podem se orgulhar, como Jefferson, de terem deixado de sua vida um monumento tão impercível como a Universidade de Virgínia, carinhosamente fundada, organizada e constituída pelo grande espírito da democracia no nôvo Continente.

E o fêz em período em que o ensino primário em seu país apenas se iniciava, não estando sequer fundada a primeira escola normal de professores primários.

Nesta própria América do Norte, as grandes e famosas Universidades datam de muitas dezenas e, por vêzes, centenas de anos antes de se pensar em um sistema de educação pública para todos.

É que nenhum país do mundo, até hoje, julgou possível construir uma cultura de baixo para cima, dos pés para a cabeça. Para haver ensino primário, é necessário que exista antes o secundário e para que o secundário funcione, é preciso que existam Universidades.

Entre nós, predominou, entretanto, em cultura o mais espantoso **praticismo** que já alguma vez assolou uma nação. Em ensino primário, basta-nos alfabetização, e acima dêle bastar-nos-ia, todos o repetem, ensino de ofícios e artes. Que estranho país seria êsse em que a cultura e a ciência ainda não chegaram a ser aceitas e, por tôda a parte, se pede tão singular e universal formação utilitarista, no sentido limitado e estreito da palavra?

Êsse país é o país dos diplomas universitários honoríficos, e o país que deu às suas escolas uma organização tão fechada e tão limitada, que substituiu a cultura por

duas ou três profissões práticas, é o país em que a educação, por isso mesmo, se transformou em título para ganhar um emprêgo.

Haverá, por acaso demasiado ensino superior, no Brasil? Não. O que há são demasiadas escolas de certo tipo profissional, distribuindo anualmente diplomas em número muito maior que o necessário e o possível, no momento de se consumir.

Entre essas escolas e as escolas de que precisa o país para formar seu quadro de intelectuais, de servidores da inteligência e da cultura de professores, escritores, jornalistas, artistas e políticos, há todo um mundo a transpor.

E qual a Universidade que abre, hoje, aqui as suas portas? É, por acaso, mais uma universidade para o preparo puro e simples de profissionais, de médicos, bacharéis, dentistas e de engenheiros civis?

Não é uma universidade cujas escolas visam o preparo do quadro intelectual do país, que até hoje se tem formado ao sabor do mais abandonado e mais precário autodidatismo. Uma escola de educação, uma escola de ciência, uma escola de filosofia e letras, uma escola de economia e direito, e um instituto de artes, com objetivos desinteressados de cultura não podem ser demais no país, como não podem ser demais na metrópole dêsse país.

A crítica não tinha como ser mais infeliz. Não podia morrer, entretanto, a malevolência dos que se obstinam em não deixar o país progredir para que possa continuar a viver à custa dêle, na sua meia ignorância. Já agora, a Universidade do Distrito Federal podia ser útil e até necessária, mas devia fechar-se porque desobedecia os padrões de uma lei federal do período discricionário, tácitamente derogada pela Constituição Federal.

Representantes diretos da autonomia local se transformaram, súbitamente, em vestais de um regulamento universitário federal, encontrando aí elementos doutrinários e técnicos para destruir a instituição carioca que não quisera duplicar as congêneres federais, mas organizar-se em moldes próprios que, entretanto, não ferem, essencialmente, nenhum dispositivo das próprias leis federais derogadas pela Constituição.

Desobedecia, porém, à letra dos regulamentos do governo provisório; há nomes que não são integralmente os mesmos; há divisões e autonomias que não são previstas; e não há passiva e textual repetição do que está escrito na lei federal; logo a Universidade é inconstitucional, ilegal e nula.

Nunca se chegou, no Brasil, a tão insignificante, estreita e elementar compreensão do problema educativo brasileiro. Nunca se pretendeu tão infantilmente encerrar-se a cultura nacional dentro de um regulamento. Nunca o espírito burocrático foi tão audacioso em querer sobrepor-se à própria realidade das coisas e à própria realidade das instituições. Tudo, para quê? Para ferir o Distrito Federal que se atrevera a pensar em uma Universidade e se atrevera a fazê-la porque os que deviam tê-la feito, não a fizeram até agora.

Há, entretanto, senhores, alguma incompatibilidade real entre a Universidade do Distrito Federal e os regulamentos ou leis federais? Nenhuma de nenhuma. Na lei federal, para seu modelo temos apenas a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, representada na Universidade do Distrito pela Escola de Ciências, Escola de Educação e Escola de Filosofia e Letras, que obedecem aos requisitos mínimos da lei federal. Temos ainda a Escola de Economia e Direito e o Instituto de Artes. Se, por acaso, amanhã, as circunstâncias demandassem que a Universidade mantivesse maior número de

cursos idênticos aos federais, todos êles se poderão instalar dentro das fôrmas do decreto instituído.

Imaginemos, porém, que as maquinações dos inimigos do Distrito Federal viessem a triunfar e que novas leis federais, como uma que foi tentada, pudessem realmente ferir a Universidade local e impedir-lhe a validez dos títulos além dos limites da cidade do Rio de Janeiro.

Que sucederia? Sucederia que a Universidade não só continuaria a viver e a servir esta grande metrópole, como ainda ganharia mais profundamente seu caráter de Universidade que deseja valer pelo seu mérito intrínseco e não pelas chancelas governamentais que possam receber seus títulos.

Profissões se regulamentam, mas não se regula a cultura. Um homem culto e um homem diplomado são duas coisas, infelizmente, bem diversas entre nós.

Escreveu certa vez alguém a Voltaire, estranhando a pobreza de nomes da língua francesa para designar os sábios. Voltaire respondeu dando ao ingênuo missivista vários termos sinônimos e lhe dizendo por fim: o que é, porém, importante é que não somente temos o nome, mas a coisa.

A nossa situação seria de algum modo semelhante, caso se realizasse a previsão absurda com que nos querem ameaçar: deixaríamos de ter o nome, mas teríamos a coisa...

São dêse quilate as dificuldades com que procuram obstar a marcha do sistema escolar do Distrito Federal. Ontem, faziam o mesmo com o ensino secundário. Também êsse era vedado ao Município. Também êsse era vedado à Capital do País. Hoje é com o ensino universitário. O povo, entretanto, saberá ver e separar os que o estão servindo e os que se dizem seus defensores e, na realidade, amesquinham e diminuem tudo que é realizado e tentado por êsse forte e intrépido povo carioca.

O humilde ensino primário que lhe permitiam possuir está hoje quase que duplicado com escolas que honram todo o Brasil. O ensino técnico, redimido de suas bases antidemocráticas, hoje se ostenta como um verdadeiro sistema de ensino secundário, de sentido nacional, para uma sociedade de trabalho, que leva para a oficina o mesmo título que habilita a uma ocupação de carteira. E agora o ensino superior, já iniciado com o preparo em nível universitário dos mestres primários, se amplia em uma universidade de fins culturais, que buscará desenvolver o saber em todos os seus aspectos, aspirando transformar-se num dos grandes centros de irradiação científica, literária e filosófica do país.

Essa irradiação de pensamento não virá, somente, do acréscimo de conhecimentos para que possivelmente a universidade tenha de contribuir.

Essa irradiação será antes a consequência da coordenação intelectual que a universidade fatalmente desenvolverá.

A cultura brasileira se ressent, sobretudo, da falta de quadros regulares para sua formação. Em países de tradição universitária, a cultura une, solidariza e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la tão hostilizados e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraíza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber.

Não há uma comunhão dos cultos. Repellido, muitas vèzes, pelo meic, sôbre o qual se eleva pelos conhecimentos superiores ou especializados que adquiriu à própria custa, o homem culto é, ainda, no Brasil, hostilizado pelos outros homens cultos. A heterogeneidade e deficiência dessas diferentes culturas individuais e individualistas, fazem com que o campo de ação intelectual e pública, no país, se constitua um campo de lutas mesquinhas e pessoais, em que se entredoravam, sem brilho e sem glória, os poucos homens de inteligência e de imaginação que ainda possuímos.

Não será isso, exatamente, porque nos faltam essas instituições regulares de cultura, em que os homens se formam num ambiente de livre circulação de idéias, seguindo caminhos diversos, mas em uma mesma atmosfera e um mesmo meio, vivendo, afinal, a vida da inteligência, em comum, associadamente, fraternalmente?

A singular agrestia do meio intelectual e público do Brasil, em que os julgamentos são armas de combate, a análise, forma insidiosa de oposição, e o desejo de destruir e diminuir a obra alheia, o próprio modo de ser da inteligência, não será êsse nosso famigerado antropofagismo político e mental a consequência mais grave do nosso nomadismo intelectual, do nosso isolamento espiritual, e dos nossos processos indígenas de estudo e de formação mental?

Estou que êsse é o mais grave aspecto do aparentemente innocente autoditismo nacional. Somos isolados e hostis, porque é isolada e hostil a forma de nos prepararmos intelectualmente para as lutas da vida e do espírito.

Não cooperamos, não colaboramos, não nos solidarizamos com os companheiros, nem em ação, nem em pensamento porque cada um de nós é o centro do universo, e só dêsse centro partirá a verdadeira ação e o verdadeiro pensamento.

É êsse isolamento que a Universidade virá destruir. A Universidade socializa a cultura, socializando os meios de adquiri-la. A identidade de processos, a identidade da vida, e a própria unidade local fará com que nos cultivemos, em sociedade. Que ganhemos em comum a cultura. Que nos sintamos solidários e unidos pela identidade de objetivos, de preocupações, de interesses e de idéias. E, daí, que nos sintamos uma comunidade governada por um espírito comum e comuns ideais.

A coordenação da vida espiritual do Brasil não nos chegará sem o cultivo dos processos universitários de ensino superior. O isolamento e o autoditismo nacionais fazem-nos incoerentes, paradoxais, irritadiços e extravagantes. A opinião intelectual de um país é o reflexo de seus meios e processos de cultura. A universidade vem-nos dar disciplina, ordem, sentido comuns e capacidade de esforço em comum. Nenhum ideal menor pode-nos bastar, na pequena universidade que hoje aqui se instala, para a grande aventura intelectual que vamos viver. Ela há de triunfar e há de cumprir seu dever e sua missão.

Pouco importam as fadas más... Também as boas lhe rodeiam o berço. Há tôda uma expectativa sadia e otimista em tôrnc da nova instituição, expectativa confirmada pela escolha dos primeiros professores e pela afluência de candidatos às suas matrículas.

De tal modo a Universidade do Distrito Federal vem preencher uma necessidade profunda do país, que sua marcha se fará, a despeito de quaisquer dificuldades materiais e de quaisquer obstáculos opostos pelos que sonhavam um instrumento semelhante, para afeicá-lo aos seus desígnios ou aos seus propósitos sectários.

Porque, forçoso é repetir, a Universidade, como instituição de cultura, deverá estar na encruzilhada do presente. Ela não se constitui para isolar da vida e torná-la a mestra da experiência. Seus problemas serão os problemas de hoje, examinados à luz da sabedoria do passado. A serviço do presente e do futuro, a Universidade não deseja, entretanto, constringer o porvir dentro de fórmulas apriorísticas ou pre-determinadas.

Muito ciosa das conquistas feitas de liberdade de pensamento e de crítica, a Universidade não as dispensa para viver. Não terá ela nenhuma "verdade" a dar, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente. Fiel, assim, à grande tradição universitária da humanidade, havia de, por certo, desgostar aos que quærem diminuir o Brasil até ajustá-lo aos limites de suas ideologias pessoais e de suas pessoais inquietações.

Muitos sonhavam, é certo, iniciar entre nós, a tradição universitária recusando essa liberdade de cátedra que foi conquistada pela inteligência humana nas primeiras refregas intelectuais de nossa época.

Muitos julgavam que a Universidade poderia existir, no Brasil, não para libertar, mas para escravizar. Não para fazer marchar, mas para deter a vida... Conhecemos, todos, a linguagem dêsse reacionarismo. Ela é matusalênica.

"A profunda crise moderna é sobretudo uma crise moral", "Ausência de disciplina". "De estabilidade". "Marchamos para o caos. Para a revolução". "É o comunismo que vem aí". Falam assim hoje. Falavam assim, há quinhentos anos.

É que a liberdade, meus senhores, é uma conquista que está sempre por fazer. Desejamo-la para nós, mas nem sempre a queremos para os outros. Há, na liberdade, qualquer coisa de indeterminado e de imprevisível, o que faz com que só a possam amar os que realmente tiverem provado, até o fundo, a insignificância da vida humana, sem o acre sabor dêsse perigo. Por isso é que a Universidade é e deve ser a mansão da liberdade. Os homens que a servem e os que, aprendendo, se candidatam a servi-la, devem constituir êsse fino escol da espécie para quem a vida só vale pelos ideais que a alimentam. Essa bravura é que os torna invencíveis. Não morreram em vão os que morreram por êsse ideal de um "pensamento livre como o ar"...

Todos os que desapareceram nessa luta, como todos os que hoje nela se batem, constituem a grande comunhão universitária que celebramos nesta inauguração solene dos nossos cursos.

Dedicada à cultura e à liberdade, a Universidade do Distrito Federal nasce sob um signo sagrado, que a fará trabalhar e lutar por um Brasil de amanhã, fiel às grandes tradições liberais e humanas do Brasil de ontem.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

ESTUDANTES AFRICANOS EM NOSSAS UNIVERSIDADES

Cerca de 14 estudantes africanos procedentes da Nigéria, Camarões, Ghana, Senegal e Cabo Verde encontram-se em Salvador, onde vêm participando de cursos intensivos de língua portuguesa e civilização brasileira no Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade da Bahia, devendo logo após êsse estágio ser encaminhados às universidades brasileiras.

O ensino da língua realiza-se no Laboratório de Fonética da referida universidade.

SUDENE E A EDUCAÇÃO NO NORDESTE

A SUDENE incluiu em sua programação educacional para o Nordeste um projeto-piloto de educação de base, com sede na cidade de Pindaré-Mirim no Maranhão, utilizando professores, instrutores e técnicos da própria região.

Este projeto visa ao aumento da escolarização primária nas áreas urbanas e ao desenvolvimento de atividades específicas das zonas rurais como técnicas agropecuárias e educação sanitária, a fim de despertar por essa forma o interesse pela alfabetização.

No que se refere à formação de pessoal, a SUDENE, além de estru-

turar seus quadros técnicos com o aperfeiçoamento do pessoal já existente, promoverá cursos de treinamento nas principais cidades nordestinas sobre economia agrícola, administração, desenvolvimento econômico, estrutura e análise de balanços, liderança, chefia, matemática e vernáculo.

ANO VESTIBULAR NA UNIVERSIDADE DO CEARÁ

Foi recentemente instituído na Universidade do Ceará o "ano vestibular" que constitui uma das etapas do planejamento adotado por sua Congregação.

Essa providência vai processar-se de acôrdo com o seguinte esquema:

a) Submeter o candidato, no momento da inscrição, a exames vocacionais e de conhecimentos;

b) apreciação das aptidões e dos conhecimentos dos candidatos, através do aproveitamento na escola média;

c) estudo psicológico e orientação vocacional a cargo de especialistas;

d) exames psicológicos reiterados durante os cursos por meio de entrevistas, trabalhos em grupos de estudo, meio social e familiar, testes e outros recursos;

e) as matérias básicas objeto do curso em revisão e da seleção

final distribuem-se em instrumentais e especiais; instrumentais, as comuns a tôdas as carreiras (português e uma lingua estrangeira); especiais, as disciplinas necessárias aos estudos da profissão escolhida;

f) exame final em que será apreciada a capacidade de integração dos conhecimentos na conduta do estudante para demonstrar suas maneiras peculiares de pensar e agir.

GINÁSIOS VOCACIONAIS RENOVAM O ENSINO PAULISTA

Instalados inicialmente na capital (Brooklin) e nas cidades de Americana e Batatais, com 90 alunos em cada unidade experimental, deverão estender-se a todo o interior do estado bandeirante.

Suas finalidades, dentre outras, são as seguintes: desenvolver a cultura geral e técnica, descobrir aptidões e capacidades, orientar o desenvolvimento da personalidade em todos os aspectos e encaminhar os alunos a estudos posteriores em carreiras técnicas e científicas ou para a colocação profissional.

O ginásio vocacional foi criado pela lei estadual nº 6.052, de 3/2/61 regulamentada pelo Dec. nº 38.643, de 27/6/61. Seu objetivo principal é revelar vocações, ajudar o adolescente a descobrir o que ele "quer ser".

Para a consecução de suas finalidades, o ginásio assumiu forma diferente do tipo comum de escola secundária. A promoção dos alunos, por exemplo, dar-se-á pelo exame de todos os trabalhos produzidos pelo aluno durante o ano, bem como pela avaliação de seu interesse e participação nas atividades escolares. Por outro lado, os trabalhos não recebe-

rão notas numéricas, mas conceitos tais como "médio", "bom" e "ótimo" e a promoção dependerá do julgamento conjunto dos professores, do orientador educacional pedagógico e do Diretor. Concluído o curso os alunos poderão ingressar em quaisquer dos cursos do 2º ciclo.

O regime de comparecimento às aulas e trabalhos é de tempo integral, devendo o aluno almoçar no próprio estabelecimento. Além das matérias de cultura geral (português, inglês, matemática) serão ministradas matérias de conteúdo prático e técnico como artes plásticas, educação musical, economia doméstica, práticas comerciais, educação familiar, social e cívica. O ensino deverá processar-se em sintonia com a comunidade. Assim, na unidade da capital merecerão destaque as matérias de Prática industrial e comercial, ao passo que em Batatais a ênfase será dada às Práticas agrícolas. Esta última unidade já dispõe de 300 galinhas que serão criadas e estudadas pelos alunos.

NACIONALIZADO O INSTITUTO MACKENZIE

O ato de nacionalização ocorrido a 22/11/61, constou de escritura de doação de todo o patrimônio pela Board of Trustees of Mackenzie College de Nova York à Igreja Presbiteriana do Brasil, que goza de plena autonomia em relação à Igreja Presbiteriana Unida dos Estados Unidos.

O patrimônio do Instituto, incluindo os terrenos de trabalho no campo do Cabuçu, é estimado em mais de um bilhão de cruzeiros.

O Mackenzie originou-se com a Escola Americana, fundada em 1870 pelo Missionário Rev. George W.

Chamberlain e senhora. Em 1886, foi-lhe acrescentado o curso secundário, e em 1896 a Escola de Engenharia, época em que sua denominação passou a ser Mackenzie College. Desde então foram criadas sucessivamente a Escola de Comércio (1902), a Escola Técnica (1932) e as Faculdades de Arquitetura, de Filosofia (1947), Ciências Econômicas (1950) e Direito (1954). Em 1952 as escolas de nível superior foram reunidas na Universidade Mackenzie.

Ao iniciar-se em 1870, a Escola Americana contava 3 alunos. Atualmente, ao completar 91 anos, dispõe o Mackenzie de 7.200 alunos em seus cursos que compreendem os três graus (primário, médio e superior).

Reportando-se ao ato, o Rev. Frank Theodore Wilson expressou "a esperança de que o Instituto continuasse a progredir como instituição educacional de alto nível; que seja sempre um centro de liberdade no ensino e no estudo; que possa dedicar-se à busca da verdade sem temor e que utilize essa verdade para elevação de todos os homens; e que seja um símbolo de integridade pessoal e de justiça social".

REFORMA NA ESCOLA POLITÉCNICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO

Em declarações à imprensa carioca, o Prof. Del Castilho, diretor da Escola, prestou as seguintes informações:

Era indispensável reformular o ensino de engenharia a fim de podermos acompanhar o progresso científico e tecnológico do mundo moderno. Nossas escolas, em grande maioria, ainda formam engenhei-

ros como na era de 1900, isto é, para um mundo ultrapassado. É nosso propósito que a reforma possa dar ao engenheiro uma visão social do mundo de hoje. E o engenheiro é um líder da comunidade em que vive. É necessário que saiba comandar e humanamente sentir as dificuldades daqueles com quem trabalha. Precisa dialogar com os operários. Entender a linguagem dos cientistas e tornar realidade as soluções teóricas apresentadas por estes. Não podemos compreender uma escola de engenharia na era atual que não procure formar a equipe científica e técnica que poderá tornar o Brasil, pouco a pouco, de país paradesenvolvido em um país forte, respeitado pela sua ciência e cultura. Esta equipe que julgamos imprescindível é a seguinte: Cientista — Engenheiro de planejamento — Engenheiro de execução ou usinagem — Técnico de engenharia.

Quanto ao técnico de engenharia, trata-se de um profissional de formação pré-universitária, mas de saber superior aos "técnicos" hoje em dia formados em nosso país. Nosso engenheiro deverá receber uma formação ao mesmo tempo técnica e humanista. Procuramos o equilíbrio do dualismo Homem-Máquina.

Pontos da Reforma — O Vestibular

Começaremos pela base, a entrada na Escola. Critica-se fortemente o método por que são realizados os concursos vestibulares. Para vencermos a estagnação em que vivemos neste setor, a E. P. U. C. criou e fará funcionar este ano o *Curso Propedêutico* ou *Ano Vestibular*. Neste

curso os alunos terão um acompanhamento integral, ou seja:

Orientação Profissional — realizada em colaboração com o Instituto de Psicologia Aplicada da P. U. C.

Orientação Tecnológica — através dos Institutos de Tecnologia da P. U. C. por onde passarão e trabalharão (1ª fase) no conhecimento dos equipamentos das diversas especializações da engenharia.

Orientação Pedagógica — pelo ensino orientado, isto é, semanas de aulas intercaladas com semanas de debates e seminários.

O aluno que se inscrever no Curso Propedêutico da P. U. C. deverá estar cursando ou já ter cursado o 3º ano colegial.

Quanto à Escola

Citaremos os pontos básicos: Um só vestibular pela orientação do Curso Propedêutico para a Escola Politécnica e Institutos; substituir as provas parciais por oito trabalhos obrigatórios, quatro em cada período; substituição do exame de 1º época pelo exame completo, precedido de preparação especial; dois anos fundamentais para qualquer das especializações, com orientação profissional; três anos profissionais divididos em dois especializados e um de aplicação; criação de uma equipe de professores de tempo integral, para acompanhar os estudos dos alunos; criação da carreira de professor iniciada pelos alunos mais distintos que serão nomeados "monitores"; bibliotecas especializadas para os Institutos e outra geral centralizada; trabalhos para os alunos que necessitem, na própria escola, nos Institutos e na Sociedade de Estudos e Pesquisas Técnicas; funcionamento

para complementar o estudo, transporte, alimentação e aquisição de livros técnicos para os universitários que não estiverem em condições de arcar com tais despesas; institutos de tecnologia modernos e atualizados, cujos principais equipamentos estão sendo adquiridos na Europa e nos Estados Unidos; bolsas para especialização dos alunos mais capazes; grande auxílio, em todos os sentidos, ao aluno distinto e desenvolvimento da formação cultural e artística.

FORMAÇÃO DE MÉDICOS NO BRASIL

De acordo com os dados que serão apresentados pela "Sinopse Estatística do Ensino Superior — 1961", do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, o número de matriculados nos cursos de Medicina atingiu a 10.365 alunos, o que representa apenas 49 a mais em relação ao ano anterior. Significa aquela total apenas cerca de 15 estudantes de medicina para cada 100.000 brasileiros.

Dos 10.365 universitários matriculados nas 31 faculdades de medicina existentes no País, 2.444 estavam na Guanabara, 1.690 em São Paulo, 1.031 em Minas Gerais, 1.024 no Paraná, 995 no Rio Grande do Sul, 885 em Pernambuco, 603 na Bahia, 398 no Rio de Janeiro, 372 no Ceará, 236 no Pará, 154 na Paraíba, 138 no Rio Grande do Norte, 136 em Alagoas, 102 no Maranhão, 61 em Goiás, 59 em Santa Catarina, 28 no Espírito Santo e 9 em Sergipe.

Quanto ao corpo docente, era o mesmo constituído de 1.872 professores, dos quais 66 do sexo feminino, sendo 1.134 federais, 436 particulares e 292 estaduais.

O número de diplomados, em 1960, foi de 1.528, parcela esta in-suficiente tendo em vista a população de cerca de 70 milhões de habitantes e a vasta extensão territorial do País.

FORMAÇÃO DE ENGENHEIROS NO BRASIL

No início no ano letivo de 1961, de acordo com os dados da "Sinopse Estatística do Ensino Superior", do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, achavam-se matriculados 11.423 universitários nos diversos cursos de formação de engenheiros, o que representa um acréscimo de 602 matrículas em relação ao ano anterior.

Segundo as várias especializações do curso de engenharia, 5.270 eram civis, 1.436 mecânicos, 1.243 eletricitistas, 726 químicos, 438 mecânicos e eletricitistas, 400 civis e eletricitistas, 336 geólogos, 195 metalurgistas, 189 civis, de minas e metalurgia, 138 navais, 136 de eletrônica, 116 de aeronaves e de aerovias, 111 industriais, 78 metalurgistas e de minas, 65 de petróleo, 59 civis e industriais, 58 de minas, 34 mecânicos e metalurgistas, 6 civis e de minas e 389 do curso fundamental.

No último decênio (1952/61), cabe chamar atenção para o aumento que vem ocorrendo nos Cursos espe-

cializados, cujas matrículas, que em 1961 atingiram a 6.153 contra 1.828 em 1952, já ultrapassaram as do curso de engenharia civil, tendo em vista a demanda de técnicos especializados em decorrência das novas indústrias e das que se estão ampliando e aperfeiçoando.

Concluíram o curso em 1960, 1.521 engenheiros, dos quais 731 civis, 163 mecânicos, 121 eletricitistas, 102 civis e eletricitistas, 75 de aeronáutica, 65 químicos, 34 metalurgistas, 33 geólogos, 32 mecânicos e eletricitistas, 31 de aeronaves e aerovias, 25 civis e industriais, 25 de Eletrônica, 21 civis, de minas e metalurgia, 15 de petróleo, 15 metalurgistas e de minas, 11 navais, 9 de minas, 6 químicos industriais, 5 civis e de minas, 1 industrial e 1 mecânico e metalurgista.

PROGRAMAS EDUCATIVOS NAS ESTAÇÕES DE RÁDIO

A Comissão Especial do Rádio, que está votando, na Câmara dos Deputados, o capítulo relativo às concessões do projeto do Código Brasileiro de Telecomunicações, aprovou emenda ao substitutivo San Tiago Dantas obrigando as estações de rádio a reservar 30 minutos, três vezes por semana, para irradiação de programa educativo, organizado pelo Ministério da Educação, através das universidades ou escolas superiores.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

REALIDADES, PROBLEMAS E PROGRESSOS DA EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

A situação e o progresso da educação apresentam-se de maneira contrastante nas diversas regiões de cada continente. Estima-se em 860 milhões o número de crianças e jovens em idade escolar entre 5 e 19 anos. Cerca de 30% desse total freqüentam a escola primária; 7% o pós-primário e 63%, isto é, mais de dois terços não freqüentam escola alguma ou jamais foram escolarizados. Do total dos escolarizados, quatro quintos encontram-se na escola primária, 18% no ensino secundário e 3% freqüentam estabelecimentos de ensino superior.

Na maioria dos países em fase de desenvolvimento, a educação é quase sempre uma longa história de reveses que se repetem a cada ano. E, para agravar a situação, a maioria dos professores apresentam um nível pouco mais elevado que o de seus alunos, e provêm de um meio familiar onde o analfabetismo impera entre os adultos numa proporção de 80 a 90%.

As necessidades são numerosas: extensão da rede escolar, melhoria dos programas, recrutamento, formação e aperfeiçoamento de professores constituem alguns desses problemas mais complexos. De toda parte realizam-se esforços para suprir essas necessidades contando com a colaboração dos organismos

internacionais como a Unesco, não obstante sua pobreza de recursos. Entre as providências tomadas destacam-se os seminários internacionais de educadores que permitem troca de informações sobre os vários problemas e sugerir recomendações para uma ação mais objetiva, a reunião anual do Comitê Consultivo Internacional dos Programas Escolares, a inauguração em 1956, na Tailândia, de um projeto de formação de professores para escolas rurais, a publicação de livros, monografias, periódicos, missões educacionais, bolsas-de-estudo, etc.

Desde que se abordem problemas de educação num confronto mundial, sente-se a necessidade de métodos e instrumentos de educação comparada mais válidos e mais precisos. Por toda parte, os educadores devem ser ajudados em seus esforços a fim de tirar proveito das experiências realizadas por outros professores. Assim, encontram-se em funcionamento o Instituto de Cultura e Educação Comparada na Universidade de Kyushu (Japão) e o Centro de Educação Comparada da Universidade de Chicago. Sem dúvida, esses centros contribuirão decisivamente para o aperfeiçoamento de métodos e programas de educação do mundo inteiro.

(Extraído do artigo "Facts, problems and progress of education in the world of today" de Pedro Orata, in *International Review of Education*, Vol. VI, n.º 1, 1960, Hamburgo.)

A NIGÉRIA DESTINA A EDUCAÇÃO 44% DE SEU ORÇAMENTO

Para o exercício 1960-1961, a Nigéria Ocidental reservou em seu orçamento mais de oito milhões de libras destinados à educação. Este montante representa 44% do orçamento do governo da região ocidental, onde cerca de 500 escolas secundárias modernas e 44 "grammar schools" estão em funcionamento.

PROGRAMA DA ACADEMIA DE CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA U. R. S. S.

Entre os objetivos mais imediatos consta a elaboração de projetos, programas e manuais para todos os tipos de escola. Em 1960, este trabalho abrangeu 106 programas e 297 livros-texto, estando em preparação 55 manuais e 56 guias didáticos. O aperfeiçoamento dos métodos de ensino é uma das tarefas essenciais da Academia; este ano os internatos e escolas especiais para crianças têm constituído a principal preocupação das pesquisas. O número de professores primários e secundários é aproximadamente de dois milhões. Seu aperfeiçoamento é outra das incumbências mais importantes da Academia.

A ESCOLA DE MESTRE ÚNICO

O Bureau Internacional de Educação promoveu um inquérito sobre as escolas de mestre único, registrando as seguintes observações: a) com relação ao professor, tarefa mais difícil e cansativa, dificuldade de en-

sino simultâneo, isolamento profissional; b) com relação aos alunos, limitação da influência direta do mestre, dificuldade de aplicar todo o programa, rendimento inferior, ausência de emulação, perda de tempo, distração, insuficientes contatos sociais entre alunos da mesma idade; c) do ponto-de-vista administrativo, despesas muito elevadas, insuficiência de locais e de equipamento escolar, falta de facilidade e de serviços escolares (bibliotecas, etc.), dificuldade de recrutamento de professores habilitados para o ensino simultâneo, fechamento da escola em caso de ausência ou doença do mestre. Por outro lado, são referidas as seguintes vantagens: a) do ponto-de-vista administrativo e funcional, meio de difundir a escolaridade até as regiões isoladas, escolas adaptadas às condições econômicas do país; b) com relação ao estudante, evita o afastamento do aluno de sua família, adaptando-o ao processo natural de educação, aproxima-se do meio familiar; c) com relação ao mestre, desenvolvimento do espírito de iniciativa e do senso de responsabilidade.

ENSINO DO PORTUGUÊS NA FRANÇA

Por decisão do Ministro da Educação Nacional, o estudo da língua e literatura luso-brasileira constará da programação oficial do curso secundário, atendendo aos esforços de autoridades brasileiras e francesas no sentido de que a cultura luso-brasileira estivesse presente no currículo da educação na França.

ADAPTAÇÃO DO ENSINO AS EXIGÊNCIAS ECONÔMICAS NA ALEMANHA OCIDENTAL

A importância assumida pelas ciências econômicas na Alemanha tão altamente industrializada, fica patente pelo fato que o número dos estudantes destas ciências duplicou dentro de poucos anos.

Não menos de 30.000 estudantes das ciências econômicas e da ciência de administração econômica estão atualmente matriculados nas universidades e escolas superiores da República Federal, inundando os auditórios já apertados e contribuindo em parte com o maior contingente de todas as faculdades. E todos os sinais deixam prever que esta avalanche de economistas com formação acadêmica ainda está em crescimento.

Já quiseram prevenir contra o perigo de assim surgir um novo proletariado acadêmico, receios que são entretanto desmentidos pela evidência dos fatos, uma vez que a economia alemã continua procurando elementos qualificados desta natureza, absorvendo sem dificuldades os doutorandos das universidades. Os peritos acreditam até que esta procura aumentará ainda, no futuro, na média em que a progressiva integração da Comunidade Econômica Européia e a criação de um grande mercado europeu exigirem máximos esforços de cada empresa diante da concorrência intensificada. Haverá assim procura crescente de especialistas econômicos, sejam peritos de pesquisas de mercado, de administração financeira, de cálculo de custos, de assuntos creditários ou fiscais.

As universidades alemãs tiveram de enfrentar tarefas difíceis em vista deste "run" às faculdades de economia. O aumento necessário das cátedras correspondentes depende da existência de maior número de professores especializados. A indústria está, porém, atraindo todos os recém-formados, especialmente os maiores talentos, que as universidades dificilmente conseguem segurar para a pesquisa e o ensino.

Já foram tomadas medidas para tornar a carreira acadêmica materialmente mais atrativa. Diversas universidades — como Göttingen, Münster, Saarbrücken e Berlim Ocidental — conseguiram adaptar-se às novas exigências no campo das ciências econômicas, estabelecendo uma relação mais ou menos normal entre o número dos professores e o dos estudantes.

Münster instalou até como única universidade alemã duas cátedras paralelas para ciência da administração industrial. Outras falhas serão preenchidas pela planejada instalação da Universidade do Ruhr em Bochum e por mais uma outra universidade em Bremen. Especialmente a Universidade do Ruhr será destinada a atrair numerosos estudantes desta populosa região industrial. Os professores poderão manter contatos estreitos com indústrias, empresas, associações e autoridades da mesma região, cultivando assim a necessária ligação entre ciência e prática, melhor do que foi possível até agora.

Para adaptar as matérias do ensino e dos exames ao rápido progresso e às crescentes exigências da economia, uma série de reformas foram sugeridas. A instalação de mais cátedras para estatística econômi-

ca e história da economia foi considerada de grande utilidade. Do outro lado querem suprimir ou restringir o ensino de assuntos, anteriormente tidos como importantes.

Assim prevalece a opinião de que no campo da administração industrial merecem maior atenção os setores da chefia, organização e planejamento, enquanto os ramos de cálculo anteriormente enfatizados deverão ficar em segundo plano. Acredita-se que os exercícios em contabilidade, balanço e cálculo comercial ficaram totalmente antiquados e não deverão mais fazer parte do ensino universitário, tampouco como por exemplo a estenografia ou a dactilografia.

NECESSIDADES EDUCACIONAIS DA ÁFRICA

Em reunião promovida pela Unesco em Addis-Abeba foram estudadas recentemente as necessidades financeiras e pedagógicas (construções escolares, equipamentos, livros, sobretudo necessidades de pessoal especializado), chegando-se às seguintes conclusões: as despesas para a realização de um programa adequado de desenvolvimento da educação na África atingem um montante considerável; para realizá-lo a curto prazo (5 anos) o *deficit* representado pelo desequilíbrio entre os recursos e despesas locais eleva-se a.... 1.310.000 de dólares. A longo prazo

(20 anos) o *deficit* até o ano de 1970 foi calculado em 920 milhões de dólares, devendo ser reduzido para 400 milhões até o ano de 1980, após o que, os capitais investidos começariam a produzir dividendos suficientes para amortizar os custos. No atendimento a essas despesas, o montante da ajuda exterior deverá elevar-se acima do dôbro durante os próximos 5 anos e até o quádruplo em 1970.

É inadiável o recrutamento de 20.000 professores suplementares qualificados durante os próximos 20 anos para generalizar o ensino no primário.

É indispensável e urgente que os povos conheçam a importância e natureza dessas necessidades. Para isso, o Conselho Executivo autorizou o Diretor Geral a procurar financiamentos a fim de encorajar e estabelecer entre os Estados membros uma cooperação multilateral, regional e bilateral, por intermédio de um Centro de Informação que já foi organizado no Departamento de Educação.

Os Centros de Informações terão por finalidade manter relações com cada país da África, visando a obter dados objetivos das necessidades educacionais que as pesquisas de cada país e os diversos programas da Unesco não possam oferecer, bem como reunir informações sobre estudos econômicos, planos gerais de desenvolvimento e os novos projetos educativos.

LIVROS

BENJAMIN, HAROLD R. W. — *A educação e o ideal democrático*. Traduzido do inglês por Beatriz Osório, Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960, 101 págs.

Estão reunidos neste volume três conferências do Dr. Harold Benjamin, Professor Emérito de Educação de George Peabody College for Teachers, de Nashville, Tennessee, considerado como uma das autoridades em Educação Comparada de nosso tempo. Em suas repetidas viagens ao exterior, a serviço quer do governo de seu país, os Estados Unidos da América do Norte, quer de importantes organizações interessadas no problema educacional, como a UNESCO e outras, teve o ilustre educador a oportunidade de observar e estudar *in loco* numerosos sistemas de ensino encontrados nas mais diversas regiões do globo, e de prestar valiosa cooperação ao aperfeiçoamento de vários dentre eles. Sua vinda ao Rio de Janeiro, em dezembro de 1959, a fim de realizar duas conferências subordinadas ao tema "O Papel da Escola Pública no Estado Democrático" constituiu uma iniciativa do CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, com a colaboração da FULBRIGHT COMMISSION.

No presente volume é a referida série precedida de uma conferência sobre John Dewey, apresentada por

Harold Benjamin na Universidade Southern Illinois, em março de 1959, como parte das comemorações do centenário de nascimento do grande teórico da chamada corrente do experimentalismo pedagógico, conferência essa que, a nosso ver, pode ser considerada como uma autodefinição filosófica, capaz de nos levar a compreender melhor a posição assumida pelo autor com relação aos problemas focalizados em seu subsequente exame do "Papel da Escola Pública no Estado Democrático".

Conforme assinala o Prof. Benjamin, a filosofia deweyana se filia à grande corrente do liberalismo americano, da qual foram reconhecidos expoentes Oliver Wendell Holmes e Francis Wayland Parker. Mais nôo do que eles e, como se pode depreender do que a respeito de ambos escreveu, seu fervoroso admirador, John Dewey completava o notável trio, ao qual o autor destas conferências desde muito cedo entusiasticamente aderiu. Harold Benjamin declara-se afortunado por haver pertencido à geração de profissionais do ensino que realizou nos Estados Unidos a grande revolução educacional das primeiras décadas deste século. E, segundo suas próprias palavras, o Juiz Holmes, da Suprema Corte dos Estados Unidos, em cujas famosas sentenças se percebia o faiscar de um espírito essencialmente liberal e experimental, fôra o clarim que o concitara à luta; o Coronel

Parker, autor de diversas inovações no terreno da prática escolar, intransigente do ensino em clima de liberdade, o comandante resoluto que o orientara em pleno ardor da batalha, e o Prof. Dewey, providencial conhecedor da base filosófica necessária para dar maior consistência e dinamismo ao movimento, a bandeira em torno da qual êle e seus companheiros de armas se reuniram.

A acentuada tendência liberal de John Dewey levou-o a tornar-se "o filósofo da democracia", a quem caberia "desenvolver em tôdas as suas possibilidades e conseqüências o ideal democrático",¹ face às modernas condições de vida, tendo sua influência sobre a prática educacional (poderosa influência, aliás, de acôrdo com o ponto-de-vista exposto na conferência logo a seguir apresentada) se orientado, tôda ela, em última análise, no sentido de colocá-la inteiramente a serviço daquele ideal.

O mesmo acentuado liberalismo levou Harold Benjamin a se interessar vivamente pelo estudo comparativo dos esforços educacionais desenvolvidos em diferentes partes do mundo, em prol da realização do ideal democrático — considerados tais esforços não apenas em si mesmos, mas sobretudo em oposição àqueles destinados à concretização de outras aspirações totalmente diversas.

Na primeira de suas duas conferências sobre "O Papel da Escola Pública no Estado Democrático"

1 Vide "Apresentação", de Anísio Teixeira, à versão em português de *DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO*, de Dewey (3.ª ed., S. Paulo, Editora Nacional, 1959, pág. XI).

procura o Prof. Benjamin demonstrar como pode a educação ser colocada mais efetivamente a serviço:

1º) de uma sociedade qualquer, democrática ou não — no sentido de consolidar suas conquistas no terreno da própria grandeza, do próprio poder, da própria influência ou capacidade de atuação, como grupo, sobre si mesma ou sobre outros grupos;

2º) de uma sociedade democrática — no sentido de consolidar o próprio regime (definido por Péricles como sendo aquêle "no qual o povo governa").

Quando uma sociedade começa a se sentir grande (ou simplesmente começa a se aperceber da possibilidade de ser grande, o que já implica, sem dúvida, a posse de certa grandeza), e deseja, naturalmente, tornar-se maior ainda, a plena satisfação desse desejo depende diretamente dos esforços que desenvolva, no sentido de incorporar a si mesma as quatro características fundamentais de qualquer grande sociedade. São elas:

- a) uma idéia dominante;
- b) uma área bem definida a que essa idéia se ajusta;
- c) um programa coerente e unificado de ação;
- d) um método principal de execução desse programa.

Entre tais esforços sobrelevam os educacionais. E para que a educação possa realmente contribuir para assegurar a grandeza de uma sociedade, é preciso que o próprio sistema de ensino apresente, similarmente, quatro características fundamentais:

- a) um único objetivo dominante;

b) uma área bem definida a que êsse objetivo se ajusta;

c) um programa coerente e unificado de ação;

d) um método principal de execução dêsse programa.

Entretanto uma sociedade pode ser grande e autocrática, como pode ser grande e democrática. Não basta, assim, que nos preocupemos com a grandeza, com o poder, com a influência ou a capacidade de atuação interna e externa de nosso grupo social. Há que considerar também o tipo de grandeza (democrática ou autocrática) que pretendemos consolidar. Pois, conforme se nos apresenta o caso, bem diverso terá que ser o nosso método principal de ação geral como de ação educacional.

Os povos de inclinação decididamente liberal acreditam ser a democracia a melhor forma de organização social e política, pelo menos para si mesmo, quando não para a generalidade dos povos. Não cuidem êles, porém, de ajustar os respectivos sistemas de ensino às próprias aspirações democráticas, e o resultado de sua educação, assim negligenciada, poderá ser precisamente o oposto daquilo que corresponderia àquelas mesmas aspirações. Haveria casos, possivelmente, em que o desastre seria menos completo. Na melhor das hipóteses, entretanto, teria sido injustificavelmente perdida uma excelente oportunidade de edificação social pela educação, — porque teria sido desprezado o melhor, o mais eficaz instrumento de realização das aspirações sociais: o ensino organizado, o empreendimento educacional sistemático.

Segundo o Prof. Benjamin, o problema da comunicação constitui

um dos aspectos primordiais dêsse desejável ajustamento da educação ao ideal democrático. Devem caber ao povo, numa democracia, as mais importantes decisões relativas à vida do grupo, inclusive aquelas referentes à questão educacional. Mas, para que o povo possa tomar, com um mínimo de discernimento, suas decisões a respeito de tal questão, é necessário que êle seja convenientemente esclarecido a respeito dela. É necessário que os entendidos no assunto façam chegar até êle certas informações básicas relativas aos possíveis resultados, tanto a curto como a longo prazo, das diferentes alternativas de ação que se lhe deifrontem em cada caso, embora tendo sempre o cuidado de não pressioná-lo no sentido de que faça esta ou aquela escolha. É necessário, além disso, que se proporcione ao povo os meios através dos quais seus propósitos possam ser claramente expressos, ou suas decisões conhecidas.

A terceira e última conferência apresentada neste volume trata do problema da determinação do valor de uma sociedade e do seu sistema educacional. Partindo-se do pressuposto filosófico de que o bem é a democracia, tal problema se reduz à investigação do grau em que essa sociedade e êsse sistema educacional podem ser considerados realmente democrático. De acôrdo com o critério proposto pelo Prof. Benjamin, pode-se dizer que uma sociedade tem "alto valor", isto é, apresenta elevado índice de "adiantamento" ou de "civilização", na medida em que possui uma organização político-social ("Como a sociedade proporciona proteção aos seus membros, no exercício de suas atividades?"), uma organização econômica

("Como a sociedade utiliza a capacidade dos seus membros?") e uma organização educacional ("Como a sociedade desenvolve as habilidades dos seus membros?") autenticamente democráticas. Entretanto, para se chegar a saber se uma organização educacional é autenticamente democrática, cumpre verificar até que ponto ela corresponde aos desejos claramente expressos do povo, correspondendo êstes, por sua vez, às suas necessidades reais. Quando os resultados educacionais correspondem às tentativas levadas a efeito, nesse terreno, pelo povo, podemos concluir a respeito da alta eficiência do sistema de ensino considerado; quando, além disso, tais tentativas correspondem aos desejos do povo, em matéria de educação (o que nos indica o esforço por êle desenvolvido em relação ao problema do ensino), e êsses desejos às necessidades educacionais por êle de fato sentidas (o que nos indica o grau de discernimento popular, com referência à educação), então nos é lícito concluir a respeito do ajustamento integral do sistema, e, portanto, do ajustamento ou da correspondência final entre aquelas necessidades e os resultados alcançados no empreendimento educacional — o que nos revela seu "alto valor", sua "real importância", sua "elevada significação".

Na conferência anterior fôra já esboçada a questão da correspondência entre os desejos e as necessidades educacionais de um povo, isto é, a questão do seu discernimento no assunto. Assinalara-se já a importância do estabelecimento de uma perfeita corrente de comunicação en-

tre os especialistas em educação e o povo, a fim de que pudesse ser obtida a participação eficiente do último na tarefa de organização do próprio sistema de ensino. Caberia àqueles especialistas — indicara-se também — a responsabilidade de promover tal comunicação.

Nesta conferência trata-se mais pormenorizadamente do problema de como determinar as necessidades reais de um grupo social, em matéria de educação. Isso nunca deverá ser feito arbitrariamente (a menos que se renuncie de todo a qualquer ideal democrático), exigindo, ao contrário, a observação sistemática da atividade do povo, isto é, de seu comportamento em relação, especialmente, a certos fatores culturais que têm importância preponderante na educação, como patriotismo, língua, religião, economia e tradição acadêmica.

É indispensável, finalmente, a fim de que possa ser cumprido o papel da escola ou da educação organizada, no Estado democrático (papel êsse que consiste, como já vimos, na consolidação de suas próprias conquistas sociais e políticas), que se cuide com particular atenção do problema da formação de professores e administradores educacionais. Pois da alta competência de uns e de outros, de seu conhecimento a respeito da questão educacional (além da capacidade de entendimento mútuo), é que irá depender o funcionamento eficiente de todo o sistema de ensino, e não, como nos Estados autocráticos, da atuação de pequenos grupos açambarcadores do poder.

BRADFORD, D. C. — *Documentação*.

Eitôra Fundo de Cultura S. A., Rio de Janeiro, 1961.

Numa velha página de 1935, meditando sobre "a missão do bibliotecário", Ortega y Gasset observa que "uma necessidade humana deixa de ser puramente positiva e passa a carregar-se de negatividade no momento em que começa a tornar-se im prescindível". Haveria o que dizer, certamente, quanto à formulação da idéia, mas não quanto à idéia em si mesma: há um instante em que toda invenção do homem se volta contra ele e pretende esmagá-lo. Assim, dizia eu em *A Palavra Escrita*, "o livro é, na civilização contemporânea, ao mesmo tempo uma necessidade e uma carga. Uma necessidade como livro; uma carga como livros. Se, como gênero, ele continua a prestar os seus serviços inestimáveis e essenciais, na multiplicação dos volumes que muitas vezes apenas se repetem ele é uma carga e um estorvo. Cabe ao bibliotecário, no mundo moderno, a função de *racionalizar a leitura*. Ortega ia ainda mais longe e previa o momento em que o bibliotecário deveria racionalizar a edição": "no se venga com a tonteira", acrescentava ele num acesso de paixão eminentemente castelhana, "de que tal organização seria atentatoria a la libertad. La libertad no ha aparecido en el planeta para desnucar al sentido comum". Contudo, seja porque "regular a produção do livro, a fim de evitar que se publiquem os desnecessários e que, em compensação, não faltem os que reclamam o sistema de problemas vivos em cada época" tenha se revelado uma das armas mais opressi-

vas dos regimes totalitários, seja porque, na prática, a utopia orteguiana, como tôdas as utopias, se haja revelado irrealizável, a verdade é que os especialistas resignaram-se com a avalanche dispersa e geomêtricamente crescente dos livros, procurando os meios de organizá-la e de colocar êsses instrumentos de trabalho ao alcance efetivo dos interessados.

Assim nascia, em 1892, com o nome de Bibliografia, a nova ciência, ou, se quisermos, a nova técnica biblioteconômica que hoje se chama Documentação (Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, criado há alguns anos, traz no seu nome um pleonasmo evidente, em que não incidiram os responsáveis pelo organismo mundial: o "Instituto Internacional de Bibliografia", fundado em Bruxelas há mais de meio século, passou a chamar-se "Federação Internacional de Documentação"). Seus criadores, Henry La Fontaine e Paul Otlet, compreenderam que o enorme material escrito resultante dos progressos técnicos e do desenvolvimento da civilização tornar-se-ia praticamente inútil se não pudesse ser localizado e consultado quando necessário. A idéia de uma "classificação" por assuntos está na origem da bibliografia, o problema tendo sido, a princípio, de natureza puramente biblioteconômica. A documentação, escrevem os especialistas norte-americanos Jesse H. Shera e Margaret E. Egan em ensaio introdutório ao livro de S. C. Bradford, agora traduzido em nosso País, "tem suas raízes na biblioteconomia e pode-se dizer que teve início quando, em fins do século XV, Johann Trithem compilou seu *Liber de Scriptoribus Ecclesiasticis*

e seu *Catalogus Illustrum Virorum Germaniae*, e meio século mais tarde Konrad Gesner preparava sua *Bibliotheca Universalis*, a primeira tentativa de uma bibliografia universal". A identidade entre a bibliografia e a biblioteconomia perduraria, segundo êsses técnicos, até aos fins do século XIX: nessa época, a documentação "teve de procurar sôzinha a solução dos seus problemas". Em nossos dias, há um esforço, facilidade, aliás, pela natureza das coisas, no sentido de reunificar êsses dois ramos da técnica bibliotecária: a "principal tese" defendida por Shera e Egan, no "exame do estado atual da biblioteconomia e da documentação" com que se abre a edição póstuma do livro de Bradford, é justamente afirmar a identidade das duas tarefas. É que, se a evolução da bibliografia como técnica especializada determinou, em certo período, a sua autonomização com referência às demais técnicas biblioteconômicas, a evolução do conceito de biblioteca obrigaria a uma reaproximação, não somente das duas especializações complementares, mas, ainda, de numerosas outras. Atualmente, Shera e Egan esquematizam da seguinte maneira os problemas com que se defrontam os bibliotecários e documentaristas: 1) a acessibilidade física dos documentos; 2) a provisão de serviço que permitam o acesso ao conteúdo; 3) as novas exigências da classificação; 4) a constituição do corpo de funcionários e, 5) o estímulo à pesquisa, conjugado com a interpretação de todo o processo de organização bibliográfica como uma disciplina intelectual independente. A situação bibliográfica em todo o mundo é duplamente paradoxal: há livros demais e os livros con-

tinuam a ser produzidos torrencialmente, como dizia Ortega — mas, ao mesmo tempo, e justamente por isso, nenhum especialista pode conhecer a bibliografia total da sua especialidade. Bradford calcula que menos da metade dos documentos científicos úteis publicados são resumidos nos periódicos especializados e que mais da metade das descobertas e invenções úteis são registradas apenas para permanecerem sem utilização e despercebidas nas estantes das bibliotecas (pág. 199). Assim, no campo industrial e científico, são numerosas as "invenções" já inventadas, ou seja, é enorme o desperdício de tempo e trabalho acarretado pelo desconhecimento inevitável da bibliografia; além disso, "um terço do acervo de cada biblioteca especializada é redundante e outro terço constitui-se de duplicata de outras bibliotecas, enquanto, dentro do seu campo específico, a representação é parcial e relativamente ineficiente" (pág. 147). A solução óbvia seria classificar os conhecimentos em listas homogêneas, nelas agrupando tôdas as fontes documentais — mas é nessa solução óbvia que os especialistas do mundo inteiro vêm encontrando, há quase um século, algumas dificuldades intransponíveis.

Com efeito, "a classificação é a base fundamental do processo de documentação" (pág. 70) e a classificação desde o século XV tem sido o enigma proposto aos bibliotecários. A verdade é que, "até 1840, nenhuma biblioteca dispunha de meios adequados para proporcionar a verificação de seus recursos de informação sobre determinado assunto", assim como não havia, até então, nenhuma biblioteca completamente catalogada (pág. 71). O marco funda-

mental nessa evolução foi o estabelecimento da Classificação Decimal, de Melvil Dewey, utilizada pela primeira vez em 1873 e defendida, como tese de doutorado, em 1875. Em 1899, o Instituto Internacional de Bibliografia instituiu, a partir do sistema de Dewey, a Classificação Decimal Universal, de que Bradford, na Inglaterra, foi um defensor intransigente, e de que, no Brasil, o sr. Edson Nery da Fonseca, especialista de valor reconhecido e autor do posfácio desta edição, é um dos grandes entusiastas. Não entrarei nessa querela de seitas rivais, tanto mais que, para um profano, as dificuldades, os inconvenientes e as vantagens de ambos os sistemas parecem equivalentes (acrescente-se que, no fundo, a polêmica não tem razão de ser, a C. D. U. sendo, apenas, um aperfeiçoamento do sistema de Dewey, assim como ela própria deve ser continuamente aperfeiçoada). Não é por inadvertência que me refiro aos profanos: respondendo, com alguma acrimônia, aos 70 acrimoniosos argumentos do dr. Karl Diesch contra a C. D. U., Bradford afirma, a certa altura, que "devemos deixar a bibliografia aos bibliógrafos". Há sempre um momento em que os especialistas, depois de sustentarem, em duzentas ou trezentas páginas de texto, a simplicidade e clareza dos seus sistemas, acabam por admitir, e até por reivindicar, a sua natureza mais ou menos esotérica. Nada tenho a opor, tanto mais que a experiência demonstra ser impossível qualquer trabalho intelectual de importância sem o levantamento rigoroso da documentação — levantamento que só pode ser feito por técnicos especializados (quando o fazem: há já quatro ou cinco anos

que solicitei do IBBB determinado quadro bibliográfico dos mais simples, embora dos mais exaustivos, sem que até hoje tivesse sequer notícia desse instrumento de trabalho, o que prova existir certa distância entre a eficiência da documentação tal como aparece nos livros e tal como se manifesta na prática). Apenas acrescento que, se se trata de matéria para especialistas, a "simplicidade" será sempre relativa, sendo certo, por outro lado, que nenhum sistema existe para ser aplicado com rigidez mecânica. É de aduzir-se que, se a documentação científica e técnica parece alcançar em nossos dias um nível bastante satisfatório de perfeição, o mesmo não acontece com a documentação que chamaríamos, por comodidade, de "humanística": o próprio Bradford reconhece que o "uso relativamente restrito" da C. D. U. nas "Humanidades" devesse ao fato de que os pesquisadores nesse campo não têm desejado bibliografias exaustivas com a mesma freqüência que os estudiosos de outros setores. Caberia acentuar, creio eu, que estamos vivendo, como no século 1750/1850, uma idade nitidamente "científica" ou "técnica" na história do homem: o próprio IBBB inclina-se inegavelmente a "valorizar" de preferência as "ciências", mesmo que, entre elas, incluía as chamadas "ciências do homem". Não se trata de uma censura: trata-se de assinalar um dos caracteres mais típicos da nossa época, refletido, como não poderia deixar de ser, nesses sensíveis sismógrafos que são os institutos de trabalho intelectual.

Em sua definição teórica, a documentação destina-se a "colocar ante o especialista criador a litera-

tura existente sobre o campo de sua investigação, a fim de que ele possa tomar pleno contato com as realizações anteriores em seu terreno, e dessa forma evitar a dispersão de esforço na realização de uma tarefa executada" (pág. 68). E aqui, justamente, surge o aspecto contraditório do processo: é que, ainda na observação desse leitor incomparável que era Ortega y Gasset, "a mera orientação na bibliografia de um assunto representa hoje para cada autor um esforço considerável, gasto em pura perda. Uma vez feito esse esforço, porém, verifica que não pode ler tudo o que deveria ler. Isso o conduz a ler depressa, a ler mal e, além disso, deixa-o com uma impressão de impotência e fracasso, e, afinal, de ceticismo quanto à sua própria obra". Ortega falava, precisamente, em nome daquelas "Humanidades" em que a documentação parece mais deficiente e nas quais se revela, ao mesmo tempo, indispensável a falaciosa: se, nas ciências da natureza, é possível eliminar periodicamente uma parcela importante de "conhecimentos" superados, esse contingente de detritos será infinitamente menor nas ciências do espírito. Platão e Aristóteles têm, em filosofia, tanta atualidade quanto Merleau-Ponty; Ronsard é um poeta dos nossos dias e Shakespeare um dramaturgo que faz receita. Se a ciência e as técnicas progredirem em movimentos substancialmente lineares, o mesmo não acontece com as atividades humanísticas em que a validade simultânea e contraditória parece a regra fundamental: assim, no trabalho do especialista não-científico há certa margem consciente de abandono, há uma forçosa resignação à ignorância. O ideal seria a seleção, de época para

época, daquele número reduzido de "obras fundamentais" que importasse conhecer; no fundo, a biblioteca real de cada um de nós não terá muito mais que uma centena de volumes. Contudo, não são jamais, para todos os "humanistas", os mesmos cem títulos e, com isso, a dispersão será incorrigível. Eis por que o cientista poderá, a rigor, ler cada vez menos, enquanto o intelectual das outras especialidades será obrigado a ler cada vez mais; entretanto, como há um limite material para esse, como para qualquer outro exercício, o "humanista" está condenado, mais do que o bibliotecário ou o documentarista do conhecido epigrama, a "saber cada vez menos a respeito de cada vez mais". Mesmo que as técnicas e a organização documentalistas chegassem a catalogar todo o material existente nas ciências do espírito, na literatura, nas artes, a sua utilização total seria impraticável e a sua seleção prioritária estaria sempre sujeita às tendências subjetivas, por um lado, e ao acaso, por outro lado. Não há eliminação possível nesses domínios, a não ser em escala muito reduzida: as "reabilitações" ou as redescobertas de escritores e artistas do passado demonstram que, de qualquer maneira, não há eliminações definitivas.

Surge, por conseqüência, muito mais do que nas bibliotecas científicas, onde o problema já é desesperante, a questão da organização material dos conhecimentos. Bradford esboça um plano de cooperação ou de "complementação" biblioteconômica que parece praticável (se o fôr) na escala britânica: na escala universal, se as distâncias são cada vez menores, a maneira de transpô-las está-se tornando cada vez mais

complicada. Não há, em vista disso, outra alternativa senão enfrentar o problema, como queria Ortega, "com consciência histórica" e reagir contra o que ele denomina a "beataria da cultura". Essa necessidade, que não é somente um imperativo material, mas uma imposição de higiene mental, pode ser testemunhada de maneira irresponsável pelas teses universitárias da Literatura nos países altamente desenvolvidos: são sempre trabalhos em que a erudição histórica e volume de pesquisa (sem falar no tempo cada vez maior que exigem do especialista) raramente correspondem a um acréscimo efetivo do nosso *conhecimento* (não confundamos esse singular, que tem um sentido intelectual, com o plural da mesma palavra, cujo sentido é puramente historiográfico). Pode-se afirmar, sem nenhuma intenção de paradoxo, que essas teses são, geralmente, tão admiráveis quanto inúteis — porém elas acrescentam, por sua vez, uma dificuldade nova no campo dos estudos literários, já que, em Literatura, a regra inevitável é *refazer* sem cessar o que já foi feito dezenas de vezes, para acrescentar-lhes, afinal, um adinículo nem sempre importante. Têm razão, nesse particular, os que reagem contra a natureza "historicista" do trabalho universitário (mas não têm razão os que, no Brasil, ao contrário, acreditam ser, ou mesmo *poder ser*, "esteticista" esse trabalho, já que, na realidade, tal esteticismo é tratado, necessariamente, como seria de esperar, em perspectivas historicistas, isto é, descritivistas). Nada disso representa um argumento contra a utilidade da documentação, antes reafirma a urgência absoluta do seu contínuo desenvolvimento e emprê-

go. Já não nos basta saber: precisamos saber como saber e, na verdade, já não se pode saber sem passar, previamente, pelo caminho subsidiário da metodologia documental. É grande, nessa direção, o perigo do mandarinato: entre o mandarinato e a técnica girando no vazio, há lugar para o trabalho da inteligência que é sempre capaz de acrescentar alguma coisa a si mesma.

WILSON MARTINS

MEDEIROS, Ethel Bauzer — *Jogos para recreação na escola primária* (Subsídio à Prática da Recreação Infantil). Ilustrações de Ivanise Ribeiro Fernandes, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP, Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1959, 763 págs. e um esquema fora do texto.

Graças à orientação imprimida a seus manuais, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais está inovando o padrão do livro didático brasileiro. Algumas obras notáveis foram traduzidas; outras, não menos notáveis e importantes, foram escritas originalmente por autores brasileiros. Essas obras irão repercutir de forma criadora e profunda, alterando hábitos inadequados de ensino e introduzindo novos níveis de exigências e de aspirações entre os professores. Dentre elas, cumpre ressaltar o trabalho da professora Ethel Bauzer Medeiros, técnica de educação e psicóloga, que escreveu o presente livro. Graças principalmente a Nicenor Miranda, São Paulo não esteve ausente no esforço de renovação, pelo qual a utilização da recreação como fator educativo abriu novas perspec-

tivas às influências da escola primária no desenvolvimento da personalidade das crianças. Esse esforço, penoso para os raros educadores brasileiros que descobriram sua importância, atinge o seu clímax com esta obra, verdadeiramente um "compêndio completo" para os professores de ensino primário.

Vale a pena transcrever a epígrafe com que a autora abre o seu livro, aproveitando uma explanação notavelmente penetrante de Joseph Lee: "O mais importante a compreender em relação à recreação é que ela não constitui luxo, e sim necessidade. Não é simplesmente uma coisa de que a criança gosta, mas algo de que precisa para crescer. É mais do que parte essencial da sua educação: é parte essencial da lei do seu crescimento, do processo através do qual ela se torna adulta". Todas as comunidades humanas, destituídas da educação sistemática, organizaram de tal modo a vida da criança e do jovem, que lhes proporcionaram meios para o adestramento do corpo, o domínio artificial das energias e dos movimentos; enfim, criaram condições externas favoráveis ao crescimento do organismo e da personalidade. As comunidades humanas que basearam a formação do homem na educação sistemática tiveram de inventar recursos novos, que dessem às escolas sucedâneos para esses métodos e técnicas espontâneos de desenvolvimento da pessoa humana. A nossa escola voltou as costas para a recreação, valorizando e impondo um preconceito estéril, que vinha da tradição patriarcal e gerontocrática da sociedade colonial. Com a crise do folclore, as crianças sofreram duros

golpes em seu processo de crescimento e amadurecimento normais, pois não estabelecemos equivalentes e substitutos adequados aos folguedos e brinquedos tradicionais. Só agora as diretrizes modernas começam a se fazer sentir de fato, com vigor e perspectivas inovadoras, como se poderia pensar tendo-se em vista as publicações recentes sobre jogos recreativos na escola primária. Esperemos que elas revolucionem a mentalidade dominante, conduzindo-nos a uma compreensão mais madura e produtiva da importância da recreação para o homem.

O professor deve saber o que esperar dos alunos quando os submete a programas de jogos orientados. Existem objetivos educacionais gerais e objetivos educacionais específicos, que devem ser regulados de acordo com os efeitos previstos. Um quadro publicado fora do texto sistematiza os objetivos gerais e imediatos dos programas de jogos para a escola primária, oferecendo aos professores meios eficazes para visualizar claramente o que pode ser obtido através de uma programação racional das atividades dos alunos nessa esfera (assim, o desenvolvimento da resistência física e de habilidades neuromusculares, do domínio emocional e da capacidade de ajustamento, da auto-expressão através dos jogos envolve uma imensa variedade de objetivos que caem nas duas categorias e precisam ser combinados com relativa coordenação pedagógica). Os jogos não permitem, certamente, resolver todos os problemas; mas eles favorecem até certo ponto o trabalho de orientador e contribuem para eliminar, gradual-

mente, vários tipos de dificuldades, sentidas pelos alunos em suas atitudes para consigo mesmo, para com os colegas e para com os adultos do ambiente (incluindo-se os professores e a escola). "Porque os jogos oferecem situações excelentes para a orientação das atitudes dos que nêles tomam parte, merecem ocupar algum tempo do período letivo e bastante atenção de cada professor.

Além disso, mais, talvez, do que qualquer outra parte do programa de recreação escolar, podem estender sua influência a maior número de alunos. Quando uma criança começa a ganhar sem arrebentar a gravata ou arrancar os botões da blusa, e a perder sem ficar amuada ou se sentir roubada, é sinal que deu um passo à frente, no seu ajustamento ao ambiente. Mostra, assim, que aprendeu um pouco mais a viver consigo mesma e com as outras e que os jogos constituíram, de fato, experiência de valor, no seu processo de crescimento. Quando aquele aluno encabulado, que tanto nos preocupa, aprende a correr com mais desembaraço e a arriscar-se desafiando o perseguidor, e o agressivo descobre que não pode monopolizar a brincadeira; quando aquela criança que caía à toa passa a ter mais equilíbrio e uma outra denota mais cortesia e tolerância, em relação aos erros dos colegas, então ser-nos-á fácil perceber a contribuição que os jogos estão dando à educação da nossa turma" (p. 18). Por aí se vê a importância da orientação, coordenação e planejamento dos jogos pelo educador. Só este sabe dizer quais são os objetivos educacionais visados e como eles devem ser atingidos pela programação

das atividades, embora as crianças possam sentir-se à vontade, por assim dizer, "em seu elemento", pelo menos em algumas espécies de jogos.

Na primeira parte, são discutidas questões de caráter geral, como a recreação na escola primária, definição e valor do jogo, planejamento do programa, condições materiais para a realização dos jogos (local e equipamento), medidas de segurança e de prevenção de acidentes, socorros a serem postos em prática, sugestões práticas aos orientadores dos jogos, penitências ou prendas a pagar. Na segunda parte, são discutidos sistematicamente (com excelente bibliografia de referência) os vários jogos: jogos de correr, de arremessar e apanhar, de pegar, de pular, de chutar, e os jogos que requerem pouca movimentação. Esta a parte mais extensa, abrangendo 565 páginas. Ilustrações, gráficos e croquis demonstram farta e construtivamente as exposições. Como se tratava de usar os jogos através de suas funções socializadoras e educativas, a autora imprimiu, deliberadamente, maior desenvolvimento à segunda parte. Como nos explica na introdução: "Ao elaborarmos este livro, não quisemos oferecer ao professorado primário, ao qual nos orgulhamos de pertencer, apenas uma volumosa coletânea de jogos. O nosso objetivo principal foi estimular-lhe o interesse pela introdução efetiva de tais atividades na vida das suas turmas, acentuando a cada passo as suas possibilidades educativas. Esforçamo-nos, ainda, em facilitar-lhe essa prática, traçando-lhe os princípios para a construção dos programas e lhe oferecendo não apenas sugestões para

a direção dos períodos de jogos, mas, também, material abundante e variado. É óbvio que o repertório das crianças não precisa ser enorme e todos sabemos, além disto, quanto elas gostam de repetir alguns jogos. No entanto, deliberadamente, reunimos avultado número de brincadeiras, a fim de propiciar ao orientador maior liberdade de ação, permitindo-lhe ampla possibilidade de escolha" (pp. XVIII-XIX).

A recreação escolar orientada não atingiu ainda, entre nós, as proporções e a importância que deveria ter. Isso representa um mal por duas razões: pelos prejuízos do desenvolvimento da criança e pelo fato de que esta não aprende a valorizar convenientemente as atividades lúdicas. Este livro contribui para facilitar o trabalho do professor e para projetá-lo num contexto mais amplo e ambicioso. É provável, pois, que venha a ajudar-nos a sair do círculo vicioso em que nos achamos, graças ao impasse produzido e mantido por atitudes carrancistas em relação às

atividades lúdicas e à sua significação construtiva. Intensificando a mudança de atitudes dentro da escola e melhorando a qualidade da contribuição prática dos professores nesse terreno, favorecerá sem dúvida a substituição de hábitos e avaliações improdutivos por comportamentos e aspirações compatíveis com a vida moderna e os ensinamentos da ciência. Foi com entusiasmo que li extensas partes desta obra, que me parece uma das melhores iniciativas do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Se tivesse de fazer alguma restrição, sem nenhum intuito negativo, lamentaria o pouco interesse dispensado às atividades lúdicas espontâneas das crianças, principalmente à literatura existente no país sobre o folclore infantil e suas influências socializadoras. A comparação de situações poderia ter interesse científico, indicando provavelmente as vantagens da recreação escolar orientada e sua premente necessidade no meio social urbanizado.

FLORESTAN FERNANDES

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

ASPECTOS PROFISSIONAIS NO ENSINO DE NÍVEL MÉDIO

JAYME ABREU

Na problemática atual do ensino de nível médio há certos aspectos que lhe são peculiares, específicos, seja em relação ao seu mesmo passado, seja em relação aos outros níveis de ensino.

Históricamente não há, em verdade, precedentes do que hoje se denomina de ensino de nível médio, com a diversidade de campos que lhe dá o atual conteúdo e que constitui fato educacional do nosso tempo.

Havia uma escola secundária preparatória para estudos superiores, agência ancilar da Universidade, destinada a uma pequena elite, sem auto-suficiência de objetivos, nem quaisquer propósitos explícitos de preparação profissional específica.

Era uma escola intermediária, polarizada, apenas, para a órbita universitária, representando um microcosmo totalmente diferente e estranho ao mundo da escola elementar, constituindo-se em pura instituição preparadora ao ingresso em cursos superiores, de um reduzido estrado social.

Os processos sociais de industrialização e urbanização e o regime político democrático mudaram totalmente essa configuração histórica aumentando e diversificando, extraordinariamente, a clientela dessa nova escola média, com interesse e motivações profundamente heterogêneos, muito longe de caberem na estrutura acadêmica tradicional da escola secundária e que, por isso, ganharam inevitáveis novos e diversificados modelos escolares.

Outrossim, a sua polarização se bifurcou, sendo dirigida no sentido da escola elementar, no primeiro ciclo, como ampliação universal da escolarização obrigatória (na fase de pré-adolescência) e na linha bipartida de preparação aos estudos superiores e de capacitação profissional, no nível de segundo ciclo (fase da adolescência propriamente dita).

É sabido que a escola elementar, em si mesma, não pretende nem pode pretender ir além das funções de agência ministradora de iniciação cultural, fornecendo o domínio de técnicas rudimentares a essa iniciação e que a ênfase de atuação da escola superior está na preparação técnico-profissional e científica, em que pêssem propósitos outros seus necessários, de atuação.

Ora, a escola de nível médio, por definição, há de cuidar adequada e harmoniosamente dos aspectos, muito especialmente seus, de ministradora de

cultura geral, ao lado dos de preparação profissional em seu mesmo nível e de capacitamento a estudos de nível superior.

Por essa diversidade de propósitos simultâneos e confluentes em sua problemática é que, realmente, é ela o grande campo novo de debates e controversias, arena de perplexidades na busca de rumos de ação pertinentes e é por isso que se constitui a pedra de toque dos modernos sistemas educacionais e se converte em área muito mais incerta e conflituosa nas suas diretrizes, do que as do ensino elementar e superior.

Um dos aspectos novos mais típicos da escola média do presente é o da preparação profissional em seu nível, a qual, por injunções irrefugíveis constantes da mesma natureza dos vigentes processos de industrialização e de tecnologia, só tende a aumentar gradativamente, senão mesmo impetuosamente e até atropeladamente.

Esses processos, bem como o da urbanização, determinaram profundas alterações na estrutura ocupacional, com uma demanda, a cada passo aumentada, de pessoas capacitadas ao desempenho de tarefas e serviços qualificados como próprios aos possuidores de nível médio de preparação escolar.

Reflita-se na diferença qualitativa que esta atual situação representada em relação a um passado em que funcionava uma escola de nível médio apenas representada, praticamente, por uma pequenina e seletiva escola secundária acadêmica, preparando alunos para ingresso nos cursos superiores.

O alargamento das tarefas de preparação escolar em nível médio ganha dimensões, assim, a cada passo ampliadas e diversificadas e hoje sabe-se seguramente quanto a preparação nesse nível é fundamental ao processo de desenvolvimento, ao incremento da produtividade.

No Brasil, como conseqüência do curso do projeto nacional do desenvolvimento, com o surto industrial e tecnológico implícito, já se sentem, plenamente, os impactos na morfologia e na dinâmica da estrutura ocupacional, reclamando a presença de pessoas com qualificações e capacitações profissionais que não cabem na escola elementar mas que também não necessitam de preparação em nível superior e que são, por isso, do campo exatamente da escola média.

Assinale-se, todavia, que o nosso aparelho educacional vem guardando larga defasagem e mantendo extravagantes impropriedades em relação a essas necessidades sentidas, emergentes no nosso contexto social.

Curiosamente, nossa escola média, por aristocráticas discriminações sociais, funciona exclusivamente em termos de uma prematura diversificação no primeiro ciclo do ensino médio, fechando-se em precoces individualizações específicas sem maior sentido que não o de formação de segregadas castas educacionais, quando essa escola de primeiro ciclo não tem porque deixar de ser uma escola comum, com possível diversificações apenas na área de determinadas eletividades optativas.

Quando se atinge todavia ao segundo ciclo, onde se justificaria uma muito mais ampla diversificação senão de escolas, ao menos de cursos, aí

então funciona uma magra dieta educacional que está muitíssimo distante de atender à gama poliforme de capacitações especializadas reclamadas nesse nível.

Seja na área dos cursos ditos industriais, como comerciais, é grande a distância entre as necessidades de formação especializada e as ensejadas oportunidades correspondentes de preparação escolar.

Sem querer transportar literalmente, para o Brasil, o que seria evidente impropriedade, modelos de organização educacional vigentes em países que já atingiram outro estágio, mais alto, no seu processo de industrialização, lembre-se, todavia, a propósito, o que nos refere o documento norte-americano *Soviet Commitment to Education*, do Office of Education, Washington, 1959, quando nos diz que a preparação de pessoal técnico, semiprofissional de nível médio, se realizava, em 1958, na União Soviética, mediante 400 cursos diferentes, para 275 especializações!

Coteje-se essa riqueza diversificada de cursos e especializações profissionais em nível médio com sua minguada presença em nosso aparelho escolar e sintá-se a imensidade do caminho que nos resta percorrer nessa linha e a imaginação criadora que se requer.

Felizmente, a agudeza das necessidades sentidas nos nossos quadros profissionais médios, vem forçando não só ao exame das situações já criadas, como também ao estudo de como equacionar e solucionar o problema.

Tentativas como, entre outras, as da projetada Universidade do Trabalho têm correlação positiva com o problema de formação de nossos quadros profissionais de nível médio.

E nem pode haver dúvida de que, quanto mais se acclerar o projeto de desenvolvimento nacional, mais essas necessidades emergirão impetuosamente, a exigir uma imperiosa revisão dos nossos limitados cursos atuais de formação profissional em nível médio, que não poderão se confinar à pobreza vigente.

Entre as características da nova escola média nenhuma será, quiçá, mais definidora de sua originalidade, e, seguramente, de sua auto-suficiência de propósitos, do que esta da preparação profissional em seu nível.

Como instrumentos a essa preparação profissional em nível médio, além dos segundos ciclos especializados em formação comercial, industrial, agrícola, para o magistério elementar e, possivelmente também, de preparação para atividades como as de farmácia, serviço social, de auxiliares de tarefas em engenharia, etc. etc., muita ênfase deverá ser posta no funcionamento dos Ginásios Modernos e dos Centros Compreensivos de Ensino Médio, que terão importante função a desempenhar nessa linha.

Os Ginásios Modernos, com currículos modernizados e simplificados e ampla área de eletividades opcionais, terão papel dos mais significativos a preencher, na preparação para uma série de tarefas e serviços semiqualiificados de nível médio, para as quais reunirão excelentes condições de atração e de desempenho.

Os Centros Compreensivos ou Integrados de Ensino Médio, oferecendo simultaneamente uma larga diversificação de cursos de ensino médio e de

curso eletivos, opcionais, terão, igualmente, papel relevante a preencher, essencialmente nas áreas de grande concentração demográfica.

Por aí se percebe a mudança de cento e oitenta graus que urge ser realizada na estrutura atual, já obsoleta, de nossa escola média e quanto essa inadiável mudança está diretamente ligada aos problemas do desenvolvimento nacional.

Ao lado dessa diversificação na organização de escolas médias, cursos vários, de maior ou menor duração, ligados estreitamente às necessidades profissionais, lembrando, em sua inspiração técnica, aqueles do SENAI e do SENAC, terão de ser multiplicados em ritmo capaz de atender ao incremento da demanda, sempre crescente e cada vez mais diversificada, de habilitados, profissionalmente, nesse nível de escolarização.

Em nenhum nível de ensino será necessário assim inovar mais do que neste da nossa escola média, pela pressão inescapável de necessidade e de situações advindas do nosso mesmo processo de industrialização e urbanização, integrante do projeto global de desenvolvimento nacional. — (Correio do Senac, Rio)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES *

P. AXEL E PH. VIANNAY

Em nosso número de 21 de dezembro, havíamos pedido aos professores primários, aos professores e aos diretores de Escolas normais, leitores de nosso jornal que nos transmitissem seu julgamento sobre as reformas projetadas pelo Ministério da Educação Nacional. Paralelamente, havíamos divulgado as reações dos professores secundários em relação às medidas que visam fundir o primário com o secundário.

Essa iniciativa e essa divulgação trouxeram-nos uma vasta correspondência na qual os assuntos tratados ultrapassam largamente as perguntas que havíamos elaborado. Certas cartas constituem verdadeiros artigos excessivamente documentados. Todas refletem um compromisso sincero e amor pela profissão. Não podemos publicá-las na íntegra nem mesmo citá-las completamente; mas, levando em consideração o que nos foi escrito e o que acreditamos ser o caminho do progresso nesse sentido, nós nos esforçaremos em analisar o problema da formação dos mestres.

Nossos leitores respondem:

Excetuando algumas atitudes extremas, não notamos, em nossa correspondência, oposição fundamental à unificação dos ciclos de ensino, contanto que não se formem educadores «baratos», isto é, que não se aproveitem

* Traduzido do jornal *France Observateur* de 18/1/62, Paris, pela Prof.^a Teresinha Luz.

para cumular o ensino frustrados ou pessoas insuficientemente qualificadas. Citemos entretanto M. André Decerier, substituto de catedrático de Universidade, que lastima a orientação «no sentido de uma influência cada vez mais total dos professores primários sobre o 1º ciclo» e que nos diz: «Não se esqueçam de que o ensino secundário é um todo, que muitos de nossos colegas gostam de receber seus alunos no 6º ano* para acompanhá-los até o 1º ano.* A partir do sexto, pode-se formar um aluno nos métodos do segundo grau, no segundo é muito difícil.» Citemos também M. Jean Bernard, professor substituto de catedrático, de história em Péronne: «É necessário repetir, o ensino secundário é um ensino de seleção para as crianças mais dotadas e é um absurdo querer obrigar tôdas as crianças a ingressar no ensino secundário acadêmico.» Quanto «ao tronco comum e às escolas médias, ninguém sabe ainda que ensino aí seria administrado, mas é certo que se chegaria ao desmantelamento do ensino secundário, ensino de cultura e de lenta impregnação, exigindo tempo. Seria necessário ter a lealdade de escolher entre duas concepções do ensino: — uma concepção humanista visando formar o espírito, despertar a inteligência e a sensibilidade, o que não exclui, pelo contrário, uma sólida formação científica ou técnica; — uma concepção estreitamente utilitária de acordo com os moldes americanos visando sobretudo diplomar técnicos e engenheiros estreitamente presos a suas funções, ao horizonte intelectual limitado, assuntos de escolha para os regimes totalitários baseados na opressão e na obediência passiva». Por outro lado, M. Bernard critica finalmente, com razão, a imprevidência governamental que ocasionou uma «carência cada vez mais grave de professores», da «convocação de professores primários, de início a título temporário, depois com possibilidade de tornar-se titular e de obter certificados. Longe de mim a intenção de atacar esses professores primários, geralmente conscienciosos e cheios de boa vontade, mas têm eles a cultura geral, a capacidade intelectual de professores que passaram pelo ensino superior?» E êle conclui: «Mas sobretudo que se mantenha o ensino secundário na sua integralidade, que os jovens sejam atraídos pela carreira do magistério por condições de vida e de trabalho interessantes. Aí está a verdadeira democratização do ensino».

Todavia, mesmo atitudes tão extremas não devem ser mal interpretadas e não é com o desejo de difamá-las que as citamos tão largamente. Delas decorre uma idéia fundamental: o professor deve ser altamente qualificado. Mas acrescentamos que tôdas as crianças têm direitos a tais mestres.

A opinião média é expressa por M. Joly, professor do liceu de Argeles, que escreve: «Democratizar é melhorar o nível de instrução do maior número de indivíduos, é dar a cada um a sua oportunidade, não é arrebatá-la de alguns, tornando-os inadaptados escolares por freqüentarem classes com um número excessivo de alunos. Se fôsse proposto como princípio de recrutamento de professores dos colégios de ensino geral o mesmo que foi

* Na França o 6.º ano corresponde ao 1.º ano do ciclo ginásial e o 1.º corresponde ao último ano do ciclo colegial.

adotado pela Cidade de Paris (diploma de ensino superior e concursos) estou certo de que poucos colegas do segundo grau resistiriam diante desta fusão dos dois ensinos. A fusão dos dois graus pela elevação do nível profissional de todos os professores encontraria uma oposição muito fraca».

As Escolas Normais

No que se refere às escolas normais, as respostas foram mais numerosas. Admitindo-se que não há atualmente na França um caminho único para a formação de mestres e professores, admitindo-se que uma parte importante do recrutamento dos mestres não provém das escolas normais, será necessário mantê-las incondicionalmente, será necessário transformá-las, será necessário ir ainda mais longe e ter-se em vista a criação de escolas em que deveriam passar obrigatoriamente aquêles que se destinam ao ensino?

Os argumentos que são desenvolvidos para a conservação de escolas normais no estado atual ou para sua consolidação no espírito do decreto de 1946 (cinco anos de internato, dos quais dois de preparação pedagógica), podem ser formulados assim:

— As escolas normais são um meio de promoção popular para os jovens que não tiverem as possibilidades materiais de ir ao liceu ou que não se encontrarem em condições psicológicas, sociais ou geográficas, permitindo-lhes aí ingressar.

— As escolas normais asseguram desde uma idade relativamente pouco elevada (aí se entra no 2º ano*, aos 15 anos) uma adaptação pedagógica. De fato o «virus» do ensino, a vocação, se adquirem durante os três primeiros anos ao mesmo tempo que se prepara o bacharelato.

— As escolas normais conferem uma formação humana, convicções leigas, um espírito de corporação que não podem surgir dos estudos feitos no liceu.

Para ilustrar êstes argumentos, eis algumas citações:

Philippe Norbert, professor primário em Beni Isguen, nos escreve: «Sendo antigo normalista da turma 1944-1948 de Orne, conheci durante aquêles anos o antigo sistema Pétain de formação num liceu antes de encontrar nos dois últimos anos o verdadeiro centro de formação dos professores primários, a escola normal.

Foi-me então possível comparar.

Se guardo uma boa lembrança do liceu de Alençon, não era porque aí se ministravam rudimentos mínimos de formação pedagógica: não era aliás sua finalidade.

Em compensação, mesmo no curso de preparação ao bacharelato da escola normal os professores não nos preparavam para nossas futuras profissões a não ser pela orientação pedagógica de suas aulas. A biblioteca da escola nos convidava igualmente a refletir sobre o futuro.

* O 2.º ano corresponde ao penúltimo ano do ciclo colegial.

De Gaulle, como Pétain, declara-se contra as escolas normais e a finalidade é a mesma: destruir a laicidade. Assim, tenho a certeza de que não apenas nossas escolas normais defendem a laicidade, mas o povo também.»

M. Yves Grinard, professor substituto de catedrático de Ciências Físicas no liceu do «Parc» em Lyon, está convencido de que, como no tempo de Vichy, as escolas normais estão condenadas desde a lei Debré, e de que a reforma em curso é apenas um pretexto. O governo não tem verdadeira preocupação pedagógica, mas procura simplesmente livrar-se de um foco de oposição.

Mlle Orcei, aluna de filosofia e letras da Escola Normal de Grenoble, afirma que, apesar dos estabelecimentos superlotados, prepara o bacharelato «com grandes possibilidades de sucesso talvez por causa de uma seleção prévia, mas principalmente por causa da consciência profissional dos professores».

Mme A. M. ..., substituto de catedrático de física considera que suas alunas normalistas têm «na sua maioria uma seriedade e uma consciência no seu trabalho de alunas que honram as escolas normais de onde provêm. Encaminham-se na vida, conscientes deste compromisso mais do que se tivessem cursado o liceu.»

M. Henri Boulbès, aluno-mestre em Carcassonne, valoriza a formação que recebeu: «Após três anos de escola normal, reconheço o que a ela devo. Embora esses três anos tenham sido exclusivamente consagrados à preparação do bacharelato, foi durante este tempo que adquiri a maior parte de minhas idéias atuais, em particular minha dedicação à função docente e aos princípios da laicidade. E isto em particular graças a alguns de meus professores e também à atmosfera da vida coletiva e visto que em geral somos naturalmente muito sensíveis em relação aos problemas do ensino».

Transformar as escolas normais

Os argumentos desenvolvidos para transformação das escolas normais podem resumir-se assim:

— A criação das escolas normais correspondeu a um período de luta contra o ensino religioso e estas escolas eram concebidas como réplicas aos pequenos seminários. Era preciso ir buscar no povo seus futuros defensores, oferecendo-lhes a possibilidade de uma promoção social. Não se pode além disso estruturar para o futuro, em vista da atual expansão econômica, um sistema de ensino que mantém num *status* social inferior jovens com possibilidades de ascender aos cursos superiores. Só com plena liberdade é que jovens, já tendo concluído a primeira fase de seus estudos, devem encaminhar-se para a carreira de professor. Agir de outro modo seria reacionário.

— A pedagogia e a preparação para a profissão não se ensinam mais, na verdade, nas escolas normais cuja organização é muitas vezes, senão deficientes, pelo menos desarticulada, tanto assim que os antigos alunos de

St. Cloud, cuja vocação real era tornarem-se mestres de escola normal, se dirigem cada vez mais ao ensino superior.

M. Guy Archimband, professor primário, acusa os mestres das escolas normais, aos quais dirige seu ressentimento: «**Nunca um professor teve a coragem, nem as qualidades de tentar aprimorar nossa condição intelectual abrindo-nos os olhos para a vida atual.**»

M. Jacques Poinignon, se bem que considere as escolas normais indispensáveis, queixa-se igualmente do ensino recebido. «**A escola normal impede a integração natural dos professores primários na sociedade e na vida nacional. Encerra o ensino numa mentalidade de corporação. Parece-me proveitoso deixar os futuros professores adquirirem a mesma formação que recebem, até o bacharelato, os futuros médicos ou os futuros engenheiros.**»

M. Leiré, diretor do colégio de ensino geral para rapazes em Arpajon, que prepara os candidatos à escola normal desde 1936, levanta um problema grave: «**O compromisso decenal e a obrigação de reembolso* em caso de fracasso no bacharelato constituem um anacronismo e ao mesmo tempo um escândalo**», e acrescenta «**não há nenhuma razão para que os normalistas preparem seu bacharelato num estabelecimento especializado e muitas vezes separados dos estudantes do liceu. Que lhes seja permitido preparar o mesmo bacharelato nas mesmas condições que os outros. O convívio social é desejável.**»

M. Rustin, ligado ao serviço da Pesquisa Pedagógica, pensa que o estudo da pedagogia e a preparação para a profissão, constituem efetivamente a tarefa essencial das escolas normais, mas que a tendência é muito forte entre os alunos e os professores, de não levar muito a sério esta tarefa. A escola normal somente descobrirá sua significação quando se consagrar, unicamente, após o bacharelato, à formação pedagógica daqueles que escolhem como profissão o ensino. M. Boyet, antigo aluno de escola normal e da Escola Normal de St. Cloud, antigo professor de escola normal, exprime a mesma idéia num estudo extenso da evolução das escolas normais. Apenas contam os anos de formação pedagógica e pouco importa onde tenha sido preparado o bacharelato. Ele não vê senão razões políticas inspiradas na obsessão do exemplo de Vichy, em defesa atual das escolas normais.

M. Camus, professor de letras e filosofia no liceu técnico de Besançon, confia nos jovens mesmo se eles passarem pelo liceu para ingressar no ensino normal; para êle o problema não está aí, pois apenas «**uma reforma que valorizasse de novo a formação profissional, generalizando-a para todos os professores primários previamente colocados no mesmo nível dos outros estudantes, seria capaz de promover vocações autênticas.**»

Tôdas estas cartas têm um ponto comum: os professores sentem que seu ideal profissional e político está ameaçado. Aquêles que se prendem à defesa das escolas normais não vêem a possibilidade na época atual de participar de uma reforma sob pena de deixar que o adversário ganhe

* Na França, o aluno que ingressa na Escola Normal se compromete com o Governo a exercer durante dez anos a profissão. Caso contrário, se, por circunstâncias especiais, abandonar a profissão, obriga-se a reembolsar ao Estado o custo da sua educação.

caminho. Aquêles que querem ir à frente cedem às vèzes ao desejo de inovar, mas consideram principalmente que as posições antigas não são mais defensáveis.

Unidade da formação dos professores

Mme Manesse, diretora da escola normal de professoras primárias d'Amiens, manifesta sua apreensão:

Lembrando que Vichy destruiu definitivamente a finalidade das escolas normais, suprimindo o diploma superior, que não foi restabelecido, ela considera que «o problema deveria ser retomado sem que se deixe levar por nenhum preconceito. Que tipo de cultura seria necessário a um professor primário para desempenhar melhor seu papel de professor e de educador? A formação profissional poderá adaptar-se a qualquer tipo de cultura?... Na instituição de um ensino verdadeiramente democratizado (no seu recrutamento como nos seus métodos), qual deve ser a formação dos professores? Eis os verdadeiros problemas pelos quais se deveriam interessar todos aquêles que trabalham pela educação da juventude. Ora, este trabalho parece constantemente reprimido por certo medo do futuro, por uma falta de imaginação e de dinamismo que condicionam uma submissão a estruturas rígidas e a privilégios de classe.»

Mme Elizabeth Rolder, alsaciana, antiga professora de filosofia nos liceus e nas escolas normais, diretora da escola normal de Strasbourg, expressou-se de maneira ainda mais ampla:

«Defendo antes de tudo uma escola normal célula vital de formação dos especialistas mais brilhantes, pois que se trata de educadores. Não cogito também de uma formação primária ou secundária. Acredito que essas denominações estejam ultrapassadas, suprimamos mesmo o termo arcaico de «escola normal», que nada quer dizer, para substituí-lo por: «escola de formação de professores; e por que não ir ainda mais adiante e colocar no mesmo plano a formação pedagógica dos «professores primários» e dos «professores secundários», estando também as denominações de «mestre-escola» e de «professor» em vista de serem ultrapassadas.»

Poderíamos concluir dizendo que as escolas normais, no seu estado atual, não solucionam o problema da formação que se deveria ministrar a todos os professores, mas a defesa apaixonada que suscitam procede de um sentimento sadio. Do mesmo modo, os professores do secundário erram ao dar às vèzes a impressão de querer a todo preço salvar "sua cultura", mas êles têm razão de temer a cultura «desqualificada». O único caminho que nos parece viável de acôrdo com os princípios tradicionais que ainda prevalecem, é a preparação intensiva, psicológica e técnica e, desde agora, a unificação da formação dos mestres.

A promoção dos professores

Mas é preciso tornar possível aos jovens a escolha da profissão de professor. Deve-se notar o alto conceito em que é tida a carreira do

magistério, porque em tôdas as cartas que recebemos notamos poucas reivindicações materiais.

Enquanto se considerar, por exemplo, que um médico pediatra ou um psicanalista infantil merece como especialista honorários evidentemente mais consideráveis que os práticos de medicina que se dedicam principalmente à clínica geral de adultos, considera-se que os mestres que se ocupam da infância têm necessidade de uma formação mais limitada e de um salário menor que aquêles que recebem os professores do ensino médio ou superior. Se esta tese pode em rigor ser defendida no plano de conhecimentos necessários, ela é radicalmente falsa no plano de conhecimentos pedagógicos e educativos. E além disso não será preciso possuir um conhecimento notável de uma disciplina para se poder ensinar as primeiras noções às crianças.

Como observou M. Quesnel, professor em Quimper: «O segredo é sempre o mesmo. A França tem necessidade de professores porque a situação material oferecida aos professores principiantes é tão pouco atraente, que é preciso hoje, para ingressar no magistério público nacional, ter realmente uma verdadeira vocação e tais vocações são raras.» Enquanto não se admitir que a formação de qualquer criança independentemente de sua origem social é a única oportunidade verdadeira para que possam viver sua vida e que, por conseguinte, aquêles que se encarregam dessa formação devem ser senão os melhores pelo menos largamente encorajados a exercer sua profissão, nada será possível realizar, pois, à medida que se eleva o nível de vida médio, o recrutamento se torna cada vez mais difícil.

A ESCOLHA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

E. BRAUN — MENENDEZ

Muito se fala a respeito da desumanização do homem pela máquina: como ser moral, social e político, o homem é sacrificado no altar do *Homo faber*, o maquinista e inventor de novas máquinas. Este não é, todavia, o termo final da degradação humana. O homem moderno está à mercê do mais cruel tirano que a história registra — uma hidra de mil cabeças chamada burocracia — que todo dia inventa novo método para rebaixá-lo e humilhá-lo, convertendo-o em *homem-ficha*, *homem-processo*, *homem-rebanho*, que, com a cerviz dobrada por invisível jugo, passa a vida a apresentar requerimentos, encher formulários, fazer filas e assinar declarações juramentadas. O vírus do formalismo também invadiu as aulas universitárias e preside à escolha dos professores universitários.

Na maioria dos países latino-americanos o professor é escolhido mediante *concurso*, após uma *carreira* docente bem regulamentada. A comissão que faz a escolha constitui-se, em alguns países, como o Brasil, de professores de matérias afins, de outras universidades; noutros, como a Argentina, a escolha é feita pelos conselhos diretores das faculdades. Estes últimos são eleitos por votação, o que por certo não lhes confere

automatizadamente a idoneidade para escolher professor de matéria alguma, Qualquer que seja, entretanto, a maneira de formação da banca, sua missão consiste, de início, em calcular em anos, meses, dias, horas e minutos, os serviços prestados pelo candidato, o que equivale a determinar-lhe a antiguidade, à qual se atribuem direitos absolutamente injustificáveis. Deve, a seguir, tomar em consideração a regularidade com que o candidato seguiu a *carreira* docente (se deu tais ou quais aulas, se apresentou em determinado tempo determinados trabalhos, etc.), contar e somar as aulas dadas (não importa o número e o interesse dos alunos), os trabalhos publicados (cem trabalhos valem mais do que dez, embora o peso dos cem não seja maior do que o do papel e da tinta usados) e os títulos universitários (tanto vale haver sido convidado da Universidade de Oxford quanto delegado da sala X do hospital Y no Congresso Interno da Associação Z). Em alguns países, como o Brasil, a banca deve julgar a erudição do candidato em um exame escrito (quantas páginas sem erro pode o candidato escrever sobre ponto sorteado), outro prático (fazer operação ou experiência, ou examinar doente) e uma aula em que se toma em conta, entre outras coisas, o tempo gasto; o candidato deve falar, por exemplo, 60 minutos; se falar 56 ou 62 correrá o risco de desclassificação.

Tôdas essas provas têm por objetivo proporcionar à banca certo número de pontos que lhe permitam decisão numérica e automática, libertando-a de toda responsabilidade. Terminado o trabalho, a banca pode dormir tranqüila, com a consciência do dever cumprido: decidiu-se a favor de X porque tinha maior antiguidade, mais trabalhos, mais antecedentes, mais títulos e porque preencheu de maneira mais estrita os requisitos das provas escritas, práticas e orais. Não lhe interessam a atividade futura do nôvo professor e a eficiência com que desempenhará o cargo, assim como não lhe interessa saber se a escolha significa, ou não, aquisição real e efetiva para a universidade em que o candidato irá atuar. Nenhum dos examinadores teria recorrido a tal processo para escolher secretário ou professor de primeiras letras para seus filhos. Apesar disso, dormem com a consciência do dever cumprido. Virtude dormitiva e anestesiante do formalismo burocrático, em que a abundância e a minuciosidade dos regulamentos só servem para ocultar o fundo do problema.

É raro encontrar um universitário verdadeiro — e a percentagem dêles nas universidades latino-americanas é grande — que não perceba ser mau sistema empregado para a escolha de professores. Recentemente, tive oportunidade de, no Brasil, jantar com três distintos catedráticos, de diferentes universidades, que se haviam reunido por ter sido eleitos para servir em banca de concurso. Os três, ao referir-se às provas exigidas dos candidatos, faziam-no envergonhados; sabiam que era iníquo, injusto e humilhante submeter à tortura os seus colegas; cada qual se sentia *burreau malgré lui*. Interrogados por mim a respeito da possibilidade de alterar o sistema, responderam: "Sim, o sistema é mau, péssimo! Mas...".

O certo é que o sistema continua de pé. Por que? A meu ver as causas são as seguintes: 1. medo da responsabilidade, por parte dos exa-

minadores; 2. medo de injustiça, por parte dos candidatos; 3. a força da rotina, a inércia, receio de mudar as coisas; 4. talvez, da parte dos professores, uma espécie de inconsciente e mórbido desejo de fazer com que os colegas passem pelas mesmas torturas por que eles passaram. Ensinam-nos os psicólogos que muitos pais se vingam nos próprios filhos (inconscientemente, repito), dos sofrimentos que tiveram de suportar na infância ou na juventude; 5 e, *last but not the least*, a preguiça. A preguiça de ir ao fundo das coisas, de estudar e meditar, de ver, comparar e experimentar.

Antes de deliberar sobre os métodos para escolha de professores é preciso saber qual a missão do professor universitário e da universidade. Se não nos pomos de acordo sobre os fins, será inútil discutir os meios. Neste breve artigo não poderei externar-me em demasia sobre as bases da discussão relativa ao método para escolha de professores. Mas, como é preciso partir de certos princípios, vou expô-los simetricamente.

MISSÃO DA UNIVERSIDADE

Tudo que aqui diga sobre este lema será, forçosamente, de limitado alcance. Têm-se escrito livros sobre a missão das universidades, e é difícil sintetizar com poucas palavras o denominador comum das diferentes conclusões formuladas. A esse respeito acredito que, como expressão sintética e expressiva, nada de melhor se possa citar que a de Osler. "A Universidade tem dupla função: ensinar e pensar". Todos os autores que se têm ocupado do tema concordam pelo menos quanto a essas funções primordiais da universidade. Alguns insistem mais no ensino, outros dão realce ao pensamento, o qual, segundo palavras do mesmo Osler, "é o dever que incumbe ao corpo de professores, de ampliar os limites do conhecimento humano". Sem isto, sem a busca da verdade, sem a investigação, não há Universidade, como também ela não existe sem o ensino, quer se trate de ensino a alunos, a graduados ou especialistas, de ensino verbal ou escrito. Mas a Universidade tem, além disso, missão espiritual a cumprir: a de conservar, proteger e propagar certos princípios precisamente aqueles que justificaram, ou melhor, impuseram o seu nascimento, e que formam a base de nossa cultura ocidental. Sir Walter Moberly, em seu livro "*The Crisis in the University*", expõe alguns destes princípios ou pressupostos que, segundo ele, devemos defender, pois ficar neutros diante deles equivaleria, para os que se acham empenhados em tais atividades, a cortar o galho sobre o qual estão sentados. Enumeremos esses princípios: 1. A busca da verdade, atividade que deve desenvolver-se com intensidade tal que adquira a categoria de paixão intelectual; 2. integridade intelectual; devemos seguir a verdade em qualquer terreno a que isso nos deve, e revelá-la inteira, e toda, sejam quais forem as consequências; 3. a obrigação de ser rigorosamente veraz é preciso na consideração dos fatos. Darwin deu exemplo disso ao dizer: "Procurei manter livre o espírito, para poder abandonar qualquer hipótese, por mais que me fôsse cara, assim que novos fatos surgissem em sua contradição";

4. a obrigação de atacar assuntos controvertidos, questões em discussão, com o temperamento de juiz e não como o de advogado ou testemunha. É preciso que nos libertemos de motivos inconscientes e irracionais e julgemos as opiniões dos outros com critério objetivo e desapassionado. Mais uma vez Darwin dá-nos o exemplo. Diz-nos, em sua autobiografia, que tinha por norma anotar, imediatamente e sem falta, todo dado escrito, fato de observação ou pensamento que se opusesse aos seus resultados: "pois havia verificado, por experiência própria, que tais fatos e pensamentos (contrários a seus resultados) fugiam de sua memória mais facilmente que os favoráveis"; 5. liberdade de pensamento e de publicação. Assim como têm de resistir aos motivos internos que se oponham à busca da verdade, o humanista e o cientista também deverão resistir às pressões externas que procurem deformá-la ou desviá-la. Esses valores, que a Universidade guarda e propaga, são os que devem reger-lhe as atividades próprias, isto é, o ensino e a investigação. O ensino universitário não consiste em fabricar profissionais capazes, mas em formar homens "capazes de melhor realizar sua função na vida e convertê-los em membros mais inteligentes, capazes e ativos da sociedade". Indivíduos para os quais o conhecimento seja um fim e verdadeira paixão a busca da verdade. A universidade deve formar homens, e não produzir ovelhas de um rebanho em busca de pastor; sua finalidade não deve ser a defesa de uma classe, por numerosa que seja, nem a imposição de uma idéia, por mais nobreza que contenha. Os que sustentam que a universidade deva formar comunistas, nazistas, fascistas ou democratas, os que lhes atribuem função política, desvirtualizam-lhe a missão, convertendo-a em instrumento de seus interesses e paixões.

OS PROFESSORES

A Universidade é composta de professores e alunos. Sua reputação, sua categoria, sua capacidade de cumprir a missão que lhe cabe na sociedade dependem antes de tudo da qualidade de seus professores. Conseqüentemente, a escolha do professor é um dos atos mais delicados e importantes, tanto mais quanto, de modo geral, o professor é escolhido de maneira definitiva e só encerra suas funções pelo falecimento ou quando a idade o obriga a aposentar-se. Um professor pode, em pouco tempo, destruir todo o bem que um bom professor tenha podido fazer em muitos anos de abnegado labor.

Antes de considerar o método para escolha de membros da Faculdade (professores), preciso estabelecer as qualidades que deve ter um bom professor, o que não se atreve ter sempre presente a função da universidade. Em primeiro lugar devemos exigir, num bom professor, respeito pela verdade; não pode ser bom professor o que não se atreve a enfrentá-la, e a oculta, confundindo o espírito dos alunos com meias ou quartas verdades, o que confunde emoções com idéias, preconceitos com injustiça, ou substitui a lógica pelos sentimentos. A segunda qualidade é o entusiasmo: amor acendrado pelo ramo da ciência cultivado, desejo de ensinar e

ampliar o conhecimento. Qualidade que aos alunos inspira pensamentos, eleva-lhes o espírito e fortalece-lhes a vontade. A terceira condição é a capacidade de aperfeiçoar-se e de mudar. A uniformidade converte-se em rotina, e esta em estupidez. A quarta condição é o caráter, que se manifesta na vida que o professor leva e nos valores pelos quais vive, e que serão modelos para os que com êle aprendem. Disse Chesterton: "A coisa mais prática e importante a respeito de um homem é *ainda* a sua visão do universo. Achamos que a um senhorio seja importante, ao considerar um inquilino, conhecer-lhe a renda, porém ainda mais importante é conhecer-lhe a filosofia. Pensamos que, para um general que se encontre a pique de atacar o inimigo, seja importante conhecer-lhe o número, porém, ainda mais importante é conhecer-lhe a filosofia". Por último, conhecimento cabal da matéria, não o conhecimento formal e memorista, de segunda mão, porém o conhecimento vivido dos que, com seu pensamento, suas observações ou suas experiências contribuíram para aumentar os limites do conhecimento humano.

Quanto aos deveres e obrigações dos professores, são os mesmos da universidade a que pertencem, isto é, ensinar e pensar. Por isso, devem dedicar à cátedra todo o tempo disponível. O cargo de professor acarreta enorme responsabilidade. Alguns aspiram à cátedra como meio de melhorar de posição econômica, outro para obter um galardão a mais, alguns, talvez, como degrau para outras atividades. Aquêles que merecem a honra de receber uma cátedra universitária deve tomar êsse cargo como tarefa extremamente difícil, a que deve dedicar, senão todo, pelo menos a maior parte de seu tempo e de suas energias.

O ENSINO

Em seu aspecto formal, o ensino consistirá de: 1. preleções; 2. cursos de seminário; 3. aulas práticas. O mais importante em um professor não é todavia nem sua capacidade oratória nem sua habilidade como organizador — qualidades sem dúvidas dignas de consideração —, mas sua capacidade de formar o caráter, desenvolver a iniciativa e a capacidade de ação de discípulos e alunos. Além disso, "o professor deve ser exemplo por sua conduta pessoal e profissional, seu cumprimento do dever, seu espírito de justiça. Deve ser estudioso e original organizador, laborioso, investigador, capaz de estimular os jovens" (Houssay). Estou certo de que ninguém, lendo estas linhas, deixará de concordar com elas. Apesar disso, continua-se a escolher professores pelo número de suas publicações, pelo número de aulas prelecionadas, pelo brilho de suas peças oratórias e pela antiguidade, critérios burocráticos evitados de fatal e iniludível ineficácia como meio de escola. "O mais importante em uma universidade é um bom corpo de professores dedicados à sua missão. Se a universidade possui isso, tudo o mais virá com o tempo. O fator central da influência e da ação da universidade será sempre o grande professor, o homem cuja paixão é saber, ensinar e aprender" (Hetherington, 1943).

A INVESTIGAÇÃO

Existe, todavia, quem discuta se a universidade deve ou não dedicar-se ao progresso dos conhecimentos; pretendem alguns que a universidade tenha por única ou principal missão ensinar, no que se apóiam na autoridade do cardeal Newman. É certo que êsse grande pensador estabeleceu no prefácio de seus famosos discursos sôbre a natureza e os fins da educação universitária, que a "universidade é lugar para ensino dos conhecimentos" e que "seu objetivo é antes a difusão e extensão dos conhecimentos que o seu progresso". Logo, porém, que começou a dirigir a universidade que criou, êle ouviu que não seria possível limitar-lhe dessa maneira a função, e vários anos mais tarde retificou explicitamente o seu primeiro ponto-de-vista. É que sem investigação com o correr do tempo, a universidade se anquilosa e não mais se mostra capaz de cumprir com o seu dever de ensinar. Muito bem se exprime quem se encobre com o pseudônimo de Bruce Truscot em seu estimulante livro "*Redbrick and those vital days*": É preciso acentuar desde já que a função da universidade não é, nem pode ser, o serviço de uma região, e menos ainda a criação de contatos numerosos, sociais ou educacionais, com uma região. Os fins de uma universidade devem ser, primariamente, a busca, e em segundo lugar a disseminação dos conhecimentos. Estes dois fins não de ser ao mesmo tempo sua alma e sua inspiração: devem estar no fundo de suas atividades e ser a fonte de sua vida. Os outros, por mais atraentes que pareçam — e de fato assim é, para quem se interesse pela educação — estão colocados na periferia. As universidades não foram criadas para pregar dedicadas capas de influência sôbre o país, e se se contentassem com a dedicação de suas principais energias a êsse desenvolvimento meramente periférico, apodreceriam no centro e ao fim de certo tempo deixariam de ser verdadeiras universidades, em qualquer sentido que se considerassem".

O que se refere às universidades poderia aplicar-se igualmente ao professor. "As duas funções de educação e de investigação estão intimamente unidas na universidade. Quereis professores imaginativos? Pois que se dediquem à pesquisa. Quereis investigadores imaginativos? Colocai-os em contato intelectual com os jovens... Fazei que os pesquisadores se expliquem perante mentes ativas, plásticas e que tenham o mundo diante de si; fazei que os jovens estudantes coram seu período de enriquecimento intelectual com alguns contatos com mentes dotadas de experiência nas aventuras intelectuais. A educação é disciplina para a aventura da vida; a investigação é aventura intelectual; e as universidades devem ser lares de aventura em que convivam jovens e velhos". (Whitehead, 1932.)

Para ser bom professor não basta ser bom pesquisador: outras muitas condições se exigem. Mas não poderá ser bom professor aquêle que não realizar pesquisa em qualquer de suas formas.

Em nossos países da-se demasiada importância à aula, dela se fazendo o centro da atividade professoral. A aula tem importância: representa

oportunidade única para o professor dirigir-se a grupo numeroso de alunos e aproveitar as circunstâncias favoráveis, do ponto-de-vista psicológico, para transmitir sua lição, sua mensagem. Qualquer de nós, ao olhar para trás, logo recorda a influência profunda e às vèzes decisiva que em nossa orientação futura exerceram alguns poucos mestres que só conhecemos nas aulas. Mas porventura se exerceu tal influência através da perfeição oratória? Não, mil vèzes não. Nem tampouco se exerceu através da substância do que disseram, e que em grande parte esquecemos. A influência se fêz sentir, por um lado, através da fé e do entusiasmo de que se achavam possuídos, e de outro lado, através do respeito com que abordavam o tema em exposição e da atitude que, como homens, tinham ante a vida. Grandes mestres há que foram expositores opacos, usada esta palavra como contrário de brilhante, e não porque a opacidade não fôsse iluminante. O orador brilhante freqüentemente ofusca, ao passo que o opaco infunde calor e dá luz para encontrar o caminho. Exemplo de mau expositor foi Ramon y Cajal, professor ilustre cuja influência sôbre quantos tiveram oportunidade de ouvi-lo, foi imensa. A aula representa apenas um instrumento, um meio e não um fim. É um dos instrumentos que o professor pode empregar para exercer suas funções. Mas mesmo que o professor seja insigne orador, suas aulas, se êle não pesquisa, serão cada vez menos úteis e terminarão como simples demonstrações de acrobacia oratória, que poderão, sem dúvida, transformar-se até em distração agradável para o auditório, mas sem eficiência do ponto-de-vista educativo. Há dois tipos de professores: os que trabalham com o cérebro e os que trabalham com a língua.

Por que é melhor professor o que investiga? Sir J. J. Thomson, o eminente professor de Cambridge, ao considerar o especial valor da investigação como meio de educação, dizia que "o homem que se põe a fazer pesquisa, mesmo em assunto muito insignificante, tem de começar averiguando o que os outros fizeram nesse terreno e tem de fazê-lo por si só no território em grande parte inexplorado da literatura original, em vez de recebê-lo de um conferencista, em forma sêca e precisa". Dizia que os espíritos dos que pesquisam sempre se tornavam mais sólidos e maduros à medida que progrediam no trabalho. "Ganhavam independência de opinião, segurança de si próprios, iniciativa e treino no julgamento, e as fases mais desalentadoras pelas quais passa todo pesquisador, até que comece a emergir a luz, constituem por si mesmas um treino muito valioso para a batalha da vida". Para evitar a "fossilização", o professor deve estudar detidamente "tôda investigação mundial no campo de sua especialidade e nos fins, e além disso realizar trabalhos de pesquisa em seu campo próprio". Mas, como diz Gaviola, "não é possível interpretar corretamente os resultados de pesquisas alheias se o intérprete por si próprio não investiga, ou já investigou..." Em suma, pois, o professor deve investigar, primeiro por ser a pesquisa uma função primordial da universidade, segundo para poder ensinar bem.

A ESCOLHA DE PROFESSORES

Se a missão primordial da universidade é buscar a verdade e educar a outros que possam contribuir para essa missão, é claro que deverão ser escolhidos professores que possam realizar esses objetivos. O concurso de títulos, antecedentes e trabalhos é recurso burocrático de nívelação por baixo. O concurso que além disso exige provas escritas e orais é, mais ainda, uma prova de capacidade retentiva ou das condições oratórias dos candidatos, sem falar na humilhação e na tortura que acarretam e no esforço às vezes esgotador que impõem. Além de tudo isso, a simples idéia de regulamentar com abundância de artigos um ato tão transcendental como o da escolha de professores importa insulto aos examinadores, pois não pode significar senão uma de duas coisas: ou os examinadores são incapazes de escolher o melhor ou são moralmente incapazes de julgamento objetivo.

Quando numa exposição pecuária se escolhe o juiz que deva designar, dentre milhares, o touro campeão, confia-se em sua capacidade e independência de julgamento. Por outro lado, esse juiz fará seu julgamento de acordo com seu conceito de excelência, que poderá divergir do de outro juiz experimentado. O mesmo acontecerá em concurso de beleza ou exposição de arte. Em todos esses casos, e em muitos outros, o juiz assume corajosamente a responsabilidade de seus atos. Em nossas universidades, ao contrário, parece partir-se do pressuposto de que os professores designados para constituir as bancas, e que formam parte integrante da universidade, sejam incapazes de escolher o melhor dentre os candidatos a uma cátedra e sejam, além disso, moralmente fracos. Partindo de tal pressuposto, porém, seria inútil acumular regras e condições. Não se escolhe um professor por centímetros e gramas nem por testes mais ou menos automáticos de inteligência, memória e capacidade de reação; o professor é escolhido por sua obra e pela sua vida. Caso contrário, melhor seria suprimir os julgadores e substituí-los por algumas das máquinas calculadoras modernas, menos sujeitas a erros numéricos.

A universidade é constituída pelo corpo de professores e são estes os que melhor podem decidir das qualidades que deva ter o futuro colega. A forma da composição do corpo de julgadores tem pouca importância, uma vez que este recorra amplamente à opinião de assessores quanto às fases das atividades de candidato que melhor possam ser julgadas por outrem. Por exemplo, para escolher um professor de astronomia, é claro que um professor de matéria pouco afim, mal poderá apreciar o valor e a originalidade de seus trabalhos científicos, a qualidade dos discípulos e os conhecimentos que o candidato tenha da matéria. Por isso é conveniente, e já se faz assim no Brasil, que no corpo de julgadores existam professores de matérias similares, de outras universidades. Nos Estados Unidos as comissões encarregadas de propor um novo professor realizam, às vezes, verdadeiros inquéritos no mundo inteiro, consultando especialistas e não especialistas. Mais de uma vez o professor Houssay foi consultado sobre o valor de candidatos a uma cadeira de química biológica, patologia geral e até de oftalmologia, de importantes universidades norte-americanas, tendo-se também pedido a su-

gestão de nomes de pessoas de qualquer nacionalidade capazes de ocupar essas cadeiras.

É muitas vèzes favorável trazer elemento de outras universidades. O *inbreeding* é tão pernicioso nos animais de criação como nos ambientes universitários. As universidades alemãs deveram seu brilho, em grande parte, ao incessante intercâmbio de professores. Ao vagar-se cátedra em Berlim, escolhia-se, para preenchê-la, o professor ou o docente mais capaz, fôsse êste de Viena, Heidelberg, Praga ou Amsterdam. O mesmo ocorre nos Estados Unidos e na Inglaterra. O método atualmente empregado entre nós, com a longa carreira docente, quase exige — pode dizer-se — que o candidato, para ser professor, tenha chegado à idade em que a energia física e a mental decaem; e se a idade não é causa de decadência, bastaria o concurso para esgotar as energias até mesmo dos mais fortes. A cátedra não é prêmio para a constância nem refúgio contra a indigência, nem muito menos jubilação pelos serviços já prestados; é um meio de exercer uma função viva. Por isso devem escolher-se para ela, sempre que possível, homens na plenitude da existência, se possível menores de 40 anos. Pouco se pode esperar de um homem que entre os trinta e os quarenta anos não haja revelado qualidades e aptidões. Por que então não escolher o homem môço? Ou será necessário esperar que comece a diminuição da capacidade produtiva, para levá-lo à cátedra?

Assim termino êste breve ensaio sôbre a escolha de professores. Não se podem estabelecer regras precisas e muito menos normas rigorosas para realizar tal seleção, que é a escolha de um homem para missão difícil e delicada. Importante não são as regulamentações, mas os princípios.

Além disso, não basta escolher para professor o melhor candidato. Será preciso dar-lhe liberdade para organizar o ensino a seu cargo e para pesquisar os temas de sua predileção. O menos que lhe podemos dar é a confiança ilimitada no sentido da responsabilidade. A categoria de professor importará também plena confiança em sua honestidade. Não é possível tratá-lo como peculatório potencial, obrigando-o a reger-se por estreitos e mesquinhos orçamentos, a preencher formulários intermináveis e a submeter-se a tôdas as torturas inventadas pela moderna burocracia. Mas isto daria assunto para outro artigo.

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E ESPECIALISTAS NAS FACULDADES DE FILOSOFIA

FLORESTAN FERNANDES

O tema que nos foi proposto levanta duas questões de caráter geral. Uma, de índole acadêmica, que consiste em saber se as faculdades de filosofia "devem" ou "não devem" formar profissionais em disciplinas de natureza técnica. Outra, de interêsse prático, que diz respeito à desastrosa expe-

riência que se vem fazendo nesse terreno, graças à fundação desordenada de "faculdades" de filosofia, destituídas de condições mínimas para funcionar normalmente.

Não dispomos de tempo para analisar, com suficiente profundidade, tais questões e os problemas que elas envolvem. No entanto, gostaríamos de sugerir algumas idéias, que permitirão, provavelmente, colocá-las em debate frutífero.

Os "Fins" Explícitos das Faculdades de Filosofia

As faculdades de filosofia nasceram de necessidades e de aspirações intelectuais que as converteram em instituições multifuncionais. Tome-se, como ponto de referência, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; o decreto que a organiza estabelece que são os seguintes os seus objetivos: "a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto do seu ensino."¹ Por aí se vê que a instituição foi criada e organizada para atender a duas funções essenciais: 1º formar certos tipos de intelectuais; 2º expandir e incentivar a pesquisa básica nos domínios da ciência, da pedagogia, da literatura e da filosofia. Doutro lado, que a primeira função se desdobra pelo menos em três direções distintas: 1º) a formação de *especialistas* devotados às "altas finalidades culturais de ordem desinteressada"; 2º) a formação de *profissionais* voltados para as "altas finalidades culturais de ordem técnica"; 3º) a formação de *docentes* para o "ensino secundário, normal e superior."

Essa concentração de funções numa só instituição produziu efeitos perturbadores, levando a escola a assumir as proporções de uma autêntica universidade em miniatura.²

Mas, isso não se produziu em virtude de a instituição propor-se a tríplice missão de formar intelectuais "desinteressados", "técnicos" e "docentes". Na medida em que podemos fazer um juízo objetivo da situação, essa consequência se prende ao modelo de organização institucional adotado e ao fato de ela ter sido reduzida, de forma rápida e inexorável, à condição da *escola superior* na tradição pedagógica brasileira.

Quanto ao que nos deve preocupar aqui, o propósito de combinar vários objetivos interdependentes e reciprocamente complementares marca uma auspiciosa revolução no cenário intelectual brasileiro. Em primeiro lugar, porque se deu ênfase a um tipo de formação intelectual que não cedia, precoce e unilateralmente, aos apelos da especialização (ou da pseudo-especialização). Colocou-se em primeiro plano o objetivo central, de dar ao aluno preparação fundamental suficientemente sólida e complexa para suportar as opções a

1 Decreto estadual n.º 12.511, de 21 de janeiro de 1942.

2 Conforme, especialmente, análise feita em "Necessidade e Problemas da Fac. de Filosofia, Ciências e Letras da U.S.P." Edição Mimeografada, Gráfica da Fac. de Filosofia, Ciências e Letras, S. Paulo, 1960, da qual fui relator.

serem feitas posteriormente à vida acadêmica, sob o livre jôgo de influências interferentes, como a vocação pessoal, os incentivos ou necessidades do meio e as oportunidades de carreira, abertas por um sistema de ocupações intelectuais em crescente diferenciação. Em segundo lugar, porque se procurou ligar a instituição ao processo da acumulação original de saber, através da inclusão da pesquisa básica nas atividades de rotina do pessoal das cadeiras e da valorização da própria pesquisa como recurso educacional construtivo. Daí resultou uma nova orientação da mentalidade, mesmo onde o progresso efetivo da investigação criadora foi acanhado ou nulo. Os alunos apreenderam a dar maior importância ao modo de descobrir o saber, de submetê-lo à prova ou de aplicá-lo à compreensão e à explicação das coisas, adquirindo assim hábitos essenciais à exploração produtiva da inteligência em qualquer ramo das atividades intelectuais do homem moderno.

O Peneiramento Negativo dos Fins das Faculdades de Filosofia

Acontece que êsses fins foram selecionados negativamente, pela interferência contínua de vários fatores concorrentes. A tradição cultural ambiente trabalhou de modo poderoso no sentido de especializar as faculdades de filosofia, confinando-as o quanto possível na realização de uma função técnica: a de formação de profissionais para o magistério secundário e normal. Êsse processo cultural abrange duas facêtas. Uma, que parte de valorizações polarizadas em tôrno da mentalidade acadêmica brasileira. O nosso padrão de escola superior requer, normalmente, a correspondência das instituições de ensino a uma especialidade técnica característica. Na medida em que as faculdades de filosofia não encontraram condições para operar como centro básico de ensino universitário comum, elas foram assimiladas, progressivamente, por aquêle padrão, acabando por se tornarem uma nova modalidade de *escola superior*, isolada e especializada; ou seja, reproduziram em escala maior ou menor a tendência incoercível de nossas escolas superiores de se concentrarem em alguma sorte de preparação técnica dos alunos — no caso, a formação de docentes para o ensino secundário ou normal. A outra facêta exprime as influências externas do ambiente. O horizonte cultural das camadas letradas facilitou e fortaleceu êsse processo de especialização empobrecedora. Para o "homem culto" brasileiro, a definição social de uma escola superior pressupõe a existência de uma contribuição técnica, objetivável na qualidade de serviços profissionais que os especialistas possam desempenhar na comunidade. Assim como as faculdades de direito "formam" advogados; as de medicina, médicos e cirurgiões; as de odontologia, dentistas; as escolas politécnicas, engenheiros — as faculdades de filosofia deveriam "formar" professores secundaristas e normalistas. Essa avaliação societária encobria uma redefinição das faculdades de filosofia pelos círculos letrados e serviu de base para um processo amplo de degradação progressiva dessas escolas. Entendidas como meros equivalentes das demais escolas superiores, delas se distinguindo pela qualidade de sua contribuição técnica (a formação de professores secundaristas e normalistas), a criação dessas faculdades deixou de ser um empreendimento complexo, arriscado e difícil. Qualquer cidade brasileira podia se arrojar tal aven-

tura, já que o mister de "formar professores de ensino médio" parecia acessível aos nossos letrados comuns, mesmo à custa de algumas improvisações notórias.

Outras influências negativas também concorreram para produzir, acelerar e rotinizar esse processo de empobrecimento funcional e de degradação institucional das faculdades de filosofia. São bem reconhecidas as dificuldades oriundas da falta quase total de pessoal qualificado para as diversas posições docentes; a escassez crônica ou o mau emprêgo de recursos financeiros, materiais, e educacionais, com sua teia de efeitos deletérios irrefreáveis; a importância assumida por interesses extrapedagógicos na expansão da rede de faculdades de filosofia privadas, abertamente associada com o fortalecimento direto ou indireto do monopólio espiritual da confissão religiosa dominante no País; etc.³ As conseqüências freqüentes dessas influências possuem a mesma significação. Elas não só consolidaram o processo de empobrecimento funcional e de especialização técnica das faculdades de filosofia. Além disso, favoreceram a tendência de converter-se essas escolas em meros centros de transmissão escolástica de conhecimentos, divorciados da pesquisa básica, dos padrões verdadeiramente modernizados de ensino e da busca criadora do saber original. Esses aspectos nos interessam aqui, porque explicam algo fundamental. As faculdades de filosofia — tanto as particulares, quanto as oficiais, é mister que se diga — deixaram de preencher suas funções institucionalizadas. Entre os profissionais e especialistas que deveriam preparar, acabaram formando apenas docentes para o ensino secundário e normal, em regra de modo acentuadamente precário e insustentável.

As Exigências Reais da Situação

Enquanto isso ocorria, principalmente nos grandes centros urbanos em expansão metropolitana e em industrialização, surgiam e multiplicavam-se novas necessidades intelectuais. A diferenciação do sistema econômico e social repercutiu de várias formas na alteração do padrão civilizatório herdado do passado. A modernização da tecnologia e o aparecimento de instituições de pesquisa científica pura ou aplicada são episódios desse processo de crescimento econômico, social e cultural das comunidades urbanas brasileiras. A eles se relacionam exigências específicas de tipos de trabalhadores intelectuais de que não dispomos ou que formamos de forma obsoleta. Tais exigências reclamam a nossa atenção, porque muitas delas só podem ser atendidas através das faculdades de filosofia. São profissionais e especialistas que as escolas superiores tradicionais não possuem condições para formar ou que só conseguem formar de modo imperfeito, nos vários ramos da ciência, da educação e mesmo das letras ou da filosofia.

Em outras palavras, o desenvolvimento da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica, embora incipiente, criou novas oportunidades

³ Alguns aspetos da deterioração das faculdades de filosofia, ciências e letras são mencionados em "Dados sobre a Situação do Ensino" (*Revista Brasileira*, n.º 30, 1960, págs. 67-115), em que procuro dar um balanço nos problemas quantitativos e qualificativos do ensino no Brasil.

de trabalho, que tendem a diferenciar-se e a ampliar-se crescentemente, a cada dia que passa com maior intensidade. Para dar só um exemplo que conhecemos melhor: a procura de especialistas em sociologia vai tão além de nossas possibilidades, que muitas vezes somos forçados a recomendar alunos mais ou menos bem dotados para empregos de remuneração inicial muito superior à dos cargos docentes. Essa procura toma várias direções, de acordo com as instituições em causa. Às vezes, o jovem é prematuramente atraído para a carreira científica, como pesquisador; outras vezes, é solicitado para ocupações técnicas, ligadas às pesquisas de mercado, às relações humanas no trabalho, à propaganda etc. O fenômeno apresenta traços ainda mais fortes e marcantes em outros campos, como os da química ou da geologia, por exemplo, demonstrando que a carência de profissionais tende a assumir uma feição própria, à medida que o novo padrão civilizatório se consolida nas grandes cidades brasileiras.

O que precisamos ressaltar é o sentido desse processo, com suas decorrências práticas. No fundo, ele oferece margem ao fortalecimento da convicção de que, supondo-se estável a atual organização da universidade brasileira, as faculdades de filosofia devem ser instituições escolares plurifuncionais. Os fins explícitos, que elas perseguiram, foram por assim dizer prematuros em determinado momento. Parece patente, porém, que a evolução econômica, social e cultural do País tem contribuído para aumentar com rapidez variável mas de forma constante, a congruência delas com o estilo de vida em emergência. O aproveitamento ativo e eficiente das tendências espontâneas de desenvolvimento sócio-econômico, portanto, depende em larga escala de nossa capacidade em promover o ajustamento estrutural e funcional das faculdades de filosofia àqueles fins.

A Guisa de Conclusão

Este apertado bosquejo sugere, claramente, que se impõe (na hipótese de permanecer estável a atual organização das escolas superiores brasileiras), realizar um esforço tenaz, com o propósito de pôr um paradeiro ao processo de empobrecimento funcional e de degradação institucional das faculdades de filosofia. Elas precisam ser colocadas em condições materiais, humanas e pedagógicas de preencher todas as funções para as quais foram criadas, de maneira a formarem diferentes tipos de intelectuais, capazes de desempenhar atividades no setor do ensino, da pesquisa ou da tecnologia moderna. Para isso impõe-se uma renovação de sua estrutura, que permita racionalizar o funcionamento dessas escolas, diminuir o seu custo, simplificar a sua organização e aumentar até os limites possíveis, o seu rendimento efetivo.

Algumas alterações já são perceptíveis. Uma das fontes de inconsistência e de irracionalidade das faculdades de filosofia reside na ausência de correlação funcional entre a sua estrutura e os objetivos centrais visados. Sob esse aspecto, é claro que urge diferenciar e tornar mais plástica a estrutura dessas escolas, pelo menos das que estão atendendo com alguma eficácia os fins para os quais elas foram criadas, de modo a ajustá-las aos

dois grandes grupos de funções básicas, na esfera do ensino e na da pesquisa. As experiências em curso indicam que, provavelmente, teremos de apelar para inovações radicais, substituindo as cadeiras por departamentos integrados e orgânicos, bem como constituindo unidades integrativas suscetíveis de ordenar e expandir as possibilidades de investigação, mediante centro de pesquisas (no âmbito das escolas, em se tratando de especialidades mais ou menos fechadas) ou de institutos (nos casos de cooperação interdisciplinar dentro de uma mesma escola ou entre várias escolas). Atendo-nos às implicações concernentes ao nosso tema, é evidente que essa exigência impõe a correção de anomalias que vêm afetando e pervertendo a qualidade do ensino, com patentes prejuízos para a formação e a competência dos profissionais e especialistas egressos dessas faculdades. Segundo supomos, seria necessário refundir o ensino básico comum, de caráter formativo, e diferenciar, a partir de certo ponto, a preparação e o adestramento do "pesquisador", do "docente" e do "técnico".

Para evitar confusões, seria indispensável ressaltar que semelhante orientação não acarreta o *perigo* de fazer das faculdades de filosofia uma réplica ampliada das escolas superiores tradicionais, mais ou menos presas à missão de preparar candidatos a carreiras profissionais de natureza técnica.

Nem esse *perigo* possui o sentido que muitos cultores da "pseudocultura desinteressada" pretendem lhe atribuir. Nem éle possui, própria e entendidas as coisas, densidade real. Há especialistas e especialistas; técnicos e técnicos. Às faculdades de filosofia, fora do plano docente e da pesquisa básica na ciência pura ou aplicada, competiria formar técnicos para ocupações que requerem uma preparação científica de relativa complexidade, tanto no plano dos conhecimentos gerais, quanto no da especialização prévia em dado domínio de uma disciplina científica. Doutro lado, no padrão atual de organização da universidade brasileira, cabe às faculdades de filosofia (mais que às outras escolas superiores) uma missão deveras espinhosa e difícil. A civilização baseada na ciência e na tecnologia científica, em processo de crescimento no mundo contemporâneo, envolve um modelo de integração do saber que pressupõe a combinação harmoniosa dos motivos empíricos, teóricos e práticos do conhecimento científico. O artigo fôsse entre "ciência pura", "ciência aplicada" e "tecnologia científica" tende a desaparecer, à medida que influxos irracionais de origem ou de caráter extracientífico deixam de interferir perturbadoramente na organização do universo de trabalho do cientista e no aproveitamento dos dados da ciência ou da tecnologia científica. Às faculdades de filosofia não incumbe preservar e robustecer concepções anacrônicas. Mas, ao contrário, contribuir para a verdadeira reconstrução do mundo moderno, auxiliando os homens a compreender melhor a importância das descobertas da ciência e da tecnologia científica em todos os níveis de vida. Dêsse ângulo, caberia a essas escolas desempenhar papéis ativos no estabelecimento da unidade progressiva do horizonte intelectual inerente à civilização baseada na ciência e na tecnologia científica. Para preencher êsses papéis, essas escolas deveriam cuidar melhor da qualidade da preparação dos diferentes tipos de intelectuais, de cujo trabalho depende os avanços do homem na área da invenção, da sistemati-

zação, da transmissão e da utilização do saber científico. Em outras palavras, deixando-se de lado a significação que tal coisa possuiria para o desenvolvimento econômico, social e cultural do País, é indubitável que a formação de profissionais e especialistas, destinados a ocupações técnicas, pelas faculdades de filosofia, responde a necessidades que são fundamentais para a evolução da ciência e da tecnologia científica em nosso meio, sendo também um requisito para o êxito da transplantação de um novo padrão civilizatório, que se acha *in flux* na sociedade brasileira do presente. — (*Revista Brasiliense*, São Paulo.)

O PROFESSOR E A SITUAÇÃO DO ENSINO

MARIALICE M. FORACCHI

A análise das relações que caracterizam a vida escolar constitui, já há algum tempo, preocupação central da sociologia educacional. O conhecimento objetivo da situação de ensino apresenta, para o sociólogo e para o educador, dois tipos básicos de resultados que podem ser assim resumidos: a) a possibilidade de caracterização dos mecanismos específicos de socialização que atuam na vida escolar e as modalidades de ajustamento que, em decorrência, são definidas como eficientes, e b) a possibilidade de planejar uma intervenção educacional no sentido de atenuar os fatores de desintegração, submetendo, assim, a situação particular a uma forma de controle capaz de promover melhores oportunidades de ajustamento recíproco dos indivíduos que nela interagem.

É inegável que êsses objetivos ou resultados são altamente desejáveis, pois está vivo na experiência escolar de cada professor e de cada aluno o conjunto de dificuldades que, quotidianamente, deve ser transposto para a aquisição de um alvo tão simples em aparência, como seja, o rendimento didático do aluno mais o seu pressuposto imperativo que é a realização profissional do professor. Apesar de estarem, essas dificuldades, presentes a cada momento da relação didática, não é fácil descrevê-las com clareza pois expressam a forma peculiar que tem cada grupo de indivíduos numa estrutura diferenciada — como a escola, por exemplo, — de selecionar como problema e valorizar como solução apenas aspectos parciais da porção da realidade na qual interagem em detrimento dos demais que são ignorados ou qualificados como irrelevantes. Assim, a cada posição definida no sistema social correspondem diferentes modalidades de entendê-lo e de avaliá-lo, sendo cada uma delas parcial em relação às demais e não constituindo a soma delas perspectiva ou visão necessariamente integrada, real e total.¹

¹ Essas noções são familiares aos que se dedicam ao estudo dos problemas da sociologia do conhecimento. Apesar de não terem, portanto, cunho de inovação, têm um enorme interesse para a análise de alguns problemas da sociologia educacional. MANNHEIM sugere, claramente, a importância de uma análise, em termos da sociologia do conhecimento, das situações e valores que norteam a atividade educacional.

Existiria, então, na escola — e isso parece óbvio — um conjunto de dificuldades características dos alunos e assim, sucessivamente, para cada grupo componente da organização escolar. Essa situação de fato nos interessa porque ela afeta, de maneira decisiva, a realização dos objetivos fundamentais da escola, que são, justamente, a promoção de condições favoráveis para o rendimento didático do aluno e para a realização profissional do professor. E afeta, de forma decisiva, na medida em que opera como fator institucional responsável por um tipo negativo de motivação das atividades sociais que tende a alimentar os elementos latentes de conflito nas relações interpessoais.

Poder-se-ia supor que o professor, pela natureza intelectual dos papéis que desempenha, pudesse, de certo modo, se sobrepor a essa "parcialidade de perspectivas", para nos utilizarmos da expressão de MANNHEIM, forjando uma visão unitária e coerente, de maneira a eliminar o desgaste didático suscitado pela situação latente de conflito incorporada e sancionada na institucionalização das atividades escolares. Mas tal suposição é desprovida de fundamento por duas razões principais: primeiro porque é difícil conceber teoricamente ou mesmo admitir praticamente que a natureza da atividade desenvolvida possibilite a alguém — sobretudo a um professor — desvincular-se da pressão determinante de seus interesses imediatos, sejam eles de ordem estritamente pedagógica, política ou econômica. O sentido intensamente participante e envolvente da vida social é um fator preliminar que impede ou dificulta qualquer desvinculamento desse tipo, de resto, socialmente repudiado pelos setores conscientes da sociedade em que vivemos.

A segunda razão — não menos importante — é que a relativa heterogeneidade social do grupo de professores conduz a diferentes avaliações da condição profissional que, por sua vez, resultam em maneiras peculiares de compreender o aluno, a escola, a disciplina e até a própria profissão. Não existe no grupo profissional possibilidade de acordo comum sobre essas questões básicas, sendo frequentes as divergências e os conflitos recíprocos nos quais a administração, tomando-os, provavelmente, como supostos, não interfere a não ser em ocasiões em que uma manifestação aberta seja comprometedor para a escola. E, na verdade, essas ocasiões são pouco frequentes, porque esse estado de tensão é, quase sempre, latente ou subjacente. E sua manifestação exterior é tão controlada pelas próprias condições institucionais, que se tem, inclusive, chegado a admitir que ele não exista ou que tenha maior importância. Mas o fato é que essa importância, embora discutida, é atuante e pode ser sentida, de forma bastante aguda, ao ser proposto um trabalho de cooperação interdisciplinar que não coincidindo com o objetivo imediato de cada professor se volte para fins pessoais, como, por exemplo, o melhor aproveitamento da classe.

Proposta dessa natureza tem a condão de desencadear divergências até então insuspeitadas e que passariam despercebidas num exame superficial da rotina escolar. Mas um indício objetivo da sua existência é que os próprios alunos, algumas vezes, trazem ao professor de uma disciplina questões

que sentem ter sido focalizadas de modo superficial ou errôneo pelo professor de outra disciplina quando se confessam aturdidos e confusos com as contradições flagrantes com que são expostos certos princípios ou noções fundamentais. Essa situação é bastante delicada e o professor consultado deve enfrentá-la com os recursos hábeis do bom-senso para não expor o seu colega a uma avaliação negativa dos alunos. A relativa freqüência dessa ocorrência sugere que, esgotados os recursos de habilidade e de tato, não se pode pensar em outra alternativa que não seja a de propor, honestamente, o problema ao professor envolvido. Essa resolução, que seria, talvez, a melhor solução, é quase sempre mal compreendida e tôda a argumentação se processa como se se tratasse de formular ou refutar críticas pessoais. A escola, realmente, não proporciona outras alternativas com conseqüências menos negativas para todos, professores e alunos, apanhados nessa contingência. Faltam, por outro lado, condições institucionais para uma programação crítica comum, que coordene as tarefas didáticas de modo tal, que cada professor não mais se limite — como sempre tem feito — ao desempenho isolado de suas atribuições que não é, sob aspecto algum, desejável, em qualquer nível de ensino.

As condições institucionais que garantem o equilíbrio do sistema escolar de relações sociais manifestam-se, sobretudo, por meio de pressões de natureza conservadora do sentido de ajustar a escola aos moldes tradicionais de atuação, prescritos e valorizados pelas camadas sociais dominantes. Em termos gerais, isso significa que a escola, principalmente no meio urbano,² é apenas em escala muito reduzida e parcial uma "agência de mudança social" porque não só promove como reforça, de forma autoritária, as vinculações individuais com setores tradicionais que resistem à mudança. Por isso, os indivíduos que nela interagem, devem submeter-se a êsse conjunto de pressões que constitui os mecanismos de controle, inerentes ao seu funcionamento como sistema concreto de ação. PARSONS assinala, nesse sentido, que os mecanismos institucionais de controle contrabalançam, no sistema social, as tendências ao comportamento divergente que ao expandirem-se podem ocasionar conseqüências disfuncionais para o sistema.³

A personalidade de cada agente da situação sofre, assim, a influência conjunta das motivações que visam ajustá-la aos requisitos dinâmicos dos papéis a desempenhar. A eficiência do ajustamento conseguido traduz-se, nesses termos, pela incorporação dos valores predominantes no sistema. No caso da escola, tais valores são, como acima nos referimos, de natureza predominantemente conservadora — isto é — tradicionalmente oposta às inovações. Qualquer tentativa de discutir ou propor questões importantes em termos racionais e seculares esbarra com uma oposição que, conforme as

2 Evidentemente, nossas considerações se relacionam com as condições da escola no meio urbano, parecendo totalmente diversa a configuração social dos problemas da escola no meio rural.

3 Cf. Talcott PARSONS: *The Social System* — Tavistock Publications Ltd., 1952, cap. II; especialmente pág. 35.

circunstâncias, se manifesta de forma velada ou claramente aberta. Todo professor conta, no acervo de sua experiência no magistério, com a participação em muitas ocorrências desse tipo. É curioso assinalar, todavia, que os mais hábeis ou mais experimentados engendram, com finura, mecanismos de defesa a esse tipo de oposição, sem aderir explicitamente aos aspectos conservadores da situação. Certas questões, de interesse dos alunos, passam a ser debatidas de maneira quase sigilosa, como se houvesse de ambas as partes um acôrdo implícito de não deixar nada transpirar além da sala de aula. Seria essa uma forma superficial e bastante insatisfatória de acomodação, que é, no entanto, apenas inicial, porque, posteriormente, o ajustamento do professor à situação significa — se o encarmos de uma perspectiva ampla — o abandono progressivo das tendências renovadoras e assimilação dos valores vigentes, como normas e ideais de trabalho. Transforma-se aos poucos o professor — e esse processo é lento mas pertinaz — em agente dinâmico da preservação dos valores tradicionais e conservadores e qualquer perspectiva objetiva de mudança converte-se em poderoso fator de insegurança emocional e profissional. A escola abrange, como facilmente se conclui, as diferentes fases ou gradações desse processo, proporcionando ao elemento jovem, ingressante nos seus quadros, uma lúcida antevisão do seu perfil de carreira. Nem sempre, contudo, a situação se define tão claramente, seja porque alguns não a percebem, seja porque outros estão tão convencidos do caráter renovador da sua atuação que só mais tarde sentirão sobre si o impacto das pressões desenvolvidas pelo sistema.

Não se conclua, entretanto, do que acima foi exposto, que não haja, na escola, lugar para uma ação renovadora; na verdade, a própria instituição estimula esse tipo de ação mas controla de forma muito eficiente e segura não só o desenvolvimento como também as suas conseqüências. O que tentamos, aqui, colocar em relêvo foi que os diferentes graus de acomodação a esse processo, interferem no ajustamento recíproco dos professores como elemento persistente de conflito.

Na situação acima descrita, podemos discernir, também, alguns aspectos da projeção, em escala grupal, das tensões e dilemas característicos de uma sociedade de classes. O sentimento de classe que é fator condicionante da experiência social do indivíduo, sofre uma reelaboração nas condições de convivência da escola como elemento positivo ou negativo de avaliação individual. Desenvolvem-se, assim, expectativas que se institucionalizam como motivos da ação dos indivíduos colocados nessa situação.

Uma análise das atitudes que os professores desenvolvem com relação ao tipo de formação a ser dado aos alunos proporciona ilustração que esclarece tais afirmações. Na escola normal, por exemplo, que é, ainda hoje, — por motivos que não caberia aqui discutir — procurada por uma clientela predominantemente feminina, existem entre os professores divergências frontais no que concerne ao significado da educação da mulher na nossa cultura. Acreditam uns que seja imprescindível acentuar o aspecto chamado "doméstico" (pois a professora primária é também mãe e dona de casa),

enquanto outros cuidam mais do chamado aspecto "técnico" ou profissional (pois a professora primária deve ser adequadamente adestrada para o desempenho eficiente de suas funções no ensino). Ambas as posições são notadamente parciais porque envolvem uma concepção restrita do significado social da profissionalização da mulher e, se nos detivermos apenas na análise daquele que procura acentuar a formação doméstica, constataremos com que intensidade ela contém elementos de uma visão estática e conservadora dos problemas da sociedade. De fato, o padrão de expectativas que a noroiteia, limita a participação ativa da mulher ao âmbito exclusivo da família, não sendo exagerada a afirmação de que, anualmente, saem da escola normal um contingente razoável de eficientes donas de casa e um contingente, bastante diminuto, de professoras primárias, interessadas e ajustadas ao seu trabalho.

Os diferentes graus de adesão a esse tipo de valores criam, no grupo dos professores, obstáculos para uma compreensão mútua porque se uns com eles se identificam, outros tentam combatê-lo, imprimindo à formação do aluno um cunho positivo e científico, de modo a capacitá-lo a pensar e agir construtivamente na sociedade em que vive. Disciplina como a sociologia sofre, pela sua própria natureza de ciência da sociedade, restrições por vezes intensas porque, enquanto tal, pode contribuir não só para a formação profissional como também para colocar perspectivas novas para a compreensão da escola e da própria atividade profissional. É possível, pois, percebermos que as dificuldades no ajustamento recíproco dos professores se prendem, de modo geral, a incompatibilidades na incorporação ou refutação consciente de um grupo de valores que, em que pese sua natureza conservadora, se encontram ainda pela vigência nos mecanismos escolares de avaliação das atividades individuais. A dinâmica da vida escolar acentua, em função de tais expectativas, outras diferenças individuais mais subjetivas, indiretamente ligadas à posição social, e que são, por exemplo, as que dizem respeito à vocação, ao interesse e dedicação pelo trabalho didático, etc. As dificuldades no ajustamento dos professores são, em última análise, a consequência negativa desse conjunto de fatores, na verdade, dificilmente superáveis.

Os sociólogos preocupados com a análise desse problema — embora também eles vinculados à perspectiva ideológica de um sistema de vida⁴ — não deixaram de assinalar a atuação do mecanismo de classes na vida escolar. Perceberam, por outro lado, que esse processo — e dadas as condições recorrentes do seu desenvolvimento, podemos entendê-lo como tal — desencadeia consequências desintegradoras para o sistema parcial (a escola) e comprometedoras para o sistema global.

Uma solução, talvez mais ao alcance do investigador, seria a de orientar intervenções de natureza parcial, que canalizassem num sentido socialmente

⁴ É o que se percebe, por exemplo, através da leitura do trabalho de A. B. HOLLINGSHEAD: *Elmtown's Youth* — John Wiley & Sons, Inc. — 1949; especialmente parte V; cap. 17. No mesmo sentido, consulte-se, também: HAVIGHURST & NEUGARTEN: *Society and Education*, Allyn and Bacon, Nne., Boston, 1937. Parte IV.

construtivo os fatores causais responsáveis por essas manifestações. Discute-se, no entanto — e essa questão não pode ser aqui analisada — a eficiência de intervenções desse tipo que, no entender de alguns, apenas postergariam as soluções verdadeiramente criadoras.

Restaria verificarmos — para concluir — como a situação, acima esboçada, influi na realização dos objetivos específicos da vida escolar que, resumidamente, sugerimos serem o rendimento didático do aluno mais seu pressuposto indispensável que é a realização profissional do professor. Nenhum deles pode, nas atuais circunstâncias, concretizar-se de forma completa ou mesmo satisfatória, porque, em termos mais preciosos, os requisitos funcionais do sistema não correspondem, estritamente, às suas peculiaridades estruturais. E não correspondem, principalmente, pelo fato de estar a escola, como sistema social parcial, vinculada a uma totalidade mais complexa, que é o sistema social global, não podendo, por essa razão, deixar de acolher e reelaborar as tendências características deste. Fazendo-o, assimila também os fatores que constituem ou se convertem em obstáculos para o funcionamento do sistema parcial e também, em última análise, do global.

As condições de ajustamento recíproco dos professores são, apenas, um dos aspectos das dificuldades criadas por esses obstáculos que, como vimos, configuram, decisivamente, a situação de ensino, impondo modelos preestabelecidos de atuação a todos que nela participam. Não fosse a incompatibilidade fundamental existente entre os valores pressupostos por esses modelos e aqueles que, na nossa sociedade, norteiam a formação do professor, o problema que nós propusemos nesse artigo não existiria com tanta intensidade. O fato de que ele não só existe mas que é sobretudo grave, comprova-o a avaliação objetiva de qualquer experiência concreta de ensino. Nossas considerações, em que pese seu teor exploratório, permitem sentir a importância teórica do conhecimento preciso dessa situação e também a presença de uma solução criadora, no interesse imediato da escola e da sociedade na qual ela se inclui. Finalmente, convém ponderarmos que não se pretende, nessas considerações, esclarecer definitivamente uma questão que sabemos muito complexa e que, na realidade, encontra sua razão de ser na estrutura e na organização da sociedade. Procuramos, isto sim, acompanhar a repercussão na vida escolar de alguns componentes organizatórios do sistema global, abordando aspectos que não têm sido convenientemente discutidos pelos especialistas. — (*Atualidades Pedagógicas*, São Paulo.)

TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS NO REINO UNIDO DESDE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

BEN MORRIS

As transformações educacionais ocorridas no Reino Unido desde 1945 podem ser mais facilmente explicadas tomando-se como plano de referência as respostas oferecidas pela sociedade britânica aos principais reptos

que vem progressivamente enfrentando desde fins do século dezenove. Tais reptos, oriundos de enormes transformações econômicas e sociais dentro e fora do Reino, como também de consideráveis mudanças pelo mundo inteiro, conduziram a várias tentativas no sentido de modificar os postulados educacionais básicos, embora não alterando a ordem social estabelecida. Observa-se constante procura, no setor educacional, de oportunidades iguais para todos, verificando-se, paralelamente, uma busca de formas básicas de educação capazes de atender às exigências científicas e vocacionais da atualidade, sem que nem por isso venha a educação inglesa a despojar-se de seu espírito eminentemente liberal. Vem o ensino público sofrendo inúmeras reformas, como também uma expansão bastante significativa. Mantém-se porém forte e vigoroso o sistema de estabelecimentos de instrução privada, sem que se façam sentir quaisquer sinais apreciáveis de decadência. O escopo da instrução científica, tecnológica e profissional expande-se a olhos vistos, mas os tradicionais estudos de caráter "liberal" (vide N. de T.) cultivados nas humanidades literárias, continuam florindo por todo o Reino.

Não resta dúvida que o educador britânico sente como um verdadeiro impacto o registro das transformações ocorridas desde 1945, impacto este, aliás, cuja realidade mal se pode negar, a tomarmos como referência a conjuntura anterior e as dificuldades econômicas e trabalhistas do pós-guerra. Na Inglaterra, constatamos um progresso verdadeiramente extraordinário ao considerarmos em conjunto aquela série de leis e medidas que tiveram início com o *Education Act*, de 1944, que tornou geral, compulsória e gratuita a instrução secundária; seguindo-se, em 1947, a elevação de 14 para 15 anos da idade-limite para abandono da escola, depois, o vasto programa de construção escolar, a extensão aos níveis universitário e superior dos benefícios de ordem alimentar, assistencial e financeira; a fundação de estabelecimentos superiores de ensino técnico; o alongamento de dois para três anos dos cursos não-universitários de formação de professores com a

Nota do Autor: tanto os argumentos quanto os exemplos aqui apresentados baseiam-se principalmente em fatos observados na Inglaterra. Ocorrem diferenças bastante significativas no País de Gales, na Escócia e na Irlanda do Norte, que não incluímos em nossa análise em virtude das limitações de espaço. Releva porém acentuar que a Escócia e o Ulster possuem seus próprios sistemas de instrução com autonomia administrativa, e que o ensino galês obedece à jurisdição do *Welsh Department of Education*, sediado em Londres. Há séculos vem o sistema escocês proporcionando instrução secundária e universitária a parcela consideravelmente maior da população que a Inglaterra. A omitirmos do quadro o sistema de instrução privada (escolas autônomas chamadas "public" e "preparatory" — vide Notas de Tradução — e universidades de Oxford e Cambridge), receberia a instrução escocesa do primeiro quartel deste século subsídios sensivelmente superiores aos da inglesa. Segundo os critérios usuais, figurava a instrução escocesa, qualitativamente, entre as melhores do mundo inteiro. São todavia de pequena monta os progressos observados na Escócia desde 1945. Por outro lado, a evolução mais recente da instrução pública inglesa em muito vem diminuindo a diferença educacional entre as duas nações. As cifras seguintes são bastante elucidativas: "Em 1955 a dotação orçamentária para cada criança era, na Escócia, de £49,3, na Inglaterra, em Gales £45,4 e na Irlanda do Norte de £35,7. As cifras escocesas não traduzem em toda a sua eloquência a superioridade daquele país, o que se deve a diferenças na estrutura de idades. Em 1920 eram tais diferenças ainda mais significativas (1).

conseqüente ampliação do sistema de "training colleges" (vide N. de T.) e o programa de expansão universitária atualmente em vigor. Todavia, a levarmos em conta aquilo que a Grã-Bretanha necessita para conservar sua posição mundial num futuro próximo, impor-se-á, talvez, um julgamento mais moderado.

A educação secundária

Os fatos mais relevantes do pós-guerra vieram no carro do *Education Act* de 1944, que elevou para os 15 anos a idade mínima compulsória para abandono da escola e tornou acessível, gratuitamente, a instrução secundária para a população inteira. A lei obrigava as autoridades locais de cada região administrativa a proporcionar educação a tôdas as crianças, levando-se em conta a idade, a capacidade e a aptidão de cada uma. Na prática, a ação administrativa materializou-se geralmente num sistema "tripartite" de escolas secundárias — "grammar", "secondary modern" e "technical" (vide N. de T.) — o qual se distribui, num grupo de idades entre os 11 e os 15 anos, por 20%, 75% e 5% respectivamente. Em inúmeras regiões acha-se tal sistema sujeito a uma seleção em forma de concurso. A "grammar school education", que permite acesso às profissões liberais, continua bastante procurada, muito embora as autoridades educacionais sejam de opinião que, com o tempo, tôdas as modalidades de escola virão a ser igualmente estimadas. (2)

Efetua-se a distribuição dos alunos pelos diversos tipos de escola entre 10 anos e meio e 11 anos de idade, mediante um processo que inclui, como fator importante, testes de inteligência ("academic aptitude"), inglês e aritmética. Trata-se do famoso (ou famigerado) "exame 11-plus". Em muitas regiões ocorre grave descontentamento quanto ao acesso à "grammar-school", descontentamento êste que a pressão popular contribui para exacerbar. Levantam-se críticas contra a própria natureza do exame de seleção e contra a heterogeneidade na distribuição de vagas nos ginásios através do país. Muito embora se demonstre que o processo de seleção apresenta, relativamente, altíssimo nível de validade e fidedignidade, nem por isso deixa de ser verdade que os erros de atribuição ascendem a cerca de 10% para cada grupo de idades. (4) Com relação às vagas na "grammar-school", verificou-se que as mesmas, quando proporcionadas ao grupo de idades sujeitos ao exame 11-plus, variam entre 10 e 40% ao longo do país, sendo a média nacional de 20%. (4) A proporção de crianças entre 11 e 14 anos que antes da guerra freqüentavam as "grammar-schools" jamais ultrapassou os 15%.

Floud, Halsey e Martin demonstraram que as transformações do sistema redundaram, pelo menos em algumas áreas, em verdadeira revolução social da escola secundária, resultante da composição, por classe, da "grammar-school". (3) Numa só região, a proporção de ginásianos provenientes das classes trabalhadoras ascendeu de 28 para 42% entre 1943 e 1950-53. Sem embargo, dada a forma característica em que a população se distribui pelos vários grupos educacionais, e em virtude da distribuição por êsses grupos da inteligência "avaliada" ("measured"), mal puderam acompanhar

semelhante surto as oportunidades para inscrição de um menino proletário em "grammar-school" da citada região. Anteriormente, a proporção era de 1 por 10. Em 1953 era de 1 por 7. Compare-se porém esta última probabilidade com as dos meninos da classe média, que em 1953 figuravam na proporção de 1 por 2.

Modificações do Sistema

Descrver o ensino secundário da Inglaterra atual como um rígido sistema tripartite constitui, porém, arriscado simplismo. Dois significativos fatores tendem a afrouxar o rigor da entrada de crianças de 11 anos por sendeiros educacionais que proporcionam formas de experiência e instrução radicalmente diversas, além de conduzirem a fins educacionais bastante heterogêneos. O primeiro de tais fatores foi o aparecimento de um grau não pequeno de flexibilidade dentro do próprio sistema, facilitando-se a transferência, depois dos 11 anos, de um tipo de escola para outro, e iniciando-se cursos "acadêmicos" e "técnicos" dentro dos quadros das "modern secondary schools". Este último artifício certamente contribuiu para que uma proporção cada vez maior de alunos dessas escolas nelas permanecessem depois dos 15 anos de idade.

O segundo fator foi a criação, em diversas regiões, de modalidades de escola chamadas "*comprehensive*", "*multilateral*" e "*bi-lateral*". Visam tais escolas (sejam quais lhes forem as denominações, sendo muitas, aliás, destituídas de quaisquer títulos que as distingam) a proporcionar educação secundária adequada, seja a todas as crianças de determinada região, seja a contingentes numerosos de crianças de todos os graus de capacidade. Existem elas em algumas grandes cidades e zonas rurais; de ordinário amplas mas não necessariamente, contam por vezes mais de mil alunos. Seu número elevava-se, em 1953, a 150, havendo porém crescido desde então. (5) Solução mais radical para o problema vem sendo aplicada no condado de Leicester; ali apareceram, como efeito da reorganização, escolas secundárias comuns, que recebem crianças de 11 até 14 ou 15 anos; dentre estas últimas, aquelas que desejarem encaminham-se para os ginásios.

"Grammar Schools"

Todos êsses processos são demasiado recentes para uma avaliação devida; não resta dúvida, porém, que o sistema de "grammar schools" se viu ameaçado por êles, mormente a partir do momento em que o Partido Trabalhista adotou para a escola secundária uma política baseada em "*comprehensive schools*". "A história das "grammar schools" no decorrer dêstes últimos anos em nada se nos afigura como das mais felizes". (6) Não sômente vêm ocorrendo ameaças externas, mas tais escolas têm enfrentado dificuldades internas tão novas quanto graves. Seu principal problema constitui o de uma redefinição de suas funções em meio de uma sociedade cambiante, com o fundo social dos alunos consideravelmente diversificado e na qual resta positivar as formas de que se deve revestir a "liberal education" em

uma época científica. A julgar pelos resultados de um inquérito promovido pelo Ministry of Education visando revelar as causas do abandono prematuro da "grammar school", muito do conteúdo e dos métodos desta última desatendia (e, ao que parece, desatende ainda) às necessidades de considerável proporção de alunos. (7) As diretrizes atuais e futuras certamente suavizam esse problema, mas inversamente, ao que tudo indica, acarretam o aparecimento de outro. Constitui realidade surpreendente que, entre 1948 e 1958, o tamanho das últimas classes da "grammar school" cresceu de 50%. (5) Tal crescimento continua e, sob alguns aspectos, representa o maior prodígio da educação contemporânea. Nem as escolas, nem o ensino em bloco puderam ainda acomodar-se à nova situação.

A increpação de que a "grammar-school" labora numa especialização tão prematura quanto demasiada vem constituindo o pomo de acirradas controvérsias. Acima do nível ordinário do *General Certificate of Education* (recebido geralmente por volta dos 16 anos) ocupam-se os alunos pela maior parte do tempo no estudo de duas ou três matérias, tôdas as quais tendem a ser, ou humanidades ("arts"), ou ciências. Tal fato afigura-se simultaneamente como sintoma e causa da apregoadada existência de "duas culturas", a literária e a científica, que pouco têm a ver uma com a outra. Embora tal opinião mereça reserva, não deixa de ser verdade que os projetos de reforma são bastante numerosos (5,9). Encaixe-se porém esse problema no de acesso à universidade refoge uma solução independente deste último. Por fim, cabe assinalar, a bem da verdade, que a tradição da "grammar school" parece ainda elástica e flexível, constituindo objeto de arrojados ensaios de reformulação e reconsideração de princípios, sendo o de Stevens o mais recente e abalizado. (10) Em particular, vem merecendo profundo escrutínio a formação de cientistas na escola secundária.

As "Secondary Modern Schools"

O progresso educacional por excelência, com abstração do sócio-político e do administrativo, foi o aparecimento de um número apreciável de escolas "secondary modern", cujos métodos e currículos apresentam características bastante peculiares, e que de modo algum constituem versões diluídas da "grammar school". Em larga medida, decorreu tal progresso da compreensão crescente que passou a distinguir as necessidades educacionais das crianças entre os 11 e os 15 anos. Tal compreensão levou a ver que essas necessidades requerem novas concepções da aprendizagem e uma redefinição quanto à natureza da "liberal education", redefinição esta que reconheça, por um lado a diversidade de inteligência e vocação entre as crianças, além do ambiente físico, social e ocupacional da escola, e pelo outro a falsidade da tradicional dicotomia entre a instrução geral, considerada como "liberal", e a vocacional, que não o é. No melhor dos casos, não são tais escolas estritamente vocacionais, embora proporcionem nas últimas séries cursos "pré-vocacionais"; merecem, antes, consideradas "liberais", pois visam preparar os alunos para todos os aspectos da vida de cidadão. No pior

dos casos, porém, fracassam redondamente em manter o interesse de alguns dentre os alunos das classes terminais.

Referindo-se ao período 1946-52, afirma Dent que, via de regra, o prestígio da "modern school" cresceu gradualmente, sendo que em algumas localidades tal crescimento foi bastante rápido. (6) Não podemos asseverar, todavia, que tais estabelecimentos hajam alcançado a almejada "paridade de estima" com as demais escolas de nível secundário.

Educação ulterior

Resta o problema geral da educação de adolescentes de mais de 15 anos de idade. Prende-se tal problema à inobservância de uma cláusula do Education Act de 1944, que previa uma educação obrigatória de tempo parcial pela criação de "county colleges". (12) Poucos deixariam de reconhecer a necessidade de ampliar a jurisdição pública no ensino para além da idade de 15 anos. Constituem focos de preocupação já a urgência de um preparo mais adequado para a vida de cidadão moderno (avulta-se o problema da vadiagem e da delinquência juvenil), já a necessidade patente de contar com os juvenis talentos e vocações para o futuro do país. Oferecem matéria para debate as alternativas de, por um lado, elevar para os 16 anos a idade escolar obrigatória e, pelo outro, introduzir em caráter compulsório a instrução de tempo parcial. A aplicação simultânea de ambas as medidas parece inexequível. A primeira opção vem recebendo apoio governamental em consequência das recomendações exaradas no acatadíssimo *Crowther Report*. (5) Já por motivos financeiros, já em virtude do ascenso demográfico e da carência de mestres, admite-se agora que tão-somente em 1968 haverá possibilidade para tal reforma. Do ponto-de-vista educacional, entretanto, não há como estabelecer que tal medida seria mais avisada que a instrução compulsória em tempo parcial. Aliás, a medida em aprêço sofreu a oposição de alguns componentes do próprio *Crowther Committee*. Seja como for, ninguém põe em dúvida a gravidade crescente do problema representado pela instrução do grupo que abrange as idades entre 15 e 18 anos, sendo oportuno assinalar que o volume total desse grupo crescerá de 2.300.000 em 1959 para 3.000.000 em 1965.

Exames externos

Depois de 1945 começou a patentear-se nas esferas educacionais um entusiasmo bastante pronunciado pelas medidas que visavam libertar as escolas secundárias das influências bitoladoras dos exames externos. Um Certificate of Education (G.C.E.), vazado em concepções mais largas, veio a substituir-se (principalmente nos ginásios) ao School Certificate, e as "modern secondary schools" viram-se oficialmente desatadas para seguir seus próprios rumos. Enquanto muitas dessas escolas reagiram magnificamente ao repto representado pelo trabalho isento de incentivos impostos, o ambiente geral sofreu transformações que, graduais embora, foram ainda

assim marcantes. Apareceram em muitas de tais escolas cursos preparatórios visando o exame G.C.E. e outros. Outrossim, uma caótica proliferação de bancas examinadoras independentes levou o S.S.E.C. (*Secondary School Examination Council*) a instaurar um inquérito oficial, e o recente relatório daquela repartição recomenda para os menores de 15 anos desinteressados pelo G.C.E. um exame de âmbito nacional, regionalmente administrado. (13) A vigoração de tal medida despertará provavelmente enormes controvérsias, e talvez venha a constituir uma séria ameaça para o trabalho pioneiro que vem sendo realizado com vistas ao aproveitamento das crianças de baixa escolaridade. De mais a mais, em não se patenteando como decorrência daquela substituição um alívio na sobrecarga que afeta os alunos da "grammar school", aos quais dito exame proporciona acesso à universidade e a outros estabelecimentos de ensino superior, será de todo ponto problemático que a reforma ora recomendada pelo S.S.E.C. venha a produzir qualquer efeito de monta. (14) É provável que a maioria dos mestres veja nos exames externos um mal necessário. Outros opinam que a sua proliferação e o controle que exercem sobre o currículo tendem a produzir aquele endurecimento das artérias educacionais cujo efeito derradeiro é a morte de toda educação genuína.

A instrução superior

Era de esperar que importantes desenvolvimentos incidissem na trajetória da instrução britânica do pós-guerra, e uma atividade febril e contínua vem efetivamente verificando-se desde 1945. Sem embargo, tão-sómente nos últimos cinco anos vieram a tornar-se manifestas a natureza e as proporções de tais desenvolvimentos. As áreas atingidas foram (a) as universidades, (b) a instrução tecnológica e (c) a formação de professores.

A instrução universitária

O fato mais óbvio é a multiplicação dos estudantes universitários. (15) Logo após a guerra, ela se deu num ritmo acelerado pelo afluxo de estudantes egressos das fileiras. Esperava-se porém que, passados quatro ou cinco anos, os números decrescessem, para depois ascenderem suavemente. Na realidade, a ascensão de 1946-47 até 1949-50 foi de 63.000 a 85.000. Em 1953-54, o total decresceu gradualmente para 80.000, subindo, em 1959-60, para 102.000. Planos atualmente em elaboração visam atender, em 1970, de 170 a 180 mil estudantes. A lembrarmos que o número de antes da guerra era 50.000, veremos que a população universitária simplesmente duplicou em 14 anos, com sinais manifestos de que, provavelmente, voltará a duplicar nos próximos 14 anos. Tal estimativa é, aliás, conservadora. Deve-se a expansão, naturalmente, ao surto de natalidade do pós-guerra, como também à curva suavemente ascendente que vem coroando aquele surto. Mais relevante ainda é a guinada ascensional nas aspirações, decorrente da ampliação do ensino secundário, da maior ajuda financeira proporcionada aos es-

tudantes, da prosperidade nacional e da evidente necessidade de canalizar uma parcela bem mais considerável da população para posições de responsabilidade no ensino, na administração e no trabalho científico. As bolsas e subsídios para estudantes são agora bastante numerosas e munificentes para abrir as portas da universidade a quantos apresentem as qualificações de praxe. Fator concorrente no incremento do pessoal estudantil foi sem dúvida a ampliação das universidades existentes e a criação de novas. O número de universidades projetadas para os próximos cinco anos, ou isso, subiu para sete, devendo elevar-se para 28 o total de universidades e "university colleges" (vide N. de T.) na Inglaterra e no País de Gales. Seis dos sete locais para a instalação das novas universidades foram já escolhidos. São eles: Brighton, York, Norwich, Canterbury, Colchester e Coventry. A Escócia possui quatro universidades centenárias e a Irlanda do Norte uma. Não se propôs nenhum acréscimo às mesmas.

Entre as conseqüências da expansão cumpre observar a tendência de tôdas as universidades para revestirem-se de caráter nacional. Surgiu, destarte, um singular problema para o acesso à universidade. Pelo país inteiro, reunindo-se tôdas as faculdades, existe de certo um número de vagas mais ou menos suficiente para atender aos matriculandos qualificados; porém, como os estudantes e as universidades (e faculdades) podem escolher-se reciprocamente, equivale o número de candidatos em inúmeras universidades a dez vêzes o número de vagas disponíveis, sendo a proporção ainda maior para certas faculdades. Esse problema vem suscitando esforços coordenadores, mas nenhuma solução foi até agora encontrada. Outra conseqüência da expansão foi a de dispersarem-se os estudantes pelo país inteiro, ficando assim reduzida a importância numérica das velhas universidades de Oxford e Cambridge, sem que hajam elas porém decrescido em prestígio.

Como era de esperar, o centro de gravidade do ensino universitário começou a deslocar-se das humanidades ("arts") para a ciência e a tecnologia embora por enquanto não se tenha registrado qualquer recuo nos estudos humanísticos. Progresso de monta no provimento de instrução científica e tecnológica em nível superior vem ocorrendo também fora das universidades.

Instrução técnica

A instrução técnica e tecnológica sempre foi a Cinderela do ensino britânico. Esta modalidade de instrução era ministrada, na maior parte dos casos, em horários parciais, sem que apresentasse, entretanto, qualquer "paridade de estima" relativamente à formação acadêmica tradicional. Achava-se o ensino tecnológico desorganizado, desentrosado, desajudado de subsídios para estudos em nível superior. Tão-sòmente nos últimos cinco anos passou êle a contar com certa garantia de organização e progresso.

A publicação do livro branco (*White Paper*) oficial de 1956 (16), a deliberação assumida no sentido de criar nove escolas superiores de especiali-

zação tecnológica e a formação de um *Council for Technological Awards* (ou conselho de concessões para estudos tecnológicos) representa o início de uma verdadeira revolução. nesse domínio. Os C.A.T.'s aspiram equiparar-se às universidades, e o *Diploma in Technology* (Dip. Tec.) emitido pelos mesmos (e também por outros estabelecimentos técnicos de ensino superior) possui já valor semelhante ao de título universitário (*degree*).

O ensino técnico será futuramente organizado em quatro níveis: local, distrital (*arca*), regional e nacional. O *Council for Technological Awards* reconheceu, já em 1956, 100 cursos que dão direito do diploma em tecnologia, sendo os mesmos ministrados em 23 diferentes "colleges". Tais cursos, com duração de quatro anos, compreendem um ano de experiência industrial, sendo êsse estágio, ou subsequente, ou concomitante ao curso. Entre dezembro de 1958 e maio de 1960 o número de alunos naqueles cursos triplicou de 1286 para 3.814. (17) Aspecto significativo de tais cursos é a inclusão, nêles, em caráter compulsório, de estudos "gerais" ou "liberais", o que constitui mais um exemplo da constante busca de uma forma de instrução geral que seja a um só tempo técnica e humanística.

A formação de professores

Num sistema de ensino em rápida expansão, assume proporções consideráveis a formação adequada de professores. Se por um lado reveste-se da maior gravidade, já o problema de recrutar mestres em número suficiente e manter tal número onde mais necessário,* avultados progressos vêm favorecendo a formação de professores no tocante à qualidade e à extensão. Como resultado da recomendação exarada pelo McNair Committee (18), a formação de mestres de nível não-universitário nas escolas normais superiores foi trazida para o âmbito das universidades mercê do estabelecimento na maioria dessas instituições, de "*institutes of education*". O curso foi recentemente (em 1960) expandido de dois para três anos, medida esta que fez necessário mais que duplicar a capacidade do ensino normal superior.

Verifica-se nos quadros do magistério enorme demanda no sentido de melhorar as próprias condições, travando-se acalorados debates em torno, já das possibilidades de facilitar o estudo universitário aos terceiranistas normais de maior talento, já da concessão de títulos pelos estabelecimentos superiores de ensino normal. Aos diplomados em universidades não licenciados em didática facultta-se porém o exercício do magistério, sobretudo nas "grammar schools" (o diploma "qualifica-os" para tal); aliás, ligeira maioria dos bachareis utiliza-se de tal prerrogativa; os restantes recebem um ano de prática profissional nos "departments of education" das universidades após os três anos de especialização. Os problemas de maior vulto para o porvir residem na projetada obrigatoriedade de formação didática para todos os professores e na fixação dos padrões gerais do ensino didático.

* Os casamentos que se realizam em idade muito jovem, agora freqüentes no meio educacional, constituem a causa mais grave da carência de jovens professores.

Há mais de 100 escolas normais superiores espalhadas pelo país, nem todas localizadas nas vizinhanças das universidades. Será que o futuro de tais estabelecimentos lhes reserva o considerável encargo da formação didática dos bacharéis, uma vez estipulada a obrigatoriedade do grau de licenciado para o exercício do magistério? Ou será que terão, igualmente, de abrir suas portas a estudantes de profissões afins, futuros assistentes sociais, "probation officers" (vide N. de T.), "child care officers" (idem) etc. que aspirem a desenvolver-se nas humanidades? Qual deverá ser a relação entre o estabelecimento de ensino normal superior e a universidade? É este um dos muitos e difíceis problemas com que se defronta o ensino superior britânico.

Diretrizes para o futuro

A rapidíssima expansão da instrução superior nas suas várias modalidades (as quais guardam relação bastante frouxa umas com as outras) e a necessidade de uma expansão ainda maior, com a probabilidade da criação forçosa de novas formas de ensino superior, resultou recentemente (em 1961) no estabelecimento, pelo governo, de uma comissão especial (o *Robbins Committee*) para estudar na íntegra a questão da estrutura e proporções futuras do ensino superior e da correlação entre as partes deste último. A complexidade dos fatores em foco, muitos dos quais remontam a um passado longínquo, avulta-se ainda mais pela magnitude da tarefa em perspectiva. Enquanto o número total de vagas em todos os estabelecimentos de instrução superior é atualmente de 170.000, e deverá subir a 270.000 até 1970, calcula-se que, em 1980, serão necessárias 500.000 vagas para atender aos 20% da percentagem nacional em idade de matrícula, em confronto com os 6% atuais.

Facêta pequena mas importantíssima da situação, constituem as crescentes concessões de bolsas e gratuidades para o ensino superior em favor de estudantes provenientes, já da Comunidade Britânica de Nações, já de outros países. O número total de estudantes de ultramar atualmente no Reino Unido é de 50.000, enquanto a cifra de 1950 era de 10.000. Os vários esquemas de "scholarships" e "bursaries" (vide N. de T.) ora existentes, em favor de tais estudantes visam incrementar consideravelmente o esforço do país no sentido de promover a criação de sistemas sociais modernos nas nações dependentes e independentes do Commonwealth. (20)

Conclusão

O ritmo de transformação desde 1945 vem sendo ditado em grande escala por dois fatores, sendo o primeiro a transformação social em geral, e o segundo a notável capacidade que tem o povo britânico de não somente resistir a certas mudanças e aceitar outras, mas também de valer-se de uma situação cambiante para perpetuar postulados e praxes tradicionais em formas modificadas. (21) Verifica-se ainda certa relutância em subvencionar progressos educacionais de grandes proporções, observando-se igual-

mente uma tendência a tomar o não-feito pelo feito. Vaizey demonstrou recentemente que as despesas atuais com a educação, em relação à renda nacional, eram menores em 1955 que vinte e tantos anos antes, em plena crise econômica mundial. (1) É portanto problemático que o grosso da população britânica, mesmo despertado como vem sendo para a urgência de ampliar e transformar o ensino em proporções maciças, tenha já compreendido a magnitude do esforço necessário para tal, ou sequer a extensão em que dito esforço alterará o quadro das prioridades econômicas e sociais. "A revolução educacional em que nos encontramos é tão profunda em escopo e amplitude quanto a da década dos 70 do século passado, e mal se podem entrever os resultados finais das mutações que tal revolução vem acarretando. (19).

REFERÊNCIAS

1. VAIZEY, J. *The Costs of Education*, Allen & Unwin, London, 1958.
2. BANKS, O., *Parity and Prestige in English Secondary Education*, Kegan Paul, London, 1955.
3. FLOUD, J. E.; HALSEY, N. H. and MARTIN, F. M., *Social Class and Educational Opportunity*, Heinemann, London, 1956.
4. YATES, A. and PIDGEON, D. A., *Admission to Grammar Schools*, Newnes (for National Foundation for Educational Research), London, 1957.
5. MINISTRY OF EDUCATION, 15 to 18; *The Report of the Central Advisory Council for Education (England) (Crowther Report)*, H.M.S.O., London, 1959.
6. DENT, H. C., *Growth in English Education 1946-52*, Kegan Paul, London, 1954.
7. MINISTRY OF EDUCATION, *Early Leaving: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*, H.M.S.O., London, 1954.
8. SNOW, C. P., *The Two Cultures* (Rede Lecture for 1959), Cambridge University Press, 1959.
9. OXFORD UNIVERSITY DEPARTMENT OF EDUCATION, *Arts and Science Sides in the Vith Form: A Report to the Gulbenkian Foundation ("Peterson" Report)*, Oxford, 1960.
10. STEVENS, F., *The Living Tradition*, Hutchinson, London, 1960.
11. BRITISH ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE, *The Complete Scientist*, Oxford University Press, 1961.
12. JUDGES, A. V., "Recent Trends in English Education", in *International Review of Education*. Vol. I, n.º 3, 1955. Martinus-Nijhoff, 'S Gravenhage.
13. MINISTRY OF EDUCATION, *Secondary School Examinations Other than G.C.E.*, H.M.S.O., London, 1960.
14. MINISTRY OF EDUCATION, *The General Certificate of Education and Vith Form Studies*, H.M.S.O., London, 1960.
15. DENT, H. C., *Universities in Transition*, Cohen and West, London, 1961.
16. *Technical Education*, Cmd. 9703, H.M.S.O., London, 1956.
17. Reports of National Council for Technological Awards, 1958-60, London.
18. MINISTRY OF EDUCATION, *Teachers and Youth Leaders ("McNair" Report)*, London, H.M.S.O., 1944.
19. VAIZEY, J. "Patterns of Higer Education", in *Education*, 6 Jan., 1961, Association of Education Committees, London.
20. *Report of the Commonwealth Education Conference*, Cmd. 841, H.M.S.O., London, 1959.
21. CLARKE, F., *Education and Social Change: English Interpretation*, Sheldon Press, London, 1940.

NOTAS DE TRADUÇÃO

LIBERAL EDUCATION — “Qualquer forma de educação cujo âmbito seja mais amplo e geral que restrito e especializado; prepara antes para viver que para ganhar a vida.....” (*Dictionary of Education*, ed. by Carter V. Good)

PREPARATORY SCHOOL — Escola ou curso que prepara alunos para a “public school”.

PUBLIC SCHOOL — Escola interna e privada, por vizes tradicional e destinada à formação de elites. Mundialmente famosas são as de Eton e de Harrow.

UNIVERSITY COLLEGE — Estabelecimento do ensino superior britânico que não confere títulos, mas cujo currículo possibilita ao estudante submeter-se a um exame na University of London para obtenção de diploma.

BURSARY — “Doação ou subvenção para manutenção de estudantes beneficiários” (*Dictionary of Education*, ed. by Carter V. Good).

SCHOLARSHIP — “Distinção, ordinariamente traduzida em termos de dinheiro ou ensino gratuito, concedida a estudante, ou como prêmio de aproveitamento, ou como estímulo” (idem, ib). Equivale a bolsa-de-estudos.

TEACHER TRAINING COLLEGES — “Na Inglaterra e no País de Gales o ensino normal é ministrado principalmente nos seguintes estabelecimentos: (a) “training colleges”, em número de 150, com cursos gerais de três anos para maiores de 18 anos; parte do curso pode ser dispensada a estudantes maduros; outrossim, cursos de especialização para professores de educação física, economia doméstica e artesanato; (b) “university department of educational” em número de 24, que proporcionam um ano de formação profissional a bacharéis. Em acréscimo, há 16 escolas de arte para a formação de professores de arte e inúmeras escolas que formam mestres de música, teatro, dança etc. Existem igualmente três “technical teacher training courses” que proporcionam um ano de formação profissional a maiores de 25 anos que tenham ampla experiência na indústria ou no comércio e possuam qualificações de alto nível em assuntos técnicos ou comerciais”. (*Higher Education in the United Kingdom*, a Handbook for Students from Overseas, Londres, 1960, págs. 43 e 44).

PROBATION OFFICER — Na jurisdição criminal inglesa existe um dispositivo que, sob a denominação de *Probation*, prevê a libertação condicional de jovens sentenciados, especialmente daqueles que primem pela boa conduta. Uma vez em liberdade, fica o jovem sob a supervisão de um *Probation Officer*, que assume junto a ele o papel de amigo e conselheiro. (Vide o *Shorter Oxford Dictionary*)

CHILD CARE OFFICER — Funcionário do Home Office (ou seja, do Ministério do Interior britânico) encarregado de investigações e verificações quanto ao trato dispensado a crianças em lares adotivos. (Vide, para maiores esclarecimentos, *Social Services in Britain*, folheto preparado pela Reference Division do Central Office of Information, Londres, pág. 22.)

UNIVERSIDADE E INSTITUTOS

NEWTON SUCUPIRA

O movimento para a criação de Institutos em nossas Universidades corresponde a um desejo muito natural de se propiciarem condições adequadas ao desenvolvimento da pesquisa científica dentro de uma estrutura universitária reconhecidamente rígida e tradicionalmente orientada para as atividades profissionais liberais.

Mas se existe uma motivação real para a fundação de tais entidades, se êles exprimem uma salutar reação contra as nossas rotinas universitárias, o certo é que a idéia tem sido, muitas vezes, deturpada, dando lugar a uma proliferação desordenada de Institutos que, nem sempre, correspondem a exigências objetivas da investigação científica. O instituto tornou-se, por assim dizer, uma espécie de "fad" universitário, resultando daí o exagêro de se pensar que todo e qualquer trabalho de pesquisa estaria necessariamente condicionado pela existência de um instituto. Tais desvios de um movimento, em si mesmo tão justificado, estavam a reclamar a formulação de uma política definida de institutos universitários, normas precisas que disciplinassem sua criação, dispositivos legais que prescrevessem suas condições de funcionamento.

Daí a necessidade de um Estatuto Básico dos Institutos que atendesse a êsses objetivos. Tal é a razão de ser do presente Estatuto sobre o qual versa êste parecer. Nosso propósito é discutir alguns problemas suscitados pelo Estatuto em apreço, principalmente no que diz respeito à concepção de Instituto que lhe serve de base e examinar até que ponto êle satisfaz às exigências de uma regulamentação do sistema de institutos universitários.

Na apreciação do Estatuto em questão, cumpre desde logo distinguir dois aspectos: 1) a sua concepção de instituto universitário; 2) a estrutura e organização administrativas. De acôrdo com a sistemática do Estatuto Básico o regime de institutos da Universidade compreenderá duas categorias: os Institutos Centrais e os das Unidades Universitárias. Ambos os tipos de Institutos possuem autonomia científica, mas administrativamente se distinguem porque os Centrais se encontram subordinados à Reitoria, enquanto os da outra classe estão vinculados à Diretoria da respectiva Unidade. O Estatuto se limita apenas a regulamentar os Institutos Centrais no que diz respeito a sua organização administrativa, omitindo-se inteiramente de definir a natureza e objetivos dos Institutos das Unidades, embora se intitule "Estatuto Básico de Regime de Institutos da Universidade do Recife". E desde que estabelece duas classes entende-se que deveria regulamentar ambas. Nêle não encontramos, tampouco, normas precisas que deveriam disciplinar a criação dêstes institutos, limitando-se a transferir estas atribuições à futura Comissão Coordenadora dos Institutos. Segue-se daí que esta Comissão agirá segundo seu arbitrio desde que o Estatuto se omitiu num ponto essencial de sua finalidade que era a de disciplinar a criação de institutos.

No que diz respeito à concepção dos institutos não nos parece satisfatório o sistema preconizado pelo Estatuto. A dualidade por êle estabelecida se contrapõe ao principio dominante da moderna organização universitária que é a centralização e unificação de atividades comuns com o fim de evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações e equipamentos e permitir a concentração de recursos e de pessoal. Ora, com estas duas categorias de institutos ocorrerá precisamente esta multiplicação que se

deveria evitar. Tomemos um exemplo concreto. A psicologia, sendo objeto de estudo de diferentes cursos da Faculdade de Filosofia, poderia dar lugar à fundação de um Instituto de Psicologia próprio da Faculdade como prevê o Estatuto. Por outro lado a psicologia seria um departamento de um instituto Central, o de Ciências Humanas. Teríamos, assim, a duplicação de pesquisadores, de instalações, de laboratórios. O mesmo ocorreria com outros setores da pesquisa. Suponhamos ainda o caso da Tecnologia que é uma área prevista para a criação de institutos centrais. De um lado teríamos a Escola de Engenharia com seus institutos próprios e doutra parte os Institutos Centrais de Tecnologia. Tal como apresenta o Estatuto deixa a porta aberta a sistemas paralelos de institutos sobre as mesmas áreas de pesquisa. Pelo menos poderia ter fixado uma norma segundo a qual não seria permitida a fundação de nenhum instituto de unidade universitária relativo à mesma área de um instituto central. Não estabelecendo nenhum critério desta natureza, longe de contribuir para uma unificação racional das atividades comuns dentro da Universidade, o presente Estatuto deixa margem a que se multipliquem, permitindo que continue a proliferação de institutos ligados a cátedras. A menos que a futura Comissão Coordenadora se encarregue de disciplinar a matéria. O que não será fácil em virtude do erro de base que reside na dualidade de institutos consagrada pelo Estatuto.

Um outro ponto que merece ser discutido é a própria noção de Instituto Central. Esta inovação, como se sabe, deve-se à Universidade de Brasília e sendo solidária de sua peculiar estrutura não poderia ser adotada nas universidades tradicionais sem que fôssem introduzidas modificações substanciais em nosso atual sistema universitário. Doutra forma os objetivos indicados pela sua condição. Com efeito, em Brasília tais institutos são realmente centrais porque nêles se concentram tôdas as atividades de preparação intelectual e científica e de pesquisa pura que constituem um sistema autônomo distinto das atividades tecnológicas e profissionais de que se encarregam as Faculdades. O conjunto dos Institutos Centrais forma uma espécie de Faculdade de Ciências, Letras e Artes como está expresso na exposição de motivos. Pelo menos êles desempenham a função que deveriam exercer as Faculdades de Filosofia dentro da Universidade. Função que é exercida nas Universidades Americanas pelo "*Liberal Arts College*" e pela "*School of Graduate*" ou "*The Graduate Faculties*" segundo a denominação preferida pela Universidade de Colúmbia. São realmente centrais porque por êles passam todos os alunos que se destinam às diferentes carreiras dentro da Universidade, desde que uma de suas funções é proporcionar a êstes alunos, em duas ou três séries, o preparo intelectual e científico básico. Estabelecendo uma nítida distinção entre as atividades de formação cultural e científica e as de treinamento profissional, a Universidade de Brasília atribui aos Institutos a responsabilidade pelas atividades de ensino e pesquisa fundamental no domínio da ciência pura, letras e artes.

Ora, os institutos centrais previstos no presente Estatuto não poderiam realizar êstes objetivos pela razão muito simples de que a nossa organização universitária não permite. Êles são centrais apenas porque se encontram

subordinados à Reitoria, como as demais unidades. Na medida em que eles pretendem ser realmente centrais eles vão constituir um sistema de unidades que pelas áreas do saber que eles compreendem, pelos objetivos de ministrar cursos de pós-graduação e formação de candidatos ao doutoramento entram em concorrência com a Faculdade de Filosofia, pois que esta se destina igualmente a desenvolver a pesquisa pura e promover cursos de doutoramento, além da formação de professores secundários. Aliás, abrangendo também áreas de Medicina e Tecnologia, os institutos concorrem do mesmo modo com estas Faculdades.

Daí por que o regime de institutos centrais proposto pelo Estatuto Básico cria uma série de problemas, especialmente no que diz respeito às relações com a Faculdade de Filosofia. Relações que não ficam suficientemente esclarecidas ao referir, em linhas muito gerais, a uma cooperação entre Institutos e Faculdades.

Examinemos mais de perto o problema. Pelo que se pode depreender de sua orientação geral, os institutos centrais devem corresponder às seguintes áreas de conhecimento ou pesquisa: Matemática, Física, Química, Biologia, Medicina, Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências da Terra e Tecnologia. Como se vê é o mesmo esquema de Brasília com algumas modificações. Faz-se a separação entre Ciências Humanas e Ciências Sociais, elimina-se a possibilidade de instituto central no campo das Letras e das Artes, o que Brasília estabelece, e acrescentem-se Medicina e Tecnologia, o que Brasília não consigna pela justa razão de que estas atividades pertencem ao âmbito das faculdades que se encarregam da parte técnica e profissional. Considerando-se, aqui, apenas o caso da Faculdade de Filosofia que compreende os setores do saber acima especificados (com a exclusão, é claro, de Medicina e Tecnologia), parece-nos que o sistema de institutos centrais previstos pelo Estatuto acarretaria, dentro de nossa organização universitária uma duplicação inconcebível de instituições com objetivos em muitos pontos idênticos. Como se deveria compreender, pois, a posição dos institutos centrais em face da Faculdade de Filosofia?

Desde que o Estatuto não cogita do problema, apresentaríamos as seguintes hipóteses como soluções possíveis:

Primeira hipótese: A Faculdade de Filosofia seria reduzida à simples função de preparar professores secundários, transformando-se numa espécie de faculdade de educação. Neste caso, os institutos centrais teriam função idêntica aos de Brasília, o que exigiria, por sua vez, reforma substancial da Universidade.

Segunda hipótese: A Faculdade de Filosofia permaneceria em sua função atual, mas limitando-se aos cursos de formação básica, deixando aos institutos os objetivos de pesquisa avançada e os cursos de pós-graduação visando ao preparo do doutoramento. Aos institutos caberia um papel análogo à "School of Graduate" das universidades americanas e à Faculdade de Filosofia a função do "College", enquanto proporcionaria o grau de bacharelado além da formação de professores secundários, como ocorre atualmente. Esta solução, sem mencioná-la, parece ser a que mais corresponde ao espírito do Estatuto.

Terceira hipótese: Deixariamos a Faculdade de Filosofia com sua estrutura e objetivos, mas aparelhando-a para as necessidades da pesquisa, flexibilizando seus cursos, estabelecendo o Departamento como sua unidade e neste caso teríamos de modificar a concepção dos institutos universitários tal como se encontra expressa no Estatuto. Para isso proporíamos as seguintes sugestões.

Antes de mais nada devemos libertar-nos da falsa idéia de que pesquisa só se faz em instituto, chegando-se ao absurdo de se pensar que para o funcionamento de um laboratório seria imprescindível a fundação de um instituto. A experiência das universidades estrangeiras mostra que nos laboratórios de seus departamentos se desenvolveu grande parte da pesquisa que contribuiu decisivamente para o extraordinário progresso da ciência. Tome-se como exemplo o desenvolvimento da psicologia moderna nas universidades americanas. A quase totalidade das pesquisas se fez no âmbito dos departamentos. Thorndyke na Universidade de Colúmbia não precisou de um instituto especial de psicologia para revolucionar a psicologia da aprendizagem com suas pesquisas. Depois da última guerra a Universidade de Harvard, visando um maior desenvolvimento da psicologia e a concentração de suas atividades dentro da universidade, não cogitou de criar um instituto, mas simplesmente de reorganizar, em novas bases, o departamento já existente. Todo problema está em aparelhar devidamente os departamentos e dar-lhes condições efetivas de trabalho.

Neste caso, qual seria o papel do instituto em nossa organização universitária? Em primeiro lugar manifestamo-nos contrários à divisão em Institutos Centrais e Institutos da Unidade Universitária pelas razões já expostas. Esta dualidade implicaria uma duplicação desnecessária e dispendiosa de instituições congêneres, com a dispersão inevitável de recursos e de pessoal. Ter permitido esta dualidade é, a nosso ver, um dos pontos mais criticáveis do Estatuto, além de não haver disciplinado convenientemente a criação de institutos, não estabelecendo normas que impedissem sua proliferação, sobretudo dos institutos propriedades de cátedras.

Existiriam apenas Institutos autônomos da Universidade. Para atender à expansão do trabalho científico nas unidades teríamos centros de pesquisa no âmbito do departamento sob a orientação da cadeira a que pertence a matéria da pesquisa. Um departamento bem organizado e equipado pode oferecer condições de trabalho científico necessárias ao ensino em seus diferentes graus dentro da unidade universitária. A criação de um instituto se justificaria toda vez que o desenvolvimento da pesquisa científica, tanto em amplitude como em especialização, excedesse os limites normais do trabalho em departamento. Uma vez constituído, um instituto deveria centralizar tôdas as atividades idênticas dentro da Universidade e entrar em regime de cooperação com as Faculdades onde fôssem ensinadas as matérias da pesquisa.

A título de sugestão apresentariamos os seguintes casos em que se justificaria a criação de institutos:

1) quando o alcance e objetivos da pesquisa exigissem recursos, facilidades, condições, enfim o que o departamento não poderia oferecer satisfatoriamente;

2) quando se exigissem programas de pesquisas que pela sua natureza devessem ser relativamente livres das limitações teóricas ou metodológicas de qualquer disciplina ou das imposições do ensino curricular;

3) quando as pesquisas envolvessem o concurso de várias pesquisas pertencentes a diversos departamentos, ou seja, quando a disciplina implicasse planejamento interdisciplinar;

4) quando fôsse possível reunir num instituto várias disciplinas de uma mesma área de modo a permitir a centralização de atividades comuns.

Estas são as apreciações críticas e sugestões que me suscitou a leitura do Estatuto Básico, reconhecendo que, relativamente à organização e estrutura administrativa dos institutos, o trabalho da Comissão representa uma valiosa contribuição. — (*Jornal do Comércio*. Recife.)

ATOS OFICIAIS

LEI Nº 3.998 — DE 15 DE
DEZEMBRO DE 1961

Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir, sob a denominação de Fundação Universidade de Brasília, uma Fundação que se regerá por estatutos aprovados por decreto do Presidente do Conselho de Ministros.

Art. 2º A Fundação será uma entidade autônoma e adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição, no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, do seu ato constitutivo, com o qual serão apresentados os Estatutos e o decreto que os aprovar.

Art. 3º A Fundação terá por objetivo criar e manter a Universidade de Brasília, instituição de ensino superior de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber e de divulgação científica, técnica e cultural.

Art. 4º O Patrimônio da Fundação será constituído:

a) pela dotação de.....
Cr\$ 1.000.000.000,00 (hum bilhão de cruzeiros) a que se refere o art. 18 e pelas rendas das ações ordinárias

nominativas da Companhia Siderúrgica Nacional pertencentes à União;

b) pelos terrenos destinados, no Plano Pilôto, à construção de uma Universidade em Brasília;

c) pelas obras de urbanização e de instalação de serviços públicos na área da Cidade Universitária, a serem construídos pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital, sem indenização, nas condições do art. 17, da Lei nº 2.874, de 10 de novembro de 1956;

d) pelos edifícios necessários à instalação e funcionamento da administração, da biblioteca central, da estação radiodifusora, do Departamento Editorial, do Centro Recreativo e Cultural a serem construídos pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital nas condições da alínea anterior;

e) pelos terrenos das 12 (doze) superquadras urbanas, em Brasília, que lhe serão doados pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital;

f) pela metade dos lucros anuais da Rádio Nacional, que serão aplicados na instalação e manutenção da Rádio Universidade de Brasília;

g) pela dotação de.....
Cr\$ 50.000.000,00 (cinquenta milhões de cruzeiros), na forma do art. 19, destinados a constituir um fundo rotativo para edição de obras científicas, técnicas e culturais, de nível universitário, pela Editora Universidade de Brasília;

h) pelas doações e subvenções que lhe venham a ser feitas ou concedidas pela União, pelo Distrito Federal e por entidades públicas ou particulares.

§ 1º Os bens e direitos da Fundação serão utilizados ou aplicados exclusivamente para a consecução de seus objetivos, podendo para tal fim ser alienados, com exceção dos mencionados nas alíneas b, c e d.

§ 2º No caso de extinguir-se a Fundação, seus bens e direitos serão incorporados ao Patrimônio da União.

Art. 5º O Presidente da República designará por decreto o representante da União nos atos de instituição da Fundação.

Parágrafo único. Esses atos compreenderão os que se tornarem necessários à integração no patrimônio da Fundação dos bens e direitos a que se referem as alíneas a, b, c, f, g, e h do art. 4º e a respectiva avaliação.

Art. 6º Para manutenção da Fundação, o orçamento federal consignará, anualmente, recursos, sob a forma de dotação global.

Art. 7º A Fundação será administrada por um Conselho Diretor, composto por 6 (seis) membros e 2 (dois) suplentes escolhidos, uns e outros, entre pessoas de ilibada reputação e notória competência e se renovará, cada 2 (dois) anos, pela sua metade.

§ 1º O Conselho Diretor elegerá o seu Presidente.

§ 2º O Presidente do Conselho Diretor exercerá as funções de Presidente da Fundação e terá o título de Reitor da Universidade.

Art. 8º Os membros do Conselho Diretor exercerão mandato por 4 (quatro) anos podendo ser reconduzidos.

§ 1º Os membros e suplentes do Primeiro Conselho Diretor serão designados por livre escolha do Presidente da República, sendo a metade para período de 4 (quatro) anos e a outra metade para período de 2 (dois) anos.

§ 2º A renovação do Conselho far-se-á por escolha e nomeação do Presidente da República entre os nomes de uma lista triplíce apresentada, para cada vaga, pelo Conselho Diretor.

Art. 9º A Universidade será uma unidade orgânica integrada por Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional, cabendo:

I — Aos Institutos Centrais, na sua esfera de competência:

a) ministrar cursos básicos, de ciências, letras e artes;

b) formar pesquisadores e especialistas; e

c) dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades.

II — As Faculdades, na sua esfera de competência:

a) ministrar cursos de graduação para formação profissional e técnica;

b) ministrar cursos de especialização e de pós-graduação;

c) realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural.

Art. 10. A Universidade de Brasília empenhar-se-á nos estudos dos problemas relacionados com o desenvolvimento econômico, social e cultural do país e, na medida de sua possibilidade, na colaboração às entidades públicas e privadas que o solicitarem.

Art. 11. A estrutura da Universidade e dos estabelecimentos componentes e as relações entre os mesmos e as respectivas áreas de competência serão organizadas e definidas em Estatutos a serem elaborados pelo Conselho Diretor e aprovados por decreto do Presidente do Conselho de Ministros.

Art. 12. O Conselho Diretor elegerá livremente o Vice-Reitor, que terá funções executivas e didáticas definidas nos Estatutos da Universidade, devendo sua escolha recair em pessoa de ilibada reputação e notória competência.

Art. 13. A Universidade gozará de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, nos termos dos Estatutos da Fundação e dos seus próprios estatutos.

Art. 14. Na organização de seu regime didático, inclusive de currículo de seus cursos, a Universidade de Brasília não estará adstrita às exigências da legislação geral do ensino superior, ressalvado o disposto no parágrafo único deste artigo e no art. 15.

Parágrafo único. Para que seus diplomas profissionais possam conferir as prerrogativas legais aos respectivos titulares, deverão ser observados, pela Universidade de Brasília, os seguintes princípios:

1. a duração de seus cursos profissionais, incluindo a dos correspondentes cursos básicos, ministrados pelos Institutos Centrais, não poderá ser inferior ao padrão mínimo, instituído pela legislação geral;

2. não poderá ser eliminada disciplina que a legislação geral considere obrigatória, o que não impede, tendo em vista a formação de profissionais especializados, que qual-

quer delas possa ser ministrada com extensão maior ou menor do que a prevista na referida legislação;

3. não poderá ser dispensada a obrigatoriedade da freqüência dos alunos regulares às aulas teóricas ou práticas e aos demais trabalhos escolares, mas poderão ser abolidas quaisquer fórmulas admitidas pela legislação geral e que importem, indiretamente, em dispensa de freqüência.

Art. 15. Os Estatutos da Universidade organizarão a carreira do magistério, escalonando os diversos cargos e os graus universitários correspondentes, observando, quanto ao provimento efetivo das cátedras, o concurso de Títulos e Provas.

Art. 16. Os órgãos deliberativos e consultivos da Universidade e de seus Institutos Centrais e Faculdades serão organizados nos termos dos Estatutos a que se refere o art. 11.

Parágrafo único. O Conselho Diretor será assistido, até a instalação dos órgãos deliberativos e consultivos da Universidade, por tantos coordenadores quantos forem os institutos e faculdades em fase de criação, sendo tais coordenadores designados pelo Reitor com aprovação prévia do Conselho Diretor.

Art. 17. Os contratos do pessoal docente, técnico e administrativo da Fundação e da Universidade, reger-se-ão pela Legislação do Trabalho, podendo, também, ser para elas requisitado pessoal do serviço público e das autarquias.

§ 1º O quadro do pessoal docente, técnico e administrativo da Fundação e da Universidade será fixado pelo Conselho Diretor e admitido com aprovação deste, pelo Reitor, não podendo ser alterado numéricamente

dentro do prazo para o qual foi organizado.

§ 2º Nenhum docente ou funcionário técnico será admitido sem que preceda a instalação do respectivo serviço.

Art. 18. Fica aberto ao Ministério da Educação e Cultura o crédito especial de Cr\$ 1.000.000.000,00 (um bilhão de cruzeiros), destinado a custear a construção dos edifícios da Universidade de Brasília.

At. 19. Fica aberto ao Ministério da Educação e Cultura o crédito suplementar de Cr\$ 50.000.000,00 (cinqüenta milhões de cruzeiros), à verba que especifica — Verba 3, Serviços e Encargos — Auxílios, Contribuições, o Subvenções — Subvenções Fundação Universidade de Brasília, Dotação para constituir fundo rotativo da Editora Universidade de Brasília.

Art. 20. A Fundação Universidade de Brasília poderá importar, livremente, com isenção de direitos alfandegários e sem licença prévia, os equipamentos de laboratório, as publicações e os materiais científicos e didáticos de qualquer natureza de que necessite, ficando-lhe assegurada cobertura cambial prioritária e automática à taxa mais favorável de câmbio.

Art. 21. É assegurada à Fundação Universidade de Brasília isenção de quaisquer impostos, direitos e taxas alfandegárias, exceto a de previdência social, bem como franquia postal e telegráfica.

Art. 22. Mediante termo lavrado no Ministério da Fazenda, serão transferidas para Fundação Universidade de Brasília as rendas do corrente ano das ações referidas no art. 4º.

Art. 23. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 15 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JOÃO GOULART

Trancedo Neves

Wálker Moreira Sales

Antônio de Oliveira Brito

(Publ. no D. O. de 20-12-1961)

DECRETO Nº 359 — DE 14 DE
DEZEMBRO DE 1961

Dispõe sobre o registro de cartas de ofícios, certificados e diplomas expedidos pelos estabelecimentos de ensino industrial, e dá outras providências.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando da atribuição que lhe confere o art. 18, nº III, do Ato Adicional, constante da Emenda Constitucional nº 4, decreta:

Art. 1º O registro de cartas de ofícios, certificados e diplomas expedidos pelos estabelecimentos de ensino industrial, de acordo com a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, sob a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura, compreenderá a inscrição em livro especial de registro na secretaria do próprio estabelecimento e a publicação oficial da relação dos registros através da Diretoria do Ensino Industrial.

Parágrafo único. Das relações para publicação constarão o nome do estabelecimento, o curso e a data de sua conclusão, o número do registro, bem como os dados necessários à identificação do diplomado.

Art. 2º Os livros de registro, que obedecerão a modelo oficial, estarão

sujeitos a vistoria periódica da Diretoria do Ensino Industrial.

Art. 3º O Ministério da Educação e Cultura baixará instruções para o cumprimento deste decreto.

Art. 4º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 14 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

TANCREDO NEVES

Antônio de Oliveira Brito

(Publ. no D. O. de 15-12-1961)

DECRETO Nº 500 — DE 15 DE JANEIRO DE 1962

Institui a Fundação Universidade de Brasília e aprova seu Estatuto.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando da atribuição que lhe confere o artigo 18, inciso III, do Ato Adicional à Constituição Federal, decreta:

Art. 1º Fica instituída a Fundação Universidade de Brasília, nos termos da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961.

Art. 2º A Fundação Universidade de Brasília se regerá pelo Estatuto que com este baixa, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 3º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 15 de janeiro de 1962; 141º da Independência e 74º da República.

TANCREDO NEVES

Antônio de Oliveira Brito

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ESTATUTO

CAPÍTULO I

Da Fundação e da Universidade

Art. 1º A Fundação Universidade de Brasília, instituída nos termos da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, tem sede e fóro na cidade de Brasília, capital da República e reger-se-á pelo presente Estatuto.

Art. 2º A Fundação terá duração indeterminada.

Art. 3º A Fundação terá por objetivo criar e manter a Universidade de Brasília, instituição de ensino superior, de pesquisa e estudo, em todos os ramos do saber, e de divulgação científica, técnica e cultural.

Art. 4º A Fundação é uma entidade não governamental, administrativa e financeiramente autônoma, nos termos da lei e do presente Estatuto.

CAPÍTULO II

Dos órgãos da Fundação

Art. 5º São órgãos da Fundação:

- I — O Conselho Diretor;
- II — O Presidente.

Art. 6º O Conselho Diretor, como órgão supremo, exercerá o governo da Fundação e a administração da Universidade.

Art. 7º O órgão executivo do Conselho Diretor é o Presidente da Fundação, que será também o Reitor da Universidade.

Art. 8º O Conselho Diretor será constituído de seis membros efetivos

e dois suplentes escolhidos, uns e outros, dentre pessoas de ilibada reputação e notória competência, renovando-se, de dois em dois anos, pela metade (Lei nº 3.998, de 15-12-61).

Parágrafo único. O Conselho Diretor elegerá dentre os seus membros, o Presidente da Fundação.

Art. 9º Os membros do Conselho Diretor exercerão o mandato por quatro anos, podendo ser reconduzidos.

Art. 10. A renovação do Conselho se fará mediante nomeação do Presidente da República dentre os nomes propostos pelo Conselho Diretor, em lista triplíce, para cada vaga.

Art. 11. O mandato dos membros do Conselho Diretor será considerado extinto antes do término, nos seguintes casos:

- a) morte;
- b) renúncia;
- c) ausência às reuniões por mais de dois meses sem licença prévia do Conselho Diretor;
- d) procedimento incompatível com a dignidade das funções;
- e) condenação por crime comum ou de responsabilidade.

Art. 12. Extinto o mandato de qualquer dos seus membros, o Conselho se reunirá dentro em quinze dias a fim de propor, em lista triplíce, o seu substituto, que exercerá o mandato pelo tempo restante.

Art. 13. O Conselho Diretor reunir-se-á com a maioria de seus membros, deliberando por quatro votos pelo menos:

I — ordinariamente, uma vez por mês e em dois períodos de cinco sessões consecutivas na primeira quinzena dos meses de janeiro e de julho de cada ano;

II — extraordinariamente, sempre que convocado pelo Presidente ou pela metade de seus membros.

Art. 14. Os suplentes participarão dos trabalhos do Conselho Diretor e só terão direito a voto na falta dos membros efetivos à reunião.

Art. 15. O Conselho Diretor escolherá livremente o Vice-Reitor, que terá as funções executivas e didáticas definidas no Estatuto da Universidade, devendo sua escolha recair em pessoa de ilibada reputação e notória competência.

Parágrafo único. O Presidente da Fundação poderá delegar poderes, mediante aprovação do Conselho, ao Vice-Reitor que será seu substituto legal quando membro do Conselho Diretor.

CAPÍTULO III

Da Competência dos Órgãos

Art. 16. Compete ao Conselho Diretor:

- I — eleger seu Presidente;
- II — escolher livremente o Vice-Reitor;
- III — elaborar seu regimento;
- IV — estabelecer as diretrizes e planos quinquenais para o desenvolvimento da Universidade;
- V — instituir as unidades componentes da Universidade e aprovar os respectivos regimentos;
- VI — elaborar o Estatuto da Universidade, a fim de submetê-lo à aprovação do Poder Executivo;
- VII — deliberar sobre a administração dos bens da Fundação, promover-lhes o incremento e aprovar a aplicação de recursos e a realização de operações de crédito;
- VIII — delegar poderes para a representação da Fundação e da Universidade junto a entidades nacionais, estrangeiras ou internacionais;

IX — aprovar a realização de convênios ou acordos com entidades públicas e privadas que importem em compromisso para a Fundação.

X — decidir sobre a aceitação de doações e subvenções de qualquer natureza;

XI — examinar e julgar, no primeiro trimestre de cada ano, o relatório anual de atividades da Fundação e da Universidade e respectivas prestações de contas, referentes ao exercício anterior;

XII — aprovar, no segundo período de sessões de cada ano, o plano de atividades da Fundação e da Universidade e respectivo orçamento para o exercício seguinte;

XIII — autorizar despesas extraordinárias ou suplementares justificadas pelo Reitor;

XIV — estabelecer normas para a admissão, remuneração, promoção, punição e dispensa do pessoal da Fundação e da Universidade e organizar os respectivos quadros;

XV — solicitar anualmente ao Governo Federal a inclusão no seu orçamento das dotações necessárias (Lei nº 3.998, de 15-12-61);

XVI — julgar os recursos que forem interpostos pelos órgãos colegiados contra decisões do Reitor, do Vice-Reitor e de qualquer órgão colegiado da Universidade;

XVII — decidir sobre os vetos do Reitor;

XVIII — propor ao Poder Executivo a reforma do presente Estatuto;

XIX — resolver sobre os casos omissos.

Art. 17. Compete ao Presidente da Fundação:

I — representar a Fundação e a Universidade em juízo e fora dele e

em suas relações com os poderes da República;

II — convocar e presidir as reuniões do Conselho Diretor;

III — velar pela observância das disposições legais e estatutárias e dar execução às resoluções do Conselho Diretor;

IV — superintender a administração da Fundação;

V — diligenciar a boa marcha dos trabalhos da Fundação e zelar pela regularidade e aperfeiçoamento de todos os seus serviços;

VI — apresentar ao Conselho Diretor balancetes periódicos e relatórios parciais sobre o desenvolvimento das atividades da Fundação no correr do exercício;

VII — apresentar ao Conselho Diretor, no primeiro período de sessões de cada ano, a prestação de contas da sua gestão no ano anterior;

VIII — admitir e dispensar servidores, na conformidade das normas aprovadas pelo Conselho Diretor;

IX — submeter à ratificação do Conselho Diretor as nomeações para os cargos de direção;

X — apreciar os relatórios anuais das unidades da Fundação e da Universidade e aprovar os planos anuais de atividades e as propostas orçamentárias para sua execução;

XI — coordenar a elaboração dos documentos a que se referem os itens XI e XII do artigo 16 e coligir os dados necessários à fundamentação do pedido de que trata o item XV do mesmo artigo, submetendo estes e aqueles à apreciação do Conselho Diretor;

XII — dar parecer prévio sobre a prestação de contas dos diversos

órgãos da Fundação e da Universidade;

XIII — exercer o direito de veto sobre as resoluções de qualquer dos órgãos colegiados ou autoridades executivas da Universidade.

CAPÍTULO IV

Do Patrimônio e do regime financeiro

Art. 18. O patrimônio inicial da Fundação compreende os seguintes bens e direitos (Lei nº 3.998, de..... 15-12-61):

I — dotação de um bilhão de cruzeiros;

II — renda das ações ordinárias nominativas da Companhia Siderúrgica Nacional, pertencentes à União;

III — terrenos destinados, no Plano Piloto da Capital Federal, à construção da Universidade de Brasília;

IV — obras de urbanização e de instalação de serviços públicos na área da Cidade Universitária, que a Companhia Urbanizadora da Nova Capital executará sem indenização (Lei nº 2.874, de 10 de novembro de 1956);

V — edifícios necessários à instalação e funcionamento da administração, da biblioteca central, da estação radiodifusora, do departamento editorial, do centro recreativo e cultural que a NOVACAP construirá nas condições do item anterior.

VI — terrenos de doze superquadras urbanas, em Brasília, doados pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital;

VII — metade dos lucros anuais da Rádio Nacional, que será aplicada

na instalação e manutenção da Rádio Universidade de Brasília;

VIII — dotação de cinqüenta milhões de cruzeiros..... (Cr\$ 50.000.000,00) destinados a constituir um fundo rotativo para edição de obras científicas, técnicas e culturais, de nível universitário, pela Editora Universidade de Brasília.

§ 1º A esses bens e direitos se acrescentarão as doações, subvenções e auxílios que venham a ser concedidos à Fundação, pela União, pelo Distrito Federal, por entidades públicas ou por particulares.

§ 2º — Os bens e direitos da Fundação serão utilizados exclusivamente na consecução de seus objetivos, podendo para tal fim ser alienados com exceção dos mencionados nas alíneas III, IV e V.

Art. 19 — Os recursos para a manutenção e desenvolvimento da Fundação Universidade de Brasília advirão das seguintes fontes:

I — juros, frutos e rendimentos dos bens patrimoniais;

II — subvenções e auxílios dos poderes públicos;

III — doações e legados;

IV — retribuição de atividades remuneradas de seus serviços;

V — taxas e emolumentos;

VI — receita eventual;

VII — produto de operações de crédito.

Art. 20. O produto das subvenções, doações e legados em dinheiro, juros, frutos e rendimentos dos bens patrimoniais e rendas outras será depositado, para movimentação em conta corrente da Fundação, em substituição oficial de crédito.

Art. 21. O regime financeiro da Fundação obdecerá aos seguintes preceitos:

I — o exercício financeiro coincidirá com o ano civil;

II — a proposta de orçamento, elaborada pelos órgãos administrativos, com a coordenação do Reitor e por éste aprovada, terá por fundamento e justificação o plano de trabalho correspondente e será encaminhada à deliberação do Conselho Diretor até 15 de junho do exercício em curso;

III — durante o exercício financeiro poderão ser autorizadas pelo Conselho Diretor novas despesas, desde que as necessidades de serviço o reclamem e haja recursos disponíveis;

IV — Os saldos de cada exercício serão lançados no fundo patrimonial ou em contas especiais, na conformidade do que deliberar o Conselho Diretor.

Art. 22. A prestação de contas constará, além de outros, dos seguintes elementos:

I — balanço patrimonial;

II — balanço financeiro;

III — quadro comparativo entre a receita estimada e a receita realizada;

IV — quadro comparativo entre a despesa fixada e a despesa realizada;

V — documentos comprobatórios da despesa;

VI — atestado de exame das contas da Fundação firmado por peritos contadores de reconhecida idoneidade.

§ 1º A prestação de contas será publicada no *Diário Oficial* da União.

§ 2º Aprovada pelo Conselho Diretor, a prestação de contas da Fundação Universidade de Brasília será remetida ao Tribunal de Contas da União (Lei nº 4.024, de 17-XII-1961).

CAPÍTULO V

Dos Servidores

Art. 23. Os direitos e deveres dos servidores da Fundação e da Universidade serão regulados pela legislação do trabalho, pelo regulamento que fôr baixado pelo Conselho Diretor e pelos contratos que vierem a ser celebrados.

Art. 24. Todos os servidores serão admitidos mediante contrato escrito, de que deverão constar a sua duração, as atribuições e a remuneração do contratado.

Art. 25. A Fundação poderá, na forma da lei, requisitar funcionários do serviço público e das autarquias.

CAPÍTULO VI

Da Universidade de Brasília

Art. 26. A Universidade de Brasília será uma unidade orgânica, constituída de Institutos Centrais de ensino e pesquisa, por Faculdades destinadas à formação profissional e por Órgãos Complementares, cabendo:

I — aos Institutos Centrais, na sua esfera de competência:

a) ministrar cursos básicos de ciências, letras e artes;

b) formar pesquisadores e especialistas;

c) dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades;

II — às Faculdades, na sua esfera de competência:

a) ministrar cursos de graduação para formação profissional e técnica;

b) dar cursos de especialização e de pós-graduação;

c) realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural.

Art. 27. Os Órgãos Complementares: Biblioteca Central, Aula Magna, Editôra Universidade de Brasília, Rádio Universidade de Brasília, Museu da Civilização Brasileira, Museu da Ciência, Museu de Artes e outros, órgãos e serviços, que venham a ser instituídos pelo Conselho Diretor, terão, além de suas funções específicas, atividades de difusão, extensão e intercâmbio.

Art. 28. A Universidade terá como objetivos essenciais:

I — ministrar educação geral de nível superior, formando cidadãos responsáveis, empenhados na procura de soluções democráticas para os problemas nacionais;

II — preparar profissionais e especialistas altamente qualificados em todos os ramos do saber, capazes de promover o progresso social, pela aplicação dos recursos da técnica e da ciência;

III — congregar mestres, cientistas, técnicos e artistas e lhes assegurar os necessários meios materiais e as indispensáveis condições de autonomia e de liberdade para se devotarem à ampliação do conhecimento, ao cultivo das artes e a sua aplicação a serviço do homem.

Art. 29. A Universidade empenhar-se-á no estudo dos problemas relacionados com o desenvolvimento econômico, social e cultural do país, colaborando com as entidades públicas e privados para tal objetivo.

Art. 30. A estrutura da Universidade e a organização das suas unidades serão reguladas no Estatuto que fôr elaborado pelo Conselho Diretor e aprovado mediante decreto.

Parágrafo único. Os órgãos deliberativos e consultivos da Universidade terão sua hierarquia, organização e competência definida no Estatuto.

Art. 31. A Universidade gozará de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, nos termos da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961 e deste Estatuto.

Art. 32. Na organização de seu regime didático, inclusive na do currículo dos respectivos cursos, a Universidade gozará da autonomia que lhe é assegurada no art. 14 da Lei número 3.998, de 15 de dezembro de 1961.

Parágrafo único. Para que os diplomados profissionais por ela expedidos possam conferir as prerrogativas legais aos respectivos titulares, serão observados, pela Universidade, os seguintes princípios:

1 — a duração de seus cursos profissionais, incluindo a dos correspondentes cursos básicos, ministrados pelos Institutos Centrais, não poderá ser inferior ao padrão mínimo, instituído pela legislação geral;

2 — não poderá ser eliminada disciplina que a legislação geral considere obrigatória, o que não impede, tendo em vista a formação de profissionais especializados, que qualquer delas possa ser ministrada com extensão maior ou menor do que a prevista na referida legislação;

3 — 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 e que importem, indiretamente, em dispensa de frequência.

Art. 33. O Estatuto da Universidade organizará a carreira do magistério, escalonando os diversos cargos e os graus universitários correspondentes.

Disposições Gerais e Transitórias

Art. 34. O Reitor organizará, com aprovação prévia do Conselho Diretor, a Assessoria Técnica da Universidade, composta de tantos coordenadores quantas forem as unidades Universitárias que houverem de ser criadas, celebrando para tal fim os necessários contratos de prestação de serviços.

Art. 35. Até à instalação do conjunto de Institutos Centrais, o Reitor organizará cursos de nível superior, em regime transitório, que se regerão por normas aprovadas pelo Conselho Diretor, com as prerrogativas da autonomia Universitária, nos termos da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, com o objetivo de:

a) oferecer imediatamente oportunidades de educação superior, em Brasília;

b) criar um núcleo de atividades didáticas, científicas, culturais e artísticas, de nível universitário, na Capital Federal.

Parágrafo único. Os Cursos e serviços, previstos neste artigo, serão extintos à medida que entrarem a funcionar as unidades universitárias correspondentes.

Art. 36. O Conselho Diretor aprovará, dentro de 30 dias, normas para a organização dos serviços administrativos da Fundação.

Art. 37. A Fundação Universidade de Brasília poderá importar, livremente, com isenção de direitos al-

fandegários e sem licença prévia, os equipamentos de laboratórios, as publicações e os materiais científicos e didáticos, de qualquer natureza de que necessite, ficando-lhe assegurada cobertura cambial prioritária e automática (Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961).

Art. 38. É assegurada à Fundação Universidade de Brasília isenção de quaisquer impostos, direitos e taxas alfandegárias, exceto a de previdência social, bem como franquia postal e telegráfica (Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961).

Art. 39. Nenhum docente ou funcionário técnico será admitido antes da instalação do serviço em que exercerá funções.

Art. 40. O Estatuto podera ser emendado ou reformado mediante proposta do Conselho Diretor, aprovada pelo Poder Executivo ou aprovada por decreto.

(Publ. no D. O. de 16-1-62)

PORTARIA Nº 123-Br, DE 20 DE OUTUBRO DE 1961

Aprova regulamento que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos ginásios industriais.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 4º da Lei número 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, resolve:

Aprovar o Regulamento anexo, relativo à organização e ao funcionamento dos Ginásios Industriais a que se refere o Decreto nº 50.492, de 25 de abril de 1961. — *Antônio de Oliveira Brito.*

REGULAMENTO DOS GINÁSIOS INDUSTRIAIS

Art. 1º Os ginásios industriais, instituídos pelo Decreto nº 50.492, de 25 de abril de 1961, com base na Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, equivalentes ao primeiro ciclo do curso secundário, têm as seguintes finalidades:

a) continuar a formação da personalidade em continuidade à educação primária;

b) prosseguir e acentuar a estruturação de valores morais, cívicos e humanísticos;

c) levar o adolescente à compreensão do papel da ciência e da técnica no mundo moderno;

d) criar atitudes positivas em relação às atividades técnico-científicas, explorar aptidões e desenvolver habilidade de sentido prático;

e) orientar o adolescente na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores.

Art. 2º No ginásio industrial as disciplinas manterão estreita correlação entre si e com o meio ambiente e seu ensino será conduzido de modo a levar o aluno à observação, à experiência e ao desenvolvimento do pensamento crítico e de sua capacidade criadora.

Art. 3º O ginásio industrial é obrigado a ensinar o aluno a estudar quer em horário especial a esse fim reservado, sob a denominação de Biblioteca, como disciplina optativa, quer em estudo dirigido dentro das próprias disciplinas.

Art. 4º A orientação educacional, de caráter obrigatório, dará ênfase aos aspectos de orientação vocacional.

Art. 5º O curso do ginásio a que se refere a presente Portaria, será

dividido em duas fases: a primeira compreendendo as duas primeiras séries, e a segunda, compreendendo as duas últimas.

Art. 6º O currículo da primeira fase, além das práticas educativas e atividades extraclasse, compreenderá o estudo de Português, Matemática, Conhecimentos Gerais, Inglês ou Francês e, no mínimo, mais duas disciplinas, eleitas pelo aluno, em lista de três, pelo menos, que o estabelecimento lhe oferecerá, em cada série, dentre as da relação abaixo:

- Artes Gráficas;
- Avicultura;
- Biblioteca;
- Cerâmica;
- Dactilografia;
- Desenho;
- Eletricidade;
- Horticultura;
- Instalações Hidráulicas Domésticas;
- Tecelagem;
- Trabalhos em Couro;
- Trabalhos em Madeira;
- Trabalhos em Metal.

Parágrafo único. Nas duas séries desta fase será obrigatório, para os alunos do sexo feminino o estudo de Educação para o Lar, que é considerada disciplina de iniciação técnica para os efeitos do parágrafo único do art. 13.

Art. 7º O currículo da segunda fase, além das práticas educativas e das atividades extraclasse, compreenderá o estudo de Português, Matemática, Inglês ou Francês, Ciências Físicas e Naturais, Estudos Sociais, ou Fundamentos Históricos e Geográficos da Civilização Brasileira, e mais duas disciplinas, no mínimo, eleitas pelo aluno, em lista de três, pelo menos, que o estabelecimento

he oferecerá, em cada série, dentre as da relação abaixo:

- Arte Culinária;
- Artes Gráficas;
- Avicultura;
- Biblioteca;
- Cerâmica;
- Corte e Costura;
- Dactilografia;
- Desenho;
- Elementos de Eletrônica;
- Eletricidade;
- Horticultura;
- Indústrias Rurais;
- Industrialização Doméstica de Alimentos;
- Latim;
- Língua viva;
- Manutenção de Máquinas e Motores;
- Noções de Agrotécnica;
- Noções de Enfermagem;
- Noções de Organização Industrial;
- Prática de Escritório;
- Puericultura;
- Rendas e Bordados;
- Tecelagem;
- Trabalhos em Couro;
- Trabalhos em Madeira;
- Trabalhos em Metais.

Art. 8º As disciplinas relacionadas com iniciação técnica e prática em oficinas poderão ser ministradas em período de duração inferior a um ano letivo, obedecido o disposto no parágrafo único do art. 13.

Art. 9º A escolha das disciplinas optativas será feita pelo aluno, no início do ano letivo, sob conselho dos professores ou orientadores.

Art. 10. A opção por disciplina lecionada em mais de uma série não poderá ser alterada nas séries seguintes à da escolha.

Art. 11. Durante a primeira fase serão ministradas, no mínimo, cinco disciplinas de iniciação técnica.

Art. 12. As práticas educativas compreendem Educação Física e Educação Artística e serão obrigatórias em todas as séries dos cursos diurnos.

Parágrafo único. A educação religiosa, ministrada de acordo com a confissão do aluno, poderá ser incluída entre as práticas educativas.

Art. 13. O horário escolar será organizado de modo que o aluno dedique de 33 a 44 horas semanais a atividades de caráter educativo, podendo, até nove horas, corresponder a trabalhos que se realizem fora da escola, computando-se como frequência as horas atribuídas à sua execução.

Parágrafo único. Serão reservadas no horário escolar seis horas semanais, no mínimo, para as disciplinas relacionadas com iniciação técnica e prática de oficinas, que serão ministradas no estabelecimento.

Art. 14. Terão a duração de 50 minutos as aulas diurnas e de 40 as noturnas, variando de acordo com a peculiaridade do ensino, as ministradas em oficinas e laboratórios.

Art. 15. Para matrícula na primeira série além de outras condições que forem fixadas pelo regimento interno do ginásio, deverá o candidato:

a) ter, pelo menos, onze anos completos ou a completar durante o ano letivo;

b) não ser portador de doença contagiosa;

c) estar vacinado contra varíola;

d) ter aprovação no último ano do curso primário ou em exames de admissão a qualquer curso de grau

médio oficial ou reconhecido pelo Governo Federal ou, ainda, no exame de verificação de conhecimentos realizado no próprio estabelecimento;

c) estar em dia com as obrigações do serviço militar.

Parágrafo único. Quando o número de candidatos exceder o número de vagas, haverá concurso de seleção.

Art. 16. Serão aceitas ou expedidas transferências de um para outro dos ginásios a que se refere a presente Portaria ou para qualquer outra modalidade de curso de grau médio de primeiro ciclo, respeitado o disposto na Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, e sua regulamentação, cabendo ao estabelecimento, que recebe a transferência, a obrigação de assistir o aluno antes de submetê-lo aos exames de adaptação.

Art. 17. Será de 180 dias, efetivamente computados, o período escolar dos ginásios industriais, sendo obrigatória a frequência dos alunos a 75% das aulas dadas.

Parágrafo único. Obriga-se o estabelecimento a ministrar, pelo menos, 80% das aulas previstas pelo calendário escolar para cada disciplina, sob pena de prorrogar-se o ano letivo até ser atingido esse limite.

Art. 18. As notas serão graduadas de zero a dez.

Parágrafo único. Será considerado aprovado para matrícula na série imediata ou para conclusão de curso o aluno que obtiver média global cinco no conjunto das disciplinas e quatro em casa uma delas, isoladamente.

Art. 19. Poderá o estabelecimento adotar, para efeito de promoção, o sistema de avaliação do aprendiza-

do do aluno através de conceito emitido pelo Conselho de Professores. Neste caso, o conceito deverá ser expresso em notas para registro na guia de transferência ou no certificado de conclusão de curso.

Art. 20. Os atos escolares relativos à admissão, matrícula, expedição de transferência e exame de segunda época realizar-se-ão nos trinta dias anteriores ao início do ano letivo.

Parágrafo único. Os exames de adaptação para confirmar a matrícula serão realizados até o fim de maio e, em segunda época, até o fim de agosto.

Art. 21. Cada estabelecimento terá seu regimento interno aprovado pelo Diretor do Ensino Industrial, sendo que o mesmo deverá ser elaborado de acordo com as contingências e conveniências locais, previstos todos os aspectos ligados ao funcionamento do ginásio, principalmente os que dizem respeito à organização, ao sistema de administração, à composição do currículo escolar, à lista de disciplinas optativas, ao sistema de medida do rendimento da aprendizagem, ao ano letivo, aos direitos e deveres do corpo docente, discente e administrativo.

Art. 22. A autorização para funcionamento dos ginásios, a que se refere a presente Portaria, será concedida por ato do Diretor do Ensino Industrial, mediante satisfação das condições estabelecidas no art. 7º do Decreto n. 50.492, de 25 de abril de 1961.

Art. 23. O requerimento-proposta, que solicite a autorização, será assinado pelo representante legal da entidade mantenedora ou pelo diretor, proprietário do estabelecimento,

e será instruído com os seguintes documentos:

- a) indicação do nome do Diretor com seu "curriculum vitae";
- b) relação do material e livros da biblioteca;
- c) relação do equipamento das oficinas e salas especiais;
- d) regimento interno;
- e) planta baixa do prédio, inclusive oficinas (escala conveniente: 1:100 ou 1:200);

f) cópia autêntica do ato legal de criação do ginásio, quando se tratar de estabelecimento público estadual ou municipal, ou prova de registro de pessoa jurídica de direito privado, quando fôr desta natureza a entidade mantenedora.

Parágrafo único. A transformação do ginásio secundário ou curso comercial básico em ginásio industrial, ou a criação de ginásio deste tipo ao lado de ginásio secundário, para funcionar no mesmo prédio, dependerá de aprovação da Diretoria do Ensino Industrial.

Art. 24. A verificação das condições será feita por representante da Diretoria do Ensino Industrial, que apresentará relatório de seus trabalhos dentro de vinte dias da data da designação.

Art. 25. A classificação decorrerá do parecer da Comissão de Classificação da Diretoria do Ensino Industrial.

Art. 26. Os atos escolares serão registrados em livros especiais no próprio estabelecimento, devendo ser enviado, até maio de cada ano, à Diretoria do Ensino Industrial e, para efeito de conhecimento, os resultados finais do ano letivo anterior.

Art. 27. Somente poderão lecionar em ginásios industriais professores registrados no Ministério da Edu-

cação e Cultura, nos órgãos competentes estaduais, acreditados perante o Ministério, ou que tiverem autorização para lecionar, a título precário, fornecida pela Diretoria do Ensino Industrial.

Art. 28. A Diretoria do Ensino Industrial baixará instruções especiais regulamentando os casos omissos.

(Publ. no D. O. de 22-11-1961)

PORTARIA Nº 41-Br — DE 27 DE NOVEMBRO DE 1961

Baixa normas sobre registro de professores de ensino industrial.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, nos termos de que dispõe o artigo 132 do Dec. nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, resolver baixar as seguintes normas sobre registro de professores de ensino industrial:

Art. 1º. O registro para o exercício do magistério em escolas de ensino industrial classificadas perante o Ministério da Educação e Cultura será efetuado na Representação da Diretoria do Ensino Industrial no Estado ou no Território.

Parágrafo único. Do despacho que indeferir o pedido, caberá recurso para o Ministro de Estado da Educação e Cultura através da Diretoria do Ensino Industrial.

Art. 2º. O registro será concedido para professor das disciplinas de cultura técnica e de práticas de oficinas e iniciação técnica dos cursos Industrial Técnico, Industrial Básico, Ginásio Industrial e Aprendizagem Industrial.

Art. 3º. São exigências para registro em disciplina de cultura téc-

nica dos cursos industriais técnicos possuir o candidato:

a) curso superior em que se ministre o ensino da disciplina técnica em que o candidato pretenda registrar no curso industrial técnico da especialidade;

b) curso de magistério para o ensino industrial técnico reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 4º O candidato a registro de professor para o curso industrial básico ou para o ginásio industrial nas disciplinas de iniciação técnica e práticas de oficinas deve possuir curso de magistério para esse ensino, reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura. Para ingresso neste curso é exigido um dos seguintes requisitos:

- curso técnico;
- curso industrial básico;
- curso ginásial industrial;
- outro curso médio de 1º ciclo;
- registro de professor de trabalhos manuais, com experiência de magistério.

Art. 5º O candidato a registro em disciplinas dos cursos de aprendizagem deve possuir curso de magistério para Aprendizagem Industrial e mais um dos seguintes requisitos:

- curso técnico industrial;
- curso de aprendizagem industrial;
- curso de artífice expedido nos termos da legislação anterior;
- aprovação em exame de habilitação.

Art. 6º Além da capacidade referida nos artigos anteriores, deverá o candidato satisfazer às condições pessoais relativas a: idade, identidade, obrigações militares, obrigações eleitorais e saúde.

Art. 7º Para o exercício do magistério nas disciplinas de cultura geral será válido o registro fornecido pelas Diretorias do Ensino Secundário e do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura e para o de práticas educativas pelo Departamento Nacional de Educação.

Art. 8º Continuam válidos os registros concedidos pela Diretoria do Ensino Industrial.

Art. 9º Os processos de registros que tiverem dado entrada no serviço de Comunicações do Ministério da Educação e Cultura até esta data, assim como os dos atuais alunos do Centro Pedagógico do Ensino Industrial de Curitiba serão ainda concluídos pela Diretoria do Ensino Industrial.

Art. 10. Poderá a Diretoria do Ensino Industrial, mediante convênio, delegar ao órgão próprio do Estado, Território e do Distrito Federal, competência para proceder aos registros dos professores das escolas de ensino industrial não pertencentes à rede Federal.

Art. 11. Os casos omissos serão resolvidos por instruções baixadas pelo Diretor do Ensino Industrial. — *Oliveira Brito.*

(Publ. no *D. O.* de 28-11-1961)

PORTARIA Nº 148-BR — DE 11 DE DEZEMBRO DE 1961

Dispõe sobre as atribuições dos inspetores de ensino.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe são inerentes e considerando a natureza específica dos encargos atribuídos aos Inspectores de Ensino, resolve:

Art. 1º O trabalho dos Inspectores de Ensino compreende encargos de fiscalização, assistência técnica aos estabelecimentos de ensino, orientação pedagógica e pesquisa educacional.

Art. 2º No desempenho de seus encargos, os Inspectores visitarão, regularmente, os estabelecimentos de ensino e executarão outras tarefas que lhes forem atribuídas pelas Diretorias de Ensino e pelas Inspetorias Seccionais.

Art. 3º A programação das visitas e a atribuição de outras tarefas terão por fundamento a obrigatoriedade de trabalho diário para os Inspectores e por objetivo a manutenção da ordem e da eficiência escolar.

Art. 4º A duração das visitas será determinada pela natureza e volume do trabalho a ser realizado e de tal modo que não seja jamais inferior a 18 horas semanais.

Art. 5º Os Inspectores de Ensino serão obrigados a remeter, às Diretorias de Ensino ou às Inspetorias Seccionais, boletins semanais, em que se comprovem, em face de programação de seus encargos, a respectiva frequência e o trabalho executado, de acordo com o art. 4º e parágrafo único do Decreto nº 50.350, de 17 de março de 1961.

Art. 6º As Diretorias de Ensino baixarão instruções especiais e as Inspetorias Seccionais submeterão à aprovação das mesmas Diretorias a programação dos trabalhos dos Inspectores, tendo em vista as peculiaridades locais e observadas as normas fixadas nesta portaria e nas Instruções das Diretorias de Ensino.

Art. 7º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, re-

vogadas as disposições em contrário.
— *Oliveira Brito.*

(Publ. no D. O. de 27-12-1961)

PORTARIA Nº 18 — DE 20 DE
ABRIL DE 1961

Approva instruções sobre o Curso de Medicina Aplicada à Educação Física.

O Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, usando da atribuição que lhe confere o art. 9º da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 e tendo em vista o disposto no Parecer 456-60, do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Ministro da Educação e Cultura em.....
27-9-60 resolve:

Art. 1º O Curso de Medicina Aplicada à Educação Física poderá ser realizado em um único período letivo de 4 a 6 meses de duração, mediante autorização prévia da Divisão de Educação Física.

Art. 2º Durante o período letivo estabelecido no artigo anterior serão ministradas, no mínimo, 350 horas de aula.

Art. 3º Ao período de aulas seguir-se-ão duas semanas destinadas às provas finais, que constarão de prova escrita e de prova oral ou de prático-oral.

Art. 4º Ficará prorrogado o período letivo na cadeira em que não tenham sido ministradas pelo menos setenta e cinco por cento do total das aulas previstas para a disciplina.

Art. 5º Não poderão ser iniciadas as provas finais enquanto não tiver sido completado o número de horas de aula estabelecido no artigo 2º e atendida a condição prescrita no artigo 4º.

Art. 6º Só serão admitidos à prova final os alunos que satisfizerem às exigências relativas a frequência e trabalhos de estágio constantes de lei e do regimento da Escola respectiva.

Art. 7º Somente as Escolas de Educação Física que tenham autorização para funcionamento do Curso de Medicina Aplicada à Educação Física ou já mantenham este curso sob reconhecimento federal poderão solicitar permissão para realizá-lo num único período letivo.

Art. 8º O requerimento de pedido para funcionamento de Curso de Medicina Aplicada à Educação Física, em um único período letivo, deverá ser dirigido ao Diretor da Divisão de Educação Física e acompanhado do calendário organizado para o curso e dos programas das disciplinas integrantes do currículo escolar.

§ 1º O calendário discriminará o número total de aulas previsto para cada disciplina e indicará os dias da semana e horas em que serão ministradas.

§ 2º O programa de cada disciplina deverá ser estruturado em Unidades Didáticas e conter os tópicos ou assuntos a serem desenvolvidos em cada uma delas.

Art. 9º O curso a que se refere a presente portaria obedecerá, em todos os demais casos, à legislação federal que regula o funcionamento dos cursos de Educação Física e ao regimento da Escola respectiva.

Art. 10. Trinta dias após o término do curso, o Inspetor Federal junto à Escola de Educação Física ou, na falta deste, o diretor da mesma, encaminhará à D. E. F. minucioso relatório das atividades do curso.

Art. 11. Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor da Divisão de Educação Física. — *Ueli Mcnevale*.

(Publ. no D. O. de 5-9-1961)

PORTARIA Nº 67 — DE 31 DE
JULHO DE 1961

Baixa instruções para o funcionamento das Inspetorias Seccionais de Educação Física.

O Diretor da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação, usando da atribuição que lhe confere o artigo 12 da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, e tendo em vista o disposto no artigo 6º da Portaria Ministerial nº 75, de 21 de julho de 1961, resolve:

Baixar as seguintes instruções que regularão as atividades e o funcionamento das Inspetorias Seccionais de Educação Física:

Art. 1º Os trabalhos de Inspeção da Educação Física, nos Estados em que forem instaladas as Inspetorias Seccionais de Educação Física, nos termos da Portaria Ministerial nº 75, de 21 de julho de 1961, serão por elas orientados e supervisionados.

Art. 2º A jurisdição de cada Inspetoria Seccional será fixada pela Portaria que determinar a sua instalação.

Parágrafo único. Poderá ser alterada a jurisdição da Inspetoria Seccional já instalada, sempre que se tornar necessário.

Art. 3º A portaria de instalação da Inspetoria Seccional fixará o quadro do seu pessoal, e a distribuição dos servidores indispensáveis ao seu funcionamento far-se-á em ato próprio, baixado pela D. E. F.

Art. 4º O horário de trabalho das Inspetorias Seccionais será o

vigorante para o serviço público civil, respeitadas as disposições do Decreto nº 50.346, de 16 de março de 1961.

Parágrafo único. Os Inspectores de Ensino, em exercício nas Inspetorias Seccionais, executarão as suas tarefas de inspeção de conformidade com o estabelecido na Ordem de Serviço nº 3-61 da D.E.F.

Art. 5º Os Inspectores Seccionais de Educação Física organizarão os serviços da Inspetoria de maneira a assegurar a eficiência e a continuidade do trabalho, a manter em boa ordem a documentação, o inventário dos bens móveis, o trânsito dos processos e dos demais expedientes e os assentamentos relativos aos educandários, aos professores e médicos em exercício nêles, bem como o registro de todos os fatos e atos de interesse para a D.E.F.

Parágrafo único. Os Inspectores Seccionais baixarão as Ordens de Serviço que se tornarem necessárias à execução destas medidas.

Art. 6º Cada Inspetoria Seccional elaborará, anualmente, o plano dos trabalhos de inspeção e de outras realizações na área de sua jurisdição e o submeterá, até o dia 15 de janeiro, à aprovação do Diretor da D. E. F.

Art. 7º No final de cada ano e sempre que lhe fôr solicitado pelo Diretor da D. E. F., o Inspetor Seccional remeterá relatório circunstanciado de tôdas as atividades e realizações de sua Inspetoria e, mensalmente, o resumo dos trabalhos executados na sua jurisdição.

Art. 8º Os pareceres sôbre concessão ou cassação para funcionamento de estabelecimentos de ensino de grau médio, bem como sôbre equiparação e reconhecimento dêstes e as autorizações para admissão, a ti-

tulo precário, de professores e médicos serão dados pelos Inspectores Seccionais "ad referendum" da D. E. F., atendidas as exigências legais e regulamentares.

Parágrafo único. Os relatórios de verificações e revisões serão remetidos à D. E. F., assim como cópia dos expedientes relativos às autorizações concedidas.

Art. 9º As verificações, revisões e outras diligências, nos estabelecimentos de ensino, que não dependam de diárias ou ajuda de custo, serão determinadas pelos Inspectores Seccionais, sempre que se tornarem necessárias, ou quando solicitadas pela D. E. F.

Parágrafo único. Se essas providências importarem a requisição de passagens, diárias ou ajuda de custo, os Inspectores Seccionais indicarão à D. E. F. o nome do servidor a ser designado, para ser baixada a respectiva portaria e tomadas as medidas indispensáveis, quando a iniciativa não partir da própria Divisão de Educação Física.

Art. 10. A designação de novos servidores ou a transferência do pessoal lotado nas Inspetorias Seccionais será proposta pelo Inspetor Seccional ao Diretor da D. E. F., em expediente próprio, justificadas as necessidades do serviço ou as razões do pedido, sendo que a substituição dos funcionários, em exercício nas Inspetorias, durante os seus impedimentos eventuais, far-se-á, por meio de Ordem de Serviço, expedida pelo Inspetor Seccional.

Art. 11. Os Inspectores Seccionais promoverão, em cada ano, reuniões dos Inspectores de Ensino especializados em Educação Física, lotados na Inspetoria, bem como do pessoal administrativo, sempre que forem ne-

cessárias, a fim de resolver os problemas atinentes ao serviço.

Parágrafo único. As reuniões de diretores, professores, médicos, secretários e orientadores educacionais, em atividade na área de jurisdição da Inspeção, deverão ser efetuadas quando oportunas e o interesse da inspeção recomendá-las.

Art. 12. A prestação de contas dos adiantamentos concedidos às Inspeções Seccionais, será feita dentro dos prazos estabelecidos e de conformidade com a legislação vigente, obedecidas as instruções que forem baixadas pela D. E. F.

Parágrafo único. O Inspetor Seccional ficará responsável administrativa e financeiramente pela fiel aplicação dos recursos orçamentários que lhe forem confiados e pela remessa de todos os documentos comprobatórios das despesas realizadas, nos prazos fixados.

Art. 13. Os servidores em exercício nas Inspeções Seccionais que não tenham atribuições específicas estatuidas no Regimento da D. E. F., executarão os trabalhos que lhe forem determinados pelo Inspetor Seccional, respeitado o disposto no artigo 47 da Lei nº 3.780, de 12 de julho de 1960.

Art. 14. Mensalmente, o Inspetor Seccional remeterá à D. E. F. a frequência dos servidores para elaboração da folha de pagamento e, na época apropriada, preencherá a ficha de merecimento, a ser encaminhada ao referido Órgão.

Art. 15. O Inspetor Seccional proporrá ao Diretor da D. E. F. as penas disciplinares e os elogios a que fizerem jus os servidores em exercício na Inspeção.

Art. 16. Os casos omissos nestas Instruções serão resolvidos pelo Di-

retor da Divisão de Educação Física. — *Antônio Pires do Castro Filho*, Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 28-8-1961)

PORTARIA Nº 4 BR — DE 26 DE SETEMBRO DE 1961

Approva o Regulamento do Sistema Radioeducativo Nacional — SIRENA.

O Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, na qualidade de Coordenador da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, tendo em vista o que estabelecem a letra e do art. 6º e o art. 15 da Portaria Ministerial nº 22, de 14 de janeiro de 1960, combinado com os arts. 2º e 6º do Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959, resolve:

Aprovar o Regulamento do Sistema Radioeducativo Nacional — SIRENA, que com esta baixa. — *João Roberto Moreira*, Diretor-Geral do D. N. E.

REGIMENTO DO SISTEMA RADIOEDUCATIVO NACIONAL (SIRENA)

CAPÍTULO I

Da Finalidade

Art. 1º O Sistema Radioeducativo Nacional (SIRENA), como Setor da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos, é subordinado diretamente ao Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, e tem por finalidade:

1. Promover a utilização intensiva da radiodifusão em atividades

educativas sistematizadas, principalmente por meio de escolas radiofônicas, e teleescolas contribuindo para a extinção do analfabetismo, a progressiva elevação cultural dos recém-alfabetizados e a contínua atualização da cultura popular, de modo geral;

2. Fomentar a criação de sistemas radioeducativos regionais, autônomos, e prestar-lhes permanente assistência técnica;

3. Elaborar, radiofonizar, gravar e fornecer, em discos ou videotape, "cursos básicos-modêlo" de Educação Popular, bem como apropriados programas recreativos;

4. Realizar levantamentos e proceder verificação que permitam melhor orientar as atividades radioeducativas e aferir-lhes o rendimento efetivo;

5. Preparar, editar e distribuir material visual correspondente aos programas gravados;

6. Proporcionar estágio e ministrar conhecimentos teóricos e práticos ao pessoal técnico dos sistemas regionais;

7. Orientar e controlar as estações-"piloto", que são a Rádio Sirena de Leopoldina e a Rádio Educadora de Brasília, de acordo com as diretrizes e instruções emanadas do Diretor Geral do D. N. E.

CAPÍTULO II

Da Organização

Art. 2º O Sirena compõe-se dos seguintes subsetores, subordinados ao Chefe do Setor:

1. Subsetor de Técnica Radioeducativa;

2. Subsetor de Técnica Radiofônica;

3. Subsetor de Produção de Programas;

4. Subsetor de Assistência e Controle;

5. Subsetor de Administração;

6. Rádio Educadora de Brasília;

7. Rádio Sirena de Leopoldina.

Art. 3º O Chefe do Sirena será substituído, em seus impedimentos, por um subchefe por êle indicado e designado pelo Diretor-Geral do D. N. E., devendo a escolha recair em elemento de um dos subsetores.

Art. 4º Cada Subsetor terá um Responsável, designado pelo Chefe do Sirena.

CAPÍTULO III

Da competência

Art. 5º Ao Chefe do Sirena compete:

1. Superintender tôdas as atividades técnicas e administrativas;

2. Despachar com o Diretor-Geral do D. N. E.;

3. Representar o Sirena;

4. Manter contato com a Comissão Técnica de Rádio para a defesa dos interesses das emissoras radioeducativas;

5. Tornar efetivamente atuante a influência do Sirena no campo da educação fundamental das camadas populares em geral, por meio do processo radioeducativo;

6. Apresentar ao Diretor-Geral do D. N. E., com a necessária antecedência, a previsão orçamentária para o exercício seguinte e, na segunda quinzena de dezembro, circunstanciado relatório das atividades do respectivo exercício;

7. Desempenhar as atribuições administrativas que lhe correspon-

dem por força de leis, regulamentos e instruções em vigor.

Art. 6º O Chefe do Sirena, no desempenho de suas funções, terá a colaboração de um Subchefe, um Assessor Técnico e um Secretário.

Art. 7º Ao Subchefe cabe:

1. Substituir o Chefe, em seus impedimentos ocasionais, até trinta (30) dias;

2. Proporcionar aos visitantes todas as informações e demonstrações que lhe forem solicitadas;

3. Colaborar na coordenação geral dos serviços;

4. Informar ou fazer informar processos e despachar com o Chefe;

5. Centralizar, de acordo com instruções da Chefia, todos os documentos e mais papéis relacionados com a execução de Planos Regionais de Radioeducação;

6. Visitar os serviços sistemas regionais, quando para isso fôr designado pela Chefia.

Art. 8º Ao Assessor-Técnico cabe:

1. Sugerir normas de orientação metodológica e radiodidática;

2. Dar parecer sobre planos de Cursos;

3. Opinar sobre os projetos de atuação do Sirena no campo de atividade dos serviços regionais e de entidades outras ligadas à radioeducação;

4. Sugerir iniciativas tendentes ao progressivo desenvolvimento da obra do SIRENA.

Art. 9º Ao Secretário compete:

1. Redigir a correspondência pessoal da Chefia;

2. Receber e encaminhar visitantes;

3. Secretariar as reuniões presididas pelo Chefe ou Subchefe;

4. Colaborar nos trabalhos de mecanografia a cargo de Equipe Administrativa.

Art. 10. Cabe ao Responsável pelo Subsetor de Técnica-Radioeducativa:

1. Orientar os Cursos do SIRENA sob o ponto-de-vista pedagógico, metodológico e didático;

2. Prestar toda assistência ao Subsetor de Produção de Programas;

3. Controlar a exatidão e a qualidade didática dos programas antes e depois de gravados;

4. Coordenar e controlar as atividades relacionadas com a prensagem de discos;

5. Rever, atualizar e aperfeiçoar Cursos já utilizados, principalmente com base em críticas objetivas recebidas dos diversos sistemas;

6. Participar dos Grupos de Trabalho encarregados da execução de Planos Regionais de Educação de Base;

7. Planejar e executar a verificação de resultados efetivos das atividades radioeducativas;

8. Colaborar na formação técnica de estagiários.

Art. 11. Incumbe ao Responsável pelo Subsetor de Técnica Radiofônica:

1. Controlar a qualidade dos textos sob o aspecto radiofônico;

2. Encarregar-se da escolha e inclusão de cortinas musicais, bem como de quaisquer outros efeitos especiais de sonoplastia, em coordenação com os autores dos textos e com Subsetor de Técnica Radioeducativa;

3. Selecionar e aproveitar intérpretes, sob sua responsabilidade e sob o regime de pro-labore, dentro dos níveis de remuneração estabelecidos pela Chefia do SIRENA e aprovados pelo Diretor-Geral do D. N. E.;

4. Proceder a ensaios e gravações dos programas que lhe forem encaminhados pela Equipe de Técnica Radioeducativa;

5. Controlar, na cabine do SIRENA, sob responsabilidade do respectivo Responsável, a verificação do material gravado e as montagens indispensáveis ao preparo das fitas para efeito de prensagem de discos;

6. Encaminhar ao Subsetor de Técnica Radioeducativa as fitas prontas para prensagem.

Art. 12. Ao Responsável pelo Subsetor de Produção de Programas:

1. Elaborar os planejamentos de Cursos, por especialidade;

2. Redigir as lições em forma de programas radiofônicos, depois de aprovado o planejamento, e encaminhá-las ao Subsetor de Técnica Radioeducativa;

3. Rever a matéria antes da gravação dos programas, se tiver havido alterações radiofônicas promovidas por outro Subsetor;

4. Sugerir, ao Subsetor de Técnica Radioeducativa, a redação de Cursos novos e participar do desenvolvimento, atualização e aperfeiçoamento dos existentes.

Art. 13. Ao Responsável pelo Subsetor de Assistência e Contrôlo:

1. Proporcionar efetiva assistência técnica à Rádio SIRENA, à Rádio Educadora de Brasília e a outras emissoras que forem criadas pelo Sistema Radioeducativo Nacional, bem como os Sistemas Radioeducativos autônomos, em organização ou funcionamento no país;

2. Elaborar instruções e informes para formação e aperfeiçoamento do pessoal responsável pelos sistemas regionais, inclusive monitores ou auxiliares;

3. Estudar e sugerir processos capazes de apurar o efetivo rendimento dos trabalhos radioeducativos;

4. Realizar todos os levantamentos estatísticos com relação às atividades radioeducativas no país;

5. Coordenar o fornecimento de discos, recursos visuais e mais material distribuído pelo SIRENA.

Art. 14. Ao Responsável pelo Subsetor Administrativo cabe:

1. Cuidar da correspondência oficial;

2. Distribuir tôdas as tarefas de mecanografia;

3. Fornecer à Imprensa dados de divulgação relativos às realizações do SIRENA, e dos sistemas regionais, bem como sobre radioeducação em geral, com prévia aprovação do Chefe do SIRENA;

4. Mandar coletar, circular e arquivar recortes de jornais e revistas;

5. Requisitar material permanente e de consumo, com "visto" do Chefe do SIRENA;

6. Manter sob sua guarda e em bom estado de conservação, e entregá-lo ao Subsetor de Assistência e Contrôlo, para fornecimento aos interessados, todo o material do SIRENA, inclusive discos;

7. Manter contrôlo do material a serviço da Rádio Sirena e da Rádio Educadora de Brasília e de outras que vierem a existir sob a jurisdição do SIRENA;

8. Controlar a execução orçamentária do exercício em curso e elaborar a proposta para o exercício seguinte;

9. Fiscalizar o Livro de Ponto e preparar as folhas de frequência dos servidores, para efeitos de pagamento.

CAPÍTULO IV

Disposições gerais

Art. 15. Aos Responsáveis pelas estações radiofônicas compete:

1. Coordenar e orientar o funcionamento das respectivas emissoras, como principal responsável;

2. Zelar pela manutenção dos equipamentos;

3. Receber os suprimentos em dinheiro, efetuando despesas previamente autorizadas;

4. Submeter à Chefia do SIRENA e ao Diretor-Geral do D. N. E., toda sexta-feira, a programação destinada à semana próxima;

5. Relatar mensalmente ao SIRENA as atividades gerais da Rádio, bem assim os problemas surgidos e as soluções aconselháveis;

6. Fiscalizar atentamente todas as irradiações programadas, com o fim de garantir as elevadas finalidades da Rádio;

7. Estabelecer e cumprir o regimento interno da emissora.

Art. 16. O horário normal do trabalho no SIRENA será fixado com observância do número de horas

semanais estabelecidas para o serviço público.

Art. 17. Além dos servidores constantes da lotação que fôr fixada, o SIRENA terá redatores especializados avulsos que perceberão honorários profissionais por tarefa, de acordo com aprovação do Diretor-Geral do D. N. E.

Art. 18. Serão substituídos em suas faltas e impedimentos eventuais, até 30 (trinta) dias:

a) O Chefe do SIRENA pelo Subchefe;

b) O Subchefe e Responsáveis por servidor designado pelo chefe do SIRENA.

Parágrafo único. Haverá sempre servidores previamente designados para substituições de que trata este artigo.

Art. 19. Os pareceres, informações, relatórios, representações e demais atos oficiais do SIRENA só poderão ser divulgados com a autorização do Chefe.

Art. 20. Os casos omissos neste Regulamento serão resolvidos pelo Chefe do SIRENA, com anuência do Diretor-Geral do D. N. E., quando escaparem à sua competência. — *Esau de Carvalho*, Chefe do SIRENA.

(Publ. no D. O. de 18-10-1961)