

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
VOL. XLIV OUTUBRO-DEZEMBRO, 1965 Nº100**

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

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

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

VOL. XLIV OUTUBRO-DEZEMBRO, 1965 N.º 100

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Carlos Pasquale

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CONSELHO DE REDAÇÃO

Carlos Pasquale
Péricles Madureira de Pinho
Jayme Abreu
João Roberto Moreira
Lúcia Marques Pinheiro

Redator-Chefe : Jader de Medeiros Britto

Tôda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser encaminhada à Redação — Rua Voluntários da Pátria, n.º 107, Botafogo — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara — Brasil.

SUMÁRIO

	<i>Págs.</i>
Editorial	217
<i>Estudos e debates:</i>	
Planejamento e execução do Censo Escolar — VIRGÍLIO GUALBERTO.	221
Censo Escolar de 1964 e perspectivas de erradicação do analfabetismo no Brasil — JOÃO ROBERTO MOREIRA	240
Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960 : descrição e análise — M. B. LOURENÇO FILHO	249
Renovação didática do ensino médio — ANGEL DIEGO MÁRQUEZ	272
Currículo ginásial secundário no Brasil, depois da Lei de Diretrizes e Bases — JAIME ABREU e NÁDIA CUNHA	294»
<i>Documentação:</i>	
Síntese dos resultados preliminares do I Censo Escolar Nacional.	309
A escrita na escola primária — relatório de pesquisa efetuada no Instituto de Educação da Guanabara	314
Preparação de candidatos ao vestibular de 1964 na Guanabara — NÁDIA FRANCO DA CUNHA	331
XXVIII Conferência Internacional de Instrução Pública : Recomendação n.º 58 — Alfabetização e educação de adultos; e n.º 59 — Ensino de línguas vivas na escola secundária	366
Declaração do Concílio Ecumênico sôbre educação cristã	385
Estatuto do Magistério - Lei n.º 4.881-A, de 6/12/1965.	398
Definição dos cursos de pós-graduação — NEWTON SUCUPIRA	413
INFORMAÇÃO DO PAÍS	432
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO	440
RESENHA DE LIVROS : HARBISON, Frederick e MYERS, Charles A. — <i>Educação, mão-de-obra e crescimento econômico</i> (Jayme Abreu) (445); COURRIER DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE — <i>O Ensino pro- gramado</i> (Jayme Abreu) (448); GEIGER, Louis G. — <i>Educação Euperior e Democracia</i> (Sérgio Guerra Duarte) (457); EPEA — <i>Fontes de assistência técnica e financeira para a educação no Brasil</i> (Jayme Abreu)	460
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS : Censo Escolar de 1964 — CLÓVIS SALGADO (461); Educação para todos na Guanabara — JOÃO ROBERTO Moreira, (463); Educação como investimento — SOLON BORGES DOS REIS (469); A idéia da universidade — NEWTON SUCUPIRA (471); Criação dos Ins- titutos universitários de tecnologia na França — B. GIROD DE L'AIN (475); Quarta conferência mundial das universidades — Ir. JOSÉ OTÃO (480); A informação em ciência — LEÔNIDAS HECENBERG.	488

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

100 números a serviço da educação

Nos pareceres sobre o ensino, relatados na Câmara dos Deputados em 1882, Rui Barbosa fixara um critério para tratamento dos assuntos de educação, fundamentando-os em bases científicas, doutrinárias, constatando o interesse da sociedade brasileira em sua totalidade.

Não obstante o pioneirismo do mestre, é com a elite de educadores que subscreveu o manifesto histórico de 1932 pela "educação nova" que se afirma entre nós uma orientação realmente modernizadora no campo do ensino, como uma das manifestações vigorosas da cultura brasileira em florescência, a partir da Semana de Arte Moderna de 1922.

No antigo Distrito Federal e em S. Paulo, os princípios da nova pedagogia inspiram a reorganização dos respectivos sistemas escolares.

Criado o Ministério da Educação e Saúde em 1931, e mais tarde o INEP (1938), coube a este promover estudos, levantamentos e a divulgação de resultados de pesquisas e novas concepções educacionais.

Lançou o INEP a série de boletins dedicados à organização administrativa do ensino em cada Estado. Atendendo a sugestão do Ministro Gustavo Capanema, o Prof. Lourenço Filho elaborou o plano da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, sendo o primeiro número editado pela Imprensa Nacional em julho de 1944, inspirado em sua apresentação gráfica no boletim do Bureau Internacional do Trabalho.

Nesses cem números, a Revista vem procurando manter o mesmo padrão científico e técnico, no propósito de formar um pensamento sempre renovado e uma esclarecida mentalidade pública diante da problemática do ensino.

As gestões de Lourenço Filho, Murilo Braga, Anísio Teixeira e Carlos Pasquale, dando ênfase aos problemas de organização administrativa e pedagógica, sua democratização, seu planejamento, espelharam na seqüência da Revista as preocupações da educação brasileira e as tentativas do esforço público para encaminhar as soluções que o crescimento demográfico e as responsabilidades nacionais reclamam.

Além de documentar esse esforço, a Revista se tornou uma tribuna para o debate do pensamento educacional, divulgando em suas colunas as idéias de educadores nacionais e estrangeiros, que vêm oferecendo sua contribuição significativa, criadora, na conceituação das tarefas específicas da educação na era tecnológica.

Ao longo dêsses cem números, não é difícil, numa visão retrospectiva, encontrar os que se constituíram ponto de referência obrigatório ao estudo de temas determinados. Salientamos de sua primeira fase o n.º 13, sôbre orientação educacional, procurado com assiduidade por docentes e alunos de faculdades. De fase mais recente, os números 63 (pesquisa educacional), 64 (ensino primário), 81 (educação e desenvolvimento), 83 (reforma universitária) e a série dos números relativos ao período de 1958 a 1963, que refletiram o debate esclarecedor em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desde a proposição do Ministro Clemente Mariani, em 1948 (n.º 36), a Revista se tornou, como seria de esperar, o veículo autorizado para elucidação das teses relativas à filosofia política da Lei, seu sentido de modernidade pedagógica, sua adequação à realidade brasileira em mudança. Preferiu-se o confronto das opiniões mais representativas das correntes que defendiam orientação divergente na elaboração da Lei.

Por outro lado, temos registrado os trabalhos e recomendações de conferências, seminários, congressos (nacionais, inter americanos, internacionais), acompanhando sua evolução doutrinária, especialmente as reuniões interamericanas, a partir da Conferência de Panamá em 1943

(n.º 2), fragmentária, sem unidade, à de Santiago, em 1962 (n.º 87), sobre desenvolvimento econômico e social na América Latina, patenteando-se uma orientação integradora do processo educativo na realidade latino-americana.

Ao ser lançado o centésimo número, registra-se a continuidade editorial alcançada pela R.B.E.P., apesar dos obstáculos que se antepõem, entre nós, a publicações de natureza técnica, visando a um grupo limitado de leitores. Esses obstáculos decorrem em grande parte da precariedade dos recursos destinados à educação, particularmente às atividades editoriais, ficando a Revista a depender da colaboração espontânea dos educadores, remunerados em casos esporádicos, não valorizando com justeza o trabalho intelectual.

Com êste número, completamos a edição de novo Catálogo por assunto e autor, abrangendo a matéria publicada a partir do n.º 71.

Bibliotecas de escolas normais, faculdades de filosofia, órgãos administrativos especializados, educadores de todo o País, além de assinantes e instituições pedagógicas internacionais vêm sendo atendidos com sua distribuição.

Hoje, que a educação assumiu o primeiro plano no debate nacional como fator condicionante na libertação do subdesenvolvimento, R.B.E.P. vê expandidas suas funções como veículo de orientação, pesquisa e planejamento, esperando contribuir para a formulação de uma política educacional brasileira quanto possível lúcida, moderna e realmente democrática.

PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DO CENSO ESCOLAR

Virgílio Gualberto

Da Comissão Central do Censo Escolar

O 1.º Censo Escolar do Brasil, realizado, nos termos do Convênio firmado em 15 de junho de 1964, pelo esforço solidário e conjunto do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dos Governos das Unidades da Federação, foi projetado e dirigido por uma Comissão Central composta de 5 membros, dos quais dois representaram o MEC e dois o IBGE, sob a presidência do Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Teve por objetivo reunir os elementos estatísticos indispensáveis aos governos da União, das Unidades Federadas e dos Municípios para elaboração ou revisão dos respectivos planos de desenvolvimento educacional e de cooperação interadministrativa, de modo a alcançar as metas objetivadas no Plano Nacional de Educação, bem como oferecer às administrações municipais um cadastro inicial da população escolar destinado à chamada anual e ao incentivo e fiscalização da freqüência às aulas, nos termos dos artigos 28 e 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

É óbvio que, não fora a preocupação do preparo do cadastro da população escolar, outros processos estatísticos, inclusive pesquisas por amostragem, poderiam ser adotados para reunir aquelas informações indispensáveis aos planejamentos objetivados. O cadastro da população escolar, entretanto, para organização do qual devem ser conhecidos, em relação à cada criança, além dos elementos de identificação (nome, filiação, sexo, idade) e de residência, a respectiva escolaridade, só poderia ser alcançado mediante levantamento geral, de domicílio a domicílio, fato que caracteriza, em técnica estatística, a operação censitária.

Nomeada por ato do Sr. Ministro da Educação e Cultura de 18 de julho de 1964, a Comissão Central, com sede na cidade do Rio de Janeiro, GB, reuniu-se pela primeira vez a 23 de julho, ficando desde logo deliberado que seus trabalhos seriam realizados em equipe, em regime de dedicação plena e distribuídos por seus membros de acordo com a especialidade de cada um. Ficou assentado, igualmente, que o Censo seria planejado de modo a assegurar o máximo de descentralização para as operações de coleta e apuração locais, a fim de que as Prefeituras Municipais e os governos das Unidades da Federação pudessem dispor do cadastro e dos dados estatísticos menos complexos, tão logo a coleta das informações ficasse concluída. Ficou, também, estabelecido que o Censo Escolar seria realizado com base no Quadro Administrativo (municípios e distritos) vigente a 1.º de julho de 1964 e nos setores censitários que serviram ao Recenseamento Geral de 1960 com as adaptações que se fizessem indispensáveis, bem como deveria, sobretudo, apoiar-se no professorado estadual e municipal para realização da coleta.

Para projetar os documentos de coleta e a amplitude do Censo quanto à faixa etária da população escolar que deveria abranger, a Comissão teve oportunidade de ouvir diversos técnicos em política educacional e em assuntos demográficos, especialmente a Comissão de Planejamento do Conselho Federal de Educação. As opiniões manifestaram-se bastante divergentes, quanto à amplitude, quer quanto à idade máxima (14 a 18 anos) quer quanto à mínima (0 a 5 anos) decidindo a Comissão recensear as crianças menores de 15 anos (nascidas de 1.º de janeiro de 1950 em diante), pois esta faixa abrangeria a população de acesso obrigatório ao ensino primário — objetivo principal — e a do 1.º ciclo do ensino médio; facilitaria, de outra parte, quanto às famílias a enumeração de seus dependentes e quanto aos recenseadores o controle dessas declarações, bem como atenderia o interesse do Ministério da Justiça (Serviço de Estatística Demográfica, Moral e Política) no que diz respeito à verificação do cumprimento, por parte da população brasileira, do Registro Civil de Nascimentos, sem que, com essa extensão, ficasse por demais ampliado o trabalho dos recenseadores que, de qualquer modo, teriam de visitar todos os domicílios do País.

Decidiu, também, a Comissão que a par do levantamento da população escolar, fosse levado a efeito o Censo dos Prédios Escolares onde se ministra ensino primário, cujas características não têm sido, até

agora, objeto de estudo sistemático abrangendo, também, não só os cursos ministrados como o corpo docente que neles exerce atividade.

Órgãos de execução

Para execução do Censo em cada Unidade da Federação foram realizados Convênios Especiais com os respectivos Governos, nos quais se estabeleceram as normas gerais de trabalho e a atividade recíproca das partes para o bom êxito do Censo.

Em cada Unidade da Federação foi constituída uma *Comissão Regional* destinada a levar a efeito o Censo Escolar, composta de 5 membros, um dos quais, obrigatoriamente, o Inspetor Regional do IBGE ou servidor da respectiva Inspeção por êle indicado, na forma do Convênio MEC-IBGE, pelo qual, aliás, êste órgão ficara, dentre outros, com os encargos da distribuição do material e do controle da coleta. As Comissões constituíram-se, em geral, além do citado Inspetor do IBGE, dos Diretores dos Departamentos de Estatística e dos Departamentos de Ensino Primário da respectiva Unidade e outros técnicos de educação designados pelo Govêrno. Em 16 Unidades a presidência coube a uma autoridade educacional, inclusive três Secretários de Estado, e em 8 outras a autoridades estatísticas. A *Instrução n.º 1*, da Comissão Central, estabeleceu a organização e competência das Comissões Regionais bem como das Chefias Municipais.

Os presidentes das Comissões Regionais reuniram-se com a Comissão Central, no Rio de Janeiro, nos dias 30 de setembro e 1.º de outubro de 1964, para debate de todos os temas do Censo Escolar, inclusive para instruções detalhadas sôbre sua realização.

As Comissões Regionais dividiram, para efeito de fiscalização e controle, o território da sua jurisdição em regiões especiais, abrangendo um grupo de municípios, para os quais foram designados *coordenadores seccionais*. Essas zonas fixaram-se, em geral, na divisão existente para efeito da fiscalização do ensino (Inspeções de Ensino) ou na divisão em zonas fisiográficas estabelecidas pelo IBGE para efeito de apresentação de dados estatísticos; em alguns casos, tendo em vista a disponibilidade de pessoal e conveniências locais, outras divisões foram adotadas; em outros casos ainda, os coordenadores não tinham áreas específicas de atuação, sendo, em cada oportunidade, designados pelas Comissões para atenderem os casos conforme fossem ocorrendo.

Nos municípios, a realização do Censo coube a uma *Chefia Municipal*, composta de um ou mais auxiliares, de acordo com as peculiaridades locais, um dos quais substituto automático do respectivo chefe em seus impedimentos. Nas Capitais, as Comissões guardaram alguma semelhança com as Comissões Regionais.

A *Instrução n.º 5* da Comissão Central fixou critérios para a designação dos Coordenadores Regionais e das Chefias Municipais; aqueles deveriam ser escolhidos entre autoridades escolares de qualidades pessoais para o exercício da função e capazes de dedicar-se plenamente aos trabalhos do Censo, ou entre os agentes itinerantes do IBGE; as chefias municipais deveriam ser escolhidas, com base, se possível, nas informações dos respectivos coordenadores, entre pessoas que possuíssem as qualidades e possibilidades exigidas para os Coordenadores Regionais. As despesas de transporte, alimentação e pousada dos coordenadores e das chefias municipais foram custeadas com os recursos financeiros do Censo, cabendo-lhes, igualmente, efetuar as despesas necessárias à boa execução das tarefas mediante suprimentos fornecidos pela Comissão Regional, à qual prestaria contas na forma da *Instrução n.º 6* da Comissão Central. Auxílios outros obtidos quer pelas Comissões Regionais, quer pelas Chefias Municipais, foram aplicados na execução do Censo, cabendo-lhes prestar contas diretamente aos respectivos doadores.

Além dos encargos decorrentes da distribuição e recolhimento do material, da fiscalização geral da operação censitária, da movimentação e prestação de contas dos recursos financeiros que lhe foram destinados e da apuração preliminar com base nos resultados das apurações efetuadas pelas Chefias municipais, à *Comissão Regional* coube também a tarefa de promover e fazer promover através dos Coordenadores e das Chefias municipais, adequada e oportuna divulgação a fim de esclarecer a opinião pública a respeito do Censo Escolar, visando ao indispensável apoio da consciência cívica da coletividade. Às *Chefias Municipais* — em geral exercidas por uma autoridade educacional, pelo agente de estatística do IBGE ou, em alguns casos, pelo próprio Prefeito Municipal — coube o recrutamento e instrução do pessoal destinado aos trabalhos de campo, formando o quadro de recenseadores, bem como pleitear, junto à administração municipal e aos elementos da comunidade local, os atos, as contribuições e as providências necessárias ao êxito dos trabalhos de coleta, das apurações locais e do cadastro escolar.

DATA DO CENSO — A Comissão Central viu-se na contingência de fixar a data de *1.º de novembro de 1964* para realização do Censo, pois de outro modo teria de transferi-lo para depois das férias escolares, isto é, para o ano de 1965. Instalada em fins de julho de 1964, ela dispunha de menos de 90 dias úteis para planificar a operação censitária, elaborar os modelos e as instruções, imprimir e distribuir o material, em tempo das Comissões Regionais, por sua vez, poderem fazer chegar às Chefias municipais em ocasião oportuna de modo que os recenseadores fossem instruídos e atingissem o campo a partir do primeiro dia útil de novembro, que foi o dia 3. Sabia-se que a data não era a melhor, mas contava-se que, por ser antevéspera das férias escolares, poderia apressar os trabalhos de coleta, especialmente nas zonas urbanas e suburbanas, a cargo do professorado local.

Embora cada setor devesse, em princípio, ser trabalhado por um só recenseador, foi permitido ao mesmo dispor de um ou dois auxiliares, de modo a apressar a conclusão da tarefa. De outra parte, os governos declararam feriados escolares os dias 3 a 7 de novembro a fim de assegurar a plena dedicação do professorado ao Censo. Em alguns casos, tendo em vista o retardamento do início do Censo, os feriados foram fixados para semana posterior.

Deve-se assinalar que, em virtude de os meses de novembro e dezembro marcarem o início do período de chuvas no Planalto Central, a Comissão do Estado de Goiás decidiu realizar o Censo somente nas áreas urbanas e suburbanas das cidades e vilas e a do Estado de Minas Gerais determinou a paralisação da coleta em 31 de dezembro com sacrifício de alguns setores rurais e de municípios.

Embora referindo-se todas as informações a *1.º de novembro de 1964*, os Estados da Bahia e de Alagoas deram início ao Censo somente em 16 de novembro e o Estado do Rio Grande do Sul a *1.º de dezembro*.

PROPAGANDA — Desde o início de seus trabalhos, a Comissão Central providenciou a publicação, através dos jornais dos grandes centros com penetração no interior, de notícias sobre a realização do Censo Escolar e de seus objetivos. Instaladas as Comissões Regionais, a propaganda foi intensificada em cada Unidade da Federação, a partir de outubro, por intermédio dos jornais e rádios locais, com a divulgação de noticiário fornecido pelas próprias Comissões Regionais ou pela Comissão Central.

A Comissão Central mandou imprimir 100 mil exemplares de um cartaz de formato 31,5 x 44,5 cm, no qual estavam representadas crianças de mãos dadas no estilo de papel recortado, em branco sôbre fundo azul e os dizeres : Quantas estão sem escola? Ajude o Censo Escolar — Ministério da Educação e Cultura — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — Secretaria da Educação.

Bastante sugestivo, esse cartaz cobriu todo o território nacional, sendo reproduzido em jornais. Algumas Comissões Regionais, além de outros cartazes e dísticos de propaganda próprios, mandaram reproduzir, em miniatura, o cartaz da Comissão Central, pelo que êle passou a constituir um verdadeiro símbolo do Censo Escolar de 1964.

O objetivo da propaganda desenvolvida foi o de não somente preparar ambiente favorável na opinião pública para a realização do Censo, como motivar o professorado para a grande tarefa para a qual estava sendo convocado.

DOCUMENTOS DE COLETA E DE CONTROLE - A Comissão Central projetou dois boletins de coleta, três documentos de controle, um de apuração, um de transcrição de dados e um folheto de instruções, classificados pela sigla CE (Censo Escolar) acompanhada de um número ordinal (1 a 7 e 10).

Os dois documentos de coleta — *CE 1* e *CE 2* — destinaram-se: o primeiro, ao registro das *famílias* e crianças dependentes e, o outros, aos *prédios escolares* e cursos e professôres de ensino primário que neles atuam. Ambos foram elaborados no sistema de resposta pré-codificada, bastando ao recenseador assinalar com um X a quadrícula referente à resposta adequada.

O modelo *CE-1 (Boletim de Família)* destinado ao recenseamento das famílias que possuíssem dependentes menores de 15 anos contém 13 quesitos para identificação e qualificação das crianças, seis dos quais, obrigatórios para as crianças de qualquer idade, indicam o prenome, o sexo, a situação de dependência quanto ao chefe da família, data do nascimento, registro em cartório e possível deficiência física ou mental; para as crianças de 7 a 14 anos foram incluídos mais sete quesitos referentes à escola, o grau, a série e o regime de internato ou não para as que freqüentam; a razão (defeito físico ou deficiência mental, falta de escola, necessidade de trabalhar, falta de recursos ou outro motivo) para as que não freqüentam, bem como o grau e a,

série do ensino para os que já tenham frequentado cursos anteriormente. No Boletim deveriam ainda ser registrados o nome, o sexo e o grau de instrução do chefe ou responsável, o município, o distrito, a localização, a situação do domicílio e a distância da escola primária mais próxima, pública ou particular.

O modelo *CE-2 (Boletim do Prédio Escolar)*, destinado ao recenseamento dos prédios em que funcionam cursos de ensino primário, está dividido em quatro partes; a primeira, relativa ao prédio, contém 16 quesitos referentes às paredes, cobertura, piso, água encanada, instalações sanitárias, área de recreio, adaptação, utilização, propriedade, condição de ocupação, presença de carteiras e quadro negro, número e dimensão das salas de aula comuns e especiais, número máximo de alunos por turno e escola primária mais próxima; a segunda, destinada ao registro dos cursos que funcionam no prédio, com indicação do nível do ensino ou tipo do curso, denominação, número de turnos e de alunos, diurnos e noturnos; a terceira, com sete quesitos referentes ao curso primário, sua natureza (comum ou emendativo), à dependência administrativa, à extensão em séries, à possibilidade imediata de aumento de matrícula; a quarta, referente aos professores que ministram aulas na condição de regência de classe ou de disciplinas especiais, discriminados aqueles quanto à sua formação profissional ou grau de instrução. Elaborado em 3 vias, este documento foi encaminhado à Comissão Regional para efeito de organização do Cadastro dos órgãos educacionais da respectiva Unidade da Federação e à Comissão Central para apuração definitiva.

Dos três documentos de controle — *CE-3, CE-4 e CE-6* — dois deles, destinaram-se ao registro dos trabalhos do próprio recenseador: o modelo *CE-3 — Caderneta do Recenseador*, contendo a descrição dos limites do setor censitário e o respectivo mapa ou *croquis*; o quadro resumo dos trabalhos do setor e as disponibilidades locais para classes de emergência. Elaborado em forma de capa, este modelo serviria, também, para colecionar as *Folhas de Coleta — modelo CE-4*, nas quais o Recenseador registra, por logradouro, passo a passo, os prédios ou domicílios que vai encontrando, o nome do seu responsável, o número das crianças recenseadas e o das pessoas moradoras, a data da coleta e o número de *CE-1 e CE-2* preenchidos. O terceiro documento de controle — *modelo CE-6* — denominado *Boletim Resumo*, destinava-se à coordenação, por parte das Chefias municipais, dos trabalhos elaborados pelos encarregados de cada setor, e nele estão registrados,.

além da Unidade da Federação e do município a que se refere, todos os setores existentes classificados por distrito, com indicação da situação (urbano, suburbano e rural), do número de unidades registradas (domicílios e prédios residenciais), dos domicílios ocupados, do número de boletins CE-1 e CE-2 preenchidos, do número de crianças recenseadas e do número de pessoas moradoras, discriminadas por sexo. Preenchido em três vias, esse documento destinava-se à Chefia Municipal, à Comissão Regional e à Comissão Central, constituindo o relatório técnico fundamental dos trabalhos municipais, assim como os modelos CE-3 e CE-4 constituem o relatório do recenseador.

O *Mapa de Apuração CE-5* foi elaborado com o objetivo de assegurar imediato conhecimento local dos principais dados dos setores e dos municípios. Cada recenseador, ao encerrar o trabalho de coleta de seu setor, procedeu à apuração das crianças recenseadas nascidas entre 1958 e 1950 (6 a 14 anos) com indicação da frequência escolar para as nascidas entre 1957 e 1950, e dos professores segundo o grau de formação ou nível de instrução. De posse dos mapas dos setores, a Chefia Municipal procedeu à apuração Resumo do Município. Elaborados em três vias, estes mapas foram também fornecidos às Comissões Regionais, para preparo da apuração preliminar da respectiva Unidade da Federação, e à Comissão Central para efeito de controle. Esta providência permitiu que já em 31 de dezembro de 1964 a metade (50%) das Prefeituras Municipais estivessem de posse dos principais dados referentes a sua população escolar e a seu professorado, bem como do cadastro nominal das crianças residentes no município e dos cadastros dos prédios e dos cursos de ensino primário nele existentes. Em 31 de janeiro de 1965 a percentagem das Prefeituras que estavam de posse desses elementos elevava-se a 70% e em 28 de fevereiro a 80%.

Com as instruções destinadas aos órgãos de coleta e aos agentes recenseadores, a Comissão Central elaborou um folheto de 23 páginas, modelo *CE-10*, denominado *Manual do Recenseador*, composto de 7 capítulos: I — Base legal, objetivo e amplitude; II — Instruções gerais; III — Preenchimento do Boletim de Família (CE-1); IV — Preenchimento do Boletim do Prédio Escolar (CE-2); V — Preenchimento da Caderneta do Recenseador (CE-3); VI — Preenchimento da Folha de Coleta (CE-4); VII — Preenchimento do Mapa de Apuração (CE-5).

A Comissão Central, tendo em vista a necessidade da entrega imediata do documento de coleta *CE-1*, o *Boletim de Família*, às Prefeituras

Municipais para efeito da organização do cadastro das crianças em idade escolar, teve de valer-se de uma *Folha de Transcrição*, modelo CE-7, para dispor das informações necessárias à elaboração das estatísticas referentes às famílias e crianças recenseadas naqueles aspectos que não seriam fixados pela sumária apuração preliminar. O elevado número de crianças recenseadas (pouco menos de 30 milhões) não aconselhava a elaboração em duplicata dos boletins CE-1 como fora adotado para o de Prédios Escolares CE-2, cujo número era de apenas 130 mil. Criou-se, assim, a Folha de Transcrição, preenchida sob a responsabilidade da Chefia Municipal, transpondo-se para cada uma de suas colunas os dados pré-codificados do Boletim CE-1 referentes a uma criança recenseada. Cada folha pôde registrar informações de 54 crianças. Uma *Instrução* da Comissão Central, de n.º 7, forneceu elementos detalhados para o preenchimento, fazendo-se acompanhar de um modelo preenchido. As Folhas de Transcrição, controladas pelas Comissões Regionais e posteriormente ordenadas na Comissão Central por uma equipe de 40 pessoas em cerca de 120 dias, puderam ser encaminhadas à perfuração mecânica com a simples complementação do código do município (código de 5 dígitos que indica à Unidade da Federação, a Zona Fisiográfica e o município), do distrito, da situação (urbana ou rural) e do seu número de seqüência.

O problema da *estimativa da quantidade do material* a ser impresso ofereceu de início alguma dificuldade para os modelos CE-1 e CE-4, pois o primeiro seria adotado unicamente nos domicílios cujas famílias possuíssem dependentes menores de 15 anos e o segundo deveria arrolar prédio por prédio, por logradouro ou localidade de cada setor. A estimativa para o modelo CE-1 baseou-se no número proporcional de domicílios existentes em 1960 aplicado sôbre as estimativas oficiais da população para 1964, cálculo que levaria fatalmente a uma cifra superior à real pois haveria um número de domicílios, então desconhecido, em que essa condição não seria atendida. Para o modelo CE-4, pelo menos um para cada logradouro, embora também o Censo de 1960 tenha sido levado a efeito com um modelo semelhante, não dispunha a Comissão de qualquer informação capaz de permitir estimativa razoável; mesmo depois de concluído o Censo não é possível fixar o número adequado de documentos em face de não ter havido apuração numérica, assim como não houve no Censo Geral de 1960, do número de logradouros percorridos: o fato é que a edição de 1.440 mil exemplares do modelo CE-2 foi insuficiente em número não deter-

minado pois muitas Comissões Regionais e chefias municipais para atender a falta observada procederam a reprodução mimeográfica do modelo em quantidades não conhecidas pela Comissão Central.

Para os demais modelos as estimativas não ofereceram maior dificuldade em face de haver dados numéricos anteriores fáceis de atualizar. A tabela a seguir discrimina, para cada modelo, o número de exemplares encomendados, distribuídos e utilizados, e o índice de utilização e desperdício de cada um :

MODELO	APLICAÇÃO	EM 1 000 EXEMPLARES				Distribuídos por utilização efetiva
		Estimativa	Impressos	Distribuídos	Utilização efetiva	
CE-1	1 para cada domicílio com criança	24 000	24 000	22 488	9 410	2,4
CE-2	3 para cada prédio escolar	500	670	651	355	1,8
CE-3	1 para cada setor	100	120	118	57	2,1
CE-4	1 para cada logradouro . .	1 200	1 440	1 386		
CE-5	3 por setor e município . .	310	380	362	182	2,0
CE-6	3 para cada município . .	30	30	27	13	2,1
CE-7	1 para cada 54 crianças ..	1 500	1 540	1 406	517	2,8
CE-10	1 para cada setor, município, comissões regionais e coordenadores	100	120	105	62	1,7

A previsão da Comissão quanto aos formulários a serem distribuídos por utilização efetiva foi de 1,5 exemplares por unidade; os resultados, porém, vieram demonstrar que a proporção é de 2,0 em média geral, e que, em alguns casos, são bem maiores, como no caso dos modelos CE-1 e CE-7.

A *impressão e distribuição* do material constituiu outra tarefa de vulto que a Comissão teve de enfrentar com firmeza, pois as providências deveriam não só alcançar as fontes de matéria-prima para aquisição de 85 toneladas de papel, como a impressão, a curto prazo, no Serviço Gráfico do IBGE, de 30 milhões de exemplares e, ainda, a distribuição desse material para as Comissões Regionais e destas para as Chefias Municipais.

A *Instrução n.º 3*, dando conhecimento às Comissões Regionais do *modus faciendi* do Censo Escolar, deu-lhes, com bastante antecedência, instruções para estimar, desde logo, o *número de modelos CE-1 e*

CE-2 que deveriam ser utilizados em cada município, cuja relação já fora preparada com base na *Instrução n.º 2*. Isto implicou na elaboração de *estimativas demográficas para cada município*, feita com base no Censo de 1960, e na *estimativa do número de prédios escolares* efetuada com base na estatística do ensino primário, cujas cifras referentes a "unidades escolares" muito se aproximam das de prédios. Logo após, a *Instrução n.º 4*, relacionando todos os modelos que seriam utilizados no Censo, informou as *quantidades previstas* pela Comissão Central para cada Unidade da Federação de modo que estas pudessem, em tempo, solicitar a *suplementação* que julgassem adequada.

Em menos de 40 dias estavam impressos e empacotados quase 30 milhões de documentos, os quais foram imediatamente expedidos, por *via aérea e rodoviária*, no período de 7 a 14 de outubro, às Comissões Estaduais, tendo havido, entretanto, um contratempo quanto ao material destinado ao Estado de Sergipe que ficou indevidamente retido a meio caminho por culpa do respectivo transportador. Embora as Comissões Regionais dispusessem de pouco prazo para a *redistribuição do material* para os municípios do Interior, esta se fez com presteza de modo que a 3 de novembro o Censo pôde ser iniciado em quase todo o País.

SETORES CENSITÁRIOS — Uma operação censitária que tem como fundamento a enumeração completa das unidades que compõem o universo pesquisado, deve ter suas áreas de trabalho perfeitamente definidas para que as mesmas possam ser percorridas eficientemente pelos encarregados da coleta de informações.

Desde logo ficara decidido que a base geográfica dos trabalhos do Censo Escolar seriam os setores censitários adotados pelo Recenseamento Geral de 1960, pelo que o Convênio MEC-IBGE firmado em 15 de julho, possibilitara à Comissão Central o acesso à documentação existente no Serviço Nacional de Recenseamento.

Examinado o material referente a cerca de 60 mil setores em que o País fora subdividido em 1960, constatou-se o enorme vulto do trabalho a realizar, pois teriam de ser copiados cerca de 120 mil documentos, referentes à descrição dos limites de cada setor e o respectivo mapa ou croquis, em tempo de servirem aos *trabalhos de campo* dos recenseadores. A solução foi encontrada com a contratação com o Serviço de Documentação da Universidade de São Paulo que se comprometeu

a *microfilm* e a *reprogravar* em formato 18 x 24 cm, em tempo hábil desde que os mesmos fossem ordenados no SNR até os primeiros dias do mês de setembro.

A *ordenação* da documentação original do SNR foi efetivamente realizada em curto prazo, colocando-se todas as 60 mil cadernetas dos setores em ordem numérica dentro dos respectivos municípios, e estes em ordem alfabética dentro de cada zona fisiográfica da respectiva Unidade da Federação. Antes mesmo que a ordenação estivesse concluída, deu-se início à operação de microfilmagem de modo que a 10 de setembro estavam fotografados todos os 120 mil documentos. No Laboratório do Serviço de Documentação da Universidade de São Paulo, foram então elaborados os trabalhos de reprogravação, com tal presteza, que quando a Comissão Central começou a distribuição do material, em princípios de outubro, também foi possível proceder a remessa dos documentos referentes aos setores.

As *Instruções ns. 9 e 10*, da Comissão Central, regularam o uso dos documentos referentes aos setores censitários, bem como os casos de *subdivisão dos setores*, a qual, a juízo da Chefia Municipal e com a assistência da Agência Municipal de Estatística do IBGE, poderia ser levada a efeito: a) quando, com a criação de novos municípios, passaram a constituir partes de municípios diversos e b) no caso de possuírem na atualidade cerca de 600 domicílios ou mais, quando poderiam ser subdivididos em setores de 300 a 400 domicílios. Aos recenseadores, visando ao *enriquecimento dos mapas*, foi solicitado anotação os acréscimos — estradas, localidades, etc. — porventura não localizados no mapa, bem como os prédios escolares existentes. Nessas Instruções foram estabelecidas as regras que deveriam presidir à re-enumeração dos setores subdivididos a fim de permitir sua fácil identificação atual e sua procedência em relação aos setores primitivos.

Com as revisões efetuadas, os trabalhos do Censo Escolar foram realizados através de 56.580 setores, 8.303 dos quais, nos municípios das Capitais, 2.607 nos municípios com mais de 100 mil habitantes e 45.670 nos demais, não incluída a área rural de Goiás, onde o Censo não foi realizado, e o Estado da Guanabara, que o realizou por método próprio antes da instalação da Comissão Central.

TRABALHOS DE CAMPO E SEU CONTROLE - Os trabalhos de campo couberam, em princípio, ao professorado primário local que, de um modo geral, soube realizar a tarefa com eficiência. Para as

áreas rurais de mais difícil acesso, ou nos casos em que houve dificuldade na participação dos professores, o Censo foi executado por pessoas contratadas.

Cada recenseador, encarregado de um setor censitário com cerca de 300 a 500 domicílios, designado pela Chefia Municipal, recebeu desta :

- a) o mapa e a descrição de limites do setor;
- b) o Manual do Recenseador (modelo CE-10);
- c) um determinado número de Boletins de Família (modelo CE-1), de acordo com a estimativa do número de domicílios existentes no setor;
- d) um determinado número de Boletins para os prédios escolares (modelo CE-2), de acordo com a estimativa dos prédios existentes no setor;
- e) a Caderneta do Recenseador (modelo CE-3);
- f) um determinado número de Folhas de Coleta (modelo CE-4), de acordo com o número de logradouros ou localidades existentes no município;
- g) três ou mais Mapas de Apuração (modelo CE-5);
- h) um determinado número de Folhas de Transcrição (modelo CE-7), uma para cada 54 crianças recenseadas.

Além de material auxiliar como lápis ou caneta esferográfica e papel, em algumas Unidades da Federação esse material foi acondicionado em pastas especialmente mandadas confeccionar pelas respectivas Comissões Regionais.

A *preparação dos recenseadores* ficou a cargo das chefias municipais e consistiu, de um modo geral, na leitura comentada e exemplificada, em uma ou mais reuniões conjuntas, do Manual do Recenseador (modelo CE-10).

Antes de iniciar a coleta, o recenseador deveria procurar conhecer o setor para o qual fora designado, inteirando-se dos seus limites e das condições que lhe são peculiares, para que pudesse tomar medidas que facilitassem e apressassem a coleta dos dados. Foi-lhe determinado absoluto respeito aos limites de seu setor, para evitar invasão

dos limítrofes, ao mesmo tempo em que se lhe recomendou, ao constatar qualquer engano ou deficiência no mapa, fazer as devidas correções ou acréscimos. Foi-lhe também recomendado indagar, ao final de cada entrevista, a respeito de prédios e domicílios que porventura não estivessem ao alcance de sua vista e de cuja existência o entrevistado poderia informá-lo.

À medida que o recenseador percorria seu setor, não somente providenciava o preenchimento, mediante declaração da família, do *Boletim CE-1* e do encarregado do estabelecimento de ensino, do *Boletim CE-2*, como anotava na Folha de Coleta de cada logradouro o número e a natureza do prédio visitado, a data da visita, e mais outros dados extraídos do próprio boletim preenchido.

Concluído o trabalho de coleta e totalizadas as respectivas folhas, foram estes dados transcritos para os locais de resumo da *Caderneta do Recenseador (modelo CE-4)* e, com ela servindo de capa, foram encadernados o mapa e a descrição de limites do setor e as folhas de coleta, constituindo êste o relatório dos trabalhos do recenseador. Ficou, ainda, a cargo do recenseador proceder à apuração de alguns dados de seu setor, contidos nos Boletins CE-1 e CE-2, cujos resultados foram transcritos em 3 vias no *Mapa de Apuração CE-5*. Coube-lhe, ainda, proceder ao preenchimento das *Folhas de Transcrição, modelo CE-1*, com a transcrição dos dados de cada criança registrados no Boletim de Família CE-1.

À Chefia Municipal, ao receber o material do recenseador, cabia proceder não somente à verificação formal dos documentos como efetuar o confronto dos logradouros relacionados na Folha de Coleta com os constantes do mapa do setor, além de comparar os dados colhidos (número de prédios, de domicílios e de pessoas) com os observados no setor por ocasião do Censo Demográfico de 1960. No caso de discrepâncias fundamentais, deveria procurar as explicações que as justificassem ou providenciar, no próprio campo, a revisão ou complementação dos trechos impugnados.

Uma revisão semelhante à realizada pelas chefias municipais foi, também, realizada pelas Comissões Regionais, e, tanto uma como a outra, providenciaram a correção das lacunas com novo trabalho direto sôbre o setor, em geral levado a efeito por outro recenseador especialmente designado.

Pará prevenir quanto a possíveis *omissões de coletas* as Chefias Municipais foram instruídas (*Instrução n.º 12*), antes de encerrar seus trabalhos, a promoverem ampla divulgação de noticiário conclamando todas as famílias que porventura tivessem deixado de ser recenseadas para que comunicassem o fato à respectiva chefia, devendo esta, depois de verificar a procedência da informação mediante exame dos Boletins de Família, providenciar, no caso positivo, a imediata ida de um recenseador ao domicílio em falta, o qual deveria ainda examinar se o caso denunciado constituía fato isolado ou se todo o edifício, quarteirão, rua ou localidade teriam deixado de ser recenseados. De outra parte, deveriam, ainda, tomar a iniciativa de promover a verificação de possíveis omissões na coleta distribuindo em alguns locais de trabalho, tais como casas comerciais, estabelecimentos industriais, escola, etc, uma papeleta em que se solicitava a informação se a família tinha sido visitada pelo recenseador.

Interessante é assinalar que, de par com poucas indicações de efetivas omissões, a maioria dos casos apontados, a exemplo do que tem ocorrido nos censos demográficos nacionais, não tinham procedência, ficando constatada a existência do respectivo Boletim de Família, devidamente preenchido.

APURAÇÃO PRELIMINAR - Conferida e aceita a documentação referente a todos os setores, a Chefia Municipal deveria executar a *apuração resumo do município* (modelo CE-5), preencher o *Boletim Resumo CE-6*, elaborar sucinto *relatório* dos trabalhos censitários, bem como providenciar, de acordo com a *Instrução n.º 6*, a *prestação de contas* dos recursos financeiros recebidos.

A devolução dos documentos foi processada de acordo com a *Instrução n.º 8*, ficando a Chefia Municipal, para *entrega à respectiva Prefeitura*, em solenidade combinada com as autoridades locais, de posse dos Boletins de Família (CE-1), da 3.^a via dos Boletins dos Prédios Escolares (CE-2), da 3.^a via dos Mapas de Apuração (CE-5), dos setores e do município, e da 3.^a via do Boletim Resumo (CE-6).

À Comissão Regional as Chefias Municipais encaminharam: a 2.^a via dos Boletins do Prédio Escolar (CE-2); a 2.^a via dos mapas de Apuração (CE-5) de cada setor e de um resumo do município e a 2.^a via

do Boletim Resumo (CE-6), destinados ao uso da Comissão para preparo da Apuração Preliminar da respectiva Unidade da Federação, posteriormente, entregues à Secretaria da Educação.

A *Apuração Preliminar* da respectiva Unidade da Federação foi elaborada com base nos Mapas de Apuração CE-5 de cada setor, segundo as normas estabelecidas na *Instrução n.º 11* da Comissão Central. Com discriminação por distrito, município e situação urbana e rural, agrupados por zona fisiográfica, foram preparadas duas tabelas: uma das pessoas moradoras e crianças recenseadas por ano de nascimento e respectiva escolaridade; outra dos prédios escolares e professores segundo a condição de regência e o grau de formação.

As *apurações preliminares* das *Unidades da Federação* foram revistas pela Comissão Central e delas extraídos os resultados por município, segundo a situação urbana e rural, com os quais foi preparado o *volume nacional* em que também figuram tabelas de resumo das Regiões Fisiográficas, Unidades da Federação e Zonas Fisiográficas com os respectivos índices de escolarização.

Os trabalhos de *datilografia* do volume nacional foram executados em São Paulo, por uma equipe de datilógrafos do Serviço Social de Indústria — SESI — em folhas especiais com cabeçalhos e colunas tipográficamente impressas e preenchidas com máquina de escrever elétrica, equipada com fita de papel carbono para assegurar nítida impressão.

Essas folhas, em número de 640, constituíram o documento original para os trabalhos de impressão em "of-set" a cargo do Serviço Gráfico do IBGE.

A conclusão das apurações preliminares por parte dos municípios e das diversas Unidades da Federação pode ser acompanhada pela tabela abaixo; nas apurações municipais o ritmo de conclusões é satisfatório até atingir o nível de 70%, verificado em fins de janeiro, processando-se daí em diante com extrema lentidão; nas apurações estaduais o desenvolvimento processa-se satisfatoriamente até fins de abril quando 78% das apurações estavam concluídas, mas daí em diante a conclusão das apurações se faz com evidente dificuldade.

DATA	EM RELAÇÃO AO TOTAL DE CRIANÇAS (%)		UNIDADES DA FEDERAÇÃO QUE CONCLUÍRAM
	APURAÇÕES MUNICIPAIS	APURAÇÕES ESTADUAIS	
Até 30-XI-64	12,5		
Em XII-1964	43,1	—	—
Em I-1965	69,8	—	—
Em II-1965	79,3	21,6	RS-PA-SC-ES-PR
Em III-1965	94,6	63,2	PR-SP-AC-RJ-RO-AL-MG-DF
Em IV-1965	97,6	78,4	MA-PI-CE-RN-SE-MT
Em V-1965	99,8	84,2	PE
Em VI-1965	—	—	—
Em VII-1965	100,0	96,4	PA-AM-BA
Em VIII-1965	—	97,5	GO
Em IX-1965	-	100,0	PB

Processamento do material para apuração definitiva — A Comissão Central recebeu o material dos municípios destinado à apuração definitiva por intermédio das Comissões Regionais, pois a estas competiu controlar a documentação censitária da respectiva Unidade e proceder à revisão da mesma de modo a evitar omissões. A devolução à Comissão Central se fez por intermédio de transporte rodoviário ou aéreo, êste nos casos dos Territórios Federais ou dos Estados mais longínquos.

A verificação e ordenação da documentação na Comissão Central foram efetuadas por intermédio de um serviço de recepção composto de uma equipe de 40 pessoas, em cerca de 120 dias de trabalho, que, além do controle e codificação das *Folhas de Transcrição* (CE-7) e das *Cadernetas* (CE-3) em que se acham intercalados o mapa e a descrição dos limites do setor e as *Folhas de Coleta* (CE-4), processou o empastamento — em pastas especiais de 250 documentos cada uma, formato 23 x 33 cm e 3,5 cm de espessura — das Folhas de Transcrição CE-7 e dos Mapas de Apuração CE-5, todos *classificados por município* em ordem alfabética na respectiva *zona fisiográfica*. Essa equipe ordenou, também, as *Cadernetas* (CE-3), com os documentos intercalados, etiquetando-as e processando-as em MS em ordem numérica dos setores de cada município e estes em ordem alfabética na sua *zona fisiográfica*. Os documentos do Estado de S. Paulo foram trabalhados por uma equipe organizada na capital daquele

Estado, cujo chefe estagiou por alguns dias no serviço da Comissão Central. Ao todo, foram preparadas 2.235 pastas com 542.797 Folhas de Transcrição CE-7. Os *Boletins-Resumo* (CE-6) foram empastados em ordem alfabética de município por zona fisiográfica e Unidade da Federação, enquanto que os *Boletins dos Prédios Escolares* (CE-2) foram encaminhados a outra equipe para tratamento especial.

As Folhas de Transcrição (CE-7), depois de ordenadas, conferidas, codificadas e empastadas, foram encaminhadas à IBM do Brasil S.A., em São Paulo, com cujo *hureau* de serviço foram contratados os trabalhos de *perfuração e conferência de cartões* e de *apuração* dos resultados definitivos do Censo Escolar.

Os Boletins de Prédios Escolares (CE-2) sofreram tratamento semelhante às Folhas de Transcrição (CE-7) quanto à codificação ordenação, mas exigiram prévia pesquisa nas Folhas de Coleta (CE-4) e nos mapas dos setores para anotação dos prédios escolares apontados pelos recenseadores, bem como a consulta, em muitos casos, do cadastro de estabelecimentos de ensino primário do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Esses boletins foram controlados e examinados por uma equipe composta em sua maioria de professores, tendo sido arquivados em pastas de 250 boletins cada uma, formato 23 x 16 cm, num total de 452 pastas, com 110.411 prédios. Às Comissões Regionais foram comunicadas as faltas verificadas e por estas providenciado o preenchimento do respectivo Boletim CE-2.

A apuração final será elaborada com base nos elementos constantes das Folhas de Transcrição (modelo CE-7) e nos Boletins de Prédios Escolares (modelo CE-2), conterà uma série de tabelas com análises mais complexas da situação escolar da atual geração de 7 a 14 anos, com elementos indicativos quanto ao Registro Civil de Nascimentos e ao Censo de menores excepcionais; compreenderá, também, outra série de tabelas em que os prédios escolares são examinados quanto ao tipo de construção, instalações e aparelhamento de que dispõem e os cursos de ensino primário geral que neles funcionam são investigados segundo diversos aspectos qualitativos.

Marcha dos trabalhos censitários — A operação do Censo Escolar, a par dos dados e informações que coligiu, constituiu-se um empreendimento de larga projeção nos meios educacionais, de influência direta

junto às autoridades e ao professorado local, pois tanto êste como aquelas tiveram oportunidade de efetivamente participar dos problemas com que se defrontam a população de um lado e o ensino primário de outro. Cerca de 100 mil pessoas, em sua maior parte autoridades educacionais e professores de ensino primário, perlrstraram direta ou indiretamente os domicílios e prédios escolares do sua jurisdição, arrolaram as condições das famílias perante o ensino e o registro civil dos nascimentos, examinaram os prédios escolares e os cursos neles ministrados, discutiram e debateram problemas que os fatos iam suscitando. As apurações estatísticas elaboradas no próprio local, por sua vez, tornaram imediatamente conhecida a situação do ensino na comunidade e, em diversos casos, provocaram, de pronto, reações benéficas por parte das autoridades e da população. Constituem aspectos positivos que, de alguma forma, criaram, em todo o território nacional, ambiente de maior receptividade e de maior seriedade quanto à urgência da extensão do ensino a tôda a população brasileira.

De outra parte, a mobilização voluntária e não remunerada do professorado para os trabalhos de coleta, especialmente nas áreas urbanas e suburbanas das cidades e vilas e nos setores rurais de mais fácil acesso, constituiu fato inédito nas operações censitárias nacionais, cuja coleta tem sido sempre realizada por intermédio de recenseadores remunerados. O Censo Escolar pôde ser, assim, levado a efeito por um custo mínimo, em curto prazo e sem prejuízo quanto a sua qualidade. As lacunas que podem ser apontadas — salvo em alguns poucos municípios onde o Censo não chegou a ser realizado — dizem respeito às áreas rurais, para o que as Comissões Regionais estavam autorizadas a contratar recenseadores remunerados, mas cujos recursos financeiros disponíveis foram pequenos.

Pode-se ainda assinalar como fator importante na realização do Censo a compreensão e o bom entendimento entre as autoridades educacionais, as do órgão estatístico nacional e as prefeituras municipais: o Censo Escolar foi tanto melhor realizado quanto melhor e maior o entendimento havido.

Para realização do Censo muitas Comissões Regionais conseguiram efetivo apoio de órgãos federais e estaduais, inclusive de unidades locais do Exército Nacional, de inestimável valia.

No que diz respeito à presteza com que decorreram os trabalhos do Censo Escolar, pode-se considerá-la bastante satisfatória.

De acordo com as Instruções, cada recenseador, ao concluir sua tarefa de coleta, deveria proceder a uma apuração sumária das crianças recenseadas, por idade e condição de escolarização e dos professores por grau de instrução e sexo, referente a seu setor; deveria, também, proceder à transcrição dos dados do Boletim CE-1 para as Folhas de Transcrição CE-7.

De posse de todos os Mapas de Apuração dos setores da respectiva Unidade, à Comissão Regional competia processar a transcrição dos dados para Mapas de Tabulação, classificados segundo a situação urbana e rural e proceder ao devido somatório.

Embora não complexas, essas tarefas eram, entretanto, bastante volumosas.

Até o fim de janeiro de 1965 (3 meses do início da coleta), estavam concluídos cerca de três quartos (75%) dos trabalhos municipais e a apuração do Estado do Rio Grande do Sul. Daí por diante, entretanto, os municípios em falta não seguiram o ritmo observado no período anterior, de modo que foram necessários mais 3 meses para que ficasse concluído o trabalho do quarto restante. A Comissão Central pretendia, após vencidos os principais contratemplos e atendidos os novos prazos solicitados pelas Comissões Regionais, estar de posse das operações das Unidades da Federação até fins de abril, mas a quota de 94% somente foi alcançada em meados de maio, quando restavam ainda as operações dos Estados onde maiores tinham sido as dificuldades (Pará, Amazonas, Goiás e Paraíba).

Recebida em meados de setembro a apuração do Estado da Paraíba, pôde a Comissão Central processar os resumos nacionais e concluir, antes do final de um ano de trabalho, a apuração preliminar do Censo Escolar do Brasil de 1964.

CENSO ESCOLAR DE 1964 E PERSPECTIVAS DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO NO BRASIL

João Roberto Moreira

Técnico de Educação do C.B.P.E.

1. O porquê do Censo Escolar.

Geralmente os censos demográficos, no que diz respeito à escolarização, limitam-se a registrar as pessoas que sabem e não sabem ler e escrever, isto é, o número de alfabetizados e analfabetos do País. Além disso, o Censo Demográfico pode acusar, como em 1950, as pessoas presentes que possuem curso completo (elementar, médio e superior).

É claro que esses dados são valiosos e permitem estabelecer a curva de desenvolvimento quantitativo do ensino, e, com base nela, a estimativa de desenvolvimento futuro.

Entretanto, os dois tipos de dados censitários se tornam insuficientes, se quisermos considerar certos aspectos da dinâmica quantitativa. Saber, por exemplo, que, em 1900, 42,5% das pessoas de 15 e mais anos de idade eram alfabetizadas, que, em 1920, esse número relativo decrescia para 35,2%, subindo para 43,8% em 1940, para 49,7% em 1950, e para 60% em 1960, permite fazer a estimativa de que, mais ou menos em 2093, toda a população de 15 e mais anos de idade provavelmente estará alfabetizada, se for mantida a taxa de 1900 para 1960. Mas, se tomarmos apenas o período de 1940 a 1960 para base de cálculo, verificamos que isso poderia acontecer (a erradicação do analfabetismo) mais ou menos em 2010, e, se a base for o período de 1950-60, entre 1999 e 2000.

Acredito que nenhuma das hipóteses se verifique, porque a projeção quantitativa de uma só variável no tempo elimina outras que lhe são concomitantes, solidárias ou contextuais.

Não dispomos ainda de qualquer apuração do Censo de 1960, relativa às pessoas presentes que possuem curso completo (elementar, médio e superior), motivo pelo qual não é possível uma projeção neste sen-

tido. Mas, se a tivéssemos, e fora estimada a projeção, ela sofreria da mesma fraqueza ou debilidade analítica, justamente porque uma projeção ou curva provável de crescimento ou decréscimo só se aproxima da realidade quando as condições dinâmicas das outras variáveis solidárias ou contextuais se mantêm as mesmas.

Conhecer, portanto, a situação das condições culturais-escolares do Brasil é uma tarefa bem mais complexa, se temos em vista a previsão ou prognóstico do seu desenvolvimento, para nele interferir por meio do planejamento.

Aliás, como em todo o mundo, um censo demográfico que procura caracterizar a população por meio de seus atributos etários, geográficos, econômicos, sociais e culturais, mais importantes porque mais indicativos de uma situação de totalidade, é apenas o ponto de partida, o lugar das hipóteses de trabalho e de estudos para o conhecimento de setores, em função dessa totalidade. Mas, nenhum levantamento, pesquisa ou estudo setorial, que se faça complementar ou especificamente, substitui o censo ou o invalida, se êle foi feito segundo rigorosos processos estatístico-científicos.

De modo geral, para sintetizar o que desejamos dizer, o censo demográfico é uma necessária baliza de referência para os estudos, pesquisas e levantamentos em setores específicos (o social, o econômico, o cultural, o institucional, etc.) da sociedade brasileira, sem que, no entanto, seja o censo, por si só, capaz de bastar a esses estudos mais específicos.

Em educação sempre tropeçamos, no Brasil, com a dificuldade de diagnósticos situacionais, concretos, e, também, de prognósticos aceitáveis. Tornou-se célebre, no seu tempo, o debate que se travou entre Teixeira de Freitas e Lourenço Filho, mais ou menos em 1940, sobre o que diziam os números da educação no Brasil. Os mesmos dados estatísticos e censitários serviram de base aos dois eminentes brasileiros, sendo que o primeiro via com amargura um longo período ainda de obscurantismo e de analfabetismo para a maior parte de nossa população, enquanto que o segundo, comparando séries estatísticas anteriores ao Censo de 1920 com as posteriores, via a possibilidade da escolarização primária total dos brasileiros em 10 anos, isto é, no começo da década dos 50.

E, no entanto, nenhum dos dois estava inteiramente certo.

O INEP, durante a administração Anísio Teixeira, procurou fazer o levantamento quantitativo e qualitativo do ensino, em todas as Unidades da Federação, uma por uma. Eu próprio me encarreguei dos Estados de Sta. Catarina, Rio Grande do Sul e Pernambuco, enquanto que outros colegas fizeram os levantamentos dos Estados do Rio, Paraná, Sergipe e Ceará. Infelizmente, porém, a tarefa estava acima, quantitativamente, da pequena equipe disponível para executá-la. E, como essa equipe, em face da própria mobilidade horizontal que se processa em nosso Serviço Público, ao cabo de 2 ou 3 anos, se desfez, o projeto ficou interrompido.

Após os acontecimentos de março-abril de 1964, que deram margem à atual revolução político-institucional, ainda em processo de desenvolvimento e consolidação, o INEP se viu a braços com a questão não só de definir a problemática educacional do País, mas também de avaliar as possibilidades de sua solução segundo as mudanças em andamento.

Ê evidente que o meio mais prático, a curto prazo, não poderia ser senão o levantamento global, quantitativo-qualitativo da situação, por municípios, estados e regiões. A idéia do censo escolar se impôs desde logo, tendo em vista a educação comum do povo brasileiro. Tal censo, apurando uma série conjugada de variáveis demográficas, escolares e culturais, além do critério geográfico de sua distribuição, permitiria um conjunto de correlações multivariadas, dando lugar, finalmente, a uma configuração qualitativa da situação escolar.

A comparação entre os resultados obtidos pelo Censo Escolar com os conjuntos incompletos de séries obtidas através dos censos demográficos e das estatísticas educacionais, a partir de 1940, permitirá reproduzir o desenvolvimento dinâmico dos sistemas escolares do País nos últimos 25 anos e sua inter-relação com o desenvolvimento econômico e social, de que dão conta outros conjuntos de variáveis.

Feito esse estudo comparativo, não apenas a situação atual do ensino se esclarecerá num diagnóstico mais completo e explicativo, como também o prognóstico de desenvolvimento se tornará mais viável, permitindo planejar e impulsionar o crescimento quantitativo e qualitativo do ensino comum brasileiro, inclusive permitindo melhor aplicação dos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere a esse ensino.

O INEP e seus especialistas têm bem consciência de que o Censo Escolar é, portanto, uma primeira, grande e necessária etapa de estudos e pesquisas, com o objetivo pragmático de planejamento educacional. A partir dele e mediante hipóteses que nele se baseiem, estudos e pesquisas específicos, por meio de amostragem e métodos próprios das ciências sociais aplicadas, se tornarão viáveis, para esclarecer setores e aspectos dos problemas educacionais em relação com a conjuntura social, econômica e política do País, de suas regiões e de suas unidades federativas.

2. Os índices de escolaridade rural e urbana apurados pelo Censo Escolar.

Há um sistema dualista de educação elementar no Brasil, isto é, um sistema de escolas para as áreas urbanas e outro para as áreas rurais, cujas diferenças são quantitativas e qualitativas.

No aspecto quantitativo, o Censo apresenta um dado global, relativo, bastante significativo e que precisa ser explorado em toda sua significação contextual. Do total de 13 935 838 de crianças de ambos os sexos, nas idades de 7 a 14 anos, verificou-se que 9 237 409 estavam freqüentando escolas em 1964, isto é, cerca de 66,3%. Em outras palavras, 33,7% das pessoas de 7 a 14 anos de idade (4 698 429) não freqüentavam escolas, ou porque já as haviam abandonado, ou porque nelas nunca haviam ingressado. (Note-se que nos números acima não está incluída a população do Estado da Guanabara, o Território de Fernando de Noronha e a área rural do Estado de Goiás.)

Se, porém, considerarmos a população urbana e suburbana de um lado, e a população rural de outro, os números absolutos e relativos assumem aspectos distintos.

Do total da população recenseada de 7 a 14 anos, cerca de 51,7% (7 196 784) viviam nas áreas rurais. Destes, apenas 3 700 808 freqüentavam escolas (cerca de 51,4%). Vê-se logo que, dos não freqüentes, cerca de 72,0% moravam em áreas rurais.

Enquanto isso, da população urbana, cerca de 81,2% freqüentavam escolas. Logo, as áreas rurais ficavam muito aquém das urbanas, em matéria de escolarização. Tinham a maior percentagem dos não freqüentes em todo o país (72%) e apenas pouco mais de 51% de suas crianças de 7 a 14 anos estavam na escola, em 1964. As áreas urbanas

não só tinham a menor percentagem dos não freqüentes de todo o país (cerca de 28%), como também a grande maioria de suas crianças em idade escolar estava freqüentando escolas (pouco mais de 81%).

Positiva-se, assim que, quantitativamente, o sistema é dualista: as áreas rurais têm, proporcionalmente, muito menos alunos que as urbanas.

Vejamos agora, tendo em vista as regiões fisiográficas, como as percentagens de freqüência se distribuem pelo país, tendo em vista as idades de 7 a 14 anos:

REGIÕES	FREQÜÊNCIA URBANA E SUBURBANA	FREQÜÊNCIA RURAL	FREQÜÊNCIA TOTAL
Norte	88,8%	56,2%	71,5%
Nordeste	79,72	39,2%	54,4%
Leste	80,2%	48,7%	66,4%
Sul	82,1%	62,2%	72,1%
Centro-Oeste	80,2%	53,0%	71,8%

Pelo quadro acima, nota-se que as percentagens relativas às áreas urbanas e suburbanas não se distanciam muito, entre si, de região para região. É verdade que o Norte se distingue pela alta percentagem de freqüência escolar urbana (88,8%) o que talvez seja um produto da política que adotaram os Territórios e os três Estados que constituem a Região, sob a influência da SPVEA.

Sendo próximas entre si, de região para região, se distanciam, porém, as freqüências escolares nas áreas rurais. O Sul apresenta 62,2%, seguido do Norte e do Centro-Oeste, ao passo que o Nordeste apresenta 39,2%, seguido do Leste com 48,7%. Isto, naturalmente, se reflete na freqüência total, que é mais alta no Sul, seguido de perto pelo Centro-Oeste e o Norte (todas essas regiões com mais de 71%), ao passo que o Nordeste (54,4%) e o Leste (66,4%) ficam muito aquém daquele limite.

Estas percentagens sugerem a hipótese de que o processo de urbanização, permitindo mais fácil escolarização, é que será o principal fator de erradicação do analfabetismo no Brasil. Entretanto, tal hipótese é contraditada pelas condições de habitação rural. Se, no Sul, a população rural é mais ou menos concentrada em núcleos, no Nordeste

e no Leste também o é, ao passo que é muito mais dispersa no Centro-Oeste e no Norte. Nestas duas Regiões a percentagem da população rural concentrada, segundo o Censo de 1960, é de aproximadamente 55% (população com 200 hab. por 35 km- ou 40 casas por 35 km²), ao passo que no Nordeste e no Leste essa percentagem ultrapassa 80%. Ora, a concentração populacional deveria, a prevalear a mesma hipótese da urbanização, favorecer também a escolarização, o que não acontece no Nordeste e no Leste.

A questão parece estar, portanto, nos níveis regionais de riqueza ou de produção. As regiões mais pobres têm suas áreas rurais em extremo atraso econômico e cultural. Além disso, os recursos de que dispõem, para a educação popular, não apenas são insuficientes, mas se aplicam preferentemente nas áreas urbanas.

Naturalmente que se trata também de uma hipótese que precisaria ser investigada em seus diversos elementos, inclusive no que diz respeito aos custos de escolarização e aos investimentos públicos e privados em educação. O que é fato é que o Censo Escolar revela:

- 1) a escolarização nas áreas rurais do país é muito menos intensa que nas áreas urbanas;
- 2) nas regiões pobres e atrasadas em escolarização, a frequência escolar das populações urbanas, de 7 a 14 anos de idade, é quase a mesma, percentualmente, que nas regiões mais ricas e desenvolvidas;
- 3) aquelas regiões pobres, apesar de as áreas rurais terem população mais adensadas e concentradas, são as que apresentam maior deficiência de escolarização rural;
- 4) tudo se passa como se, no Brasil, a escolaridade fosse um privilégio das áreas urbanas, e como se todos os esforços fossem preferentemente feitos em benefício de tais áreas.

Parece-nos, entretanto, que tais esforços são um tanto burlados pelo próprio analfabetismo das áreas rurais. Como a população urbana cresce mais rapidamente que a rural e que a total do país, isto é, mais ou menos à taxa de 5% ao ano, tendo em vista os dados dos censos demográficos de 1950 e 1960, isso evidentemente só é possível mediante o crescente êxodo de habitantes rurais para as cidades e vilas do país. Daí um grande afluxo anual de analfabetos às áreas urbanas, onde a escolarização é necessariamente mais cara, tendo em vista

os custos de instalações e de locais escolares e os custos operacionais da escola. Logo, tudo nos leva a conjecturar sobre se a própria escolaridade urbana não seria mais barata mediante mais intensa escolarização rural do povo brasileiro (neste caso, de caráter profilático-social, em relação às áreas urbanas)!...

É evidente que tais hipóteses ou conjecturas só podem ser verificadas mediante pesquisas complementares ao Censo Escolar; e teriam aspectos dominantes de pesquisas sociais e econômicas aplicadas à explicação de fatos educacionais.

3. As idades de escolarização.

A escola primária brasileira, segundo o Art. 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é obrigatória a partir dos sete anos de idade, e, segundo o Art. 26 e seu parágrafo único, terá no mínimo 4 e no máximo 6 anos ou séries anuais.

Se as matrículas fossem rigorosamente efetuadas por idades e o sistema de promoções substituído pela organização das séries segundo níveis de aprendizagem ou progresso de rendimento escolar, aqueles preceitos legais deveriam significar que, se ainda não integralmente matriculadas todas as crianças de 7, 8, 9 e 10 anos de idade, o maior número de matrículas e de alunos frequentes deveria ser nessas idades.

Ora, o Censo Escolar nos demonstra que isso não acontece, segundo se verifica pela tabela abaixo.

CENSO ESCOLAR DE 1964 - BRASIL
PESSOAS DE 7 A 14 ANOS DE IDADE QUE FREQUENTAM
ESCOLAS - PERCENTAGENS

IDADES	TOTAL	NAS ÁREAS URBANAS	NAS ÁREAS RURAIS
7	47,3	59,9	34,4
8	65,8	83,0	50,0
9	72,3	88,1	57,3
10	73,0	89,5	58,3
11	74,6	89,2	59,9
12	70,8	86,0	55,9
13	66,6	81,1	51,3
14	60,6	74,1	44,9

A tabela assinala que as idades de maior freqüência escolar são as de 9, 10, 11, 12 anos, atingindo seu ponto máximo ou norma estatística a de 11 anos. Note-se também que essa norma e aquelas idades são válidas quer se tenha em vista o total, quer as áreas urbanas ou as rurais.

Em virtude do processo de evasão escolar, que prevalece no país, já estudado por êste Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, podemos admitir que nas áreas urbanas todas as crianças, entre as idades de 7 a 14 anos, chegam à escola, embora nela não permaneçam os 4 anos mínimos, fixados pela Lei. Se 89,2% das crianças de 11 anos estavam estudando em 1964, e se muitas delas iniciaram os estudos aos 7, 8, 9 e 10 anos, como é de supor, também não menos verdade seria que muitas das que iniciaram os estudos antes dos 11 anos abandonaram a escola ainda antes de alcançar esta idade. Não nos parece absurdo supor que êste último contingente corresponda a 10,8% dos que, em 1964, teriam 11 anos. Neste caso seria possível afirmar que todas as crianças das áreas urbanas ou estavam freqüentando escolas ou já as tinham freqüentado. Logo, as cidades e vilas do Brasil estariam dando oportunidade de educação primária comum a todas as crianças em idade escolar, embora de modo insatisfatório, porque tudo indica que uma parte dessas crianças não completa 4 anos de escolaridade mínima.

Esta hipótese pode ser verificada com relativa facilidade quando, dentro de mais algumas semanas, o processamento de dados do Censo Escolar esteja completado, pelo exame da distribuição das matrículas e da freqüência por séries e anos escolares.

Temos, portanto, razão em reafirmar que o maior problema de ensino primário, do ponto-de-vista quantitativo, é ainda o que se refere às áreas rurais. Nelas, a maior freqüência se dá também aos 11 anos, mas apenas 60% das crianças dessa idade estariam estudando.

4. O problema da erradicação do analfabetismo.

Diante dos resultados preliminares do Censo Escolar de 1964, não vemos como o analfabetismo de cerca de 39,5 (Censo Demográfico de 1960) da população adulta brasileira possa ser erradicado a curto prazo, se prevalecer a atual política de um sistema dual de escolas primárias.

Não antes de 50 anos o Brasil terá a sua população rural e dispersa, reduzida a menos de 15%. Se o sistema de escolas, obedecendo ao

critério de atendimento das áreas demograficamente adensadas, continuar a expandir-se com o mesmo ritmo de até agora, só ao fim desse prazo teremos capacidade de oferecer escolas a mais de 85% das crianças em idade escolar primária.

Não se pense que os programas de educação de adultos sejam capazes de corrigir essa manifesta insuficiência das escolas primárias rurais. Também eles atendem preferencialmente às populações urbanas e demograficamente adensadas, pela simples razão de que isso é mais factível.

Além disso, a experiência que tivemos com os Centros-Piloto da Campanha de Erradicação do Analfabetismo, em 10 municípios brasileiros, nos demonstrou sobejamente que, entre a população rarefeita ou dispersa pelo interior, a motivação para a escola é muito difícil, justamente porque a escola, o saber ler e escrever e até o ensino orientado para o trabalho não têm funcionalidade social e econômica para tal população, cujas condições de vida, primitivas e demasiadamente pobres, não abrem vez para a cultura escolar.

Entretanto, justamente graças a essa verificação é que vemos possibilidade de corrigir aquela perspectiva de demorada erradicação do analfabetismo. As áreas rurais atrasadas do Brasil o são em virtude do subdesenvolvimento de várias de suas regiões. Desde que o processo de desenvolvimento social, econômico e político do país se acelere, isso terá reflexos naquelas áreas, possibilitando maior funcionalidade social da escola e, conseqüentemente, não só a sua aceitação, mas também a sua procura.

Embora a educação escolar seja um fator de desenvolvimento social, econômico e político, ela exige certos mínimos sócio-econômicos, inclusive de organização e estrutura social, para atuar positivamente nesse desenvolvimento. Sem isso não terá condições de aclimação social, isto é, de aceitação e procura.

Logo, é de esperar-se que, mediante a ação do IBRA e do INDA, novas instituições que procuram encaminhar a solução dos problemas de distribuição econômica da terra e de desenvolvimento agrário, bem como as conseqüências econômico-sociais do Plano Rodoviário Nacional, da SUDENE, da SPVEA e de outros institutos nacionais de planejamento e execução de políticas de desenvolvimento setorial, os problemas de ensino rural tenham solução de ritmo mais acelerado, corrigindo-se assim a perspectiva pessimista, antes registrada.

REDUÇÃO DAS TAXAS DE ANALFABETISMO NO BRASIL ENTRE 1900 E 1960 : DESCRIÇÃO E ANÁLISE

M. B. Lourenço Filho

Professor emérito da Univ. do Brasil

Quando pretendamos conhecer da situação cultural de um país qualquer, começamos por indagar do número de pessoas que, em determinados grupos, saibam ler e escrever. As taxas percentuais respectivas dão-nos indicadores sobre as quotas da população alfabetizada. Essa característica resulta de aprendizagem, dependente de condições de maturação individual, normalmente existente aos 7 anos. É pois a partir dessa idade que cabe falar em alfabetização, seja rudimentar ou mais completa, obtida nos anos de 7 a 12, faixa normal do ensino primário.

Há grande interesse, no entanto, em determinar taxas de alfabetização em outros conjuntos de idade, acima dessa faixa. Entre esse figura o que engloba as pessoas *de 15 anos e mais*, e por duas importantes razões. A primeira é que, exigindo a aprendizagem alguns anos de escolarização para que bem se complete, em muitos países, no entanto, a matrícula inicial não se torna logo possível aos 7 anos para considerável porção de crianças. A segunda resulta de haver certa coincidência prática entre o total das pessoas de mais de 15 anos com o da população *economicamente ativa*, isto é, dos elementos que trabalham e produzem.

Assim, obtida a taxa de alfabetização nesse conjunto, tem-se um ponto de referência para indagações muito ilustrativas sobre o processo social. Realmente, posta essa taxa em confronto com outras, relativas a grupos etários mais baixos, pode-se avaliar do rendimento mais visível do ensino primário nas idades próprias, ou seja, do que se convencionou chamar *fluxo de alfabetização*; e, confrontada também com

outros indicadores referentes à vida econômica e até mesmo política, obtêm-se resultados úteis a uma mais clara compreensão da mútua dependência entre fatores da vida coletiva.

Em qualquer dos casos, não interessará elucidar apenas a feição positiva, a alfabetização, mas também a negativa, ou aquela que se pode chamar de residual, a de maior ou menor grau de *analfabetismo* nos vários grupos que se considerem. Ao contrário do que vulgarmente se imagina, essa situação corresponde a uma conjuntura, em que não só se projetam as razões de desequilíbrio do sistema escolar, mas as de desequilíbrio e contrastes da vida coletiva, em geral.

A verificação mais precisa desse fato, nos últimos tempos, veio reavivar o interesse de políticos e administradores para a questão *social* do analfabetismo, sobretudo nos *países subdesenvolvidos*, em que, por definição, elevadas quotas de analfabetos persistem. A caracterização de fatores favoráveis ou desfavoráveis à aquisição da leitura e, basicamente, à difusão suficiente ou insuficiente do ensino primário, torna-se questão relevante. Bastará lembrar que o conhecimento deles, em cada caso concreto, possibilitará melhor fundamentação dos planos e programas da educação popular, nas idades próprias como em outras.

Por sua caracterização de conjunto, o Brasil figura no rol das nações subdesenvolvidas. Desse modo, quer apreciado pelo aspecto positivo, quer residual, o processo de alfabetização sumamente interessa. O que pretende êste ensaio é coligir informes numéricos sôbre o analfabetismo em nosso país, neste século, e, tanto quanto seja possível, analisá-los.

Fontes descritivas diretas : Os censos demográficos.

A descrição por mais largos períodos das variações de alfabetização, ou das inversas, de analfabetismo, encontra sua fonte natural nos censos demográficos gerais de cada país. Neste século, no Brasil, cinco dessas operações se realizaram, as três primeiras a intervalos de vinte anos, respectivamente em 1900, 1920 e 1940, e as demais, a partir dessa última, a prazos decenais, em 1950 e 1960.

De todas essas operações foram divulgados resultados com sistemática geral uniforme, que formalmente os torna comparáveis entre si.

Quanto à alfabetização, os resultados aparecem em números absolutos e taxas percentuais, no grupo ou conjunto típico das idades de

15 anos e mais, como em outros em que esse veio a ser decomposto, e ainda alguns poucos, de idades mais baixas. Do último censo de 1960, só se divulgaram por ora resultados preliminares, bastantes, no entanto, à descrição que aqui se tem em vista.¹

Apresentamos no Quadro I, na forma original constante das publicações aludidas, os resultados (com aproximação a duas casas decimais) das taxas de alfabetização no conjunto das idades de 15 anos e mais, seguidas das percentuais complementares, que indicam as quotas de analfabetismo.

QUADRO I - TAXAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE ANALFABETOS NAS IDADES DE 15 ANOS E MAIS, DE 1900 A 1960.

	1900	1920	1940	1950	1960
% de alfabetizados	34,66	35,06	43,78	49,31	60,52
% de analfabetos	65,34	64,94	56,22	50,69	39,48
	100/0	100,00	100,00	100,00	100,00

Tomadas as percentuais de analfabetismo em números inteiros, para maior comodidade, e cotejada» duas a duas, na ordem dos censos, tem-se os seguintes conjugado

1900 .. 65%	1920 .. 65%	1940 .. 56%	1950 . 51%
1920 .. 65%	1940 .. 56%	1950 .. 51%	1960 . 39%
em 20 anos 0%	em 20 anos 9%	em 10 anos 5%	em 10 anos 12%

Por não terem sido uniformes os intervalos entre os censos, devemos confrontar os resultados a prazos iguais, quer dizer, os que se obtiveram de vinte em vinte anos. Duas tendências de ordem geral então se revelam, nesta forma :

- a) nos primeiros vinte anos do século, a taxa de analfabetismo manteve-se praticamente a mesma: quer em 1900, quer em 1920, o censo mostrou que, em cada grupo de 100 pessoas nas idades de 15 anos e mais, 65 eram incapazes de ler e escrever;

¹ VII RECENSEAMENTO GERAL DO BRASIL, 1960, *Cens» Demográfico, Resultados Preliminares*, Série Especial, vol. II, I.B.G.E., Serviço Nacional do Recenseamento, Rio de Janeiro, junho de 1965.

- b) nos dois vinténios seguintes, a mesma taxa veio a declinar, a princípio lentamente, e mais rapidamente depois; com efeito, era 1940 ainda havia 56 pessoas analfabetas em cada grupo de cem, ao passo que em 1960 essa quota se reduzia a 39. A redução média, no primeiro dos períodos, deu-se à razão de meio ponto percentual ao ano, ao passo que no segundo operou-se à razão de 0,85, também ao ano.

Para o último decênio, dispomos dos resultados do censo intercalado, o de 1950, pelo que maior análise se torna possível. Vemos então que a redução do analfabetismo, sempre no mesmo conjunto de 15 anos e mais, se deu a meio ponto percentual ao ano, no período de 1940 a 1950, enquanto no decênio seguinte veio a dar-se em ritmo duas vezes mais rápido, ou a 1,2 ponto.

Em suma, de 1950 a 1960, a quota de analfabetos se reduziu de 51% para 39%, com uma diferença de 12 pontos percentuais, ou quase tanto nos trinta anos anteriores.

Nos grupos parciais de idades, tais como aparecem nos três censos, por decomposição do conjunto de 15 anos e mais, as mesmas tendências gerais podem ser observadas. É o que se pode ver pelas percentuais transcritas no Quadro II.

QUADRO II - TAXAS DE ANALFABETISMO EM DIFERENTES GRUPOS DE IDADES, EM 1940, 1950 E 1960.

GRUPOS DE IDADES	1940	1950	1960
De 15 a 19 anos	55	47	33
De 20 a 29 anos	54	47	34
De 30 a 39 anos	55	50	38
De 40 a 49 anos	58	54	44
De 50 anos e mais	63	60	53

Pelos resultados mencionados, verifica-se redução sempre mais lenta no período de 1940 a 1950 que no subsequente, em qualquer dos grupos etários. E, salvo nos dois primeiros, de 15 a 19 e de 20 a 29 anos, as diferenças registradas de 1950 a 1960 foram sempre duas vezes maiores que as consignadas no decênio anterior.

Deve-se notar que, para os grupos referidos, como para todo o conjunto de 15 anos e mais, a quota de composição demográfica manteve-se estável no decorrer dos trinta anos considerados. Para esse

conjunto, a quota não variou senão entre 57,35 e 58,23% no total da população presente, em qualquer caso.

Em consequência, a questão central, que à análise se oferece, pode ser assim proposta : *Como se explica tão forte redução das taxas, no grupo típico, e assim em todos os demais, no prazo entre 1950 e 1960 ?*

A comparabilidade dos dados censitários.

Em casos como esse, deve o analista antes de tudo considerar a comparabilidade dos dados, não só por sua apresentação formal, mas pelos critérios que tenham sido efetivamente seguidos nos levantamentos.

Deve perguntar, por exemplo, se as instruções dadas aos recenseadores para apreciação das características *alfabetizado* e *não-alfabetizado* teriam variado nos três censos, e se isso teria concorrido para a redução que se veio a registrar. Quando se examinam tais instruções nota-se que nelas houve, de fato, alteração a partir do recenseamento de 1950. Nos censos anteriores, ou nos realizados até 1940, a característica *alfabetizado* resultava simplesmente de resposta positiva a esta pergunta : "Sabe ler e escrever?", sendo os casos de dúvida solvidos apenas pelo traçado do nome da pessoa recenseada.

Nos censos de 1950 e de 1960, as instruções foram mudadas. Na própria publicação de junho de 1965, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística esclarece esse ponto, no seguinte trecho : "Foram considerados como alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinarem o próprio nome." ²

A alteração foi feita, portanto, passando-se a utilizar critério de maior rigor, ainda que não empregadas normas que permitissem distinguir entre pessoas de alfabetização *rudimentar* e de alfabetização *funcional*. Pela primeira dessas expressões, entende-se a aprendizagem silábica da leitura, ou pouco mais que isso. Pela segunda, a capacidade de ler correntemente e utilizar a leitura e a escrita para fins de progresso individual contínuo e, em consequência, de maior ajustamento às necessidades da vida social. Alguns países a assimilam ao preenchimento de prazo certo de escolaridade : *quatro* anos na infância, e *dois* anos, pelo menos, na adolescência e idade adulta.

² *Loc. cit.*, pág. III.

Mas, ainda que a forma adotada entre nós, nos dois últimos censos, não tivesse sido essa, não se poderá dizer que haja prejudicado a comparabilidade dos dados, em relação às operações anteriores, *por excesso de contagem* das pessoas tidas como alfabetizadas. Pelo contrário, e esse fato, aliás, foi assinalado ao examinar-se o resultado do censo de 1950, quando tal critério pela primeira vez se pôs em prática.³

Um segundo ponto a ser examinado deve ser o de inovação nas técnicas estatísticas. Uma inovação a tal respeito se fez na tabulação dos dados do último censo, ponto esse que vem declarado no volume II, da Série Especial, "Resultados Preliminares", antes citado. O Serviço Nacional do Recenseamento empregou processos de amostragem para "as tabulações de características individuais da população, no conjunto do país e para as regiões Nordeste, Leste e Sul". O plano utilizado, esclarece o mesmo documento, "corresponde ao de uma amostra bi-etápica, em que a primeira etapa constituiu-se de uma amostra de cerca de 1/4 da população e a segunda etapa de cerca de 1/20 da etapa anterior, o que resultou em uma amostra de, aproximadamente, 1,27% do total da população e dos domicílios particulares". *

Todos quantos acompanham o desenvolvimento das técnicas estatísticas não desconhecem que esse processo de estimação é hoje utilizado em numerosos países, verificada como está a sua segurança para efeitos descritivos gerais, com a vantagem de maior rapidez na apuração. Nada se poderá argüir, portanto, em princípio, contra a comparabilidade entre os resultados dos últimos censos, no que interesse a êste ensaio.

Mas, se dúvidas puderem existir, o confronto de dados de outras fontes possibilita a verificação da consistência dos resultados obtidos pelas operações de 1950 e de 1960, sejam expressas em números absolutos, sejam em percentuais deles decorrentes, cuja variação no tempo estamos apreciando.

³ MORTARA, Giorgio, *A alfabetização das crianças nos diversos Estados do Brasil*, publicação n. 178, da série "Estudos Demográficos", segundo estudos realizados no Laboratório de Estatística do Conselho Nacional de Estatística, 1956. Esse trabalho foi reproduzido na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXVI, outubro-dezembro de 1956, n. 64.

⁴ *Loc. cit.*, págs. I e II.

O fluxo de alfabetização nas idades próprias.

Entre essas fontes figuram, em primeiro lugar, os levantamentos anuais da estatística escolar, coordenados pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério da Educação. Tem tido, e tem, esse Serviço, direção e corpo técnico de elevada categoria, pelo que seus trabalhos merecem confiança. Desse modo, pode-se dizer que os dados publicados por esse órgão oferecem indicações plenamente satisfatórias, antes de tudo, para que se avalie do *fluxo de alfabetização*, tal como possa ser inferido pelas variações da matrícula no *ensino fundamental comum*, isto é, da educação primária normalmente destinada às crianças de 7 a 12 anos.

Os quantitativos dessa matrícula, comparados ano a ano com os da população total do país, em índices por mil habitantes, permitirão verificar as variações do fluxo naquela faixa, conhecendo-se, assim, da contribuição do ensino primário, nas idades próprias, para redução do analfabetismo, em cada um dos decênios seguintes.

No ano inicial do decênio 1940/49, a população escolarizada daquelas idades teria atingido, em 1950, a faixa de 17 a 22 anos, admitindo-se que a inscrição de alunos fosse contida entre 7 e 12 anos. Sendo certo, porém, que as escolas primárias acolheram também, em ponderável percentagem, alunos até a idade de 14 anos, teria a escola primária influído nos resultados dos grupos de 17 a 24 anos, em 1950. O mesmo se dirá em relação ao censo de 1960, acrescidos outros dez anos, caso em que teria então influído nas taxas apuradas nos grupos de 17 a 34 anos. E, ainda e também, quanto a novos alunos admitidos nos anos intercalados, desde que viessem a completar 15 anos por ocasião de cada censo. Todos participariam do conjunto típico geral de 15 anos e mais, ou nele estariam representados.

Bem certo é que, nos últimos tempos, uma fórmula muito mais simples vem sendo aconselhada para apuração do fluxo de alfabetização nas idades próprias. Consiste na verificação da taxa de crianças matriculadas, numa só idade, a de 10 anos. Pela variação dessa percentual, ano a ano, poder-se-á, em princípio, estimar o fluxo de alfabetização, e, mais, de alfabetização *funcional*, ou aquela que é obtida depois de quatro anos de escolaridade na infância. Claro que, usando a taxa complementar, ou inversa, poder-se-á estimar também a taxa de anal-

fabetismo para cada ano letivo, ou como aspecto residual, para anos futuros, por projeção.⁵

Dissemos "em princípio", porque, na verdade, a utilização da fórmula só poderá apresentar resultados válidos quando a matrícula esteja *normalizada* pelas idades, em alta proporção, pelo menos. Esse não é o caso nos países subdesenvolvidos, em geral, com grandes regiões de precária organização escolar. Em tais regiões, com a abertura de novas escolas, em localidades dantes delas desprovidas, as classes vêm a admitir alunos novos, analfabetos, não só nas idades regulares, mas nas de 11, 12, 13 e ainda idades mais elevadas.

Em nosso país, esse fato ficou bem demonstrado num trabalho de Giorgio Mortara, que analisa as taxas de alfabetização apuradas pelo recenseamento de 1950. Pesquisando-as nas idades de 10 e de 17 anos, esse grande mestre verificou que a taxa de alfabetização era sempre maior que o grupo de 17 anos, em todos os Estados da Federação, sem exceção.⁶

A situação não se modificou depois, como se pode ver por levantamentos recentes, obtidos por amostragem, entre os quais os que refere J. Roberto Moreira. Em cidades de 10 mil habitantes e mais, a idade das crianças matriculadas na 1.^a série didática, ou 1.^o ano escolar, em cerca de 50% dos matriculados variava entre 7 e 9 anos; nos núcleos urbanos menores, como nos rurais, as crianças também matriculadas no 1.^a ano primário, em igual quota de 50%, eram de idade entre 8 e 11 anos.⁷

Os dados de matrícula geral, em todo o país, referentes ao ano letivo de 1958, discriminados por grupos de idades, confirmam essa conclusão: apenas 36,7% de crianças de 9 a 10 anos estavam então seguindo a 3.^a série primária.⁸

Não havendo normalização da matrícula pelas idades, seria ilusório tomar a taxa de crianças matriculadas de 10 anos como indicador geral do fluxo de alfabetização nas idades próprias. Para que esse fluxo

⁵ UNESCO, *Données statistiques sur l'Alphabétisme*, Paris, 1965 (mimeo).

⁶ MORTARA, Giorgio, *loc. cit.*

⁷ MOREIRA, J. Roberto, *Educação e desenvolvimento no Brasil*, Centro Latino-americano de Pesquisas em Ciências Sociais, Rio, 1960, pág. '230.

⁸ Cf. *Comentários sobre o ensino primário*, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Ministério da Educação, Rio, 1961.

possa ser estimado, ter-se-ia de apelar para a matrícula total do ensino primário fundamental comum, ainda que se reconheça que esse critério seja algo grosseiro. Calculando-se o índice dessa inscrição total sobre os grupos de mil habitantes, obter-se-á um indicador que nos dará, ao menos, o sentido ascendente ou descendente da escolarização geral e, assim, do trabalho alfabetizador, critério aliás que também se justifica pela reduzida *escolaridade média* da criança brasileira. Esse aspecto será examinado mais adiante.

Os dados de matrícula geral do ensino primário fundamental comum e os índices, por mil habitantes, são apresentados no Quadro III.

QUADRO III - CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO E DA MATRÍCULA NO ENSINO PRIMÁRIO COMUM, DE 1940 A 1959

ANO	POPULAÇÃO (em milhares)	MATRÍCULA GERAL	ALUNOS POR MIL HABITANTES
1940	41.236	3.068.269	70
1945	46.215	3.238.940	70
1946	47.313	3.415.854	72
1947	48.438	3.616.367	74
1948	49.590	3.913.171	76
1949	50.769	4.097.667	80
1950	51.976	4.352.043	83
1951	53.588	4.545.877	84
1952	55.248	4.713.449	85
1953	56.964	4.902.021	86
1954	58.727	5.256.685	90
1955	60.548	5.610.860	92
1956	62.425	6.094.180	96
1957	64.360	6.404.486	99
1958	66.355	6.803.156	104
1959	68.412	7.128.958	105

Nos dados transcritos, facilmente se verifica que o índice de alunos matriculados por mil habitantes apresentou crescimento constante, embora moderado, de 1940 a 1949. Naquele ano havia 70 alunos por mil habitantes, ao passo que em 1950 esse índice subiu a 85. Em 1959, veio a ascender a 105. O fluxo de alfabetização intensificou-se,

pois, num e noutro dos períodos, devendo ter influído pará a redução das taxas de analfabetismo nas idades de 15 anos e mais. Claro que teria concorrido também em igual redução em idades mais baixas, mas esse não é o problema que aqui se examina, em especial.

Em números absolutos, a matrícula no ensino primário fundamental comum duplicou. Em números relativos, apresentou alcance progressivamente maior sôbre a população total, considerado o incremento de 70 para 105 alunos por mil habitantes.

Ainda que usando um raciocínio de valor simplesmente aproximativo, pode-se dizer o seguinte : se, com o índice médio no primeiro decênio considerado, que foi o de 73, o ensino primário fundamental comum concorreu para a redução da taxa de analfabetismo apurada em 1950, numa dada razão a elevação do mesmo índice anual para 93, no decênio seguinte, deveria concorrer, com maior intensidade, na situação a verificar-se por ocasião do censo de 1960. A taxa de alfabetização a prever seria, então, no grupo típico, um pouco menor que 60%, devendo haver subido fortemente no grupo de 7 a 12 anos.

Na realidade, porém, isso não ocorreu. Nesse último grupo manteve-se apenas na quota de 45%. Ao contrário, no grupo de 15 a 19 anos alcançou 67%; no de 20 a 29 anos, 66%. No grupo de 30 a 39 anos, que no censo anterior havia dado a taxa de 50% de *analfabetos*, veio então a baixar essa quota para 38%, com diferença de 12 pontos a menos.

Ainda nos grupos residuais de 40 a 49 anos, e no de 50 e mais, apurou-se redução muito ponderável na taxa de analfabetos, de 10 e de 7 pontos percentuais, respectivamente.

Qualquer das verificações que se possam fazer com base nos dados transcritos, levando-se em conta a ação de um fluxo regular de alfabetização nas idades próprias, conduz sempre a esta conclusão : a intensificação desse fluxo, inegável, dado o maior alcance médio da matrícula por mil habitantes, *não explica por si só o aumento de alfabetização verificado, quer no conjunto das idades de 15 anos e mais, quer ainda e também nos grupos parciais constitutivos desse conjunto, e, por consequência, a redução verificada nas taxas de analfabetismo* .

Será forçoso, pois, admitir que, de par com esse fluxo regular, ainda que intensificado, outro teria existido, de considerável efeito e ação concentrada, sobretudo no período de 1951 a 1960.

Fluxo concorrente de alfabetização entre adolescentes e adultos.

Os elementos de fato em abono desse modo de pensar são, aliás, conhecidos, documentados como estão, também, pelos registros da estatística escolar do país. A partir de 1947, em todos os municípios brasileiros, estabeleceram-se *classes de ensino supletivo*, em horário vespertino e noturno, para pessoas que, a partir de 14 anos, sem limite superior de idade, quisessem matricular-se.

Nesse exercício instalaram-se mais de 10 mil dessas classes, que, com as similares, já existentes, passaram a somar 12.084, isto é, número seis vezes maior que o até então existente. Esse movimento, custeado com 25% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, foi lançado como uma campanha a ser desenvolvida em proporções crescentes. Desse modo, no ano de 1951, o número de classes, ou de unidades de ensino supletivo, ascendeu a 16.827, mantendo depois, até 1959, média anual superior a 12 mil classes.⁹

Até o ano anterior ao do lançamento da Campanha, a matrícula nas antigas escolas noturnas não havia atingido mais que 160 mil alunos. Esse contingente veio a expandir-se subitamente, pois logo em 1948 a matrícula do ensino supletivo registrou mais de 700 mil alunos. Na parte que interessa a êste ensaio, ou até 1959, a média anual de adolescentes e adultos inscritos foi superior a 600 mil alunos. Nessas condições, é evidente que, já para a redução do analfabetismo em 1950, mas, principalmente em 1960, o fluxo concorrente da Campanha terá de ser considerado.¹⁰

⁹ Cf. as publicações da série "Campanha de Educação de Adultos", em número de 12, e, em especial, as duas primeiras, sob os títulos *Documentos iniciais da Campanha e Planejamento geral da Campanha*, Departamento Nacional de Educação, Ministério da Educação, Rio, 1947.

¹⁰ Estudo geral do movimento e dos resultados da Campanha, até 1957, com análise estatística, índices de eficiência e custo por aluno, encontra-se na publicação *Documentário estatístico*, Ministério da Educação, 1958.

QUADRO IV - CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO E DE MATRICULA NO ENSINO PRIMÁRIO, FUNDAMENTAL, COMUM E SUPLETIVO, ENSINO COMPLEMENTAR, TOTAL DE ALUNOS E ÍNDICES POR MIL HABILITANTES, DE 1945 A 1959

ANOS	POPULAÇÃO (em milhares)	ENSINO FUNDAMENTAL		COMPLEMENTAR (Voc. e pré-voc.)	TOTAL DE ALUNOS DE ENS. PRIM.	ALUNOS POR MIL. HABIT.
		Comum	Supletivo			
1945	46.215	3.238.940	138.562	54.560	3.432.062	74
1946	47.313	3.415.854	164.988	55.267	3.636.118	78
1947	48.438	3.616.367	659.606	56.800	4.332.773	89
1948	49.590	3.913.171	731.795	74.473	4.714.334	95
1949	50.769	4.097.667	667.720	79.509	4.844.896	97
1950	51.976	4.352.043	707.934	84.347	5.144.330	99
1951	53.588	4.545.877	737.891	87.080	5.370.848	100
1952	55.248	4.713.449	684.551	96.545	5.594.545	101
1953	56.964	4.902.021	662.327	102.832	5.667.180	99
1954	58.727	5.256.685	633.329	116.212	6.008.226	101
1955	60.548	5.610.860	520.169	124.716	6.225.859	103
1956	62.425	6.094.180	580.650	135.381	6.810.211	112
1957	64.360	6.404.486	456.497	140.358	7.001.341	108
1958	66.355	6.803.156	560.594	152.499	7.506.018	111
1959	68.412	7.128.958	484.498	170.280	7.783.836	110

Oficialmente chamada *Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos*, tal realização deveria estimular, como realmente aconteceu, o desenvolvimento do ensino *complementar* primário, na forma pré-profissional ou profissional, ou, segundo a sistemática estatística adotada, o ensino *vocacional* e *pré-vocacional*. De fato, nas escolas de tais ramos, nunca foi a matrícula, até 1947, maior que 50 mil alunos, em todo o país, ao passo que, já em 1949, a inscrição nelas passava a ser de mais de 170 mil, ou três vezes maior.

As classes de ensino supletivo e as de ensino complementar, em conjunto, chamaram à escola, em média, mais *de 800 mil alunos cada ano, por treze anos consecutivos*. Sendo duas as séries escolares, ter-se-ia dado, pois, a cada ano, a matrícula de *400 mil alunos novos*, e, por todo prazo, de 1947 a 1959, a inscrição de *5,2 milhões de alunos novos*. Observe-se que esse total veio a corresponder a um oitavo das pessoas de 15 anos ou mais, por ocasião do censo de 1960, ou a 12,5% desse conjunto.

No Quadro IV, transcrevem-se os totais de matrícula no ensino comum, fundamental e supletivo, bem como no complementar, acompanhados dos índices de matrícula por mil habitantes, ano a ano.

Tomando-se os dados do quadro referido, completados com os referentes aos anos de 1940 a 1944, tem-se base para o mesmo raciocínio de valor aproximativo, que dantes empregamos, na avaliação do fluxo de alfabetização nas idades próprias. Quer dizer, poderemos agora apreciar os fluxos conjuntos do ensino primário fundamental comum e do ensino supletivo e complementar, visto que todas essas modalidades ensinavam a ler, quer na faixa de 7 a 12 anos, quer em idades acima dela sem limite. Pois bem: no período de 1940 a 1949, o índice de alcance da matrícula, por mil habitantes foi 81, ao passo que, no decênio subsequente foi 105, média anual de cada período. Se, com aquele primeiro valor a taxa de alfabetização subiu a 49%, nas idades de 15 anos e mais, com o segundo, a taxa a ser alcançada deveria ser a de 61,6%.

Na realidade, a percentual que o censo de 1960 registrou foi muito próxima dessa, a de 60,6. Isso permite dizer que só pela observação *conjunta* do fluxo de alfabetização nas idades próprias e do fluxo paralelo, em outras idades, pode ser satisfatoriamente explicada a redução da taxa de analfabetismo, num e outro dos últimos censos.

Ademais, o exame de alguns dados relativos à organização e funcionamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Anal-fabetos apoia tal conclusão. Observe-se, em primeiro lugar, que a distribuição de suas classes de ensino supletivo, quer pelas unidades federadas, quer pelos municípios, obedeceu a um duplo critério: o do quantitativo da população e o da taxa de analfabetos existentes. Assim também se fez na atribuição do número de classes pelas áreas urbanas e rurais, em cada caso, sabido como é que estas últimas apresentam sempre maior quota de iletrados.

Sôbre esses pontos, como outros, são muito elucidativos os dados constantes do bem elaborado "Relatório do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação", referentes ao ano de 1955, exercício central do período 1950/59. O ilustre Diretor Geral à época, Dr. Carlos Pasquale, aí observa que, de 1947 a 1952, a média anual de matrícula no ensino supletivo foi de 760 mil alunos, contra a média de apenas 139 mil alunos no quinquênio anterior à Campanha. Indica que a evasão dos alunos não excedeu de 18% em 1950, a qual, nos exercícios seguintes, baixou a 14%, taxas essas sempre inferiores às observadas nas escolas primárias comuns. Quanto à aprovação dos alunos, registra que alcançava a quota de 51% em relação à matrícula geral, e que, à época, era ligeiramente superior à observada, como média global, para o ensino primário nas idades da infância.

Nada menos de 63% das classes da Campanha estavam localizadas em *áreas rurais*. Essa proporção é confirmada na distribuição dos alunos pelas diferentes atividades profissionais: na proporção de 44% dedicavam-se eles a atividades agrícolas; na de 33%, a serviços domésticos, na maior parte mulheres, das cidades e dos campos; na de 14%, a encargos no comércio, em serviços industriais e nas forças armadas.

Os restantes 9% representavam adolescentes e pessoas de mais avançada idade, em condições inativas.

Quanto às faixas de idade, assim se representavam os alunos: de 14 a 20 anos, 70%; de 21 a 30 anos, 22%; de 31 a 40 anos, 6%; de 41 e mais, 2%. Mais de dois terços dos alunos pertenciam aos grupos etários entre 14 e 20 anos, o que teria concorrido para a forte redução do analfabetismo no conjunto das idades de 15 a 19 anos. No censo

de 1950, nesse conjunto, a percentual de analfabetos era de 47, havendo-se reduzido, em 1960, a 33%.¹¹

É de observar que, também em 1960, a taxa de analfabetismo nos grupos de 7 a 12 anos mantinha-se na quota de 55%, apesar do forte incremento do ensino primário fundamental comum, ou de seu maior alcance em todo o país, em média.

O exame desses números evidencia a influência da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos na redução da taxa geral de analfabetismo no conjunto das idades de 15 anos e mais, tal como o recenseamento de 1960 veio a registrar.¹²

Condições gerais e regionais do processo da alfabetização.

Até aqui, não considerou a análise senão o fluxo de alfabetização por oferta do ensino, quer nas idades próprias, quer nas demais, indagando-se apenas do incremento, da matrícula, num caso e noutro. É que o problema proposto pedia se explicasse a súbita elevação do processo de alfabetização, que, como é óbvio, se acelera ou se retarda segundo o trabalho escolar, admitida como razão principal a oferta do ensino, ou a existência de unidades escolares.

Essa maneira de ver é exata, não, porém, completa ou perfeita, quanto ao aspecto residual, o do *analfabetismo*, questão um pouco mais complexa. Há alunos que aprendem a ler e são reabsorvidos depois pela ignorância ambiente, em certos meios. Há alunos que aprendem, sem que da leitura venham a tirar proveito funcional. Além das condições da *oferta*, será preciso considerar as de *demanda do ensino*, da procura dele nas escolas, seu maior aproveitamento da vida profissional e social, em geral.

¹¹ DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Relatório dos trabalhos realizados no ano de 1955, apresentado pelo Diretor Geral, Dr. Carlos Pasquale, ao Senhor Ministro da Educação e Cultura*, Janeiro de 1956 (mimeo).

¹² Em vários estudos, publicados depois de conhecidos os resultados do censo de 1950, já se indicava a ação da Campanha como favorável à redução do analfabetismo no país. V., por exemplo, *Brasil, 1955*, Ministério das Relações Exteriores. No livro já citado de J. Roberto Moreira, que é de 1960, há uma previsão numérica: admitia esse pesquisador que, nesse ano, a quota de analfabetos deveria reduzir-se para uma quota entre 40 e 42%, muito próxima, realmente, da verificada pelo último censo.

Assim, o indicador global de maior afluxo à matrícula necessitará de ser interpretado à luz de outros, como os de regularidade e extensão da freqüência à escola, largamente influenciados por certas condições da vida social, inclusive o fato de os pais saberem ler e escrever para as crianças, e certas circunstâncias do trabalho, nos demais casos.

Quanto à melhoria da freqüência e extensão da escolaridade média, os registros estatísticos do ensino primário fundamental comum revelam melhoria, ainda que lenta, no período de 1940 a 1960, porém sempre mais acentuada na década dos anos 50. Pode-se verificar, por exemplo, que a escolaridade média da criança brasileira, que era de pouco mais de um ano, praticamente veio a ser elevada para dois anos.

Trata-se aí da média global, calculada sôbre o movimento escolar de todo o país, e que assim tem sentido meramente abstrato, como o de qualquer média, e, no caso, por incluir situações regionais muito diferenciadas. O mesmo se poderá dizer da capacidade de retenção dos alunos, quando apreciada nas quotas de sua distribuição pelas várias séries. Havendo, como há, sistemas regionais com programas, métodos, preparação do professorado e critérios de promoção muito variados, claro está que se tomam como comparáveis realidades que não o são. Indicador menos discutível será o da consistência da matrícula *efetiva*, apurada ao término de cada ano letivo sôbre o total da matrícula inicial no mesmo exercício. Tem êle, em média, apresentado resultados que permitem afirmar melhoria sensível da demanda escolar nos últimos tempos.¹³

Apurada seja como fôr, por um ou outro desses indicadores, ou todos combinados, a demanda geral mostra, porém, estreita associação com as condições da vida demográfica e econômica, antes de tudo. É fácil compreender que, em grupos de população muito dispersos, de economia incipiente, muitas vezes reduzida à prática de agricultura de subsistência ou pouco mais que isso, em regime quase geral de subemprego, as expectativas de melhoria dos padrões de vida são exíguas, não apresentando maior sentido prático a preparação formal que a

¹³ Cf. *Sinopse Retrospectiva do Ensino Primário, 1871/1956*, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Ministério da Educação, Rio, e, desse mesmo órgão, a publicação *Comentários sôbre o ensino primário*, onde todos esses aspectos são excelentemente tratados, Rio, 1961.

escola possa proporcionar. Nessas circunstâncias, a demanda é reduzida, ainda em face de mais ampla oferta. Enfim, a capacidade das escolas não chega a ser devidamente aproveitada.

Dá-se o contrário onde haja grupos mais adensados, com economia de mercado ascendente e maior diferenciação do trabalho, por deslocamento crescente de elementos ativos dos setores econômicos primários (agricultura, pecuária e mineração), para os de manufaturas e atividades industriais em geral. Quando isso se passa, vêm a crescer também as ocupações terciárias (administração, transportes, serviços em geral), cuja influência na integração das pequenas comunidades logo se faz sentir. Então, a leitura e a escrita *passam a ter preço*, são sentidas como úteis e benéficas, e a demanda do ensino normalmente se eleva, ao mesmo tempo que maiores recursos, advindos de maior produção, possibilitam maior e mais diferenciada oferta.

Baixa densidade demográfica com isolamento dos grupos da população; quota elevada de habitantes nas áreas rurais; pequena divisão do trabalho; baixa renda *per capita* — eis um quadro em que tanto se deprime a oferta como a demanda do ensino, donde escolarização escassa e conseqüente situação geral de analfabetismo. Em suma, quotas elevadas de iletrados acompanham níveis gerais, de subdesenvolvimento econômico.

Quando se examinam os indicadores da vida nacional, em todo o decurso deste século, de uma parte, e o processo geral de alfabetização de outro, facilmente se perceberá essa estreita associação.

No começo do século, a população total do país era de 18,7 milhões, com a escassa densidade de 2,1 habitantes por km². Vinte anos depois, a população crescia para 30,6 milhões, elevando a densidade para 3,7. Em 1940, os habitantes somavam 41,2, subindo a densidade a quase 5. Enfim, em 1960, a população total ascendia a 70,1 milhões, com 8 pessoas por km².

Por todo esse tempo, a distribuição da população pelas *áreas rurais e urbanas* devia modificar-se. No começo do século, a população urbana era estimada em pouco mais de 10% da população total, e, em 1920, em 16% aproximadamente. Já em 1940, porém, alcançava 36%, e, em 1960, ascendia a 46%. As atividades de produção primária, e em

rudimentares condições, absorviam a quase totalidade da população ativa. Depois de 1920, porém, ao menos em certas zonas da região Sul, tal situação começou a modificar-se, com progressivas mudanças de cunho social e econômico, acrescidas de outras de expressão política geral. Maior surto de industrialização deu-se depois de 1940, vinda com maiores mudanças sociais e de expressão cultural, em geral, expressas por vários indicadores.¹⁴

Também a partir daí acentua-se o incremento da matrícula em todos os níveis de ensino. Depois de 1945, observa-se em todo o país uma verdadeira *explosão escolar*, no sentido de que os quantitativos de alunos inscritos passaram a crescer em ritmo duas vezes mais acentuado que o da população geral.¹³

A Campanha de Educação de Adultos surge nessa época, em condições propícias para o êxito que teve, não sendo de estranhar que viesse *jà* contribuir na forma que o censo de 1960 pôde documentar, com forte decréscimo de analfabetismo.

Os números do Quadro V, que confrontam dados demográficos e econômicos gerais, de vinte em vinte anos, permitem compreender a associação geral deles com os resultados da situação cultural, traduzida em sua feição básica, pela redução do analfabetismo.

¹⁴ De 1950 a 1960, a circulação dos jornais diários elevou-se de 2 milhões de exemplares para 4,2 milhões; a produção de livros, de 18 milhões para 42 milhões de exemplares; o número de estações radiofônicas, de 362 para 803. O movimento geral de transportes e comunicações postais teve incremento similar.

¹³ Sobre esse surto escolar, por solicitação da Universidade de Londres, elaborou o autor dêste ensaio um estudo sob o título *The explosion of education in a Latin-american country: Brazil*, o qual agora se divulga no *Year Book of Education*, referente ao ano de 1965, edição de Evans Brothers, Londres, julho de 1965.

QUADRO V - INDICADORES DEMOGRÁFICOS E ECONÔMICOS
E TAXAS DE ANALFARETISMO, ENTRE 1900 E 1960

	1900	1920	1940	1960
População total, em milhões	18,2	30,6	41,2	70,1
Densidade geral	2,1	3,7	4,9	8,3
Renda <i>per capita</i> , em dólares	55,0	90,0	180,0	236,0
% da população urbana	10,0	16,0	31,8	46,0
% de analfabetos nas idades de 15 anos e mais.	65,3	64,9	56,2	39,5

Deve-se observar, ademais, que as taxas de analfabetismo variam amplamente nas diferentes regiões geo-econômicas do país, por isso mesmo que as condições demográficas e as demais são também diversas, em cada uma delas. Desse modo, é possível verificar a associação dos fatores gerais indicados, não só no decurso do tempo, para todo o país, mas a uma mesma época, conforme a variação de tais fatores e as taxas de analfabetismo apuradas. Na publicação *Resultados preliminares, Censo de 1960*, são referidas essas taxas para três regiões, a do Nordeste, Leste e Sul, às quais nos iremos reportar.

São esses dados transcritos no Quadro VI, em confronto com os resultados globais do país, para maior compreensão.

QUADRO VI - POPULAÇÃO GERAL E OUTROS INDICADORES
NO PAÍS E EM TRÊS DE SUAS REGIÕES, E
TAXAS DE ANALFABETOS (1960)

<i>Números absolutos, em milhões :</i>	BRASIL	Nordeste	Leste	Sul
	População total	70,1	15,5	24,6	24,5
População de 15 anos e mais.	40,1	8,6	14,1	14,3
População alfabetizada, idem.	24,3	3,4	8,5	10,5
<i>Taxas percentuais ;</i>				
População urbana	46	30	49	52
População rural.	54	70	51	48
Analfabetismo, nas idades de 15 anos e mais.	39	59	40	26

A confrontação, que se fêz, para as taxas no conjunto das idades de 15 anos e mais poderá ser repetida para todos os demais grupos em

que esse conjunto se discrimina nos resultados do censo de 1960, como também para o grupo de 7 a 12 anos, ou a faixa etária de escolarização regular. É o que se poderá ver para todo o país e as três regiões, no Quadro VII.

QUADRO VII - TAXAS DE ANALFABETISMO EM DIVERSOS GRUPOS DE IDADE NO PAIS E EM TRÊS DE SUAS REGIÕES

Idades	BRASIL	Nordeste	Leste	Sul
De 7 a 12 anos. . . . .	.55	75	58	34
De 13 a 19 anos. . . . .	.33	55	35	15
De 20 a 24 anos. . . . .	.33	52	34	18
De 15 anos e mais. . . . .	.39	59	40	26

Analisadas as séries históricas ou as geográficas, a conclusão permanece a mesma: os indicadores de alfabetização, de uma parte, e os de desenvolvimento demográfico e econômico, de outro, mantêm entre si estreita associação. A razão é simples, pois não descrevem eles resultados de processos apartados entre si, mas dimensões de um só e mesmo processo. Isso significa que em regime de subdesenvolvimento, a escolarização tende a ser escassa ou insuficiente, e que, também, só por opções judiciosas, quanto ao emprego dos recursos existentes, cada país, por ação do ensino, poderá visar a níveis de maior eficiência nele, e, com isso, no trabalho ou na produção. A alfabetização, em qualquer caso, é um instrumento de progresso individual, por isso que possibilita maior comunicação entre pessoas e grupos. Por outro lado, facilita a melhoria das estruturas sociais, sempre dependente dessa maior capacidade de comunicação.

Observações finais.

Dos dados apresentados e da análise, que se fêz, facilmente se chega a esta conclusão: uma política salutar de educação terá de traduzir-se em providências que, de modo racional, associe os esforços em prol da educação popular aos demais planos de governo, tendentes à melhoria social e econômica. Nos planos de educação, por sua vez, devem-se aproveitar ao máximo os recursos existentes, aplicando-os de tal modo que produzam o maior rendimento, no sentido do interesse geral no menor tempo.

No exame particularizado dos aspectos negativos da situação cultural de um país qualquer, pelas *taxas de analfabetismo*, essa maneira de ver encontra confirmação irrefutável, quer as confrontemos com épocas diversas, quer numa mesma época, considerados os resultados regionais. Foi o que se viu no caso do Brasil.

Sem prejuízo das providências de escolarização regular, ou da difusão do ensino primário nas idades próprias, tem-se comprovado que serviços de *ensino supletivo* são produtivos, quando atuem por prazos satisfatórios, ainda que relativamente breves. Os resultados da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos, em nosso país, a julgar pelos resultados do censo de 1960, não deixam dúvidas a respeito, não só pelos dados quantitativos gerais, quanto pela ação dessa Campanha nas áreas rurais, e nessas como nas áreas urbanas, *pela elevação da taxa de alfabetização entre as mulheres*. Assim, nas idades de 15 anos e mais, em 1950, apenas 53% das mulheres sabiam ler e escrever, ao passo que em 1960, essa quota subiu a 67%. Esse aspecto, como se tem verificado em todos os países do mundo, em condições de menor desenvolvimento social e econômico, tem influência decisiva na intensificação da demanda escolar, na extensão da escolaridade e no aproveitamento funcional da alfabetização, pois muito raramente a mãe que saiba ler e escrever deixa que seus filhos cresçam na ignorância.

Essa foi uma das razões do lema utilizado pela Campanha brasileira, consistente em dizer que "ainda pelo amor das crianças é que se deve educar os adultos". Aliás, essa justificativa da Campanha, como outras, expostas em seus documentos de base, passaram depois a ser acolhidas por organizações nacionais e internacionais que no assunto têm dedicado atenção nos últimos tempos. ¹⁶

¹⁶ Cf. *Review of Educational Research*, vol. XXIII, n. 3, junho de 1953, especialmente dedicado à Educação de Adultos; *Community Education*, anuário de 1959 da "National Society for the Study of Education", e de que há recente tradução em português, sob o título *Educação Comunitária*, mandada fazer pelo "Centro de Publicações Técnicas da Aliança para o Progresso", Rio, 1965; *Alphabétisation et Enseignement des Adultes*, Bureau International d'Éducation, Genebra, 1965; *Una Campana decisiva para acabar con el analfabetismo en Espana*, Ministério da Educação Nacional, Madri, 1965, além de várias publicações da UNESCO.

Numa das mais patentes publicações da UNESCO sobre o assunto, encontram-se estes trechos :

"Pode-se afirmar sem temor, e essa é uma tendência cada vez mais generalizada, que, dada a complexidade das causas do analfabetismo, não se pode deixar de procurar remédio para elas senão em estreita conexão com os dados econômicos, as estruturas sociais, as opções gerais de governo e o desenvolvimento da educação.

Essa orientação acarreta naturalmente numerosas conseqüências práticas. Dizer, por conseguinte, que o analfabetismo dos adultos é o resultado apenas de fraca escolarização ligada a circunstâncias particularmente desfavoráveis, ou então a uma escolarização muito breve ou de qualidade insuficiente para inculcar conhecimentos duráveis, não será ir ao fundo da questão : o analfabetismo não é senão a manifestação, no plano educativo, dum *conjunto de fatores econômicos, políticos, sociais, psicológicos e culturais, que haja excluído da evolução ambiente grupos inteiros*" (grifo no original).¹⁷

E, mais adiante, examinando a situação particular dos países subdesenvolvidos :

"Aos planos de expansão da escolarização, deve-se pois juntar *uma ação* de grande envergadura, e intensa, *em favor da alfabetização dos adultos*, a menos que nos resignemos a abandoná-los à sua sorte, e são eles em número enorme e crescente, até que sua espécie possa ser extinta pela extensão da escolarização. Tal atitude seria, no entanto, não só uma postergação da Declaração Universal dos Direitos do Homem (que em seu art. 26 reconhece a todos o direito à educação), como teria múltiplas conseqüências nefastas" (grifos no original).¹⁸

E, depois de aludir a cada uma dessas conseqüências nefastas, diz o texto :

"O dilema escolarização ou alfabetização não é senão aparente. Um número crescente de experiências e atividades nacionais têm suficiente-

¹⁷ UNESCO, *L'Alphabétisation au service du développement*, Paris, julho de 1965, pág. 10.

¹⁸ *Idem, ibidem*, págs. 11 e 12.

mente provado que, paralelamente ao desenvolvimento da escolarização obrigatória, *um esforço de alfabetização dos adultos torna-se verdadeiramente indispensável, esforço esse cuja amplitude e urgência serão medidas pela extensão do perigo*" (grifo no original).

Pelos resultados censitários de 1950 e 1960, a experiência brasileira vê confirmadas as razões em que se justificava, como pode servir para ilustrar, com fatos concretos, as recomendações da UNESCO, agora divulgadas.

Que essas recomendações, como aquêles resultados, possam ser meditados pelos que cuidam da organização de planos nacionais de educação, eis o que parece lógico e natural.

RENOVAÇÃO DIDÁTICA DO ENSINO MÉDIO *

Angel Diego Márquez

Da Univ. de São Paulo

Enquanto um mundo de evolução vertiginosa determina rápidas transformações nos diversos setores da atividade humana — econômico, social, sanitário, etc. — a educação parece, inexplicavelmente, situar-se à margem dessas mudanças. Evidentemente, êste é um fato paradoxal, mas passível de explicação. As causas dessa indiferença, dessa estagnação, dessa inércia frente ao dinamismo de outros setores, são múltiplas. Sem entrar em sua análise pormenorizada, podemos registrar que tais causas e fatores podem classificar-se em dois principais grupos : fatores endógenos e fatores exógenos, ou seja, intra-escolares e extra-escolares.

Deixando de lado os fatores extra-escolares — políticos, econômicos, sociais etc. — objetivemos, em breves traços, alguns dos fatores intra-escolares .

Acreditamos que a compreensão destes fatores é o primeiro passo necessário para sua transformação. Sustentamos, também, que a reforma do ensino médio poderá vir a ser espontânea, caso não seja facilitada nem favorecida por medidas externas. Isto é, em que pese ao regime legal ou administrativo vigente, à organização e administração do sistema e da escola, a planos e programas arcaicos ou a formas de avaliação e promoção inadequadas, uma reforma pode processar-se, se os professôres estiverem alertados nesse sentido.

Pelo contrário, tal reforma não se concretizará, mesmo existindo todas as condições objetivas favoráveis, se os professôres não estiverem imbuídos desse espírito.

Um dos fatores intra-escolares de maior gravidade será, sem dúvida, a falta de uma clara consciência, por parte dos professôres, do papel da

*O presente trabalho foi traduzido do espanhol por Maria Eugênia Kemp Miller, assistente de educação do C.B.P.E.

escola secundária na sociedade contemporânea, de seus fins e de seus objetivos. A escola secundária foi, até poucos anos, um curso a que ascendia uma elite destinada a atingir os estudos superiores (universitários) para lograr, finalmente, um título que lhe iria habilitar ao exercício das profissões liberais.

Enquanto isso, o ensino médio democratizou-se profundamente, abrigan-do alunos provenientes das mais diferentes camadas sociais, que, embora conservando uma formação acadêmica, trouxeram uma bagagem cultural muito heterogênea e diferente da que possuía a "elite" de outrora. Por outro lado, o ensino médio já não tem por objetivo preparar o aluno para o ciclo superior, não é mais um ciclo sem finalidade em si mesmo, mas um ciclo com objetivos definidos e próprios.

Como observou um educador francês, este ciclo deve estar capacitado a dar ao homem de hoje uma cultura básica, o arsenal de idéias e meios que lhe permita compreender o universo material e humano em que vive, integrar-se nele e atuar sobre êle, de acordo com a escala social a que pertence, coerente com o ideal de vida que elegeu. Seu objetivo já não é preparar o homem para a universidade, mas para a vida, e, especialmente, para a vida moderna, identificado com o meio geográfico e o contexto social e econômico em que deva expandir-se. O papel do ensino secundário consiste, pois, em elevar a humanidade como define uma circular da Diretoria do ensino secundário na França, ou seja, desenvolver a capacidade de cada um para que se torne um espírito esclarecido, capaz de desprender-se, de ultrapassar as limitações de sua profissão, de seu partido ou de sua religião, para julgar livremente seu tempo e julgá-lo não só à luz do passado, como das exigências do futuro.

Não é de estranhar que a maior parte dos educadores, entregues às tarefas quotidianas, apegados à rotina, perca a perspectiva dessas finalidades.

A renovação didática da escola secundária depende da consecução desses objetivos. A escola não renova seus métodos ou ruas técnicas, senão visando alcançar novos fins.

Em síntese, o primeiro fator intra-escolar responsável pela inércia e, conseqüentemente, pela desatualização da escola média, consiste na ausência de uma tomada de consciência, por parte da maioria dos educadores, de suas novas funções, como também das novas finalidades

e objetivos do ensino médio. De tal falta de compreensão decorrem atitudes conseqüentes, dentre as quais destacamos o hábito do enciclopedismo, uma valorização exagerada do intelecto (e em especial da memória) e um menosprezo pelos trabalhos manuais.

Outro fator não menos importante constitui o generalizado desconhecimento da natureza do processo ensino-aprendizagem. Desse desconhecimento resultam múltiplas conseqüências didáticas : fonnas inadequadas de motivação, de planejamento da aprendizagem, de avaliação. A atividade docente se reduz, assim, ao ditado dos pontos, ao estudo dos textos e à verificação do que o aluno memorizou, ouviu ou leu.

Um terceiro fator é a insuficiente formação psicológica e psicopedagógica dos educadores. Esta formação deficiente, ou o simples desinteresse psicopedagógico, ocasiona relações imperfeitas entre educando-educador. O educando torna-se desatento, quando não incompreendido, seu rendimento não corresponde às suas possibilidades e, sem orientação, compreensão, apoio, passa a enfrentar sozinho seus problemas.

Sòmente a modificação profunda dêsses fatôres pode possibilitar a reforma didática do ensino médio.

Tôda didática deve ser um sistema coerente, estruturado, harmônico em seus meios. Insistimos em que esses meios tendem a ser fins e se justificam em si mesmos. O valor de um sistema didático não reside nos recursos utilizados, mas, fundamentalmente, na legitimidade dos fins que esses recursos pretendem alcançar.

Como assinala Brunold, o ensino médio deve objetivar uma moderna forma de humanismo. Nele se devem expressar, ao mesmo tempo, esses dois valores que são a "ânsia de conhecimento" e a "ânsia de descoberta", ou seja, o desejo de conquista que é, por sua vez, a aceitação do desconhecido, anseio de aventura e compromisso indissolúvel com a história. É o ideal pedagógico que deve animar-nos, quando os próprios alicerces de nossos conhecimentos, de nossa organização social e dos valores mais altos parecem abalar-se diante dos descobrimentos em todos os campos e dos acontecimentos de nosso tempo, no momento em que sentimos, mais que em qualquer outro, a aceleração do curso da história.

Ainda que a escola média seja um ideal utópico na América Latina, deve ser um ciclo aberto a todos. Como afirma o plano Langerin-Wallon : "o ensino de cultura comum, um mínimo para a grande

maioria, senão para a totalidades dos jovens". Será esta uma aspiração absurda? Acreditamos que não. Talvez não seja um ideal muito distante como supõem alguns, que deve ser favorecido por uma autêntica justiça social a que a América Latina aspira e a que convém satisfazer prontamente, ante a ameaça de abalos profundos em suas estruturas e em seus valores tradicionais.

Estamos convictos de que a reforma do ensino médio, especialmente em seus aspectos didáticos, deve processar-se em sua base, desde a escola em si mesma e, mais particularmente ainda, deve processar-se no espírito dos educadores. A nova escola média não poderá, não deverá, ser um mero conjunto de medidas ou novos recursos didáticos postos em prática, mas um novo espírito do qual em princípio devem estar imbuídos os educadores.

A afirmação precedente não implica em negar o valor das medidas de administração e organização que possam favorecer a reforma didática do ensino médio.

Ressaltadas as finalidades gerais para as quais deve estar atenta a nova escola média, esboçemos alguns aspectos da problemática que enfrenta êste ciclo e que, fora de dúvida, deve ser encarada como um passo estar imbuídos os educadores.

Alguns aspectos da problemática do Ensino Médio.

Um entrosamento com o curso primário é condição necessária ao bom funcionamento do primeiro ciclo da escola média. A possibilidade de alunos provindos de diversos graus de escolaridade primária cursarem as primeiras séries do curso secundário ocasiona uma heterogeneidade que não favorece o trabalho didático desse ciclo.

A nosso ver, o sistema deve estar articulado de tal modo que a passagem da escolaridade primária, em número de anos a ser estabelecido, se realize de forma cômoda e automática. É preciso evitar que cheguem ao primeiro ciclo do curso médio alunos com diferentes níveis de escolaridade primária (quatro, cinco e às vezes seis anos) ou que tenham acesso à segunda série alunos vindos de uma sexta primária com validade de primeira série.

Por outro lado, fixada a escolaridade primária mínima e assegurada a eficiência desse ciclo, devem ser eliminadas todas as barreiras de acesso

ao secundário, que hoje deve ser um ciclo aberto a todos que o desejam e, no futuro, um ciclo obrigatório a todos os adolescentes com possibilidades normais de escolarização.

Outro problema que enfrenta este ciclo é o da prematura especialização. Uma criança ou adolescente de 11, 12 ou 13 anos não está em condições de enfrentar a opção que lhe impõe um sistema diversificado em ramos (secundário, comercial, técnico, agrícola, etc). O ciclo básico ou ginásial deve ser um ciclo de cultura comum e, fundamentalmente, um ciclo de observação e de orientação.

Sòmente partindo da observação e da orientação será possível determinar, embora não em caráter definitivo, o ramo de estudos que o aluno deverá seguir.

Não ignoramos que em muitos países existem possibilidades de passagem de um tipo de ensino a outro. Estamos em desacordo com a diversificação do ciclo básico, que por isso mesmo nega a possibilidade de constituir-se em verdadeiro ciclo de determinação de interesses, de pesquisa de aptidões, ou seja, de observação e orientação.

O importante é descobrir e orientar e não reorientar. Por outro lado, por mínima que seja nesse ciclo a formação especializada, esse mínimo ocorre em detrimento da cultura geral que constitui o objetivo básico do primeiro ciclo.

Há ainda a considerar que as novas funções que atribuímos a este ciclo — observação e orientação — exigem certas condições de formação do professorado de que não estamos seguros existam efetivamente.

Observar implica em saber observar, único meio capaz de orientar. Implica em interesse pelo conhecimento do aluno, em determinar sua capacidade intelectual, seus interesses profundos e constantes, conhecer seu temperamento e seu caráter, revelar sua personalidade e suas aspirações.

A reforma didática exige, além de uma reformulação dos programas de formação do professorado, um anseio de informação, um desejo de superação profissional no exercício do magistério. Este é o segundo problema com que se defronta toda tentativa de renovação didática no ensino médio.

Finalmente, intentar a reforma de uma estrutura curricular rígida sem modificar planos e programas, formas de avaliação, etc, torna-se im-

praticável. Sem dúvida a simples mudança dos planos e programas não é suficiente. Não basta conceder aos educadores liberdade para reformulá-los dentro de certas diretrizes básicas, se eles não apresentam condições para os conceber e aplicar. Não basta proporcionar-lhes novos planos e programas, se não estiverem aptos a interpretá-los e executá-los. Um bom educador poderá obter excelentes resultados mediante a aplicação inteligente de qualquer programa. Êle saberá que um programa deve ser como disse Mme. Hatinguais, um guia saudável, não uma imposição, um instrumento flexível, não uma camisa-de-fôrça. Um professor não capacitado sentir-se-á sobrecarregado diante da responsabilidade de traçar seus próprios planos e programas, se não se encontra em condições de formulá-los. É indubitável, pois, que o educador é o fator central, básico, de toda reforma. Não obstante, currículos atualizados e formas mais flexíveis de avaliação e de promoção favorecem uma reforma didática.

Outros múltiplos problemas surgem ante qualquer tentativa de renovação didática. Considerá-los aqui nos afastaria do propósito central deste trabalho. Os educadores experientes, aos quais êle é especialmente destinado, poderão, ao longo de sua prática de magistério, reconhecer os obstáculos que se antepõem a todo propósito de renovação.

Sugestões para uma reforma didática viável na realidade escolar latino-americana.

Muito já se escreveu sobre novos métodos e sistemas didáticos. A literatura pedagógica nesse campo é vasta. Mas a maior parte dos denominados novos métodos teve aplicação em escala reduzida, geralmente em escolas experimentais, exigindo uma organização especial da escola e uma alteração profunda em planos, programas, formas de avaliação, etc. Estender democraticamente à totalidade do ensino esses sistemas ou métodos torna-se quase impraticável devido às próprias condições que sua aplicação exige. O que interessa aos educadores latino-americanos é a aplicação de um sistema e de métodos didáticos exequíveis no quadro de uma escola comum, dentro de um sistema tradicional de organização dificilmente modificável. O que nos interessa é promover uma reforma em nossas escolas tal como se encontram organizadas. Qualquer outra aspiração é utópica.

As sugestões didáticas que logo apresentaremos são precisamente aquelas que podem ser aplicadas em nossas escolas ou colégios, dentro de seu atual regime e de sua estrutura tradicional. Para executá-la, torna-se apenas necessário transformar o espírito da escola e, sobretudo, o espírito dos docentes.

O conhecimento como ponto de partida de toda ação didática.

Querer agir didaticamente ou educar sem descer ao nível da criança ou do adolescente, é atuar às cegas. Conhecer o aluno, preocupar-se com sua individualidade, evitando abandoná-lo ao anonimato, deve ser ponto de partida para o educador. Dupla finalidade estará motivando essa conduta : o desejo de individualizar o ensino e o de orientar cada individualidade para o tipo de educação que lhe é mais necessário e, futuramente, para o tipo de atividade mais condizente com seus interesses e suas possibilidades. *Individualizar* significa desenvolver cada criança em harmonia com sua natureza, ajudá-la a realizar-se plenamente. Obter o máximo rendimento de suas possibilidades. Não consiste apenas em atender às deficiências pessoais da criança, mas dar-lhe uma qualidade de ensino de acordo com sua capacidade e suas possibilidades, respeitando seu ritmo de trabalho, atingindo seus interesses, esforçando-se por ampliar-lhe as aptidões.

A individualização baseada no conhecimento do educando conduz a um ensino em que a preocupação pelo indivíduo se torna essencial. Um ensino, segundo a fórmula de Ferrière, sob medida, a medida de cada indivíduo.

A segunda finalidade da observação é proporcionar ao aluno uma correta orientação educativa e profissional. A orientação institui um princípio de justiça escolar e social. É preciso evitar que os imprevistos, os prejuízos, a situação econômica ou a simples determinação da família decidam o futuro de uma criança. Todas as crianças, qualquer que seja sua origem familiar, social, étnica, têm igual direito ao máximo desenvolvimento de sua personalidade. As tarefas deverão variar não em função da fortuna ou da classe social, mas da capacidade que revelem para o desempenho dessas tarefas. A orientação escolar e a orientação profissional devem ter como objetivo situar cada cidadão, cada trabalhador nas funções em que sejam mais aproveitadas suas possi-

bilidades, a fim de que êle possa atingir o máximo rendimento com a máxima satisfação. O futuro do aluno diz respeito não só à escola, mas, de modo especial, à comunidade. O princípio da eqüidade implica no reconhecimento de igual dignidade em quaisquer tarefas e do alto valor material e moral dos trabalhos manuais.

Proporcionar a uma criança um tipo de ensino sem base prévia de cultura geral e sem um trabalho de observação e orientação conscientes, significa condenar muitos jovens a executar durante tôda a sua vida uma tarefa que não escolheram nem livre nem conscientemente e pela qual não sentem nenhuma inclinação. Os meios que a escola pode utilizar para atingir esse conhecimento da criança são múltiplos. A observação sistemática dos professôres, a compilação das ocorrências mais significativas na vida escolar em um dossiê do aluno.

O dossiê deve registrar o desenvolvimento do trabalho escolar, a avaliação dos diversos aspectos ou facetas da psicologia do aluno.

Não deve constituir um acúmulo de dados inaproveitáveis, mas o reflexo da evolução individual da criança, fonte permanente de consulta para melhor compreensão do educando, elemento essencial para nova diretriz associada à compreensão.

Uma equipe de professôres, atuando com verdadeiro espírito de equipe e unidade de propósitos e critérios, constitui outro meio a ser utilizado para o conhecimento dos diversos ângulos em que o aluno possa ser observado pelo professor.

Se, como afirma Debesse, "trata-se da formação da personalidade integral, concebida como uma unidade viva", é preciso conhecer integralmente essa personalidade em seu sentido de unidade viva e atuante. A constituição de uma equipe de professôres e a realização periódica de conselhos de curso garantem uma ação coordenada e homogênea dos professôres e permite a troca constante de opiniões e critérios sôbre a atuação de cada aluno. Trata-se de um trabalho que poderíamos chamar de observação sistemática, acompanhando as variações do rendimento, as modificações de conduta, permitindo a investigação das causas que as provocam.

O professor deve interessar-se por conhecer as técnicas de observação da criança durante o trabalho diário, em cada atividade. Essas técnicas lhe permitirão avaliar os múltiplos aspectos de sua personalidade

— inteligência, tipo de memória, imaginação, temperamento, caráter — além de explicar os motivos íntimos de sua conduta.

Para conhecer a criança e determinar as causas de seu comportamento torna-se por outro lado necessário um contato estreito com os pais, através do chefe da equipe.

Alguns estabelecimentos possuem um departamento de orientação ou um centro psico-médico-social, ou contam simplesmente com o auxílio de um psicólogo ou um orientador. Nesse caso, o trabalho da equipe de professores será particularmente facilitado pela colaboração que essas instituições ou esses auxiliares lhes possam prestar.

Sem esse conhecimento do educando, todo trabalho educativo se torna um caminhar sem rumo definitivo.

Coordenação da matéria didática.

Enquanto a escola tradicional ministrava o conhecimento dividindo-o em várias disciplinas, oferecendo uma imagem fragmentada e, portanto, falsa, da realidade, tanto natural como histórico-cultural, a renovação da escola pretende restabelecer a unidade entre o conhecimento da natureza e o conhecimento da cultura, respeitando a inteireza do espírito juvenil.

A escola nova se propõe a superar o "*compartimentaje*" típico da escola tradicional. Ministrando disciplinas isoladas, sem relação entre si, a educação tradicional não permite ao jovem atingir a interdependência dos acontecimentos humanos, a unidade da cultura. O aluno não desenvolve o espírito de síntese e, em conseqüência, dificilmente poderá alcançar a essência dos grandes pensamentos.

A coordenação das matérias visa, precisamente, tornar acessível à criança a compreensão dos vínculos, das inter-relações da cultura, do entrelaçamento dos fatos simultâneos de que falava Taine. Ou seja, a coordenação deve procurar demonstrar a repercussão de determinada conquista científica no campo técnico, a influência que as mudanças tecnológicas exerceram na vida econômica, social, política, bem como as transformações técnicas, sociais, gravitaram em torno da vida religiosa, em suas mais diversas manifestações científicas.

A coordenação pretende que o adolescente compreende a interdependência dos acontecimentos humanos e dos fenômenos culturais, assim

como as relações epistemológicas que vinculam as diversas ciências. É imprescindível que o adolescente capte a unidade da natureza e da cultura. A natureza constitui um todo unitário regido por leis universais. A incapacidade humana para conhecer em seu conjunto essa realidade exigiu sistematização para melhor conhecê-la. A divisão das ciências particulares à natureza não decorre senão das limitações humanas e, de modo algum, à natureza do objeto a conhecer.

O mundo da cultura nos mostra igualmente unidade e continuidade. A cultura é um todo contínuo. Procurar compreender uma criação cultural obriga-nos a situá-la nesse fluir, a conhecer seus condicionamentos históricos e a antever suas influências no "devenir". Convém esclarecer, por outro lado, que ligar dois temas ou justapô-los não significa coordenar. Os educadores devem distinguir a verdadeira coordenação da simples justaposição ou concatenação dos conhecimentos. A renovação da escola média pretende atingir duas formas de coordenação : vertical e horizontal.

A primeira é a que se estabelece através dos diversos cursos ou séries pelas quais o aluno deverá anualmente passar. Evita os hiatos, as lacunas, as repetições desnecessárias dos conhecimentos. Assegura um desenvolvimento sistemático e gradual da aprendizagem através dos diferentes anos ou séries.

A segunda forma de coordenação — horizontal — é a que se estabelece entre os diversos setores culturais em uma mesma classe, ou entre as diferentes disciplinas ou matérias de uma classe ou de um curso. São diversos os meios para atingir a coordenação horizontal: a) pelo currículo, b) pelos métodos, c) pelas pessoas.

A coordenação pode ser alcançada através de currículos correlacionados, concentrados em torno de uma disciplina, fundidos, de "campos mais amplos", integrados, de "núcleo básico".

A descrição de cada um desses tipos de currículos nos levaria demasiado longe do propósito central deste trabalho. ¹

Os métodos que, como o do "Centro de Interesses", "Projetos", "Unidades de Trabalho" favorecem a coordenação, já são conhecidos pelos educadores. Esses métodos devem ser aplicados no ensino médio com extrema prudência, que evite a queda no infantilismo, quando não na desordem.

Finalmente, pode-se atingir esse objetivo através da ação pessoal, ou seja, por uma coordenação das atitudes individuais na focalização dos problemas, na consideração dos temas ou assuntos.

Métodos novos. Técnicas de classe.

A aplicação de novas técnicas didáticas nas escolas de nível médio constitui, sem dúvida, o aspecto básico da reforma. Essa aplicação, para ser racional, consciente, deve fundamentar-se no conhecimento dos processos psicológicos da aprendizagem e especialmente do processo ensino-aprendizagem, como já afirmamos.

A utilização de métodos ativos torna-se imprescindível à renovação da escola. Para formar espíritos e, especialmente, habilitá-los a uma vida ativa, é indispensável "exercitá-los" na busca da verdade. A nova metodologia se inclina a que o aluno descubra por si mesmo o saber e, portanto, a verdade. Esse é o meio de desenvolver o espírito crítico, o gosto pela pesquisa, as qualidades do espírito e do caráter, as faculdades criadoras.

A escola nova deve interessar-se pela participação ativa do aluno na elaboração da cultura que pretende obter, em lugar de receber passivamente os conhecimentos, já totalmente elaborados.

¹ Sobre o assunto existe ampla bibliografia. Entre outras obras, podem ser consultadas :

FAUNCE y BOSSING — *Desarrollo del plan escolar de núcleo básico* — Ed. Eudeba — Buenos Aires — 1961.

RAGAN, William B. — *Currículo Primário Moderno* — Ed. Globo — Brasil - 1961.

La Educación Secundaria en America — Memória del Seminario Interamericano de Educación Secundaria — Chile 1954-1955 — Ed. Union Panamericana — Washington — 1955.

Ao encontro de tais finalidades vem o emprego dos denominados métodos ativos, ou seja, métodos que exigem a participação ativa do espírito do educando na realização de sua aprendizagem. São métodos ativos aqueles que estimulam a participação ativa da criança na elaboração dos conhecimentos que se deseja fazê-la adquirir. O aluno passa de simples ouvinte ou espectador a ator, no processo de aprendizagem.

Concepções errôneas da atividade resultaram em aplicações metodológicas errôneas. A atividade tem sido muitas vezes confundida com a simples movimentação, com a possibilidade do aluno realizar um mero trabalho manual, ou locomover-se, ver, tocar. Um aprendizado pode apresentar todas as características exteriores da atividade, sem que haja verdadeira atividade didática, quando uma atitude de aparente passividade pode conter uma atividade interior, psicológica, verdadeiramente didática. Isto é, em atitude concentrada o aluno pode desenvolver mecanismos mentais, operações, estruturas, aquisições anteriores sobre as quais assimilará novos conhecimentos. Acompanhando Piaget, poderíamos afirmar que o aluno é ativo na medida em que utiliza os mecanismos mentais que permitirão a realização efetiva e variada das operações intelectuais que se encontram na base do conhecimento.

Muitas são as técnicas que se oferecem a um aprendizado ativo. Aqui nos limitaremos a enunciar rapidamente aquelas que, a nosso ver, podem ser empregadas com maior êxito do trabalho escolar nas condições atuais.

Estudo dirigido.

A escola tradicional deixa a criança entregue às suas possibilidades individuais diante do trabalho que lhe impõe. Todo trabalho é executado após um período de aprendizagem. A criança é forçada a realizar o "trabalho" escolar sem nenhum aprendizado prévio. O estudo dirigido tem como principal objetivo ensinar a criança a trabalhar. Deve haver uma preparação para o trabalho prático, como deve haver uma preparação para as atividades intelectuais. Desse modo, a criança aprenderá a utilizar o dicionário, a interpretar um mapa, usar um compasso. É um aprendizado de métodos de trabalho, de técnicas de aprendizagem de uma lição, da realização de um dever.

Indubitavelmente, o aprendizado das técnicas de trabalho intelectual se reveste de um interesse ainda maior. Através destas formas de direção do trabalho intelectual, a criança deverá aprender a observar, cultivará o gosto pela leitura, será iniciada nas técnicas da redação. Cada professor conhecerá os elementos intelectuais que dinamizam sua disciplina e utilizará as horas de estudo dirigido para desenvolver tais funções.

O trabalho dirigido favorece a individualização do ensino e a pesquisa das aptidões individuais.

A escola tradicional não explorou as possibilidades que oferece o trabalho voluntário, o trabalho realizado pela criança de moto próprio, impulsionado por um interesse particular, curiosidade, aptidão manifesta, ou simples preferência.

Bloch assinala² que êste método modifica "somente por sua presença a condição total do aluno, substituindo suas condições de sujeito dócil, receptivo, assimilador, pela de um jovem ser que parte para a conquista, senão de tôda sua cultura, pelo menos de tudo aquilo que êle pode esperar conquistar por si mesmo.

A criança, e, em especial o adolescente, movido por seus próprios interesses, aprofunda-se em campos diversos da cultura, incursiona voluntariamente pelo campo da ciência, da história, da arte. Procura conquistar por seus próprios meios o saber que já não recebe passivamente, mas que alcança através do esforço pessoal, superando sozinho os obstáculos que eventualmente se lhe apresentem.

Tôda a organização da vida escolar deverá favorecer ao máximo a afirmação da personalidade e do caráter, a ação voluntária, a iniciativa e o prazer da ação.

O trabalho livre manifesta-se em formas diversas : diário pessoal narrado livremente, resumos de leituras, pesquisas sôbre temas variados de ordem científica e histórica, comentários sôbre acontecimentos atuais, redações de caráter policial e épico.

A sagacidade do educador lhe permitirá encontrar o tipo de trabalho livre mais adequado a cada individualidade, atendendo, logicamente, a seus interesses predominantes.

² BLOCH, M.A. — *Pedagogic des Classes Nouvelles* — P.U.F. — Paris — 1953.

Trabalho em grupo.

Contrapondo-se ao espírito individualista e competitivo da escola tradicional, a escola nova desenvolve o sentido de cooperação e favorece a integração social.

Acertadamente observa o Plano Langevin-Wallon, quando afirma que a prática do trabalho em equipe, a cooperação organizada "podem ensinar pela ação a submissão voluntária a uma norma aprovada, a integração da atividade individual à de um grupo organizado".

O trabalho em grupo constitui meio excelente para iniciar a personalidade infantil na cooperação organizada, integrando-a socialmente na comunidade. Êste método satisfaz a necessidade de intercâmbio, de comunicação, de participação, de contatos humanos que a criança, e em especial o adolescente, experimenta e que a escola tradicional não soube explorar. Na escola tradicional, de caráter competitivo, o intercâmbio de opiniões, a ajuda mútua, todo gênero de comunicação constituía uma falta, má conduta digna de castigo.

A escola renovada valoriza a cooperação, favorece o intercâmbio de idéias e de opiniões, a ajuda mútua, a complementação dos esforços, das condições pessoais e dos interesses na realização do trabalho.

Tem-se criticado o trabalho em grupo pela dificuldade de obter do aluno, através desse tipo de atividade, uma participação efetiva equivalente na empresa coletiva.

A esta crítica poder-se-ia responder assinalando que a classe tradicional favorece muito pouco a participação do grupo, e que nela existe sempre um número variável de alunos passivos, inativos, que deixam de participar dos demais trabalhos.

Contrariando tal opinião, consideramos que o trabalho em grupo possui a virtude de incentivar os inertes e provoca uma competição saudável. O próprio grupo procura evitar o "parasitismo". O aluno irresponsável, por outro lado, continuará sendo-o, se encontra sua responsabilidade diluída, ou esta aparecerá, posta individualmente em evidência.

Os educadores deverão preocupar-se com os fundamentos psicológicos do trabalho em grupo. Grande número de estudos se dedicam à técnica de organização de grupos e de formas de dirigir o trabalho

escolar por essa dinâmica.³ A limitação deste trabalho não nos permite entrar na análise dessas técnicas.

Discussão dirigida.

É uma técnica didática em que cada aluno expõe suas opiniões e, logicamente, troca idéias sobre determinado tema. Esse método desenvolve a capacidade de expressar-se, transmitir pontos-de-vista e debatê-los. Por discussão, como observa Mary Xavier, não se deve entender conversação ociosa, sem ordem ou harmonia, palavrorio inconseqüente que no fundo acaba sendo perda de tempo. A discussão, como processo de aprendizagem, deve ser objetiva e planejada. Por meio dessa técnica os estudantes obtêm um excelente aproveitamento : mediante a exposição de seus conceitos e a valorização dos pontos-de-vista alheios, encontram soluções.

Evidentemente, quando os temas a serem abordados forem desconhecidos dos alunos, será necessário evitar que expressem meras opiniões sem fundamento, devendo ser fornecida previamente a informação necessária. Como todo sistema de ensino de boa qualidade, o método da discussão requer um minucioso preparo.

Esta técnica propicia o surgimento de líderes autênticos e estimula a capacidade de expressão e o raciocínio, contribuindo para socializar o espírito dos educandos que aprendem a ouvir e respeitar os pontos-de-vista contrários e a defender os próprios com elevação. Essa forma de trabalho é especialmente indicada a algumas disciplinas, como a história, a sociologia ou a literatura.

³ Podem ser consultados :

LEFÈVRE, M.P. : *La psychologie du travail par groupes* — Cahiers pédagogiques - N. 7 - Abril 1942.

FILLOUX, Jean Claude : *Los pequenos grupos* — Ed. de la Universidad Nacional de Litoral — Rca Argentina — 1964.

GERHART, Frey : *El Trabajo en Grupos en la Escuela Primaria* — Ed. Kapelusz - 1963.

BEAL, Bohlen y Raudabaugh : *Conducción y acción dinámica del grupo* — Ed. Kapelusz - 1964.

GIBB, Jack R. : *Manual de Dinâmica de Grupos* — Ed. Humanitas — Buenos Aires - 1964.

A escola e a vida : estudo do meio.

A escola tradicional, fechada, alheia às solicitações do mundo exterior, encontrava-se distanciada da vida. Não só não era capaz de procurar no meio os elementos que "vitalizariam" seu ensino, como era absolutamente impermeável aos estímulos que a vida lhe oferecia. Ao contato com a própria realidade, preferia o saber "condensado" nos livros. Uma inadaptação do ensino ao estado atual da sociedade é o que observa o projeto Langevin cujo ponto de partida é a falta ou insuficiência de contatos entre a escola e todos os aspectos da vida.

A escola nova pretende romper as barreiras que a separam do meio natural, social, cultural. Atenta e sensível aos fenômenos político-sociais, preocupa-se com o conhecimento da realidade à sua volta.

O estudo do meio constitui um recurso técnico didático fundamental para estabelecer aproximação entre a escola e o meio, entre a escola e a vida. Como observa Clause, ⁴ seu objetivo principal é "colocar a criança ante uma realidade complexa e dinâmica, diante de um quadro significativo no qual será ajudada pouco a pouco a fazer distinções, análises e a estabelecer a indispensável hierarquia de valores".

Estudar o meio, partir do meio, afirma Clause, é colocar a criança em sua realidade total, explorar sua estrutura e possibilidades psicológicas para que possa enfrentar as necessidades da vida adulta. Esse método propicia seu desenvolvimento e permite que, da confusão, da subjetividade e da "parcialidade" surja pouco a pouco a ordem, a objetividade, o amadurecimento da experiência limitada da criança, que se tornará mais rica seja qual fôr o meio físico ou humano em que se desenvolverá. Desse modo, toma a criança conhecimento do meio em que lhe cabe viver, meio esse determinado por coordenadas de espaço e de tempo que lhe darão consciência da evolução e a idéia do futuro.

A história, a geografia, as línguas, as ciências, no estudo do meio, se entrelaçam harmoniosamente, permitindo à criança captar o sentido de unidade da natureza e da vida, a relação entre o homem e o meio, entre o homem atual e seu passado.

⁴ CLAUSE, Arnold : *Philosophie de l'Étude du Milieux* — Éditions du Scarabée - Paris - 1961.

O estudo do meio estimula a criança a observar, a descobrir, a documentar-se, a utilizar os diferentes recursos de expressão, a desenvolver seu espírito de síntese.

Segundo Weiler, o estudo do meio proporciona a visão objetiva e ampla da vida, da humanidade contemporânea, através das vicissitudes, dos conflitos e das instituições.

O estudo do meio levará a criança a conhecê-lo, a amar sua região e lhe tornará possível desenvolver o sentimento de solidariedade universal. Despertará sua curiosidade histórica, o desejo de conhecer e compreender a complexidade da vida humana, a vontade de, através de suas observações, deduções, meditações, extrair as lições que se impõem ao homem social.

O que possui de valioso o estudo do meio é aquilo que não se percebe, que não se pode verificar objetivamente : o desenvolvimento e o enriquecimento do espírito do aluno.

Atividades dirigidas.

A escola nova utiliza ainda outros meios para vitalizar o ensino, torná-lo mais dinâmico, mais próximo da realidade. Entre eles, as atividades extraclasse, ou mais propriamente falando, as atividades dirigidas contribuindo para que a escola se torne uma oficina de cultura. Numa escola que pretenda renovar-se, as atividades não se encerram com o último toque da campainha. Ao contrário, a partir desse instante a colmeia escolar deve mudar de fisionomia e múltiplas atividades deverão substituir a atividade estritamente acadêmica.

As atividades dirigidas permitem ao aluno experimentar aquele grande prazer do estudo a que se referia Descartes e que consiste, não em ouvir as razões dos demais, porém descobri-las por si mesmo.

Por meio dessas atividades — clubes filatélicos, "amigos da natureza", fotografia, emissora de rádio, jornal mural, revista estudantil, grupo teatral, poder-se-á obter um ensino ativo, às vezes mais eficiente que o ensino obtido através da aprendizagem acadêmica.

Os educadores deverão ser dotados de suficiente imaginação que os capacite a sugerir, organizar e dirigir as múltiplas atividades que podem ser desenvolvidas na escola, segundo as inclinações pessoais dos mestres.

Alguns educadores brasileiros alcançaram nesse campo resultados surpreendentes. Temos conhecimento de uma experiência de produção cinematográfica na qual os alunos realizam desde o "roteiro", montagem, etc, até a difusão publicitária do filme.⁵

Outros conseguiram instalar curiosos museus locais.

As realizações podem abranger múltiplos setores — todos visando atingir um objetivo comum: a educação pela ação. É preciso agir para compreender e compreender para agir. As atividades dirigidas sacodem a poeira da escola tradicional e criam um novo clima escolar. A escola não é apenas o local em que se recebem lições durante um número determinado de horas. É um lar em que se atua, se realiza, se cria. Desse modo se imprime ao ensino uma nova dinâmica e se constrói um novo espírito.

Iniciação técnica: Trabalho manual.

As tarefas manuais têm sido, de modo geral, desprestigiadas pelas "elites" intelectuais. O mundo das letras, das ciências, das artes, parece encontrar-se sempre dissociado do mundo do trabalho.

A escola nova, encarando o ensino do trabalho manual como elemento de aproximação dessas duas formações, até agora estranhas, quando não opostas e contraditórias, procura conciliar o mundo intelectual e o técnico.

A criança deve compreender que o produto do trabalho manual é parte do mundo da cultura objetiva, que existe um "humanismo do trabalho manual".

É necessário ressaltar sua importância no desenvolvimento da inteligência e na formação do caráter.

O trabalho manual permite revelar a habilidade, o espírito de iniciativa, a inteligência prática, manual, que, sem dúvida, possui tanto

⁵ "O Parque", experiência cinematográfica realizada pela professora do Estado da Guanabara Maria José Alvarez (v. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XLII n.º 95, pág. 150 — Cinema Experimental no Colégio Brigadeiro Schorcht).

valor para a vida quanto a verbal e, não obstante, tão minimizada pela escola tradicional que se preocupou muito pouco em desenvolvê-la.

Essa atividade contribui para atenuar o intelectualismo e o verbalismo do ensino médio. Permite ainda a formação de personalidades mais completas, harmoniosas, equilibradas. Educadores italianos, em especial Gozzer, pioneiro da reforma da escola secundária de seu país, procuraram imprimir à iniciação técnica uma nova dimensão. Pretendem não só atingir os objetivos já mencionados, como dar uma verdadeira perspectiva cultural à técnica. Não se trata apenas de ministrar rudimentos da técnica, mas incorporá-la como disciplina, como saber, na formação do homem contemporâneo. Desejam investigar na mente do adolescente quais suas vinculações em especial com a ciência e a arte. O propósito, ainda que não totalmente atingido desta disciplina, é estudar o desenvolvimento da técnica vinculado ao desenvolvimento da ciência e de outras áreas culturais. Mediante a participação de cientistas, técnicos, artistas e educadores, o intuito original era a formulação do currículo de uma disciplina que constituísse uma verdadeira introdução ao mundo da técnica e não uma iniciação em certas técnicas particulares, por meio do trabalho manual.

A idéia é fecunda e apresenta múltiplas possibilidades. A reforma italiana não soube ou não conseguiu ainda concretizá-la. Parece-nos conter tantas perspectivas que bem merece ser revista pelos educadores latino-americanos para uma aplicação em caráter experimental.

Novo clima escolar.

A disciplina da escola nova não é repressiva, mas compreensiva. Para poder ser conduzida, a criança deve ser, em princípio, compreendida. Devem-se conhecer os motivos de sua conduta, os fatores que influem favorável ou desfavoravelmente em seu comportamento. É uma escola em que se evitam as tensões e frustrações causadoras da agressividade. As tarefas são distribuídas de acordo com as possibilidades do aluno. Êste é permanentemente observado, orientado, guiado, atendido. Normalmente não existem motivos para agressões, encobertas, veladas ou visíveis.

Esta escola tende a criar uma atmosfera de confiança, graças à qual os alunos tomam consciência da responsabilidade que vão adquirindo

em sua própria formação. O exercício de liberdade que esta escola outorga pressupõe a aceitação, por parte do aluno, de todas as suas responsabilidades.

Sòmente nesse clima pode-se pretender atingir uma educação moral e cívica para a prática efetiva da democracia.

O conteúdo programático da nova educação, seus métodos e concepção da disciplina escolar são meios permanentes e normais de levar a criança a encontrar satisfação na descoberta de verdade, objetividade no julgamento, liberdade de opção e o sentido crítico que farão dela um adulto livre na escolha de suas opiniões e de seus atos, que lhe permitirão captar o sentido da vida social, vantagens e deveres que ela acarreta e a consciência de suas responsabilidades.

Educar para a criatividade.

A educação nova facilita de modo mais efetivo o desenvolvimento da criatividade. Não é uma educação apegada a moldes, esquemas, cânones ou dogmas de nenhuma espécie. É, ao contrário, uma educação que favorece a procura da verdade, a adoção das próprias regras de vida. Não impõe, induz à pesquisa e à autodecisão. O aluno é, nesta escola, um permanente criador. Constrói seu próprio saber, cria no domínio literário, estético. O fundamental é proporcionar condições para o desenvolvimento de sua capacidade criadora. Que nada seja cópia, que se evite o arremedo, que se estimule suas aptidões e seu poder criador.

Para isso torna-se necessário um clima de inteira liberdade. Liberdade intelectual, liberdade estética, liberdade de escolha, liberdade de conduta.

O erro pessoal — que também conduz ao conhecimento pela experiência adquirida — será preferível à verdade imposta, à verdade indiscutida e indiscutível. A criação pessoal será valorizada e será eliminada a simples cópia ou a repetição servil.

Para favorecer êste processo de criação autêntica, de redescoberta da verdade, de construção ou de achado de verdades próprias, de estabelecimento de novos valores em todos os ramos da cultura, torna-se imprescindível um novo espírito e novas técnicas escolares. Oferecer oportunidade de atuar ou investigar, de criar, de desenvolver o espírito

de pesquisa e as virtualidades criadoras. A escola tradicional não só não permitia seu desenvolvimento como as sufocava. Proporcionava uma cultura já elaborada que era preciso aceitar passivamente, estabelecia rumos para o gosto estético, oferecia moldes para a criação literária. A escola renovada propicia a redescoberta da verdade científica, único meio de exercitar o espírito para alcançar novas verdades, liberdade na criação literária e artística sem valores prefixados e cerceantes. Forma homens capazes de agir com liberdade, de encontrar através da liberdade novos caminhos para a atividade humana, novos rumos para as criações do espírito.

A educação nova, voltada para a personalidade total, tão preocupada com as virtudes do caráter quanto o é em relação às qualidades da inteligência, objetiva a formação de homens plenamente humanos — homens capazes de compreender e interpretar a realidade atual.

Deve não só pretender o desenvolvimento da capacidade de adaptação ao mundo contemporâneo como, pelo contrário, de acordo com Bogdan Suchodolski, ⁶ "desenvolver a capacidade de uma visão prospectiva da realidade e produzir uma atitude criadora de autêntica e consciente participação na evolução das relações sociais". Mais que uma educação para o mundo atual, segundo as idéias de Suchodolski, trata-se de uma educação para o futuro. Essa educação para o futuro "é uma concepção pedagógica inspirada no pressuposto de que não só estamos em condições de prever, em linhas gerais, a tendência evolutiva da civilização, mas de que podemos e devemos preparar as novas gerações para uma eficiente e responsável participação naquelas transformações históricas, preparação que consiste na aquisição de um domínio cada vez maior por parte do homem sobre as condições naturais e sociais de sua existência".

A escola nova, afirma Suchodolski, não deve ter por objetivo, como pretendia Dewey, uma preparação para a vida atual, nem uma "reconstrução social", como sustenta Brameld, mas deve tender no sentido de uma educação de hoje para o amanhã, um amanhã em que ocorrerão profundas transformações que afetarão o processo social e, portanto, a própria estrutura da civilização.

⁶ SUCHODOLSKI, B.: *Trattato di Pedagogia — Educazione per il Tempo Futuro* — Ed. Armando Armando — Roma 1964.

Aspiração realidade.

Esta escola renovada, tal como a pretendemos esboçar em seus aspectos didáticos e de organização, é hoje realizável dentro da realidade latino-americana? Ou se trata, ao contrário, de um mero ideal, quase uma quimera, praticamente irrealizável?

Nossa crença sincera é de que as idéias que expusemos e por meio das quais pretendemos esboçar alguns recursos para a reforma do ensino médio não são mera utopia.

Ao contrário, acreditamos que todas sejam realizáveis, que não requeiram condições excepcionais nem grandes recursos materiais, nem educadores de exceção para aplicá-las.

Talvez o requisito essencial seja um desejo de mudança, um honesto propósito de renovação.

A reforma da escola média, como a de qualquer ciclo, deve ser um empreendimento, um objetivo dos próprios educadores. De nada valem medidas impostas, se tal propósito não existe. A aplicação dessas medidas faz correr o risco de cair no arremedo formal, quando não em uma farsa.

Uma autêntica reforma se inicia democraticamente, depende tanto dos encarregados de colocá-la em prática como do próprio corpo docente. É preciso ter fé no professorado e favorecer as condições que tornem possível essa mudança no espírito da escola média.

A juventude e a sociedade de nossos dias exigem essa transformação. A escola não pode ser insensível às necessidades do momento. Ou faremos da escola média uma escola para o desenvolvimento econômico, social e cultural pelo qual nossos povos anseiam e merecem, ou nos arriscaremos a permanecer no subdesenvolvimento, com todos os perigos que essa inércia acarreta. Ou formamos o homem capaz de atuar hoje e preparar o amanhã, ou perduraremos na estratificação indecisa, com vocação regressiva.

Os educadores devem tomar consciência da tremenda responsabilidade que nos cabe assumir na sociedade latino-americana contemporânea.

CURRÍCULO GINASIAL SECUNDÁRIO NO BRASIL, DEPOIS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES *

A Diretoria do Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura, procedeu em 1963 a levantamento, de âmbito nacional, dos currículos ginasiais secundários existentes no País, depois da Lei de Diretrizes e Bases, em estabelecimentos particulares de ensino.

Sem dúvida, foi oportuna esta iniciativa como tomada de consciência e balanço crítico das linhas em que afirmou a margem de oportunidade à diversificação e variedade concedidas às escolas pela LDB, depois de um largo período de rígida uniformidade legal. É de crer que, com maioria de razão, periodicamente venha a se estender e aprofundar esse levantamento, incluindo o segundo ciclo onde o ensino à diversificação e variedade é menos restrito e abrangendo as escolas públicas que, no ano do levantamento, como ginásios secundários, já seriam 1.164, conforme a Sinopse Estatística do Ensino Médio, do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Paralelos entre os currículos oferecidos pelas escolas públicas e privadas nos vários Estados, em áreas que correspondem a diversos estágios culturais, dadas as clientelas socialmente diferentes de uma e outra, seriam cotejos elucidativos, valiosos para a dinâmica e operatividade necessárias aos currículos.

O Universo do levantamento — Nos quadros que logramos obter, o levantamento abrangeu 1409 currículos, oferecidos por 1356 ginásios secundários, ainda que nem sempre fossem completas as informações sobre todos esses 1 409 currículos. O fato de os ginásios serem 1 356 e os currículos 1 409 não define a existência de ginásios "pluricurriculares", pois o que se teria apurado seriam apenas variações mínimas nas

* Esboço de tipologia elaborado pelos professores Nádia Cunha e Jayme Abreu, da Divisão e Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E.

ofertas opcionais entre os turnos da manhã e da tarde, talvez decorrentes da existência de professores disponíveis. A área geográfica incluída abrangeu todos os Estados do Brasil com exceção dos Estados do Rio de Janeiro e de Alagoas, ginásios de capital e de interior, do seguinte modo :

QUADRO I

ESTADOS	N.º de Estabelecimentos	N.º de Currículos
Amazonas	19	20
Pará	24	24
Maranhão	20	20
Piauí	17	17
Ceará	80	86
Rio G. do Norte	24	24
Paraíba	23	24
Pernambuco	50	53
Sergipe	21	23
Bahia	47	47
Espírito Santo	38	38
Guanabara	159	177
São Paulo	251	256
Paraná	54	55
Stª. Catarina	53	53
R. G. do Sul	167	176
Minas Gerais	258	264
Goiás	40	40
Mato Grosso	11	12
Totais	1 356	1 409

NOTA : No Amazonas e no Pará há a inclusão do Acre e dos Territórios.

A Tentativa de Caracterização Tipológica — Os quadros a nosso alcance não ensejam uma análise mais aprofundada e extensa das várias dimensões exploráveis nesse levantamento. Conseguimos obter apenas os quadros-síntese da situação no Brasil, quando os quadros-síntese dos Estados seriam de valor inestimável, fundamental para certos objetivos da análise. Sabe-se quanto é precária a tentativa de estabelecer uma tipologia (sempre mais ou menos arbitrária) com pretensões a nacio-

nal, sobretudo onde existe, como é o nosso caso, o estilo heterogêneo de arquipélago cultural. * Certas comparações que seria interessante estabelecer entre as ofertas curriculares na área opcional ou eletiva e o padrão cultural da área em que está localizada a escola, não foi, assim, possível fazer. Com a ressalva prévia dessas limitações a uma análise mais extensa e aprofundada, vamos tentar, a seguir, uma apresentação resumida e sistematizada dos dados desse levantamento, para buscarmos, depois, a decorrente tipologia aproximada.

Padrão de Currículo — Dos 1 409 currículos levantados, todos se estruturaram à base do currículo centralizado na matéria. Não consta desse universo qualquer referência a outro tipo de estruturação curricular, seja a dos chamados "currículos nucleares", seja a dos "currículos centralizados em projetos". Tampouco há qualquer caso de escola secundária "não seriada".

Assim, qualquer iniciativa que pudesse mais propriamente merecer o nome de "experimental", realizada no cerne da estrutura pedagógica da escola — o currículo — não consta dos 1 409 casos levantados. *"Categorias" de atividades didáticas* — São incluídas no levantamento dos currículos "quatro categorias (*sic*) de atividades didáticas : disciplinas obrigatórias, disciplinas complementares, disciplinas de escolha dos estabelecimentos e práticas educativas". Essas "categorias" (preferiríamos a expressão "componentes") correspondem às "quatro componentes para a organização do currículo de nível médio" da indicação a respeito do Conselho Federal de Educação :

- a) as disciplinas intelectuais;
- b) as práticas educativas, artísticas ou úteis;
- c) as práticas educativas físicas;
- d) educação moral, cívica e religiosa".

Registre-se que é tão acentuada a diversidade de estágios culturais no Brasil que Harbison nele identificou coexistentes os níveis de I (Nordeste) a IV (São Paulo), em sua escala de níveis de "Desenvolvimento de Recursos Humanos" (Frederick Harbison e Charles H. Myers : *Educação, mão-de-obra e crescimento econômico* — Fundo de Cultura — Maio 1965.

No entendimento pelos colégios do que sejam "práticas educativas" e sua eventual distinção em relação à "disciplina", verifica-se que, em termos, tudo ou quase tudo pode ser disciplina ou prática educativa, dependendo essencialmente, conforme a interpretação do Parecer 131/62 do Conselho Federal de Educação, do "objetivo visado em primeiro lugar".

Assim é que, ao lado daquelas práticas educativas que mais correspondem ao "sentido comum das palavras em uso até agora entre nós", isto é, as de Educação Vocacional, de Educação Moral e Cívica, de Educação Religiosa, de Educação Artística, de Educação Musical, temos "práticas educativas" em disciplinas como Desenho, Francês, Inglês, Latim, Italiano, Espanhol, Esperanto, Alemão, Geografia e Ciências. Inclusive serviços da escola, como o de Orientação Educacional, ou técnicas para aprendizagem, como as de "Estudo Dirigido", figuram como ofertas curriculares sob o título de "práticas educativas", o que, quanto ao currículo, significa o seu entendimento *latu-sensu*, abrangendo todas as experiências educativas do discente, sob a direção da escola.

Caracterização do currículo quanto às disciplinas e práticas educativas obrigatórias — Os quadros a seguir dão uma visão geral da organização de 1 409 currículos levantados, no que diz respeito às *matérias e prática educativa obrigatórias*.

QUADRO II

CARGA HORÁRIA SEMANAL (1 409 currículos)

Disciplinas Obrigatórias	Séries			4. ^a	Total	% sobre o total geral
	1. ^a	2. ^a	3. ^a			
Português .	6 853	6 690	6 191	6 110	25 854	29,6%
Matemática	5 789	5 697	5 352	5 352	22 258	25,5%
História ..	3 007	2 990	3 023	3 019	12 039	13,8%
Ciências ..	3 056	3 056		3 911	10 023	11,4%
Geografia .	3 201	3 159			9 598	10,9%
Prática Edu- cativa Obri- gatória			3 238			
Educação Física ..	2 063	1 780		1 946	7 757	8,8%
Total Geral.			1 968			

QUADRO III

DISCIPLINAS E PRÁTICA EDUCATIVA OBRIGATÓRIAS.
MÉDIA DE HORAS SEMANAIS.

DISCIPLINAS	No total das 4 séries	Por Série	Média de horas diárias para o ensino obrigatório ⁹
Português	20**	5	3,15
Matemática	16,30	4	
História	9	2 e 15	
Ciências	7,12	1 e 50	
Geografia	7	1 e 45	
<i>Prática Educativa</i>			
Educação Física	5,40	1 e 21	

* Aproximação.

** Calculada sobre semana de cinco dias letivos.

Da análise dos quadros II e III se depreende que, compreensivelmente, a grande ênfase em matéria de ensino no primeiro ciclo ginásial secundário está em português e matemática que, juntos, totalizam 55,1% do total da carga horária semanal, mais portanto do que a soma daquela destinada à história, ciências, geografia e educação física.

Não deixa de ser assinalável a maior carga horária semanal dedicada à *história* em relação a *ciências*, como também o fato de não haver, em todos os currículos da amostra, o ensino de ciências na terceira série e o de geografia na quarta série.

Assim começa o aluno seus estudos de "Iniciação à Ciência" nas primeira e segunda séries para só retomá-los sob forma de "Ciências Físicas e Biológicas" na quarta série, com um hiato de duvidosa conveniência pedagógica. Admite-se que esse tipo de currículo sem estudo de "Ciências" na terceira e sem Geografia na quarta série adviesse de filiação estrita a modelos de currículo emanados do Conselho Federal de Educação, constantes da Circular n.º 1/62, da Diretoria do Ensino Secundário, com a referência "Variedades Admissíveis" nos quais, em quatro hipóteses configuradas como "admissíveis", não há ensino de Ciência na 3.^a nem de Geografia na 4.^a série. Essa interpretação *prictu-sensu* do termo "admissíveis" já estaria hoje, segundo somos informados, sendo modificada; assinale-se que oportunamente.

Disciplinas variáveis — Na análise da variação existente nessas disciplinas variáveis, seja entre as "complementares" previstas pelo Conselho Federal de Educação seja entre as de "escolha dos estabelecimentos", reside aspecto dos mais interessantes desse levantamento.

De passagem, registre-se que nessa escolha o aluno tem a sua faculdade de opção limitada ao elenco de disciplinas que lhe é apresentado, onde, dentro do elenco proposto, não há margem para escolha, salvo em 24 casos, dos quais 14 no Rio Grande do Sul e 4 na Guanabara.

São vinte as disciplinas variáveis :

Línguas: Francês, Inglês, Latim, Alemão, Espanhol, Italiano, Esperanto, Grego, Hebraico (9).

Vocacionais: Artes Industriais, Trabalhos Manuais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas, Práticas de Escritório, Noções de Comércio, Técnicas Industriais (7).

Estudos Sociais ; Organização Social e Política do Brasil (1).

Artes: Música, Canto Orfeônico, Desenho (3).

Como se vê, em se tratando de disciplinas variáveis, as línguas dominam o campo (9), em tipo de oferta, especialmente as modernas (6).

Em se tratando de "disciplinas vocacionais", é de crer que haja nomes distintos para um mesmo assunto: "Artes Industriais" e "Trabalhos Manuais"; "Técnicas Comerciais" e "Práticas de Escritório", por exemplo.

Como era fácil de prever, a disciplina variável mais freqüentemente constante nos currículos levantados teria sido *Inglês*, presente em 1 371 casos. Não somente a mais *presente*, como também a mais *continuamente estudada*, por isto que em 349 casos era ensinada nas *quatro séries*, em 167 nas três últimas, em 739 nas duas últimas. Depois de *Inglês* vem *Desenho*, com inclusão em 1305 situações, estudada nas quatro séries em 102 casos, nas duas últimas em 706, nas duas primeiras em 314 casos. *Francês* acompanha *Desenho* bem de perto, com 1195 inclusões, 186 casos de estudo nas quatro séries, 427 nas duas últimas e 398 nas duas primeiras. É interessante assinalar que *Inglês*, com maciço prevalecimento é, todavia, ensinado nas duas primeiras séries apenas em trinta e nove casos, muito aquém, pois, do que sucede com *Francês*, nessas séries iniciais. Como presença ponderável nas "disciplinas variáveis" temos ainda "*Organização Social e Política*",

com 886 casos, ensinada quase que exclusivamente na 3.^a e 4.^a séries. A respeitável distância de "Organização Social e Política" vem *Latim*, que é ainda oferecido em 346 casos, quase que somente nas duas últimas séries, embora ainda haja 20 casos de seu ensino nas quatro séries. Seria interessante apurar-se o que representa a preferência dos alunos por esse *Latim* oferecido no primeiro ciclo. Como disciplina variável de presença expressiva no currículo ginásial secundário do primeiro ciclo, a última é *Canto Orfeônico*, constante de 246 situações, ensinada na maioria dos casos nas duas primeiras séries. As "*disciplinas vocacionais*" são oferecidas apenas em 151 situações, sendo, como era de prever, em menor escala, no setor agrícola. Essa menor presença do ensino de cunho vocacional não pode, todavia, ser inteiramente aferida pela componente "disciplinas variáveis", pois sua maior presença estará sob o título de "práticas educativas", como veremos adiante.

Combinação de "disciplinas variáveis" — Nos 1409 currículos analisados, encontram-se 88 combinações diferentes de "disciplinas complementares". As cinco mais frequentes são, pela ordem :

- 1) Inglês, Desenho, Francês e Organização Social e Política — 609 casos
- 2) Inglês, Desenho, Francês e Latim — 211 casos
- 3) Inglês, Desenho, Francês e Canto Orfeônico — 141 casos
- 4) Inglês, Desenho, Organização Social e Política e Canto Orfeônico — 54 casos
- 5) Inglês, Francês, Organização Social e Política e Latim — 41 casos

1 056

Como se vê, nessas combinações, que totalizam 74,9% dos casos, *Inglês* presente em todas elas, *Francês* e *Desenho* em quatro delas, são as presentes dominantes. Combinação freqüente de "disciplina complementar" com "prática educativa" é a de "Organização Social e Política" com "Educação Religiosa", presente esta última em 420 dos 886 casos em que é ensinada "Organização Social e Política", o que demonstra interesse no entrosamento dos ensinos religioso e político-social, combinando a vertente secular com a vertente religiosa da cultura. Seria interessante, se dispuséssemos dos dados necessários, entrecruzar as presenças das disciplinas complementares e das práticas educativas ministradas em determinados currículos.

Isto porque, considerado o sentido básico que devem ter "disciplinas complementares" e "práticas educativas" no primeiro ciclo, isto é, instrumento pedagógico para permitir sondagem, observação, diagnóstico e prognóstico de aptidões e tendências do discente, devem elas oferecer um leque de oportunidades suficientemente diversificado em sua natureza, para ensejar apuração dessas variadas tendências e aptidões por serem desenvolvidas.

Acontece que há casos, poucos aliás, em que as disciplinas variáveis são *línguas*, exclusivamente: Inglês, Francês, Latim e Espanhol; Inglês, Francês, Latim e Grego; Inglês, Francês, Latim e Italiano. Se, em currículos assim constituídos, não há Práticas Educativas Vocacionais e de Educação Artística, fica evidentemente limitada a possibilidade de sondagem e observação de aptidões e tendências dos discentes. Pecarão currículos assim constituídos por unilateralidade em suas ofertas aos discentes; serão defeituosos por insuficientes na diversificação.

Práticas Educativas — No levantamento em análise, as "práticas educativas" são agrupadas em oito classificações: "a) de educação vocacional; b) de educação feminina; c) de educação moral e cívica; d) de educação religiosa; e) de educação artística; f) de educação musical; g) de línguas; h) de "outras".

Os nomes atribuídos a essas práticas educativas, freqüentemente diferentes no enunciado mas devendo ser iguais ou quase iguais no conteúdo, chegam a 208. Como se vê, a variedade de denominações é copiosa, algumas vezes pouco feliz, ou mesmo chegando a implicar em distorção do sentido mais próprio a "Práticas Educativas", desde que se queira observar maior congruência e propriedade entre título e conteúdo. Há 31 denominações para práticas educativas que corresponderiam à educação vocacional; 20 para as correspondentes à educação feminina; 19 para as de educação moral e cívica; 30 para as de educação religiosa; 25 para as de educação artística; 12 para as de educação musical; 21 para as de línguas; 50 para aquelas sob o título genérico de "outras". Passemos agora à análise da incidência nesses currículos do que é denominado "prática educativa". Essas duzentas e oito modalidades de "Práticas Educativas" tiveram 3 483 presenças nos 1 409

currículos, o que dá uma média de 2,5 práticas educativas por currículo. Por ordem decrescente de freqüência, eis sua presença :

QUADRO IV

PRÁTICAS EDUCATIVAS (1 409 currículos)

De educação religiosa	666 inclusões	(47,2%)
De educação moral e cívica	644	(45,7%)
De educação artística	574	(40,7%)
De educação musical	472	(33,4%)
De educação feminina	453	(32,1%)
De educação vocacional	403	(28,6%)
De línguas	160	(11,3%)
De "outras"	111	(7,8%)
	483	

Como se vê, as educações religiosa e cívica, somadas, prevalecem no conjunto: 92,9%, ainda que a educação artística ("artística e musical") já tenha presença significativa: 74,1%. Não é estranhável, em relação ao molde cultural que ainda prevalece no Brasil (ainda que se modificando gradativamente) e à clientela que deve predominar nos ginásios da amostra, a menor presença das práticas educativas ditas de "educação vocacional": 28,6%. Deve-se considerar todavia a existência de situações em que são elas ministradas sob a forma de "Disciplinas Vocacionais".

Passemos à análise da presença nos currículos de cada um desses tipos de práticas educativas, com as diversas denominações e, por vezes, diversos conteúdos apresentados.

Educação Vocacional — Como "Práticas Educativas" no campo em epígrafe prevalecem as que poderíamos chamar da linha do "*ensino industrial*". Totalizam elas 326 casos nas 403 situações em que são incluídas (80,8%). Depois, algo surpreendentemente, vêm aquelas na linha do que poderíamos chamar de "*ensino agrícola*", em 39 casos (9,6%) no total. Depois vêm, e aí está a surpresa, na sua inferioridade em relação ao ensino na linha agrícola, aquelas na linha do que se poderia chamar "*ensino comercial*": 35 casos (8,6%) no total.

Por fim, vêm três casos (0,7% do total) nos quais há dois em que, pelos títulos "Prática Vocacional" e "Educação Vocacional" não se pode prever qual seja o tipo de conteúdo e um de "Enfermagem", que não é

enquadrável nas linhas de ensino industrial, agrícola, comercial. Aliás, não é compreensível possa haver prática educativa de "Enfermagem" com o sentido próprio dessa palavra, no primeiro ciclo, sendo talvez "Enfermagem Auxiliar", se é que pode ser o caso.

Essas práticas educativas são, na maioria dos casos, ensinadas em dois anos. Causa surpresa o número exíguo de oportunidades em que seria ensinada *Dactilografia*, dada sua necessidade na vida moderna: 10 oportunidades apenas, sendo três com Estenografia. Mesmo quando seja ministrada em "Técnicas Comerciais", "Práticas Comerciais", "Artes Comerciais", "Iniciação Comercial", "Iniciação à Técnica Comercial", continuará insignificante sua presença, em relação ao que deveria ser.

Educação Feminina — Não há o que considerar mais particularmente nesse caso pois, sob vários nomes estarão sendo ensinados temas condizentes com o título: "Artes Femininas" (221 casos), Educação Doméstica (81 casos), Economia Doméstica (62), quase sempre em dois anos.

Se procedermos, todavia, a uma análise menos superficial das práticas educativas que integram a chamada "Educação *Feminina*", ela nos revela alheamento à crescente emancipação da mulher moderna e às tarefas que desempenha na sociedade atual. Sente-se ainda o peso da tradição de uma antiga sociedade androcêntrica na insistência num tipo de educação peculiar, que já não faz sentido, ao menos na extensão em que é concebida. A mulher vem hoje, gradualmente, se tornando também uma unidade econômica de produção, agente de trabalho profissional, deixando de ser a pura trabalhadora doméstica de outrora. Por outro lado, muitas das atividades domésticas antes atribuídas exclusivamente à mulher passaram a reclamar a cooperação masculina. Não há pois por que circunscrever a preparação para o desempenho dessas atividades domésticas, unicamente à mulher. Poder-se-ia apontar apenas algumas poucas "práticas educativas" como essencialmente femininas: Corte e Costura, Puericultura, Culinária, que poderiam, aliás, conforme os objetivos visados, filiar-se à "Educação Vocacional Feminina".

Quanto às práticas educativas rotuladas como Educação Doméstica, Economia Doméstica, Educação para o Lar, Educação Familiar, Economia para o Lar, Formação Familiar e congêneres deveriam figurar indistintamente nas educações feminina e masculina, pois não se per-

cebe por que deva o homem prescindir delas. A supressão de algumas cujo título pressupõe o velho estilo "alegórico" para a mulher, seria bem indicada.

Educação Moral e Cívica — Pelo enunciado dos títulos deve ser admitido que o conteúdo dessas "Práticas Educativas" seja o de promover a formação moral, a integração na cidadania, o cultivo das regras de bom tom: "Educação Cívica" (288 casos); "Educação Moral e Cívica" (271 casos); "Boas Maneiras", "Etiqueta Social", etc. Também nelas são incluídas noções de "Organização Social e Política Brasileira" (31 casos). Seria interessante apurar como são ministradas, na maioria dos casos, essas práticas educativas de "Educação Moral e Cívica", dados certos precedentes nossos a respeito, em que endoutrinações grandiloquentes teriam o mais negativo dos resultados. Aliás, o sentido de Educação Moral e Cívica como o de atos que permeiam tôda a atividade da escola, parece mais indicado, mais operativo do que preleções a respeito. São elas dadas, na maioria dos casos, em duas séries.

Educação Musical — Como "Canto Orfeônico" (360 casos) e Música (75 casos) é ministrada, na maioria dos casos em duas séries.

Línguas — Como já acontecera no caso das disciplinas variáveis, novamente Inglês (76 casos) e Francês (50 casos) dominam o campo de línguas, como "Práticas Educativas", ensinadas na maioria dos casos em duas séries. "Conversação", "Prática", "Clube de Língua", são formas pelas quais, em alguns casos, são realizadas essas "Práticas educativas".

"Outras" — Com esse título genérico são agrupadas, nos quadros em análise, "Práticas Educativas" as mais díspares, como sejam: Orientação Educacional, Ciências, Geografia, Grêmio Literário, *Orientação Profissional*, Relações Humanas, Cartografia, Orientação Vocacional, Judô, Ordem Unida e Desportos, Formação, Educação Social, Arte de Conversação, Atividades Extraclasses, Estudo Dirigido, Sociologia, Estudos Sociais, Geografia e História de Portugal, Propaganda, *Enfermagem*, Folclore, "Aulas Vocacionais", etc, etc.

Salvo no caso de "Orientação Educacional", dada em quatro séries, as demais figuram, na maioria dos casos, como dadas em uma e duas séries.

Como se vê, há uma latitude muito ampla de critérios para entender o que seja "prática educativa". Algumas delas são de inoportuna inclusão num primeiro ciclo, dado o sentido profissionalizante indicado em seu título, outras não se percebe por que teriam sido incluídas sob a rubrica indiscriminada de "outras", quando caberiam, a julgar pelos títulos, em setores especificados.

Número de práticas educativas — Na maioria dos casos são três as práticas educativas oferecidas por currículo (808 casos) de diversa ou de igual natureza, não sendo todavia pequeno o número de casos em que são elas quatro (612 casos) e duas (698 casos). A variação todavia é grande no caso, desde as situações em que não passam de uma até aquelas em que figuram como sendo "seis e mais". Seria interessante se fora possível apurar-se que área de diversificação de conteúdo cobrem essas práticas educativas oferecidas, para, somadas às disciplinas variáveis, ver-se em que medida abrangem as necessidades de sondagem de vocações, de apuração de tendências dos discentes.

Resumo final para uma tipologia — Com as ressalvas já feitas quanto às limitações intrínsecas ao estabelecimento de qualquer tipologia, às quais se somam aquelas advindas da insuficiência dos dados processados, vamos tentar esboçar rapidamente o que seria uma tosca tipologia aproximada do currículo ginásial secundário no país, depois da Lei de Diretrizes e Bases, nos colégios particulares.

O currículo existente é o estruturado classicamente, à base de matérias. Dessas matérias, como disciplinas obrigatórias, Português e Matemática são aquelas que concentram maior carga horária em seu estudo, mais do que totalizam, somadas, História, Ciências, Geografia e Educação Física, esta como prática educativa obrigatória. Deve-se assinalar que existe maior carga horária destinada ao ensino de História do que ao de Ciências, para o qual há um hiato, de duvidoso acerto pedagógico, na terceira série. É possível atribuir-se esse hiato à remanescência de aceitação pelas escolas, *ipsis verbis* e em sentido restrito, de modelos admitidos pelo Ministério de Educação e Cultura. Inglês é, destacadamente, a disciplina variável mais presente e mais ensinada, o mesmo ocorrendo quando é dado, entre as línguas, como "Prática Educativa", seguido, a boa distância, pelo Desenho e Francês. De modo geral e em que pese a presença significativa de Matemática, tudo computado, pode-se dizer que é um currículo cuja dominante são línguas, se consideradas as presenças das várias componentes, "Disciplinas Obrigató-

rias", "Variáveis" e "Práticas Educativas". Não há dúvida de que as línguas modernas constituem uma componente da cultura geral de nosso tempo e sua presença no primeiro ciclo se justifica desde que seja colocada em termos pedagógicos adequados. É fraca ainda, todavia, a presença da *ciência*. No que concerne à carga horária semanal, aproximada, para disciplinas obrigatórias, é ela em média de 3 horas e 15 minutos por dia, tomando como referência a semana de cinco dias.

Não parece haver consenso unívoco quanto ao entendimento do que sejam "Práticas Educativas", a cujo título ocorrem atividades da mais vária natureza e tipo. Educação religiosa, cívica, artística são os campos em que se realizariam mais freqüente e intensamente essas "práticas educativas". As de cunho "vocacional" têm ainda presença menos ponderável, o que não deixa de ser desfavorável do ângulo das necessidades de modernização de situações e sondagem de aptidões de alunos que concluem sua escolarização em nível médio. Como já acentuamos é singular a excepcionalidade do ensino de dactilografia, ao menos expressamente revelado, entre essas "Práticas Educativas". Também não deixa de ser assinalável a inexistência, nos currículos, de "Estudos do Meio", que teriam existido nas "classes secundárias experimentais" e que representam uma viabilidade de conexão entre a escola e o seu meio, uma tentativa de superar sua freqüente alienação ao tempo-espaço em que vive.

Os quadros obtidos não permitem, mediante análise do elenco de oportunidades oferecidas, verificar em que medida, ao lado da educação comum que é a própria do primeiro ciclo, ensejam os currículos diversificação suficiente, na conjugação das disciplinas variáveis e das "Práticas Educativas", à sondagem de tendências e aptidões discentes, isto é, em que medida são eles mais *uni* ou *omni-laterais*.

Acreditamos que o recebimento de orientação pedagógica, no sentido do máximo possível de onilateralidade de ofertas nas alternativas exploratórias do currículo seria extremamente oportuno.

Como duração do período escolar, ainda que os dados constantes dos quadros analisados levem a pressupor certa margem de diferenças sensíveis em cargas horárias, consoante a extensão do currículo e intensidade com que é ministrado (casos de uma a "seis e mais práticas educativas", de ensino de disciplinas em uma ou em quatro séries, etc.)

admite-se prevalecente o regime de dois turnos, matutino e vespertino, no universo analisado, no qual não foi incluído o turno da noite. A título de súmula final, diremos o que se segue.

Pela análise do levantamento feito, com a ressalva, quanto à representatividade nacional, de que se trata apenas de uma parcela significativa do universo existente no país (53,1% dos ginásios secundários particulares do país, sem proporcionalidade sistemática das variáveis) e de que joga meramente com a componente quantitativa, valendo apenas como aproximação sugestiva de análises qualitativas mais refinadas, percebe-se que é lentamente que a nossa escola secundária de primeiro ciclo se vem ajustando ao seu papel de ministradora de *cultura geral, moderna*, de ampliadora da iniciação cultural começada pela escola primária, propósito com o qual a busca a maioria de seus clientes.

Os arquétipos tradicionais de escola de *letras*, preparadora de uma minoria para os estudos de nível superior, ainda pesam no entendimento do que deva ser uma escola "universalmente disponível como direito humano", de *cultura geral do nosso tempo*, marcado irreversivelmente pelo impacto, de totalidade solidária, de ciência e de tecnologia, fazendo-a vítima de tradições.

A presença de Latim com 346 inclusões contra apenas 10 de (ao menos expressamente) Dactilografia, o maior ensino de História do que de Ciências (sem entrar na análise de como ensinadas), são índices da remanescência na escola de padrões culturais arcaicos, mais polarizados no sentido do ornamental do que no do instrumental. Nesse caso concreto, como situação fatural, é possível devam também ser levadas em conta situações profissionais de professores herdados da antiga escola de letras. Por outro lado, nessa dominância de línguas (que é necessário tenha sentido mais prático do que formal) e história e sub-presença de ciências e de disciplinas variáveis ou práticas educativas que requeiram maiores gastos no equipamento para seu ensino, há também indício indisfarçável da pobreza brasileira ou de situações em que a preocupação pela eficiência pedagógica não será talvez o supremo valor. Máquinas e laboratórios custam dinheiro e assim na escassez de recursos ou no propósito de prevalecimento do lucro será mais viável ou mais compensador o ensino falado do que o praticado. Nessa fase transitiva de nossa cultura percebe-se o hiato existente entre o ginásio secundário comum, como instituição formal e o substrato real no qual deve atuar. Se coubera no caso um "slogan" promocional

poder-se-ia recomendar para escolas secundárias *comuns, de primeiro ciclo*, em consonância com a *cultura geral do nosso tempo: mais ciência, mais dactilografia e menos latim!* Esse "slogan", que deverá chocar os saudosistas da *belle époque*, tem todavia completo sentido no contexto ao qual se aplicaria: uma escola modernizada, de cultura geral comum, uma escola para todos, que tenha deixado de ser monopólio de uma clientela aristocrática e formalista para dar lugar à predominância, nos seus propósitos, do instrumental sôbre o ornamental. Ressalve-se que essas considerações são ainda mais aplicáveis a uma escola de clientela onde não prevaleçam os representantes dos mais altos estratos sócio-econômicos, o que pode não ser o caso em muitas situações do universo analisado.

De qualquer modo, esse valor *científico* tão da cultura secular de nosso tempo, essa iniciação a ciência e tecnologia que cada vez mais entremeia pervasivamente nossas vidas, devem ter a maior ênfase nas escolas secundárias comuns de cultura geral do nosso tempo. Nas escolas do chamado "terceiro mundo", como é o caso da América Latina, essa necessidade é aguda, premente. Ainda na última conferência, realizada em Santiago do Chile em setembro de 1965, sôbre a Aplicação da Ciência e da Tecnologia ao Desenvolvimento da América Latina, promovida pela Unesco e CEP AL, se sublinhava: "O produto médio por pessoa ocupada, no conjunto da região, é de apenas uns 1250 dólares, enquanto que nos Estados Unidos se eleva a mais de 8 500 dólares e flutua entre os 3 000 e os 5 500 nos países avançados da Europa Ocidental. Vê-se, pois, que o esforço humano rende, na América Latina, nada mais que um sétimo e um terço do que dele resulta naqueles países em que o progresso *tecnológico* se constituiu num fator dinâmico de aumento de produção, de igual ou maior importância que o esforço físico do trabalho e da poupança para a inversão." Não é preciso dizer mais para destacar a importância vital de "incorporar aceleradamente os *conhecimentos humanos necessários à melhoria de eficiência do processo econômico*".

SÍNTESE DOS RESULTADOS PRELIMINARES DO I CENSO ESCOLAR NACIONAL

Efetuada em novembro de 1964 a coleta de dados, processaram-se os trabalhos de apuração e tabulação a cargo das comissões estaduais. No correr de 1965, pôde a Comissão Central, de posse dos relatórios de cada unidade federada, computar os dados recebidos, de modo que, em setembro, já estavam impressas as primeiras separatas com os resultados preliminares.

Visando à publicação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a Comissão Central preparou esta síntese no intuito de oferecer ao leitor um panorama geral dos resultados e sugerir ao educador mais diretamente interessado o acesso à vasta documentação recolhida pelo Inep.

O presente trabalho foi realizado por Osmar Abílio de Carvalho, da Secretaria Executiva da Comissão Central do Censo Escolar.

CRIANÇAS RECENSEADAS, NASCIDAS ENTRE 1957 E 1950, SEGUNDO A CONDIÇÃO ESCOLAR,
POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO E CONDIÇÃO.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO E ZONA FÍSIO- GRÁFICA	POPULAÇÃO ABRANGIDA	TOTAL	CRIANÇAS RECENSEADAS, NASCIDAS ENTRE 1957 E 1950				1956 - 1953 (8 a 11 anos)		1952 - 1950 (12 a 14 anos)				
			1957 (7 anos)		TOTAL	FR. ESCOLA	%	TOTAL	FR. ESCOLA	%	TOTAL	FR. ESCOLA	%
			TOTAL	FR. ESCOLA									
RONDÔNIA	43 078	9 849	1 359	795	58,5	5 231	4 069	3 259	2 645	77,8	3 259	2 645	81,2
Urbano	33 569	7 449	1 028	626	60,9	3 897	3 230	2 524	2 146	82,9	2 524	2 146	85,0
Rural	9 509	2 400	331	169	51,1	1 334	839	735	499	62,9	735	499	67,9
ACRE	147 936	34 522	5 079	1 634	32,2	18 411	8 405	11 032	5 626	45,7	11 032	5 626	51,0
Urbano	35 277	8 402	1 185	786	66,3	4 300	3 868	2 917	2 661	90,0	2 917	2 661	91,2
Rural	112 659	26 120	3 894	848	21,8	14 111	4 537	8 115	2 965	32,2	8 115	2 965	36,5
AMAZONAS	590 018	127 591	18 013	10 982	61,0	67 444	44 771	42 134	28 840	66,4	42 134	28 840	68,4
Urbano	249 229	55 656	7 918	6 289	79,4	29 059	25 526	18 679	16 730	87,8	18 679	16 730	89,6
Rural	340 789	71 935	10 095	4 693	46,5	38 385	19 245	23 455	12 110	50,1	23 455	12 110	51,6
RODRADA	23 675	6 022	844	486	57,6	3 302	2 379	1 876	1 390	72,0	1 876	1 390	74,1
Urbano	11 653	3 002	382	301	78,8	1 630	1 453	990	897	89,1	990	897	90,6
Rural	12 017	3 020	462	185	40,0	1 672	926	886	443	55,4	886	443	55,6
PARÁ	1 319 427	272 865	40 684	27 052	66,5	144 418	111 302	87 763	69 270	77,1	87 763	69 270	78,9
Urbano	686 840	136 757	19 890	16 284	81,9	71 346	64 940	45 521	41 521	91,0	45 521	41 521	91,2
Rural	632 587	136 108	20 794	10 768	51,8	73 072	45 362	42 242	27 749	63,4	42 242	27 749	65,7
AMAPÁ	79 389	17 761	2 872	1 536	53,5	9 554	7 515	5 335	4 348	78,7	5 335	4 348	81,5
Urbano	44 206	10 072	1 631	1 040	63,8	5 388	4 906	3 053	2 816	91,1	3 053	2 816	92,2
Rural	35 183	7 689	1 241	496	40,0	4 166	2 609	2 282	1 532	62,6	2 282	1 532	67,1

MARANHÃO	2 364 623	476 110	72 669	23 760	32,7	251 536	106 210	42,2	151 905	69 820	46,0
	478 172	102 679	14 457	10 324	71,4	53 127	44 274	83,3	35 095	29 676	84,6
	1 896 451	373 431	58 212	13 436	23,1	198 409	61 936	31,2	116 810	40 144	34,4
Piauí	1 367 156	295 892	43 803	13 520	30,9	153 619	68 016	44,3	98 470	48 477	49,2
	391 969	85 588	12 327	7 401	60,0	43 971	34 437	78,3	29 290	23 671	80,8
	975 187	210 304	31 476	6 119	19,4	109 648	33 579	30,6	69 180	24 806	35,9
Ceará	3 253 570	646 805	92 593	39 983	43,2	340 425	175 587	51,6	213 787	116 798	54,6
	1 170 775	228 925	31 893	22 237	69,7	118 897	93 835	78,9	78 035	62 264	79,8
	2 802 795	417 980	60 700	17 746	29,2	221 528	81 732	36,9	135 752	54 534	40,2
RIO GRANDE DO NORTE	1 250 742	235 871	36 233	19 210	53,0	121 512	77 819	64,0	78 126	50 101	64,1
	530 096	98 591	14 844	10 540	71,0	50 918	42 519	83,5	32 829	27 019	82,3
	720 646	137 280	21 389	8 670	40,5	70 594	35 300	50,0	45 297	23 082	50,9
PARAÍBA	1 725 476	316 392	44 763	21 668	48,4	167 766	100 147	59,7	103 863	66 347	63,9
	732 620	137 112	19 418	12 756	65,7	71 527	56 456	78,9	46 167	37 227	80,6
	992 856	179 280	25 345	8 912	35,2	96 239	43 691	45,4	57 696	29 120	50,5
PERNAMBUCO	4 023 053	772 287	110 543	58 088	52,5	412 142	269 568	65,4	249 602	166 286	66,6
	1 984 855	378 346	53 760	36 812	68,5	198 838	163 465	83,7	125 748	104 577	83,2
	2 038 198	393 941	56 783	21 276	37,5	213 304	103 103	48,3	123 854	61 709	49,8
ALAGOAS	1 310 304	245 652	35 716	15 625	43,7	131 058	69 041	52,7	78 878	44 124	55,9
	476 169	94 735	13 327	9 220	69,2	49 186	69 608	78,5	32 222	25 453	79,0
	834 135	135 917	22 389	6 405	28,6	81 872	30 433	37,2	46 656	18 674	40,0

SERGIPE	686 190	142 387	20 005	11 025	55,1	76 286	49 820	65,3	46 096	30 163	65,4
	278 505	57 105	7 860	5 675	72,2	30 018	25 367	84,5	19 227	15 890	82,6
Rural	407 685	85 282	12 145	5 350	44,1	46 268	24 453	52,9	26 869	14 273	53,1
BAHIA	5 895 820	1 200 027	180 720	72 904	42,0	638 682	330 767	51,8	380 625	208 969	54,9
	2 231 273	438 809	65 038	44 756	68,8	229 890	186 486	81,1	143 881	116 322	80,8
	3 664 547	761 218	115 682	31 148	26,9	408 792	144 281	35,3	236 744	92 647	39,1
MINAS GERAIS	9 512 352	2 051 226	294 685	116 944	39,7	1 078 375	773 492	71,7	678 166	450 890	66,5
	4 507 504	949 604	132 971	63 281	47,6	494 542	433 258	87,6	322 091	255 705	79,4
	5 004 848	1 101 622	161 714	53 663	33,2	583 833	340 234	58,3	356 075	195 185	54,8
ESP. SANTO	1 404 493	319 793	46 142	19 690	42,7	170 146	115 016	67,6	103 505	65 426	63,2
	502 131	108 712	15 551	8 896	57,2	56 955	48 250	84,7	36 206	28 898	79,8
	902 362	211 081	30 591	10 794	35,3	113 191	66 766	59,0	67 299	36 528	54,3
R. DE JANEIRO	3 585 860	722 002	103 998	66 194	63,6	381 512	305 339	80,0	236 492	477 537	75,1
	2 384 460	459 614	65 559	46 588	71,1	242 449	211 580	87,3	151 606	124 875	82,4
	1 201 400	262 388	38 439	19 606	51,0	139 063	93 759	67,4	84 886	52 662	62,0
GUANABARA	--	548 095	77 362	65 585	84,8	286 403	271 491	94,8	184 330	170 523	92,5
	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
SÃO PAULO	13 689 194	2 559 858	367 937	162 477	44,2	1 368 864	1 156 209	84,5	823 057	565 064	68,7
	9 095 074	1 575 745	220 802	115 133	52,1	836 925	769 114	91,9	518 018	402 234	77,6
	4 594 120	984 113	147 135	47 344	32,2	531 939	387 095	72,8	305 039	162 830	53,4

TARANÁ	4 538 462	943 759	142 176	65 130	45,8	510 461	352 081	69,0	291 122	182 281	62,6
Urbano	1 589 831	309 153	44 519	28 847	64,8	165 624	144 296	87,1	99 010	79 760	80,6
Rural	2 948 631	634 606	97 657	36 283	37,2	344 837	207 788	60,3	192 112	102 521	53,4
S. CATARINA	2 353 356	508 930	73 533	25 601	34,8	3 255 293	2 836 259	87,1	159 371	105 532	66,2
Urbano	856 591	176 927	24 645	9 304	37,8	3 859 427	2 166 890	56,1	58 252	45 517	78,1
Rural	1 496 765	332 003	48 888	16 297	33,3	94 030	82 694	87,9	101 119	60 015	59,4
R. C. DO SUL	5 510 555	1 119 519	154 993	84 037	54,2	276 026	227 241	82,3	369 120	284 715	77,1
Urbano	2 622 625	492 081	66 030	42 672	64,6	181 996	144 547	79,4	168 250	146 389	87,0
Rural	2 887 930	627 438	88 963	41 365	46,5	595 406	502 482	84,4	200 870	138 326	68,9
MATO GROSSO	724 962	156 865	22 871	11 785	51,5	257 801	234 520	91,0	49 258	34 668	70,4
Urbano	340 488	73 396	10 475	6 807	65,0	337 605	267 962	79,4	94 063	20 506	85,4
Rural	384 474	83 469	12 396	4 978	40,2	84 736	57 709	68,1	54 387	14 112	56,0
GOIÁS	682 430	158 461	21 463	12 665	59,0	45 878	24 607	53,6	-	44 838	82,4
Urbano	-	-	-	-	-	38 858	33 102	85,2	-	-	-
Rural	-	-	-	-	-	45 878	24 607	53,6	-	-	-
L. FEDERAL	268 315	47 297	7 119	4 149	56,3	82 611	67 447	81,6	14 981	12 763	83,9
Urbano	251 621	44 138	6 621	3 934	59,4	-	-	-	14 011	11 927	85,1
Rural	16 694	3 159	498	217	43,2	25 197	20 734	82,3	970	636	65,6
BRASIL (1)(4)	65 668 006	13 777 377	1 996 712	942 860	47,2	23 506	19 628	83,5	4 462 153	2 962 406	66,4
Urbano (2)	32 167 968	3 190 959	873 594	523 174	59,9	1 691	1 106	65,4	2 062 072	1 669 507	81,0
Rural (3)	34 182 468	7 196 784	1 067 219	366 766	34,4	7 318 512	5 207 193	71,2	2 270 138	1 167 152	51,4

NOTAS: (1) Exclusive Goiás. (2) Exclusive Guanabara. (3) Exclusive Goiás e Guanabara.
(4) Exclusive Guanabara na população abrangida.

A ESCRITA NA ESCOLA PRIMARIA

Com a finalidade de estudar a aprendizagem da escrita em crianças analfabetas, realizamos no Instituto de Educação do Estado da Guanabara a presente pesquisa em que foram experimentalmente investigadas as seguintes questões :

- 1 — Tipo de letra : Será a escrita cursiva utilizada no Brasil, mais fácil ou mais difícil do que a de fôrma ensinada na primeira série nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Alemanha?
- 2 — Extensão da escrita : Que influência tem a extensão da escrita na sua qualidade, nas primeiras fases de aprendizagem?
- 3 — Uso da pauta : Representa a pauta um auxílio ou uma dificuldade adicional à aprendizagem da escrita?

Organização do grupo experimental : Condição essencial à nossa pesquisa era a escolha de crianças analfabetas, a fim de tornar possível a análise de dificuldades

iniciais. Para eliminar as que porventura tivessem alguma escolaridade, submetemos 260 crianças de 6 e 7 anos a pequenas provas de leitura e escrita. Destas escolhemos apenas 66 completamente analfabetas. Êste grupo experimental foi submetido às provas de maturidade do Teste ABC, antes do início da experiência.¹

MÉTODO :

Material em letra cursiva : Cartões com as letras a l u, as palavras ave e lua e a sentença A lua é bonita (Vide figura 1)

Material equivalente em letra de fôrma (Vide figura 2)

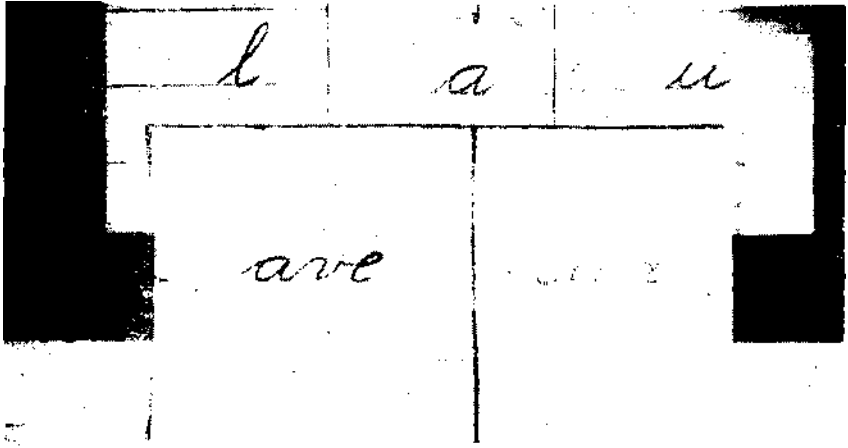
Papel com pauta larga (1,5 cm) e papel liso

Lápis preto n.º 2.

TÉCNICA : Em experiência individual, convidava-se a criança a reproduzir um por um, cada modelo apresentado. Terminada a cópia, encobria-se o trabalho realizado e respectivo modelo, antes de se passar ao seguinte.

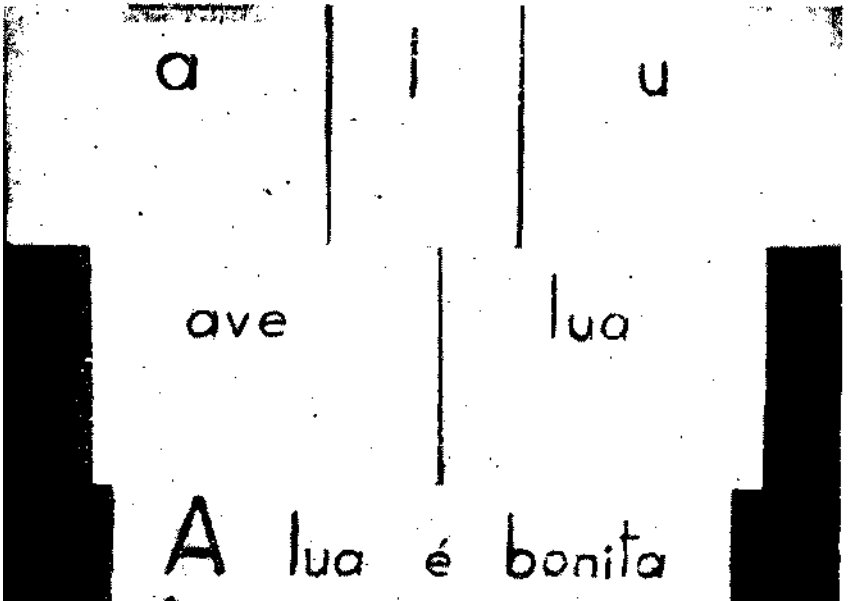
Relatório de Pesquisa efetuada no Instituto de Educação da Guanabara pelas professoras Ariete Santos, Heloísa Marinho e Maria Caldeira Fuce.

¹ *Laurenço Filho M. B. — Testes ABC, Edições Melhoramentos, São Paulo.*



A lua é bonita

Fig. 2



Cada uma das crianças copiou letras, palavras ou sentenças, em tipo cursivo ou de fôrma, utilizando papel liso, ou pautado. Para impedir que a seqüência influísse nos resultados, variamos a ordem de apresentação das letras, palavras ou sentenças, bem como do tipo cursivo ou de fôrma. O mesmo cuidado foi observado quanto ao uso de papel liso, ou pautado.

Estudo comparativo da letra de fôrma e da cursiva.

Avaliação dos resultados.

Recolhidas as amostras, foram apurados os erros discriminados na Tabela I e exemplificados nas Figuras n^{os}. 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12 e 13.

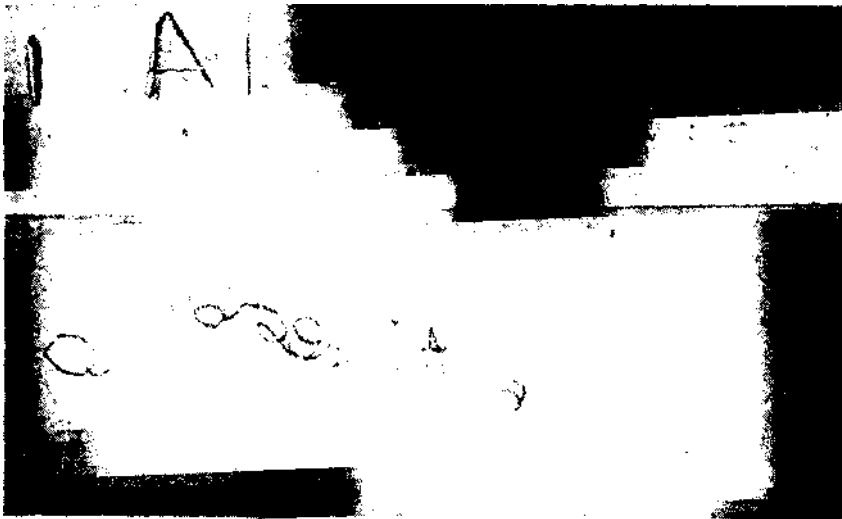


Fig. 3

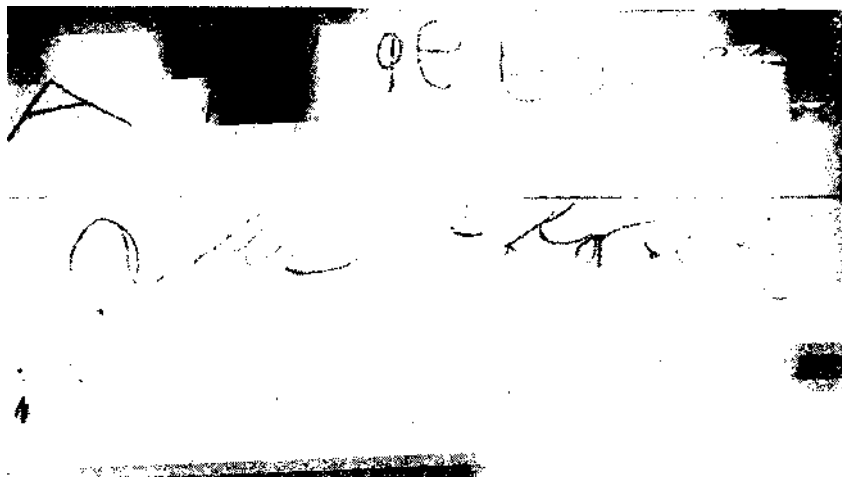


Fig. 4

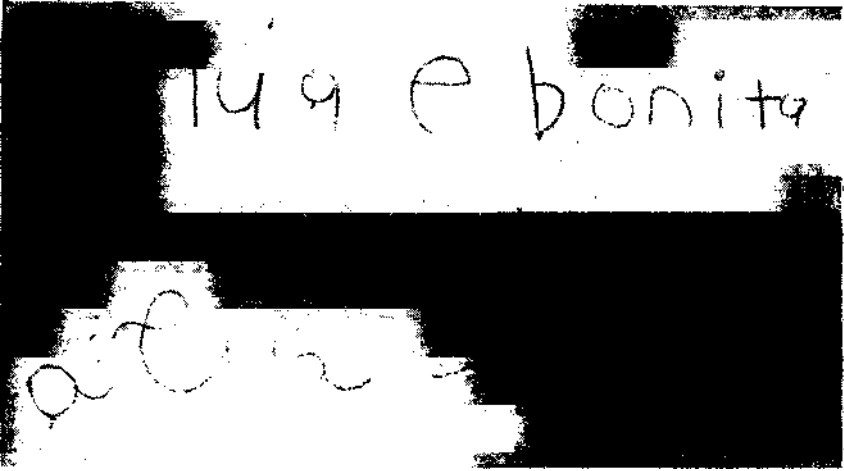


Fig. 5

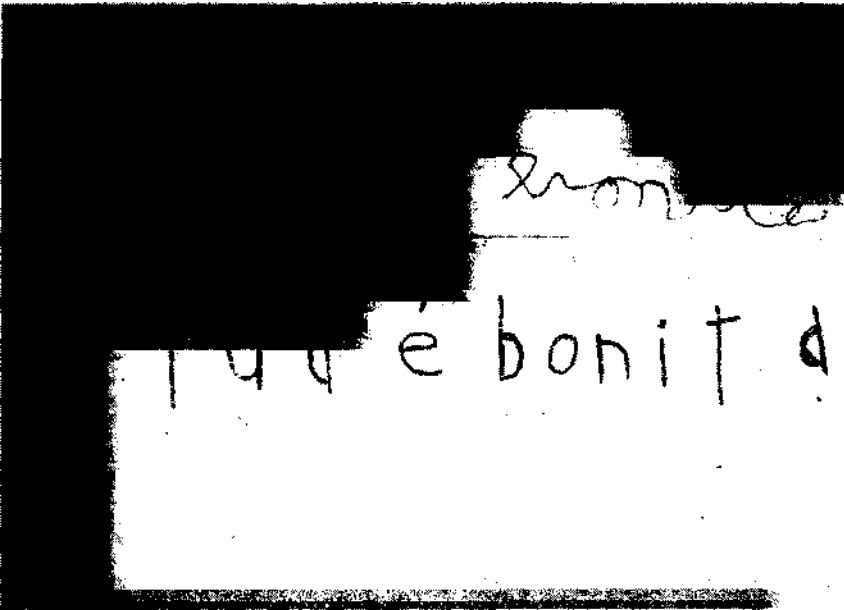


Fig. 6

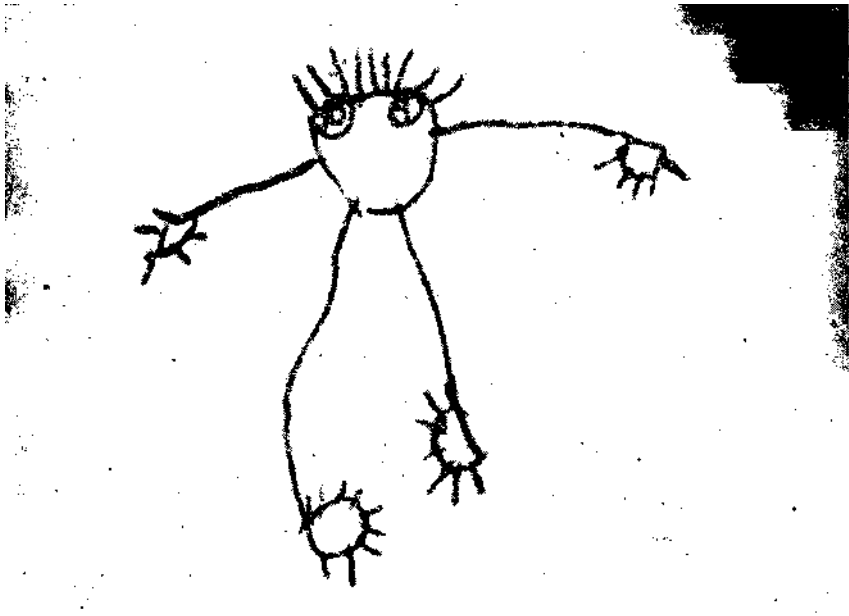


Fig. 7

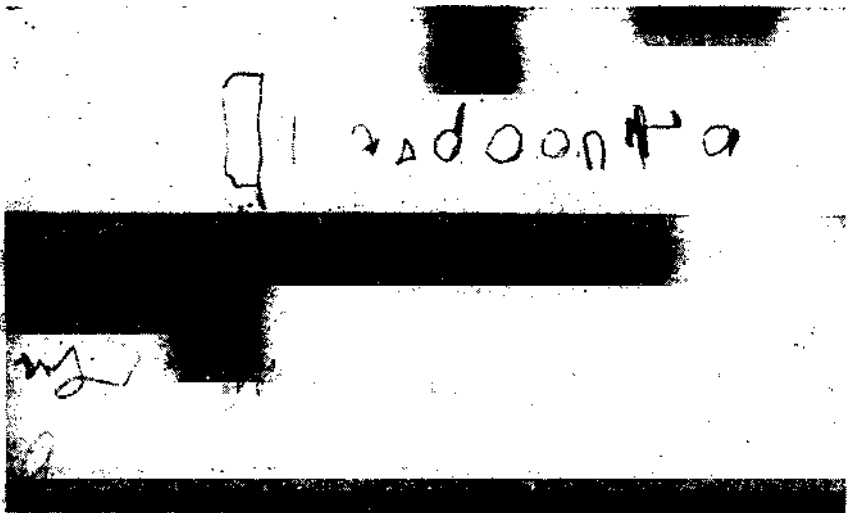


Fig. 8



Fig. 9

A lua é bonita.
A lua é bonita.

Fig. 10

A lua é bonita
A lua é bonita

Fig. 11

one
ma
A ma e ma
o m

Fig. 12

avd
|na
AIMa e bonita.
a i u

Fig. 13

Cada tipo de erro foi contado por criança uma única vez, para letra, palavra e sentença. Não foram consideradas as repetições.

Na contagem dos erros consideramos apenas os vários tipos de erros por criança, eliminando as repetições da mesma espécie. Por exemplo, no caso da criança cuja escrita se acha reproduzida na Fig. n.º 4, as omissões foram contadas da seguinte maneira :

Omissão de elementos na Figura
n.º 4

E R R O S

Letra de fôrma	Total	Contagem cursiva
.....	2	1
.....	4	1

Essa tabulação oferece também a vantagem de mostrar com maior clareza os resultados gerais. Interessava à pesquisa a ocorrência das várias espécies de erros no grupo de 66 crianças. A contagem de todos os erros teria o inconveniente de encobrir condições do grupo no resultado final. Muitos erros de poucas crianças elevariam a média geral por criança, dando impressão errônea da falta de capacidade da maioria.

TABELA I
ESTUDO COMPARATIVO DA LETRA DE FÔRMA E DA CURSIVA

Tipos de erros	Número de erros		
	Fôrma	Cursiva	Figuras
Rabiscos imitativos	0	20	N. ¹ 8
Omissões de sentenças	0	5	
de palavras	4	27	
de letras	15	46	N.º 4b e 11b
de elementos de letras	76	145	N.º 3a
de fusão de letras	0	111	N.º 3b, 4b e 5b
Substituições	71	53	N.º 3, 4b e 5b
Inversões	40	22	N.º 8a e 13
Acréscimos de riscos	58	68	N.º 3b, 4b e 5b
de formas irreconhecíveis	64	48	N.º 3, 4b e 8
de letras	11	9	
de palavras	1	3	
Espaçamento entre letras - demasiado	56	8	N.º 4a e 13
" - insuficiente	4	1	
fusão de letras e ligações	0	84	N.º 3b, 4b, 5b, 1
acréscimo de elementos de ligação	0	34	
Espaçamento entre palavras - demasiado	0	1	
" - insuficiente	48	2	N.º 4a e 5a
" - fusão de			
" - palavras	18	0	
Interrupções errôneas	15	19	
TOTAL	481	706	
MÉDIA DE ERROS POR CRIANÇA ..	7,29	10,70	

Demonstram os resultados consistir a principal dificuldade do tipo cursivo na ligação entre as letras. A criança analfabeta iniciada pela escrita de palavras ou sentenças funde letras e ligações (Vide figuras n.ºs. 3b, 4b, 5b, 11b e 12).

São erros peculiares da letra de fôrma o espaçamento demasiado entre letras e insuficiência do mesmo entre palavras (Vide figuras n.ºs. 4a, 5a, 11a e 13) e a incidência mais freqüente das inversões (Vide figura n.º 8a).

Na escrita cursiva fundem-se letras e na de fôrma palavras.

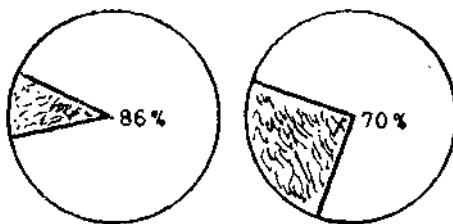
Determinadas dificuldades são comuns aos dois tipos de escrita. Em ambas, o erro mais freqüente foi

o da omissão de elementos de letras (Vide figura n.º 3), sendo *ao* entanto esta tendência mais acentuada na cursiva do que na de fôrma (Vide tabela I).

O número total de erros atingiu na letra de fôrma 481 e na cursiva 706 (sommas gerais dos resultados da Tabela I). Dividida cada uma destas cifras pelo número de casos (66), obtém para a escrita cursiva 10,70 e para a de fôrma 7,29 erros por criança.

A maior facilidade da letra de fôrma também se evidencia pelo número de amostras ilegíveis ou com poucas letras reconhecíveis (Vide figuras n.ºs. 3b e 8b e Gráfico I).

GRAFICO N.º I
Escrita ilegível



Letra de fôrma

Letra cursiva

Legenda

% de escrita legível

% de escrita ilegível

Dez crianças que falharam na letra cursiva conseguiram na de fôrma resultados regulares e bons (Vide fig. n.º 3). Não houve, por outro lado, o caso contrário, de letra de fôrma ilegível e bom resultado cursivo. Em ambos os tipos, nove crianças falharam e 46 conseguiram escrita regular e

boa. - A correlação do tipo cursivo e o de fôrma é significativa, atingindo a 63.

A letra de fôrma e a cursiva equivalem-se quanto ao tempo empregado pela criança na escrita de três letras, duas palavras e uma sentença.

TABELA II
TEMPO MÉDIO POR EXPERIÊNCIA

<i>Tipos de letra</i>	<i>Média em minutos e segundos</i>
fôrma	4' 39,6"
cursiva	4' 39"
<i>Níveis de maturidade (Teste ABC)</i>	
fraco	5' 2,4"
médio	4' 34,8"
forte	4' 5,4"
<i>Uso da pauta</i>	
escrita com pauta	4' 36"
escrita sem pauta	4' 43,8"

A Tabela II mostra uma diferença média insignificante de apenas seis décimos de segundo contra a letra de fôrma e de 7,8" a favor da pauta. Entre os níveis de maturidade fraco e forte, há uma divergência de cerca de 1 minuto,

ou seja 20% a favor das crianças mais desenvolvidas.

A Tabela III compara a maturidade com o número médio de erros por criança, na letra cursiva e na de fôrma.

TABELA III
TIPO DE LETRA E MATURIDADE

<i>Maturidade</i>	<i>Número médio de erros por criança</i>	
	<i>Letra de fôrma</i>	<i>Letra cursiva</i>
fraca	10,10	15,70
média	6,38	9,44
forte	3,83	5,33

² Êste resultado superior à média geral, deve-se à freqüência do Jardim de Infância, onde as crianças do grupo experimental desenvolveram a coordenação dos movimentos nas atividades espontâneas do desenho, da pintura, da modelagem, etc.

Mostram os números que a incidência de erros varia mais com a maturidade do que com o tipo de letra. Não apresenta nossa experiência cópias ilegíveis da escrita em nível de maturidade superior. No entanto, é importante saber que letra cursiva é mais difícil. Como exige maior grau de maturidade, só devemos ensiná-la quando a criança houver atingido

o desenvolvimento suficiente para aprendê-la sem dificuldade.

Inversões — Confirmam os nossos resultados, mais uma vez, o conhecido fato da tendência às inversões desaparecer com o desenvolvimento. Somando todas as inversões de letra de fôrma e da cursiva, obtivemos os resultados da Tabela IV.

TABELA IV
INVERSÕES

<i>Nível de maturidade</i>	<i>Tipo de Letra</i>	
	<i>Fôrma</i>	<i>Cursiva</i>
fraco	27	16
médio	13	6
forte.....	0	0

Em investigação suplementar, submetemos outro grupo de crianças à experiência de copiar em escrita de fôrma as quatro letras : b d p q. A fim de não dificultar demasiadamente a prova, de reproduzir a mesma forma em qua-

tro posições diversas, colocávamos sobre a mesa uma letra de cada vez e retirávamos tanto o modelo como a cópia escrita pela criança, ao passarmos para a letra seguinte.

TABELA V
INVERSÕES DAS LETRAS *d b p q*

	<i>Distribuição % dos erros</i>			
	<i>d</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>q</i>
Inversão completa lateral	38	6	64	20
vertical.....	10	56	0	20
vertical-lateral.....	43	13	0	0
Inversão incompleta.....	0	6	9	20
Outros erros	9	19	27	40

Somando os vários tipos de inversão, verifica-se ser a lateral mais freqüente, sendo mais rara a dupla inversão não só de um lado para

outro, como no sentido vertical de cima para baixo (Vide Tabela V). Conforme vemos na Tabela VI, acompanha a resistência à inver-

são o desenvolvimento gráfico medido pela prova do desenho espontâneo da figura humana (Teste Goodenough). Demonstram estes resultados, como os demais, a conveniência de esperar

determinado grau de maturidade, antes de submeter a criança à difícil aprendizagem da leitura e da escrita (Vide figuras n.ºs. 7, 8, 9 e 10).

TABELA VI

Inversões em relação ao desenvolvimento gráfico (Teste Goodenough)

<i>Nível de desenvolvimento</i>	<i>% de inversões</i>
fraco.	57
médio.	36
forte.	29

A Tabela V apresenta os vários tipos de inversão divididos pelas quatro letras. Nota-se que a posição da forma é mais estável nas letras de haste inferior q e p, apresentando estas menor número e variedade de inversões do que o b e o d.

O Uso da Pauta — **A** fim de

apurar a influência da pauta na manutenção da horizontalidade, medimos o ângulo entre as duas letras que mais se afastassem do alinhamento. (Vide fig. 11) Apresenta a Tabela VII pequenas diferenças de 1 a 2 graus a favor da pauta, tanto na letra de fôrma como na cursiva.

TABELA VII

USO DA PAUTA

<i>Resultados</i>	<i>Resultados médios</i>	
	<i>Com pauta</i>	<i>Sem pauta</i>
Letra de fôrma.	6,27	7,19
Letra cursiva.	6,07	8,31

O nível de maturidade causa diferenças sensíveis. As crianças de maturidade superior não necessitam da pauta para manter o alinhamento das letras. Para as

imaturas a pauta larga de 1,5 cm por nós utilizada representou auxílio considerável, conforme demonstra a Tabela VIII.

TABELA VIII

<i>Uso da pauta e maturidade :</i>	Resultados percentuais DESVIOS					
	O - 10 graus Maturidade			11 - 30 graus Maturidade		
	<i>fraca</i>	<i>média</i>	<i>forte</i>	<i>fraca</i>	<i>média</i>	<i>forte</i>
Com pauta	86,87	88,88	100,00	13,33	11,11	0,00
Sem pauta	63,64	84,21	100,00	36,36	15,78	0,00

Extensão da escrita em relação à qualidade

A escrita de letras, palavras e sentenças foi submetida à mesma análise de erros discriminada aqui (Ver gráfico n.º 1).

A Tabela IX compara os resultados gerais para a letra cursiva e a de fôrma, em média de erros por criança.

TABELA IX

Extensão da escrita em relação à qualidade

<i>Extensão</i>	Média de erros Tipo de Letra	
	Fôrma	Cursiva
letra	1,06	1,42
palavra	2,40	3,86
sentença	3,83	5,63

Tanto na letra de fôrma como na cursiva, o número de erros cresce com a extensão da escrita. A criança erra menos escrevendo as letras do que palavras ou sentenças.

A estatística dos erros não inclui gradações de qualidade. Pode-se escrever, sem erro apreciável, as mesmas letras em traçado mais ou menos firme e preciso. Para esta análise qualitativa, organizamos estudo comparativo das mes-

mas letras em conjuntos diferentes. As palavras ave e lua e a sentença A lua é bonita contém as mesmas letras que foram escritas isoladamente a l u. Para cada uma das crianças procuramos verificar onde estaria o melhor resultado : na escrita isolada, na palavra ou na sentença. Confirma a Tabela X a superioridade da letra. Na figura 13 observamos exemplo de escrita em que as letras a l u são mais perfeitas quando isoladas.

TABELA X

Letra, *palavra*, *sentença* — Resultado superior da escrita de *a l u*
Comparação qualitativa : percentagem do melhor resultado

Letra	Palavra	Sentença
64,52	25,80	9,68

Escrita — seqüência dos movimentos — Em nossa experiência não fizemos propositadamente demonstração de escrita. Apresentamos modelos prontos para observar como resolveria a criança, sem o auxílio do adulto, a cópia em questão. Nas figuras n.ºs. 3, 11, 13, e 14, anotou o observador ao lado da escrita os movimentos utilizados em reproduzi-la. A variedade de modos de escrever de cada letra, demonstra a necessidade de uma orientação cuidadosa. A professora deve ensinar não somente a forma como a seqüência adequada aos movimentos. Como realizar êste trabalho em turmas de 40 alunos? Enquanto a mestra observa alguns, outros estão fixando hábitos errôneos de modificação difícil. A continuação das atividades espontâneas do desenho, da pintura e da modelagem na escola primária não só ajudariam a coordenação melhor dos movimentos, como tornariam possível a organização da turma em grupos autônomos, libertando a professora para melhor atender às crianças empenhadas em aprender a escrever. Escrita e leitura — Sendo incontestável a vantagem de se iniciar a leitura por palavras ou pequenas sentenças, surge o problema de relacioná-la ao ensino da escrita, em que a reprodução da letra ofe-

rece maior facilidade. A leitura pelo reconhecimento de conjuntos (palavras, sentenças), indispensável à apreensão rápida da significação, não encontra aspecto correspondente na escrita, onde a discriminação de minúcias é inevitável. A escrita sucessiva é lenta comparada à leitura onde a identificação rápida depende do conteúdo ideativo e do contraste: na leitura é mais fácil distinguir ovo de passarinho do que de ave. is quatro sílabas de passarinho, que não oferecem problemas à leitura, dificultam a escrita do mesmo vocábulo.

No entanto, comprova nossa experiência que a criança bem desenvolvida de 6 e meio a 7 anos de idade é capaz de escrever palavras se ela houver tido boas oportunidades educativas. O fato de 70 a 80% das crianças analfabetas de nossa experiência conseguirem escrever, em primeiro ensaio, sentenças legíveis, demonstra a possibilidade da escrita ser relacionada à leitura significativa.³

A extensão razoável da escrita não apresenta problemas no caso de crianças bem desenvolvidas. Mostra a Tabela XI que as crianças de alto nível de maturidade escrevem palavras melhor do que as fracas escrevem letras.

³ As crianças da presente pesquisa freqüentaram o Jardim de Infância do Instituto de Educação, onde *não* se pratica a iniciação escolar. O presente estudo constitui pesquisa experimental, que não faz parte das atividades do Jardim. Comprova-se a superioridade das atividades espontâneas sobre ensaios de iniciação no preparo antecedente a educação escolar no seguinte trabalho:

MARINHO, H. — *O Jardim de Infância: Da Influência do Jardim de Infância na Promoção da Primeira Série.*

TABELA XI

Extensão da escrita e maturidade : Média de erros por criança

	LETRA		PALAVRA		SENTENÇA	
	<i>fôrma cursiva</i>		<i>fôrma cursiva</i>		<i>fôrma cursiva</i>	
Maturidade fraca . . . . .	.17U	2,90	3,35	4,90	5,05	7,90
média	0,80	0,77	2,13	3,80	3,72	4,87
forte	0,67	0,67	1,00	0,83	2,14	3,00

Na fase em que a leitura desce à letra, a escrita pode auxiliar a discriminação fonética. A reprodução rítmica da mesma vogal relacionada a sons onomatopaicos, o barulho do avião por exemplo, ajuda a boa formação da letra e a compreensão de seu valor sonoro. O escrever de vez em quando letras não obriga à recaída no erro secular do início da leitura pela soletração.

CONCLUSÕES

.. — A dificuldade das ligações, característica da letra cursiva, prende-se às leis da percepção visual estudadas pela escola de uestalt. Na fig. 14 o leitor terá dificuldade de encontrar o número quatro situado no centro, por causa da seguinte razão : na referida figura, as linhas componentes do algarismo quatro continuam com outras formas dificultando a visibilidade.



Fig. 14

Pela mesma razão tem a criança analfabeta dificuldade de articular a palavra ave escrita em tipo cursivo nas letras componentes (vide fig. 15). No tipo cur-

sivo as ligações modificam a grafia das letras, o e de ave, por exemplo, e eliminam os limites. Uma criança analfabeta não pode saber onde uma letra acaba e onde outra começa.

Fig. 15

Dada a dificuldade da letra cursiva, a professora, no empenho de ensinar à criança os movimentos certos, acompanha com explicações verbais a sua demonstração no quadro-negro : "O giz sobe, dá uma volta, desce, etc". Tais comentários, destinados a auxiliar a formação das letras, podem estabelecer associações errôneas. Em vez da letra evocar o som correspondente, ela lembra à criança a explicação da professora referente aos movimentos da escrita.

A confusão entre letras e ligações dificulta a aprendizagem da associação do símbolo visual da letra com o som correspondente. A criança passa a copiar a forma visual da palavra ou sentença, sem relacionar a formação sucessiva das letras escritas à seqüência sonora da linguagem oral. Êste defeito pode chegar ao ponto da criança não saber o que está escrevendo.

2 — A substituição da letra cursiva pela de fôrma simplificada facilita não só a aprendizagem da escrita como a da leitura. Comprovam experiências realizadas nos Estados Unidos e na Alemanha que a escrita pode servir de instrumento útil em fazer o aluno sentir a função a um tempo gráfico e sonoro de cada letra e sílaba em relação ao conjunto a que pertence.

3 — A maior dificuldade da escrita de sentenças comprovada na seguinte pesquisa deveria ser considerada em aulas da primeira série. A facilidade com que a criança distingue palavras e sentenças pelo seu contorno geral leva por vezes as professoras ao erro de submeter classes analfabetas a exercícios extensos de escrita. Crianças rapidamente fatigáveis são obrigadas a cópias difíceis sem interesse como a do cabeçalho, por exemplo. Conhecemos casos em que a saturação resultante atrasou consideravelmente a aprendizagem. Não há necessidade de obrigar o aluno a escrever todo o vocabulário da leitura. Na vida quotidiana, a leitura é muito mais freqüente e variada do que a escrita. Por outro lado seria erro submeter crianças imaturas à cópia de letras isoladas. Demonstram numerosos estudos que atividades espontâneas, naturalmente ajustadas a diferenças de capacidade individual, são muito mais úteis ao preparo escolar do que tais exercícios gráficos prematuros. Só devemos começar a aprendizagem, quando a criança puder, com relativa facilidade, reproduzir palavras e pequenas sentenças, relacionadas ao ensino global da leitura, para que a escrita desde o início possa exercer a função significativa que lhe cabe na vida social.

PREPARAÇÃO DE CANDIDATOS AO VESTIBULAR DE 1964 NA GUANABARA

NÁDIA FRANCO DA CUNHA

Técnica de Educação do C.B.P.E.

**Problemática do assunto :
universal, nacional, local.
A articulação do ensino no
Brasil. A importância do
tema e seu debate público.**

A problemática : Dois aspectos essenciais desta pesquisa, de âmbito limitado à Guanabara, existem em dimensão universal: o problema da articulação pedagógica entre o ensino médio e o superior e o problema de proporção entre as demandas crescentes do ensino médio e superior. O primeiro estaria **na** órbita daquilo que o Prof. J. Roberto Moreira chama de "coerência interna", a dar consistência à lógica do siste-

ma educacional; o segundo diria respeito a "ocorrência externa", relação do sistema com a realidade sociocultural em que êle existe.¹ De modo geral, um sistema escolar deve **ter** os seus níveis de ensino articulados, atendendo **a** objetivos que se exauzem no âmbito de cada **um** e subsidiariamente proporcionando acesso **ao** nível imediatamente superior.

Esse aspecto dinâmico da inter-relação dos vários níveis de ensino está necessariamente condicionado por dois fatores essenciais :

- a) volume de candidatos existentes no nível inferior em relação às possibilidades de acesso ao nível superior; quando não há

Extrato do relatório de pesquisa efetuada pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, apresentando ao C.B.P.E. em setembro último. Sobre o assunto V. *Abreu*, Jayme — "Sobre um problema em pauta : preparação e ingresso de candidatos a cursos superiores" in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 95, pág. 85.

¹ MOREIRA, J, Roberto — "Delineamento geral de um plano de Educação para a democracia no Brasil", IPÊS — Boletim de novembro de 1963 - págs. 3 a 34.

equilíbrio razoável entre a demanda e a oferta, surgem, inevitavelmente, problemas no mecanismo dessa articulação;

- b) propósitos visados em cada nível de ensino pois, na medida em que não sejam viáveis e congruentes entre si esses propósitos, não haverá articulação e funcionamento satisfatórios.

Em estudo patrocinado pela _____ UNESCO e Associação Interna-

cional de Universidade,² Frank Bowles, Presidente do "College Entrance Examination Board", U.S.A., e autoridade das mais reputadas na área de peritos em "admissão ao ensino superior" expõe resultados de um estudo internacional de dois anos sobre o problema. Em artigo escrito para o trabalho *Economic Aspects of Higher Education*,³ Bowles sumaria os aspectos mais significativos desse estudo.

Eis alguns dados desse sumário :

MATRÍCULAS MUNDIAIS EM TODOS OS NÍVEIS DE EDUCAÇÃO

1950-1959 — em milhares ⁴

<i>Nível Educacional</i>	<i>1950</i>	<i>1959</i>	<i>Crescimento %</i>
Escola primária	208 387	326 863	57
Escola média	41 762	75 553	81
Universidade e Ensino Superior em Geral	6 677	11 578	73
Total	256 826	413 994	61

Comentando a significação desses dados sublinha Bowles :

" parece razoável concluir que a grande expansão da escola primária produziu não só um considerável aumento na matrícula da escola primária, como

também um ponderável aumento na matrícula na escola secundária. Essa matrícula por sua vez está começando a afetar as matrículas no nível do ensino superior, mas parece claro que o que está sendo aumentado nessa área é somente o início

² BOWLES, Frank — *Access to Higher Education : The report of the International Study of University Admissions*, UNESCO, 1963.

³ OECD — *Economic Aspects of Higher Education* — Paris, 1964.

⁴ *O Anuário Estatístico de 1963*, da UNESCO, mostra que de 1950 a 1960 o total global de alunos, em todos os níveis, aumentou de 65%. Esta cifra inclui um incremento de 60% para o ensino primário, 87% para o secundário e 84% para o superior.

do que é crível virá a ser uma tremenda expansão de estudantes. Não acho isso um pensamento confortável. Certamente, se eu fosse reitor de uma Universidade em um país que triplicou sua matrícula na escola primária e duplicou na secundária nos últimos dez anos, ou buscaria meios para quadruplicar o tamanho de minha universidade em relação aos últimos dez anos, ou aceleraria planos pessoais para uma volta imediata a uma bolsa de pesquisa".

Parece-nos interessante estabelecer uma comparação dos dados

referidos por Bowles com aqueles correspondentes brasileiros, de 1950 a 1960. Veremos que se a diferença de 73% a 81% nos crescimentos respectivos da matrícula mundial nos níveis superior e médio tanto inquietou a Bowles, como se teria êle sentido diante de nossa diferença de crescimento nestes mesmos níveis: 38% e 60%? Bowles não julga "confortável" o crescimento mundial de 34 milhões nas matrículas do nível médio contra o de cerca de 5 milhões na matrícula no nível superior. O que diria êle dos nossos crescimentos de 637.400 no nível médio e de 43.500 no superior?

Eis o quadro brasileiro :

MATRÍCULAS EM TODOS OS NÍVEIS DE ENSINO NO BRASIL

1950 e 1960 — em milhares

<i>Nível Educacional</i>	<i>1950</i>	<i>1960</i>	<i>crescimento⁵</i> %
Escola Primária	4 352	7 141,3	28%
Escola Média	540	1 177,4	60%
Universidade e Ensino Superior em Geral	49,7	93,2	38%
Total	4 941,7	8 411,9	70,2%

(Dados do Plano Nacional de Educação de 1963)

⁵ Porcentagem de crescimento deduzida da porcentagem de crescimento populacional, no decênio: (36%).

Por esse quadro vê-se que em 1950 a matrícula no ensino superior representava cerca de 9,2% da matrícula no nível médio; em 1960, as 93.200 matrículas do nível superior passam a representar 7,9% da matrícula do nível médio, tendo se agravado portanto a desproporção entre os dois níveis.

A articulação do ensino no Brasil

Ao analisar a situação universal de admissão ao ensino superior, Bowles faz, sobre o caso brasileiro, o seguinte comentário :

"Um outro exemplo de problemas criados pela ação administrativa é assinalável no Brasil e no Japão, onde as universidades esperam que os estudantes sigam um ano adicional de estudos após a conclusão da escola secundária e antes do ingresso nas universidades e tácitamente mantêm um sistema de competição por lugares, permitindo aos estudantes candidatarem-se ano após ano. Em ambos os países essa concepção dos exames de admissão produziu um elaborado sistema de cursos de treinamento ("coaching") privados, preparando para os exames, resultando em uma situação aceita passivamente, na qual candidatos podem submeter-se a exames até por seis anos sucessivos, o que é a situação nos casos de excesso de candidatos; contudo em ambos os países há faculdades que não têm estudantes em número suficiente e devem apelar para padrões rebaixados e para um recrutamento elástico a fim de preencher suas classes".

A quem conheça concretamente o problema no Brasil não escapa a procedência do comentário de Bowles. Não se pode generalizar sobre a situação existente como se houvesse um problema único, comum a todos os vestibulares. A situação da procura-oferta de vagas gera, na realidade, dois problemas : o decorrente do excesso de candidatos, nas carreiras de maior prestígio, tradicionais ou mesmo novas; o decorrente do excesso de vagas, existente nas carreiras de menor prestígio. O primeiro deles produz : as "coaching schools", as situações de vestibulares múltiplos, simultâneos, ou daqueles repetidos anos a fio, o drama judiciário dos "excedentes". O segundo problema gera o rebaixamento dos padrões de admissão com reflexos sobre todo o curso, os níveis excessivamente altos do custo do aluno/ano por terem as despesas elevadas, um divisor (aluno) muito reduzido. Para ingresso em faculdades onde ocorre este tipo de problema, a preparação em "coaching schools" não é um imperativo.

Em verdade, o problema da falta de articulação satisfatória entre os níveis de ensino no Brasil vem se agravando de ano para ano, de modo a constituir séria preocupação para os responsáveis pela educação.

Em vários documentos tem sido essa situação analisada, destacando-se sempre o aspecto da ausência de continuidade articulada no sistema escolar brasileiro.

No relatório apresentado pelo Brasil à Conferência sobre Educação

e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina (Santiago do Chile — Março — 1962) lê-se :

"Constituiu-se êle (o sistema escolar brasileiro), em verdade, conforme acentuamos na primeira parte dêste artigo, de três sistemas independentes : o primário, o médio e o superior.

Entre eles escondem-se ainda dois outros sistemas disfarçados, o de preparo para o exame de admissão à escola média e o de exame vestibular ao ensino superior, que fazem as vezes da indispensável articulação. O ensino regular e sistemático vale na medida em que satisfaz as exigências destes dois sistemas, escondidos mas indispensáveis para a conquista das barreiras estabelecidas entre a escola primária e a média e esta e a superior."

Dando ênfase aos aspectos negativos da descontinuidade discriminatória do nosso sistema escolar em relação à incipiente democratização que o processo de desenvolvimento vem provocando na sociedade brasileira, assinala o documento em referência : "se os respectivos ensinos fossem realmente compartimentos estanques, a serviço de sociedades diferentes, ou de sociedade de estratificação social rígida (e isto não deixou de ser o caso do Brasil antes de 1930), poderia cada uma das escolas encontrar em si mesma a força necessária para a conservação de sua própria identidade. Embora sem progredir, manteriam certa consciência em sua missão.

Se, porém, se rompem as fronteiras das duas ou três sociedades existentes e se estabelece a mobilidade social entre elas, os três sistemas perdem as suas características próprias, e entram francamente em deterioração. A continuidade entre si dos três níveis de ensino constitui o remédio para essa ameaçadora conseqüência, criando a necessária circulação de valores entre as três escolas, já agora unificadas em um único sistema a serviço de uma só sociedade em desenvolvimento".

Com o devido respeito aos autores da análise citada, não nos parece haver contradição entre o atual aspecto estanque dos vários níveis de ensino no Brasil e a estrutura social que condiciona esse sistema de ensino.

É que, por estarmos longe ainda daquela "uma só sociedade em desenvolvimento", inconsistente que é a viabilidade das camadas populares alcançarem certos valores preconizados pela cultura — come, por exemplo, o da igualdade de oportunidades — as barreiras sociais antepostas à realização desses valores são perfeitamente entendíveis, criando divergência entre o comportamento social e os valores da cultura; entre ascensão social acessível a todos e meios institucionais correspondentes. O sistema escolar brasileiro está a dar um exemplo desse caso de meios institucionais divergentes em relação aos valores preconizados na cultura. Esta situação, aliás, na medida que assim prosiga, pode levar àquela anemia social a que se refere R. K. Merton⁷ quando "a cultura faz exi-

gências inatingíveis para aqueles que se situam nas camadas inferiores da estrutura social".

Sobre articulação dos níveis de ensino no Brasil, especialmente aquela que constitui tema desta pesquisa, a articulação dos níveis médio e superior, vários documentos deixam clara a gravidade da situação.

Em trabalho apresentado pelo Brasil ao "International Study on University Admissions", coordenado por Frank Bowles e ao qual já aludimos, a CAPES, em fevereiro de 1962, assim se pronunciava :

" falando de modo geral, não existe qualquer articulação entre o segundo e o terceiro nível. Certos colégios requereram recentemente autorização para adaptar o último ano do segundo ciclo ao exame vestibular visado pelo estudante, mas tal autorização só agora está sendo possível mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece este novo padrão e também permite o "ano preparatório" a ser dado na Universidade."

No corpo e âmbito desse relatório se evidenciará como, até agora pelo menos, não se vem afigurando viável a solução do problema pela adaptação do "último ano do segundo ciclo ao exame vestibular visado pelo estudante"; não se registra, por outro lado, a existência, até o momento, do funcionamento

do "ano preparatório a ser dado na Universidade", ao menos na Guanabara.

O Prof. José Carlos Lisboa, das Universidades do Brasil e de Minas Gerais, afirmava (1964) em entrevista a matutino carioca: "Nenhuma reforma universitária será válida sem essa articulação" (com o ensino médio). "Não podemos formar técnicos de nenhuma espécie, cientistas que mereçam esse rótulo, se a Universidade não receber estudantes que venham do secundário com uma base mínima de conhecimentos para seu desenvolvimento posterior no nível universitário." E mais: "A ampliação do número de vagas é boa, porque serve a maior número de estudantes, mas não resolve por si nem as falhas notórias, nem a desarticulação rio ensino secundário em relação ao superior."

O que até agora se pode assinalar, depois da vigência, por três anos, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é a progressiva gravidade do problema de articulação entre o ensino médio e o ensino superior no Brasil.

Temos, de um lado, a contínua expansão da escola média brasileira (pouco mais de 100% de 1951 a 1960, contra 30% do crescimento da faixa etária correspondente) impulsionada pelo crescimento demográfico e pelas forças sociais expandidas a partir de 1930, como a industrialização, a

⁷ MERTON, Robert K. — *Social Theory and Social Structure*, the Free Press, Clencoe, 1957.

urbanização, o desenvolvimento de uma classe média urbana; de outro lado, no ensino superior, a resistência ao acesso de uma nova clientela, manifestação típica daquele "conservadorismo universitário" a que se refere Bowles, visando a preservar a área de privilégios de uma antiga elite. Sabe-se que, no Brasil, esta área de privilégio abrange apenas cerca de 1,5% da população escolar total. Há, em verdade, um autêntico processo de defasagem entre os ensinos de segundo e terceiro graus, ocasionando tensão crescente; a Universidade simplesmente ignora o mundo do ensino médio e êste, sobrecarregado de objetivos múltiplos e coincidentes, não vê como poder atender às exigências da Universidade.

De modo geral, o caso brasileiro pode ser caracterizado dentro destas duas variantes :

- a) sendo aguda a escassez de vagas, o processo de seleção de candidatos se torna absurdo por reclamar um cabedal de conhecimentos fora do normalmente exigível de um estudante saído do ensino médio (grande maioria dos casos);
- b) o número de vagas é maior do que o de candidatos, registrando-se então a aceitação de um déficit de conhecimentos do candidato em relação ao mínimo admissível como necessário para prosseguimento de estudos em nível superior (minoria dos casos).

No estudo da CAPES, já mencionado, destacam-se as seguintes

"contradições" no problema de admissão às universidades :

- a) adoção (sem maiores esforços em contrário), do numerus clausus e, freqüentemente, como decorrência dele, uma severidade extravagante nos exames de admissão;
- b) descaso da universidade quanto ao que podem ser os padrões de eficiência da educação secundária;
- c) expansão da escola média em condições crescentemente inadequadas;
- d) desenvolvimento de um verdadeiro sistema oculto, o dos "cursinhos" preparatórios para os vestibulares, sem qualquer chancela oficial, como resultante de exigências cada vez mais restritivas para ingresso no ensino superior;
- e) processos seletivos nos quais haverá "muito pouco que efetivamente contribua para uma seleção de candidatos com aptidão intelectual. É mais um processo técnico para limitar, por quaisquer meios, o número de candidatos a ingresso".

Note-se que essa constatação do item e confirma a observação do estudo internacional de Bowles dos vestibulares montados mais para eliminar do que para selecionar.

O quadro que se segue demonstra convincentemente o que é o fracasso, em termos nacionais, das aprovações nos vestibulares, nos dez principais ramos de ensino :

*Brasil — Concursos Vestibulares*⁸

Anos	Porcentagens de Aprovações
1957	36,7
1958	37,5
1959	35,5
1960	35,0
1961	35,9
1962	39,0
1963	41,2
1964	46,5

O crescimento dos índices de aprovação a partir de 1962 explica-se pelo aproveitamento de "excedentes", que vem aumentando nestes últimos anos em função do crescimento do número de candidatos pressionando fortemente para obter matrícula.

É assinalável o fato de que mesmo no ano de 1961, em que se inicia o crescimento percentual de aprovações, de 14 663 e 15 006 candidatos a Engenharia e Medicina no país, apenas 2 386 e 2 090 respectivamente lograram aprovação.⁹

Esse resumo de aspectos universais e nacionais da situação de ingresso nos cursos superiores **não** esgota porém tôda a sua problemática.

Como acentuamos no segundo tópico dêste capítulo, não podemos abstrair de nossas considerações

os objetivos visados para cada nível de ensino, pois de sua viabilidade e congruência em relação ao conjunto do sistema dependerá sua boa integração, sua articulação progressiva, resguardando aquela "coerência interna" do aparelho escolar a que se refere J. R. Moreira.

Parece-nos singular a situação da atual escola média em relação aos demais níveis de ensino, no que diz respeito a seus objetivos múltiplos e, em parte, conflitantes.

Há um certo consenso quanto ao essencial dos propósitos tanto da escola primária como da escola superior, que não é extensivo à escola média.

É pacífico que à escola primária cabe, por natureza, a tarefa de iniciação cultural: a ninguém ocorrerá incumbi-la de tarefas de **preparo profissional** que não podem ser confundidas com as de **iniciação ao trabalho**, de caráter **pedagógico**. Ao lado de sua tarefa essencial terá também, não se contesta, propósitos de habilitação à escola média, como estágio superior da cultura geral por ela iniciada.

A escola superior será basicamente a escola de preparação profissional, e será dos níveis de ensino

⁸ Dados da CAPES.

⁹ Entre resultados altamente negativos em concursos vestibulares pode-se citar o da Faculdade de Odontologia de Pelotas, a qual, segundo o noticiário, em 1965, teria aprovado apenas *cinco* em cinquenta e dois candidatos. Situação proporcionalmente análoga teria ocorrido no Recife, em 1965, em Engenharia.

aquêla em que haverá maior acordo quanto aos seus objetivos.

E a escola média ?

Sôbre suas dificuldades e complexidades, Lourenço Filho, no Brasil (como Kandel e vários outros no estrangeiro), acentua : "Os problemas de organização e administração de determinado grau de ensino tornam-se claros quando, nas expectativas sociais a êle referentes, não hajam maiores dissensões. Então, traçam-se planos e programas a que as escolas respondem, combinando elementos técnicos para o rendimento que se deseje, em quantidade e qualidade. Foi o que vimos ao tratar do ensino primário em relação ao qual essas expectativas são, a bem dizer, unânimes. Já o mesmo não ocorre com o ensino de 2.º grau ou médio, que se destina às idades de adolescência. Questões numerosas e complexas, de ordem social, econômica e política, nele se agitam. Em consequência as linhas de organização e administração parecem menos nítidas, não porque deixe de haver elementos técnicos satisfatoriamente conhecidos, mas pela variedade de concepções com relação ao que se pretenda obter. Muitos afirmam que o problema crucial da educação de nosso tempo está na reorganização das escolas de 2.º grau o que parece certo."¹⁰

Tem a escola média, hoje em dia, o objetivo básico de ministrar cultura geral, ampliando a tarefa ini-

ciada pela escola elementar, a qual, na sociedade industrial de nosso tempo, altamente complexa, não tem mais condições para fornecer essa cultura em dose suficiente ao cidadão. Mas, ao lado dessa atribuição essencial de escola do chamado GDE (General Educational Development), vem sendo também, inevitavelmente e com crescente importância na moderna sociedade industrial, a escola do SVD (Specific Vocational Development), ao preparar os quadros profissionais de nível médio. Cabe-lhe ainda, como sabemos, a tarefa histórica, tradicional, de preparar especializadamente os futuros estudantes de nível superior. Tudo isso, em boa medida, concorrentemente.

Trata-se, a nosso ver, de excesso de objetivos simultâneos para atendimento igual de todos esses objetivos, sem prejuízo de algum deles. Êste nosso pensamento surgiu na presente pesquisa. Aliás, a essa convicção chegavam educadores franceses, há cerca de 20 anos, quando uma das idéias centrais da reforma Langevin (1946) era a de que ao curso médio não caberia "em nenhuma hipótese" dar "aquêle preparo especializado na medida exigível por cada curso superior".

A discussão era em torno da localização desse curso de transição, tendo acabado por prevalecer na França o ponto-de-vista de situá-lo na Universidade.

¹⁰ LOURENÇO FILHO, M. B. — *Organização e Administração Escolar* — Edições Melhoramentos, 1963 - p. 120.

A importância do assunto

Sumariados alguns aspectos relevantes, a nosso ver, da problemática universal e nacional da transição do ensino médio para o superior, comentaremos rapidamente a importância do ato de admissão ao ensino superior.

Morris Rosenberg destaca, de maneira bastante feliz e exata, alguns aspectos significativos dessa situação. Chama a atenção para como no ato de admissão da juventude às universidades se joga com a sorte da indústria, do comércio, da política, das ciências e artes, do sistema educacional, do futuro do país. "Este é um grupo particularmente crucial a ser estudado: a gente que ocupará as posições sociais-chave, amanhã."¹¹

A decisão tomada a essa altura é, individualmente, uma decisão tremendamente importante e duradoura e mesmo, na grande maioria dos casos, definitiva. Socialmente, as implicações dessa decisão, segue Rosenberg, são as mais amplas: "cada sociedade deve conseguir, de algum modo, gente para fazer o que deve ser feito, para habilitá-lo a prosseguir e prosperar. Deve assim distribuir seus recursos humanos, seja em qualidade como em quantidade, de modo a que as

necessidades sociais sejam satisfeitas".

Se na "progressiva delimitação de alternativas", que ocorre, segundo êle, na escolha de uma carreira, João decide ser advogado em vez de engenheiro, êste ato isolado tem implicações nos aspectos políticos e econômicos globais do país. Comumente, empresta-se muito pouca importância aos vários aspectos envolvidos no assunto.

As decisões arbitrárias, tomadas extravagantemente, por falta de informação, produzindo com isso uma irregular distribuição de recursos humanos, condicionam necessariamente um funcionamento da sociedade bem abaixo do seu nível optimum de eficácia, além de ocasionar, muita vez, o desajustamento pessoal. E — são ainda de Rosenberg os conceitos transcritos — é à base de conhecimentos vagos e nada realísticos, que decisões tão importantes são tomadas. São elas, freqüentemente, expressão do pouco que o indivíduo sabe de si mesmo, do conhecimento impreciso, por falta de publicidade social, do quadro de ocupações presentes e futuras, do desconhecimento das qualidades exigidas para o desempenho dessas ocupações e das vantagens e perspectivas oferecidas em cada uma delas.

¹¹ Morris Rosenberg, E. A. Suchman e Rose K. Goldsen — *Occupations and Values* — The Free Press, Glencoe, Illinois — 1957, pág. 3.

Concursos vestibulares de 1964, na Guanabara

Pelo que nos foi dado apurar, pelo exame do processo dos concursos vestibulares citados, da ENE e das Faculdades que integram a UEG, a variação no âmbito e na técnica dos mesmos não apresenta um grau de evolução mais ponderável. Essencialmente, a mudança é apenas no sentido da sistemática de provas de habilitação e provas de classificação, nota mínima para habilitação, nota zero eliminatória. A técnica, a extensão, o sentido das provas subsiste, grosso modo, com todos os velhos de-acima citadas, com essa ou aquela na Faculdade e na Universidade acima citados, com essa ou aquela nuance o mesmo acontece, por exemplo, nas Escolas de Enfermagem Alfredo Pinto e Ana Nery, Escola Nacional de Belas-Artes, Faculdade Nacional de Arquitetura, Escola Nacional de Química da UB, Faculdade Nacional de Farmácia, etc. etc.

Como também não se adotou uma política educacional adequada quanto ao problema da expansão das vagas, subsistem em essência os desajustes que vêm sendo assinalados no problema de recrutamento dos quadros de ensino superior. Sem irreverência, vinculando as providências tomadas na Guanabara com o que está no cerne do assunto, poder-se-ia dizer que plus ça Change, plus ça reste la même chose... O essencial

ficou inatingido, ou mesmo, em certos aspectos, piorado.

Vê-se que não será simplesmente a base dessas "providências" adotadas no Brasil que o problema dos concursos vestibulares ganhará satisfatório equacionamento. No estudo internacional sobre o problema, coordenado por Frank Bowles, citam-se o Brasil e Japão como vivendo conjunturas no caso comparáveis. Por isso, para que se veja e compare a diferença na profundidade e na adequação com que o problema foi posto nos dois países, expostas as medidas ora tomadas no Brasil (Guanabara), passamos a transcrever resumo do que teria sido feito no Japão.¹²

"Aprimoramento do sistema de exames vestibulares"

"O recente aumento de candidatos ao ensino superior tornou seu número desproporcional ao de vagas existentes. A enorme competição que hoje existe nos exames vestibulares constitui problema educacional e social que deve ser resolvido.

Por indicação do Conselho Central de Educação, o Instituto de Pesquisas e Testes Educacionais foi instalado em janeiro de 1963 com a cooperação das escolas secundárias de 2.º ciclo, das instituições de ensino superior, das juntas de educação, do Ministério da Educa-

¹² "A Educação no Japão". IPÊS - *Boletim Informativo* n.º 29 - Ano III dezembro-1964.

ção, etc. Três professôres de universidades, 4 de escolas secundárias de 2.º ciclo, 2 de escolas secundárias de 1.º ciclo e primárias, 2 representantes dos círculos econômicos, 3 das juntas de educação, 3 do Ministério da Educação e 5 cidadãos de largo conhecimento e experiência em assuntos educacionais constituem a junta de diretores executivos do Instituto.

O Instituto deve estudar e estabelecer métodos para obter informações inteiramente dignas de crédito sobre as aptidões escolares e o nível de conhecimentos dos candidatos à universidade e realizar testes em todo o país, adotando tais métodos. O aprimoramento do sistema de exames de admissão e a melhor orientação dos alunos na seleção de suas carreiras são os objetivos finais das atividades do Instituto.

Suas principais atribuições são as seguintes : (1) investigação e preparação de questões para testes de aptidão e de nível de conhecimentos; (2) realização de testes em todo o país para os estudantes de escolas secundárias; (3) prosseguimento dessa análise, através de inquéritos nas universidades, a fim de averiguar as relações entre os resultados dos testes de um candidato, suas notas no exame vestibular e suas "performances" na universidade e nas escolas secundárias de 2.º ciclo; (4) publicação de um relatório das atividades de pesquisa do Instituto; (5) investigação e pesquisa sobre desenvolvimento de aptidões.

A primeira série de testes foi distribuída a 330 mil estudantes,

entre alunos das 2.^a e 3.^a séries de escolas secundárias de 2.º ciclo e entre os "ronin" (os que foram reprovados uma ou mais vezes no exame vestibular). A distribuição foi feita simultaneamente em todo o país, em novembro de 1963. A série consistia de testes de aptidão e de nível de conhecimento em língua japonesa, estudos sociais, matemática, ciência e inglês. Após os testes, cada candidato foi informado de sua classificação geral, através dos departamentos por eles escolhidos. As informações foram utilizadas como elemento de colaboração na determinação dos cursos mais apropriados a carreiras do estudante.

Em futuro próximo, os resultados dos testes deverão ser comunicados às universidades. Atualmente, testes vocacionais estão sendo preparados para serem utilizados com os que desejarem empregar-se. Os resultados desses testes poderão ser examinados por qualquer companhia que queira contratar empregados".

A presente tendência na legislação brasileira sobre concursos vestibulares, se longe está de ser a da uniformidade anterior, mediante normas centrais reguladoras do seu processo, emanadas do Ministério, é contudo a de uma padronização de critérios básicos, diferente da liberdade total que chegou a vigorar depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando o candidato podia ou não ser matriculado independentemente de resultados negativos e além dos limites de vagas fixados, neste último caso como conse-

qüência do caso dos chamados "excedentes", sôbre o qual tanto tumulto e confusão anualmente se vem formando.

Em verdade, considerada apenas **legalmente**, jamais houve a situação de "excedentes". O que houve e continuará havendo, socialmente falando, são pressões de candidatos **habilitados** mas não **classificados** dentro do número de vagas estabelecido, julgando que se foram habilitados devem ser ampliadas as vagas prefixadas para que sejam acolhidos, pois não lhes parece justo, **habilitados** que foram, não terem vagas para estudar; ou os "classificados", quando não houve exigência preliminar de "habilitação", admitindo que a classificação devesse ser elástica até atingir a todos e não apenas aqueles classificados dentro de um número de vagas preestabelecido. Com a vigência das normas constantes do Parecer 166/64 do C.F.E., consubstanciadas no "projeto de resolução" a esse respeito do Fórum Nacional de Reitores e já postas em uso na Universidade do Brasil e na UEG, ou as **habilitações** corresponderão exatamente ao número de vagas, o que poderá ser manobra arbitrária, ou subsistirão as pretensões dos ditos "excedentes", pressionando para o aumento de vagas, habilitados que foram, ao ingresso no ensino superior, embora não classificados dentro das vagas prefixadas.

Como se vê, fora da ampliação necessária do número de vagas, para **que** os habilitados sejam classificados para ingresso, não haverá condição de se evitar as

atuais pressões sociais. Antes, tenderão elas a crescer, com as atuais diminuições sensíveis de vagas ocorridas na Guanabara, entre 1964 e 1965, no ensino superior (essa diminuição chegou a atingir 50% em alguns casos).

A preparação de candidatos a cursos superiores na Guanabara, em 1963

Podemos distinguir 4 modalidades de preparação de candidatos aos vestibulares realizados na Guanabara, isoladas ou conjugadas :

- a) em cursos colegiais de nível médio;
- b) em cursos especiais de ensino individualizado;
- c) em cursos de matérias isoladas;
- d) em cursos pré-vestibulares (**cur-sinhos**).

Preparação em cursos de ensino individualizado

Constituem esses cursos especiais, poucos aliás, uma categoria à parte no conjunto de cursos particulares e dos mantidos por Diretórios Acadêmicos ou por Faculdades. Na realidade dedicam-se essencialmente à complementação da aprendizagem realizada nos grandes cursos especializados, ocupando-se com o treinamento intensivo na solução de problemas típicos, com o adestramento em questões típicas dos programas de línguas (versões, memorização de tópicos gramaticais, etc),

dissipação de dúvidas, esclarecimentos pormenorizados de itens já abordados pelos cursos pré-vestibulares. Funcionam, assim, sem outro programa preestabelecido a cumprir que não aquele que natural e gradativamente se vai organizando ao sabor das consultas e necessidades de seus alunos.

Atuam de maneira algo diferente dos demais cursos quanto ao interesse e apoio que oferecem a seus alunos. Conquanto um curso pré-vestibular deva dispensar, ao lado de uma preparação de alto nível técnico, uma constante atenção e cuidadosa orientação dos estudos, não poderão ter nessa atenção e orientação pessoais seus objetivos precípuos. Haverá um programa a ser cumprido em prazo mínimo e eficiência máxima, em turmas às vezes de 100 e mais alunos, distribuídas em vários casos em três turnos, atendidas com a dedicação profissional possível aos professores desses macrocursos. Já microcursos especiais como esses que têm por tarefa, em essência, o atendimento de casos especiais, a correção de falhas na aprendizagem individual, vivem bem mais intimamente, mais pessoalmente, o problema de cada vestibulando, seja do aspecto da aprendizagem, seja do aspecto do apoio psicológico, lembram, em parte, o "tutorial system" de ensino.

Têm poucos alunos; funcionam por vezes de manhã à noite como local de estudos e consultas individuais, organizando-se seminários e estudos dirigidos de pequenos grupos, sem escala prévia, fixa, de aulas.

Talvez pelo caráter de recuperação que lhes é característico, pela flexibilidade de tempo para atendimento e pela versatilidade na solução de problemas propostos, qualidades essas que constituem a tônica de sua tarefa, e ainda pelo interesse pessoal que lhes merecem os alunos, são chamados pela sua pequena clientela, quase carinhosamente, de cursos "quebragalho".

Entramos em contato com três desses microcursos : o CIC, o Sorbonne e o Carlos Chagas.

Dos três o que mais se enquadra nas características descritas é o curso CIC. Assiste em média 20 alunos, preparando-os nas seguintes matérias : Matemática, Português, Inglês, Física e Desenho.

Os cursos Sorbonne e Carlos Chagas atendem não só a alunos que freqüentam outros cursos como também e principalmente aos que já freqüentaram em anos anteriores os grandes cursos e sentem deficiência na aprendizagem e ainda os que, embora candidatos pela primeira vez ao vestibular, não freqüentam outros cursos.

Como caso mais raro existe ainda outro tipo de preparação a cargo de professores particulares que anunciam constantemente pelos jornais : cursos de matérias isoladas. Eis alguns desses anúncios :

— PROFESSOR : Ex-seminarista prepara para o vestibular de Direito em todas as matérias. Chamar o Prof. Antônio (Tijuca).

- MATEMÁTICA, FÍSICA E DESCRITIVA — Estudantes de Engenharia dão aulas para vestibular (Copacabana).
- AULAS — TIJUCA — Vestibular : Física, Química, Matemática, Português, Francês, Inglês. Professor com prática em Paris e Londres.
- MATEMÁTICA — FÍSICA E QUÍMICA — Professor catedrático. Vestibular Engenharia. Revisão (Botafogo).

Além das aulas isoladas mencionadas, pode-se assinalar a existência de "cursos-relâmpago" como o de Latim a que se refere anúncio divulgado pela imprensa, ministrado pelo Prof. Paulo Ronai, catedrático do Colégio Pedro II.

- O Prof. Paulo Ronai vai dar um curso de técnica de tradução latina, em quatro aulas, no auditório da Rádio Roquete Pinto. O curso destina-se especialmente aos candidatas a vestibular de Direito e de Letras Clássicas estando as inscrições abertas", etc. etc.

Preparação em cursos pré-vestibulares (cursinhos)

Passamos agora a focalizar o tipo preponderante de preparação para vestibular, isto é, o realizado em cursos isolados, particulares, ou cursos anexos às Faculdades de sua responsabilidade ou de seus Diretórios Acadêmicos.

Em um total de 55 cursos arrolados (30 particulares isolados; 11

de responsabilidade de Faculdades particulares e públicas; 14 de responsabilidade de Diretórios Acadêmicos), 51 foram por nós visitados; preparavam, em 1963, para cerca de 24 carreiras. Quanto ao total de cursos arrolados, esclarecemos que nos referimos às entidades mantenedoras, proprietárias ou responsáveis pelos mesmos, sem computar nesse número as filiais desses cursos particulares isolados, também por nós visitadas.

Interessante notar que continua crescendo o número dessas filiais (já há cursos anunciando duas e até três filiais), localizadas quase sempre nas zonas residenciais, com a Zona Norte surgindo progressivamente no cenário.

Os aspectos que nos pareceram mais significativos no funcionamento desses cursos serão estudados mais detalhadamente no desenvolvimento deste capítulo.

Antes dessa análise mais pormenorizada procuraremos dar uma visão geral daquilo que é mais peculiar a esses três tipos de cursos.

- 1) Cursos particulares isolados : embora ligados por vários pontos em comum, não formam um conjunto homogêneo. Encontramos cursos com grande número de alunos (em torno de 700), funcionando em 2 e 3 turnos ao lado de outros cuja clientela se reduz, às vezes, a 10 alunos. As instalações variam desde aquelas de cursos fundados há

mais de 20 anos, ocupando prédios antigos com acomodações pouco práticas e nem sempre em bom estado de conservação, até as de cursos recentemente organizados, onde se percebe maior preocupação com a comodidade do aluno. Na primeira situação a que aludimos chegamos a ver alunos assistindo às aulas de pé nos corredores, muitas vezes sem ver o professor.

Há cursos especializados na preparação para uma ou duas carreiras apenas, ao lado de cursos verdadeiras "universidades pré-vestibulares" se assim podemos chamar, que se propõem a preparar para 8 ou 9 carreiras.

Existem os cursos de proprietários privados dos quais os professores são assalariados, bem como os mais recentes que funcionam sob a forma de cooperativas de professores ou de "professores associados". Vem-se tornando algo freqüente a criação de cursos por iniciativa de professores que deixam os cursos onde foram assalariados para formar novos cursos, seja sob forma de cooperativas seja como propriedade individual. Esse fato acarreta sérios problemas para os cursos de origem que perdem professores-baluartes, muitas vezes notáveis e responsáveis pelo seu renome, autênticas vedetas dos cursos pré-vestibulares.

Existem diferenças sensíveis no equipamento didático: satis-

fatório e variado se se trata de cursos que preparam, por exemplo, para Medicina (embora sem uso no momento por terem sido abolidas as provas práticas); praticamente inexistente, na maioria dos casos restantes. Assinala-se diferença acentuada entre as mensalidades cobradas, conforme exporemos em quadro, oscilação que depende diretamente do prestígio do curso e da dificuldade de vestibular das carreiras para cujo ingresso preparam.

Como denominador comum a todas essas diferenças no funcionamento, encontramos o objetivo geral: sucesso no vestibular, responsável pela existência de um tipo sui generis de professor. Isto porque o professorado desses cursinhos deve reunir qualidades um tanto fora do comum, à primeira vista, mas imprescindíveis para manutenção do renome dos cursos em que trabalham e do próprio emprego. Assim é que às qualidades desejáveis em qualquer profissional do ramo, tais como alto nível de especialização didática, deve esse professorado somar qualidades de dinamismo e mesmo de preparo físico aliados a uma estabilidade psicológica apreciável para fazer frente às exigências de seu trabalho diário, por vezes maratona de mais de 10 aulas para turmas de 100 alunos, sem queda do ritmo ou da qualidade. Esse professorado é jovem, dinâmico, altamente motivado para sua tarefa, integrado na problemática do vestibular, conhecedor não apenas

do conteúdo da matéria que leciona como também e principalmente das várias formas pelas quais costuma ser esse conteúdo exigido nos exames o que o obriga a criar meios, modos e técnicas que facilitem a tarefa de adestramento do aluno, com simplificações, generalizações, fórmulas práticas, em suma, com os chamados "macetes" na gíria estudantil.

Deve o professorado dos cursinhos dar-se integralmente à sua tarefa e exigir o máximo de seus alunos para tornar-se ao mesmo tempo bem aceito, popular, respeitado por seu saber; precisa ser simpático e paciente em dose superior à esperada de um professor comum, para que possa estabelecer a empatia absolutamente necessária ao êxito de sua tarefa : ensinar muito em pouco tempo. Selecionados inicialmente entre os melhores no gênero pelos diretores dos cursinhos, são observados e analisados nos dois ou três primeiros meses do ano letivo pelos próprios alunos que, através de questionários distribuídos pela direção dos cursos, externam sua aceitação ou rejeição definitiva e inapelável. Responsáveis pelo êxito dos cursos, constituem, como dissemos, o denominador comum sobre o qual somam-se interesses de diretores e de alunos.

Cursos pré-vestibulares de Diretórios Acadêmicos

Ao fazermos uma síntese do que vem sendo o funcionamento desse tipo de curso, achamos necessárias

algumas considerações gerais sobre a controvertida propriedade de sua existência. O Prof. Eremildo Luiz Viana, ex-Diretor da Faculdade Nacional de Filosofia, acusando através de O Globo de 11/1/64 esses cursos de "principais responsáveis pela difusão e propagação das idéias subversivas", assim se expressou : "Estes cursos não são oficiais e funcionam sob a orientação direta do DA. Cabe a êste contratar os professôres que darão as aulas, e o faz entre aquêles que têm formação marxista acentuada. Ora, estes professôres vão impregnando as mentes dos vestiblandos com as teorias comunicantes.

Quando os alunos chegam ao primeiro ano da Faculdade, já estão preparados para continuar a missão de expandir as teses aprendidas nos cursos pré-vestibulares, e na sua inconsciência se tornam elementos da mais alta importância no processo de desmoralização do regime democrático".

A Tribuna da Imprensa, comentando a atitude do Reitor Pedro Calmon em relação à criação dos Colégios Universitários, transcreveu o que teria sido o pensamento de um dos professôres da Faculdade de Filosofia, Raul Bittencourt, em nota publicada a 5/6/64 :

"Quando, em 1962, por proposta do Prof. Raul Bittencourt, o Conselho Universitário aprovou a criação dos Colégios Universitários, "a fim de acabar com os focos de subversão que eram os cursinhos pré-vestibulares", o Reitor Pedro Calmon declarou que iria imediatamente exe-

cutar o ato, como de sua obrigação. Não o fez até hoje, contribuindo, com sua omissão, para que os cursinhos de pré-vestibular, já àquela época considerados subversivos, se expandissem em todas as Faculdades da Universidade do Brasil."

Essa linha de pensamento sôbre os objetivos e atuação dos cursos pré-vestibulares de Diretórios Acadêmicos traduz uma interpretação e um ponto-de-vista de certo modo restritivos, do papel do estudante universitário na sociedade nacional brasileira e, mais amplamente, na ordem social latino-americana. Em relatório sôbre a Universidade Latino-Americana, Rudolf P. Acton, fiel a esta posição declara: "É um fato deplorável porém verdadeiro que os estudantes universitários representem o elemento mais reacionário (sic) na atual sociedade latino-americana.

Com tôda a sua rebeldia, com todos os seus lemas revolucionários, o estudante é, na realidade, uma força negativa dentro da ordem social. Pertence a uma elite sustentada pelo privilégio, sem disciplina e sem conhecimentos, arrogante com a sensação de seu próprio poder".¹³

Alberto Lleras, em artigo publicado em *Vision*, Vol. 27 — 1964 — sôbre "La Universidad Latino-Americana" — citado por J. Roberto Mo-

reira em seu "Delineamento Geral de um Plano de Educação para a Democracia no Brasil" — publicado no Boletim Informativo do IPÊS de novembro de 1964 — assim se refere aos estudantes universitários .. "crianças mal educadas e ligeira ou escandalosamente irresponsáveis" e adiante: "A agitação antiimperialista e nacionalista não faz outra coisa senão prolongar o colonialismo intelectual de nosso mundo" (?).

Com ponto-de-vista diametralmente oposto ao até agora apresentado, decorrente de uma interpretação positiva do valor do papel que desempenha o estudante universitário na sociedade, manifesta-se, em estudo recente sôbre a situação política da América Central, o Dr. Franklin D. Parker, "scholar" inglês. Para êle, nas Universidades mergulhadas em ambiente político agitado por nada menos que 84 golpes militares acontecidos durante os últimos 120 anos, seriam os estudantes seu "único elemento de progresso".¹⁴

Rômulo de Almeida, em "documento preliminar", sob o título "Notas sôbre programação da educação num país em processo inicial de desenvolvimento" (1963), assinala, quase coincidentemente com Parker:

"Convém advertir que não se pode inferir dessas considerações qualquer indicação de que

¹³ ACTON, Rudolf P. — *The American Latin University — A key for an integrated approach to the coordinated social, economic and educational development of Latin America* — *The Deutsche Universität Zeitung* — Frankfurt 1962.

¹⁴ Parker, Franklin D. — *The Central American Republics* — Oxford University Press.

a Universidade se deve alhear da política, pois que as atuais vinculações dos estudantes e do corpo docente à política militante, se bem que por vezes perturbadoras da boa execução dos currículos, constituem, por outro lado, uma atividade rica de aspectos positivos, sendo inclusive uma das únicas formas de vinculação à comunidade dessa velha Universidade que está sobrevivendo com lenta capacidade de mudança.

Ademais, a importância do papel dos jovens estudantes na vida política corresponde ou à imaturidade dos quadros políticos institucionais ou à sua baixa representatividade ou seja, falsidade, o que é muito natural, em países em processo de desenvolvimento, e até mesmo em países desenvolvidos, no momento em que experimentam a necessidade de maiores câmbios sociais".

E Paulo Sweezy em *Revolução na América Latina*: "Os estudantes da América Latina são diferentes. Eles têm ideais. Eles pensam primeiro no seu país, não em si mesmos. A idéia de viver e sacrificar-se por alguma coisa, maior e mais nobre do que seus interesses particulares, é natural para eles. Eles se preocupam!" O papel desempenhado pela mocidade universitária na sociedade brasileira, principalmente no presente período do desenvolvimento nacional, está a merecer estudos de maior

rigor sociológico. Temos notícia de tese de doutoramento, tendo esse assunto como tema, apresentada à Universidade de São Paulo (1964). Independente disso, a nós observadores que não somos cientistas sociais, ocorre como elementar mas irretorquível a colocação do problema nos seguintes termos: os cursos pré-vestibulares de Diretórios Acadêmicos existem para suprir a falta de instituições necessárias como os Colégios Universitários e Comissões de Seleção e Orientação de Alunos, que inexistem por omissões dos responsáveis pelo statu-quo.

Quanto ao mais, cederíamos espaço à lição sociológica de Mannheim :

"Em linguagem sociológica, ser jovem significa, fundamentalmente, ser um homem marginal, em muitos aspectos, um estranho. Realmente, com referência à atitude dos alunos de graus mais avançados (mas aquém do nível universitário) e dos jovens de escolas superiores, aceita-se que eles ainda não têm interesses comprometidos com a ordem social existente e ainda não deram sua contribuição para a construção econômica e psicológica da sociedade existente".¹⁵

Melhor compreenderemos a condição de "estranho" do jovem afirmada por Mannheim se atentarmos para a observação de Oliver Cromwell Cox: "Todo sistema social tem sua justificativa (racionalização) — sua maneira de ver o

¹⁵ MANNHEIM, Karl — *Diagnosis of our time: Wartime Essays of a Sociologist*. Routledge & Kegan Paul Ltd., Londres, 1954.

mundo e sua explicação de como as coisas são. A menos que a sociedade esteja no limiar de grandes mudanças, o status quo é sempre o correto e Deus o responsável pela elaboração do plano social".¹⁶

Acontece, voltando a Mannheim no trabalho anteriormente citado, que os jovens "não tomam a ordem estabelecida como indiscutível e não têm interesses comprometidos, seja com sua ordem econômica, seja com sua ordem espiritual. Finalmente as sociedades tradicionais estáticas ou lentamente mutáveis operam sem a mobilização e integração desses recursos. Elas serão, mesmo, hábeis na supressão dessas potencialidades enquanto que uma sociedade dinâmica terá mais cedo ou mais tarde de despertar esses recursos latentes e inclusive em muitos casos organizá-los".

Feitas essas considerações introdutórias sobre o aspecto social dos Cursos Pré-Vestibulares de Diretórios Acadêmicos e passando à sua organização e funcionamento devemos, antes de mais nada, registrar o seu principal significado. Além de ser um esforço não pequeno no sentido de preencher uma lacuna, corrigir uma falha no sistema educacional (e é esse o sentido dos cursinhos de modo geral), haverá nesse tipo específico de curso finalidades outras que lhe são peculiares.

Entre elas merece relevo a de proporcionar aos futuros universitários, num clima bem acentuado de companheirismo e solidariedade, caminhos mais acessíveis financeiramente do que aqueles oferecidos por cursos isolados particulares e que levam igualmente ao êxito nos exames vestibulares; também expressivo é o propósito de suprimir a ausência de iniciativa dos responsáveis pela educação em assunto em que não seria o caso de estarem ausentes.

Iniciativa isolada, vem a existência desses cursinhos sendo apenas tolerada quando não ignorada ou dificultada pela direção das Faculdades, ocorrendo o seu funcionamento quase sempre em condições precárias e difíceis no que se refere a local, horários e professores. Utilizando salas da própria Faculdade, sofrem limitações decorrentes da articulação necessária com os horários das Faculdades. Em sua condição de atividade apenas tolerada ou admitida e raramente apoiada têm desvantajosamente resolvido problemas elementares, como os de condições mínimas de funcionamento, de segurança, de continuidade e de regularidade de existência.

Quanto ao professorado desses cursos, é constituído em geral por alunos da Faculdade, jovens, sem maior prática de magistério, recompensados quase simbolicamente, encorajados exclusivamente pelo desejo de serem úteis.

¹⁶ COX, Oliver Cromwell - *Caste, Class and Race* - Doubleday and Co., N.Y. - 1948.

Basicamente está aí a grande diferença entre os cursos particulares, isolados, e os promovidos por Diretórios Acadêmicos. Enquanto no primeiro caso a preservação da qualidade e do rendimento decorrente do ensino é o fator essencial para a sobrevivência do curso, no segundo caso há, como garantia de sobrevivência, o propósito de manter viva uma advertência, um protesto contra a omissão, concretizados pelo esforço que significa a simples existência de cursinho desse tipo.

Encontramos, entretanto, dentro desse quadro geral de precariedade institucional, alguns cursos que, como realização de Diretórios Acadêmicos de sólida organização e prestígio, aproveitam essas condições para fazer um trabalho escolar bastante bom. O recrutamento de seu professorado se faz por meio de concurso de seleção, incluindo preferencialmente alunos bem qualificados da própria Faculdade e professores formados, examinados e julgados por professores da Faculdade.

Trata-se de "cursinhos", como se vê, apoiados pela direção da Faculdade e assim estáveis e regulares em seu funcionamento.

Servindo predominantemente a alunos vindos das classes média e baixa (só em 2, dentre 14 desses cursos com que tivemos contato, os alunos, conforme informação dos responsáveis, seriam predominantemente da classe alta) representavam suas mensalidades em 1963 a metade e por vezes a terça parte daquelas cobradas nos cursos isolados particulares. Acreditamos que essa redução de preço teria significado bastante pelo menos

para aqueles 70% de alunos considerados pelo Diretório como sendo de classe "baixa" "por trabalharem" e que freqüentaram nesse ano um dos mais eficientes cursos desse tipo : o da Faculdade Nacional de Engenharia. Êste curso, no vestibular realizado em 1963, aprovou 24,8% de seus alunos, ocupando o 3.º lugar nos índices de aprovação no total de 7 cursos para Engenharia sendo 6 particulares isolados. Os dois cursos que se classificaram em 1.º e 2.º lugares, os cursos "Baiense" e "COS" teriam aprovado, respectivamente 28,7% e 26,10% de seus alunos, conforme dados do Diretório Acadêmico.

Aspecto muito positivo a ressaltar nesses cursos é o da oportunidade que oferecem de aproximação dos candidatos com o meio universitário, o que é saudável psicologicamente no sentido da integração no ambiente em que se processarão os exames. Talvez seja mesmo maior o mérito desses cursos na parte de ambientação psicológica do que na de excelência didática.

Cursos pré-vestibulares de Faculdades

Dos onze cursos desse tipo com que tivemos contato, 9 eram de Faculdades particulares e 2 de Faculdades públicas, federais.

Os cursos mantidos por Faculdades públicas ou particulares cobravam mensalidades bastante próximas daquelas cobradas pelos cursos de responsabilidade de Diretórios. Apenas um desses cursos seria gratuito.

Por se tratar de cursos organizados por iniciativa das Faculdades, controlados por sua administração, ganharam feição um tanto burocratizada, rotineira e estável, livres dos riscos de improvisações, sem terem no entanto o dinamismo e a flexibilidade próprios dos cursos de Diretórios e dos Cursos Isolados, a lhes emprestem aquêles entusiasmo e motivação, capazes de congregar o heterogêneo e transformá-lo em integrado, homogêneo, vibrátil conjunto de interesses.

Ministrados em geral por docentes das Faculdades ou por seus assistentes, trabalham os alunos em regime não muito diferente do encontrado nos colégios, no que têm de sistemático em seus esquemas estruturais, sem participação naquela curiosa e excitante mas bem sucedida aventura pedagógica dos Cursinhos de outro tipo. Funcionam em instalações das próprias Faculdades e refletem, em termos, os defeitos e qualidades que estas possuem.

Ocupam esses cursos anexos às Administrações das Faculdades uma posição de meio termo entre o aguçado adestramento técnico próprio dos Cursos Isolados e a dominante iniciação à vida universitária, tônica dos cursos mantidos por Diretórios Acadêmicos.

Nível sócio-econômico

Com a finalidade de identificarmos a que classes sociais pertenciam os candidatos de nossa amostra procuramos reunir as profissões dos pais ou responsáveis por esses alunos em categorias de status sócio-econômico.

Baseamo-nos para isso em estudo feito em S. Paulo, por Bertram Hutchinson, sob o título Mobilidade e Trabalho, publicação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1960.

Servimo-nos dos esquemas gerais de classificação estabelecidos pelo autor, sem entretanto repetirmos os itens da sua classificação de profissões pois, se o fizéssemos, estaríamos endossando, na Guanabara, a mesma escala de valores sociais de S. Paulo, o que poderia comprometer, por inadequação, nossa tentativa de hierarquização social de estudantes na Guanabara.

Diante das profissões declaradas pelos candidatos da amostra como as de seus pais ou responsáveis, baseamo-nos em 5 das 6 categorias estabelecidas por Hutchinson, para determinar, com as necessárias adaptações, os diferentes níveis ocupacionais aqui relacionadas de 1 a 5 :

Classe Alta

1. Profissões para cujo exercício são exigidos diplomas de nível superior; altos cargos administrativos e de supervisão; empresários; oficiais das forças armadas.

Classe Média-Alta

2. Cargos de gerência e de direção.

Classe Média-Média

3. Posições mais baixas de supervisão, inspeção e outras ocupações de rotina não manuais; ocupações intelectuais e manuais especializadas em nível mais alto.

Classe Média-Baixa

4. Ocupações intelectuais e manuais especializadas em nível mais baixo e semi-especializadas.

Classe Baixa

5. Ocupações manuais de grau de especialização mais rudimentar.

Necessariamente, a classificação adotada por nós dá margem a aproximações algo grosseiras e arbitrárias em alguns casos. Por exemplo: pode haver gerentes (nível 2) com status econômico mais elevado do que comerciantes (pequenos comerciantes) (nível 1); entre os militares (nível 1) existirá diferença de nível econômico mesmo em se tratando apenas de oficiais e a nossa relação os coloca a todos num único nível; a distinção entre "fazendeiro" (nível 1) dono de terras e "lavrador" (nível 5 — trabalhador do campo) nem sempre terá correspondido, em todas as situações, à interpretação que demos.

De modo geral acreditamos que a classificação que nos foi possível fazer servirá de ponto de referência razoavelmente válido para que se faça uma idéia do status dos candidatos, mais entretanto no sentido da Valoração social das profissões de seus pais, do prestígio social dessas profissões na sociedade, do que propriamente no

sentido de uma exata hierarquização de níveis econômicos.

A. Roe em *The Psychology of Occupations* (New York 1956 — John Wiley), assinala :

"Os níveis relativos de prestígio e de remuneração não são precisamente os mesmos".

Antes de apresentarmos a distribuição dos candidatos de nossa amostra pelas nossas 5 categorias de status sócio-econômico faremos alguns comentários sobre levantamento feito pelo jornalista Francisco Pedro do Couto, publicado no *Correio da Manhã* de 23/8/64 sob o título "No Grande Rio, 39% têm déficit mensal".

Baseando-se na apuração da renda mensal das famílias da população da Guanabara e das cidades fluminenses de Niterói, São Gonçalo, Nova Iguaçu, Caxias, Nilópolis e São João de Meriti que constituiriam o chamado "Grande Rio" e no levantamento das despesas mensais dessa mesma população, chegou o autor à conclusão de que "39,2% das famílias do complexo regional vivem sob a pressão do constante déficit, com a despesa suplantando a própria receita, mantendo-se à custa do círculo vicioso de empréstimos obtidos".

Segundo esse levantamento, a estrutura populacional e o correspondente status sócio-econômico nessa região seriam os seguintes :

	Distribuição por classes	Participação na renda total
Alta	7%	22%
Média	23%	36%
Baixa	70%	42%

Como se vê, a "classe baixa" seria 10 vezes maior do que a "classe alta" enquanto sua participação na renda total seria apenas 2 vezes maior do que a dessa "classe alta". A "classe média", que seria cerca de 3 vezes maior do que a "classe alta", teria uma participação na renda total apenas de 63,6% maior que a "classe alta", tomada como base.¹⁷

Se compararmos o quadro dessa situação sócio-econômica da população de região que inclui basicamente a cidade-estado da Guanabara, com a situação sócio-econômica dos vestibulandos de nossa amostra, veremos que há inversão dos percentuais de composição dos estratos populacionais por classes, no que se refere à presença na educação.

A classe alta representando apenas 7% da população do "Grande Rio" constitui cerca de 56% do total de nossa amostra, com presença portanto altamente significativa no que se refere à oportunidade de acesso à educação superior. A classe baixa, que constitui 70% da população desse mesmo "Grande Rio", só está representada em nossa amostra por 7,5% dos candidatos.

Esses quadros são mais uma demonstração do caráter "acentuadamente seletivo" do nosso sistema escolar, que Anísio Teixeira, entre outros, no Brasil, tem documentado exaustivamente. Demonstram que a educação, concebida como direito humano, não deve ser, mas vem sendo, "um instrumento pelo qual os que podem alcançá-la se

¹⁷ Aliás, esta composição sócio-econômica da população do "Grande-Rio" não chega a ser estável e tende a agravar-se. No dizer do autor do levantamento, um empobrecimento gradual vem-se processando de alguns anos para cá. Diz êle: "Cotejando-se os índices do levantamento concluído êste mês e os números contidos em idêntico trabalho levado a efeito em agosto de 1963, evidencia-se, finalmente, que a situação sócio-econômica da população do "Grande-Rio" foi atingida por sensível grau de empobrecimento. A classe pobre-inferior que reunia 30,8% das famílias passou a englobar 39,2%; a classe pobre subiu de 30% para 34,8%. Enquanto isso a classe média-inferior desceu de 14,5% para 8,9%; a média intermediária de 15,8% para 14,8%. A média superior, no entanto, teve seu contingente elevado de 2,6% para 5,2% e a classe rica evoluiu de 1,5% para 1,9%. Mediante análise desses percentuais, notamos claramente que as categorias pobre-inferior, pobre e média-inferior sofreram forte redução em seu poder aquisitivo, com o retrocesso sintetizando o agravamento de suas condições de vida".

(Devemos ressaltar que não obtivemos informação sobre o aspecto metodológico observado nesse levantamento.)

assegurem à tradição do poder ou quaisquer outros privilégios".¹⁸

demonstram ainda o acerto da observação de Rômulo Almeida no trabalho acima citado: "Assim, com raras exceções, o sistema escolar existente em nossos países e perpetuador de desigualdades sociais"¹⁹ (América Latina).

Refletem a propriedade das observações sociológicas de Bert Hoselitz, da Universidade de Chicago, no texto a seguir transcrito da Revista América Latina, do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, n.º 1, jan.-mar. 1964, págs. 6 e 7 :

"A estrutura geral de classes está baseada, em última instância, em uma dicotomia entre dois grupos principais : a elite e a massa. A participação na elite significa geralmente o controle do poder político, com grau relativamente elevado de educação e o controle direto ou indireto de uma proporção considerável da riqueza da sociedade. A participação na classe baixa implica na falta do poder político, em pobreza, em rendas baixas e em pouca ou o mais das vezes nenhuma educação. As classes médias escasseiam, são pequenas e têm relativamente pouca importância nessas sociedades."

E ainda, sobre os padrões de estratificação nos países pouco industrializados :

"As sociedades não industriais, geralmente subdesenvolvidas, estão comumente caracterizadas pelo princípio do privilégio em oposição ao de conquista, sendo aquêle a principal força que determina papéis sociais, econômicos e ocupacionais.

.... o privilégio é a força determinante da divisão dos indivíduos em grupos de status e de fato em classes sociais e esse princípio afeta não só o tamanho e a composição relativa de cada classe dentro do sistema de estratificação, como também determina a ausência de fácil mobilidade dentro do sistema social."

Parece-nos que essa marginalidade forçada das classes sociais inferiores no processo educacional está intrinsecamente ligada, condicionada aos sistemas econômicos de relações de produção vigentes nos sistemas sociais.

No sistema capitalista, por exemplo, tomando-se os Estados Unidos da América do Norte como padrão do capitalismo superdesenvolvido, não se pode ignorar, mesmo com a extraordinária expansão de seu sistema educacional, situações como as referidas por cientistas

¹⁸ Anísio Teixeira — "A Escola Brasileira e a Estabilidade Social" — *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. VIII, n.º 67, 1957 — *Educação não é privilégio* e outros trabalhos.

¹⁹ Rômulo Almeida — *Notas sobre a programação de educação num país em processo inicial de desenvolvimento* (mimeografado).

sociais norte-americanos dos mais autorizados.

Wright Mills, em *White Collar: The American Middle Classes*²⁰ escreve: "Dos estudos existentes, o mais cuidadoso revela que, em muitos casos, é a renda do pai, mais do que a inteligência do filho, o critério de seleção daqueles que recebem ou não educação de *College*". E ainda Wright Mills no trabalho citado: "O filho de um operário não especializado tem 6% de oportunidade de entrar para o *College*, enquanto que o filho de um profissional ("liberal") tem 50% de probabilidades." Robert K. Merton em *Social Theory and Social Structure*.²¹

"Numerosos estudos revelam que a pirâmide escolar opera no sentido de manter uma grande proporção de jovens inquestionavelmente capazes, mas economicamente desfavorecidos, à margem da obtenção formal mais avançada".

R. J. Havighurst, W. L. Warner, M. B. Loeb, Vannevar Bush, B. S. Hollinshead chegaram a conclusões coincidentes, em essência.²²

Sobre esse "comportamento divergente" (vide capítulo I), isto é, a paradoxal situação das camadas inferiores a que é recomendada a obtenção da cultura com vistas à possibilidade de ascensão social e a quem é ao mesmo tempo negada a oportunidade de obtê-la, escreve

Merton: "O comportamento divergente surge em grande escala somente quando um sistema de valores culturais exalta, virtualmente acima de tudo, certos objetivos de sucesso comuns a toda a população, enquanto a estrutura social restringe rigorosamente, ou fecha completamente, para uma considerável parte dessa população, o acesso às modalidades aceitas para alcançar-se tais objetivos" (obra citada).

Finalizando essa ligeira análise da distribuição dos candidatos aos vestibulares de 1964 na Guanabara por classes sociais, identificadas pela profissão exercida pelos pais e completando o que dizíamos sobre as facilidades de acesso à educação, acrescente-se que apenas 30% dos candidatos da amostra cursaram a última série do colegial em escolas públicas. Desses 30%, cerca de 45% pertenciam à classe 1 ou seja, à classe alta, a qual representa 56% da clientela da escola particular, em nossa amostra.

Evidencia-se uma vez mais o que é a minoria das classes socialmente inferiores (4 e 5) no processo da educação formal — apenas 21,2% do nosso total — pois as classes 1, 2 e 3 respectivamente alta, média-alta e média-média representariam 78,8%, incluindo a matrícula nos estabelecimentos públicos.

²⁰ Wright Mills — *White Collar: The American Middle Classes* — Oxford University Press - New York, 1951.

²¹ Robert K. Merton — Obra citada à página 7.

²² Na Inglaterra, segundo o relatório da Comissão presidida por Lord Robbins (1963) ascendem ao ensino superior seis vezes mais representantes da classe média do que da baixa.

Aspectos da política educacional e das técnicas vigentes nos concursos vestibulares. Considerações gerais sobre o problema dos vestibulares. Entrevistas sobre o assunto.

1. Na política educacional que vem prevalecendo nos concursos vestibulares na Guanabara e pode-se admitir, por extensão, no país, não houve até hoje o equacionamento do problema em termos predominantemente pedagógicos. Nem foi devidamente considerado o Artigo 12 da LDB, quando prescreve a articulação dos diversos graus e ramos dos sistemas de ensino.

Com o devido respeito à autoridade do insigne Prof. Almeida Júnior acreditamos que sua afirmativa, transcrita a seguir, seja discutível: "Mesmo sem grandes rigores de técnica, os vestibulares que se realizam com seriedade, selecionam e classificam os candidatos de forma razoável".²³

2. Admitindo-se generalizável ao país o que ocorreria, segundo Almeida Júnior, na Escola Paulista de Medicina — a imprescindível seriedade no julgamento — não nos parece, no caso brasileiro, estar aí o principal do problema. Pode haver bastante seriedade e uma política de número de vagas inadequada (e o será sempre) quan-

do não expresse o máximo de esforço para dar bom ensino ao maior número) enfraquecer os efeitos dessa seriedade. Essa seriedade de julgamento ficará anulada na prática quando ocorrerem defeitos técnicos mais sérios no processo de habilitação e de classificação.

Registre-se, como exemplo dessa última situação, a afirmativa do Prof. Ruy Aguiar da Silva Leme segundo o qual "uma análise estatística que fizemos entre as notas de alunos no curso da Escola Politécnica (São Paulo) e as notas de entrada no vestibular demonstrou uma correlação de apenas 0,4" (1957).²⁴

3. Achamos que a generalização mais próxima da realidade quanto à política educacional que vem regendo os vestibulares no Brasil, é a que ressalta dos levantamentos feitos anualmente pela CAPES, abrangendo os dez principais ramos de ensino superior no Brasil. Como nos anos anteriores, os coeficientes de aprovação nos diversos ramos variam, na razão inversa da relação candidatos-vagas. Assim, nos oito ramos que apresentam coeficientes de aprovação entre 70% e 80%, a média da relação candidatos-vagas é de 0,54, o que equivale dizer que neles havia duas vagas à disposição de cada

²³ Almeida Júnior — "Estudantes para a Medicina e Médicos para o Brasil" — Aula inaugural da Escola Paulista de Medicina em 1963, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* - out. de 1963, n.º 92.

²⁴ Ensino Superior e Industrialização — Prof. Ruy Aguiar da Silva Leme, em *Educação, Técnica e Industrialização*, pp. 37/57 — São Paulo, 1964.

REVISTA BRASILEIRA DE candidato; nos quatro ramos cujo coeficiente de aprovação se situou entre 60% e 70% aquela relação é de 0,95; nos que aprovaram, respectivamente entre 50 e 60%, 40 e 50%, 30 e 40%, e 20 e 30% dos vestibulandos, a relação entre candidatos e vagas foi 1,9%, 2,0, 2,3 e 4,7.²⁵

4. A eloqüência dos resultados dessa relação vagas-resultados do vestibular leva-nos inevitavelmente a concluir com o Prof. Valnir Chagas no trabalho "Admissão à Universidade: Análise de um Projeto":²⁶ "A rigor, portanto, o problema ainda não chegou a ser pedagógico, porque é antes uma simples questão de oportunidades de estudo: onde elas escasseiam, aumentam os fracassos". E mais "... a verdade é que, salvo irrelevantes exceções, o nosso Concurso de Habilitação não teve jamais o sentido de real articulação entre o segundo e o terceiro graus escolares e sim o de distribuir vagas que, a partir de reforma Rocha Vaz (1925), passaram inclusive a ser fixadas em numeras clausus".
5. Não se pode realmente afirmar que a política educacional implícita nos concursos vestibulares venha sendo colocada em termos de uma preocupação pedagógica voltada para os múltiplos e importantes aspectos do recrutamento dos quadros de nível superior do país. Os aspectos pessoais e sociais, suas dimensões quantitativas e qualitativas, não têm merecido adequada consideração. O sentido do vestibular tem sido destorcido, tornando-se um fim em si mesmo, fim esse que se resume na pura e simples distribuição dos candidatos pelas vagas prefixadas, limitando-se assim a um mero problema de administração.
6. Tivesse a política educacional do vestibular outro sentido, considerasse dimensões outras diferentes das da limitação de vagas, seriam diferentes suas diretrizes e a atenção dada a aspectos como os seguintes:
 - a) política de expansão, com escalonamento de prioridades, dos quadros de nível superior do país, consideradas suas necessidades e as aptidões e preferências dos candidatos. Sem sacrifício da qualidade exigível no ensino, o limite de vagas, considerados interesses pessoais e nacionais, haveria de corresponder ao máximo esforço possível por ampliá-las;
 - b) adoção de medidas capazes de fazerem da articulação dos níveis médio e superior um processo evolutivo normal, estabelecendo conexões somente possíveis quando deixarem esses dois níveis

²⁵ CAPES - Exames vestibulares de 1962 - *Boletim Informativo* n.º 126, 127 - 1963.

²⁶ Parecer n.º 324/9 - Conselho Federal de Educação — Relator: Prof. Valnir Chagas, *Documenta* n.º 21 - 1963.

de se ignorar mutuamente, constituindo, tal como ocorre atualmente, mundos à parte;

- c) funcionamento de serviços de orientação profissional de alunos desde o início do segundo ciclo da escola média;
- d) publicidade social das profissões; lembramos a esse respeito, tal como foi citado no capítulo IV, o exemplo mencionado por Morris Rosenberg (Occupations and Values) de que, mesmo nos Estados Unidos, 97% da população não tinha ainda exata compreensão do que era um físico nuclear e centenas de outras profissões estariam no mesmo caso;
- e) atualização e aprimoramento das técnicas e processos utilizados nos vestibulares.

Na opinião do Prof. Almeida Júnior no trabalho anteriormente mencionado, são "defeituosos" as técnicas e processos usados; diríamos mais: extremamente defeituosos.

É esta uma das conclusões a que nos leva esta pesquisa. A grande maioria dos professores de "cursinhos" considera inidônea a técnica utilizada como instrumento de seleção, feita, segundo eles, "à base de extravagâncias especiosas em função do numerus clausus.

Quem procure se informar sobre as técnicas mais usadas em nossos vestibulares e as compara com outras, já vigentes, há de chegar à conclusão de que são elas de fato obsoletas, aleatórias, insuficientes, inadequadas, limitadas, mecânicas.

Não são ainda utilizados em maior escala instrumentos para uma verificação mais apurada do conhecimento, como os testes, funcionando essa verificação nos termos acidentais de provas tradicionais, já superadas; não são aplicados testes de nível mental, de conhecimentos gerais, de personalidade e de aptidão vocacional; são supressas os exames práticos por motivos alheios à sua conveniência; são deixados à margem as entrevistas com os candidatos, e o exame de documentação complementar, como a da vida escolar pregressa.²⁷

São portanto intrinsecamente defeituosos por limitarem a área de julgamento, ampliando assim a precariedade das provas de seleção. Mais patentes tornam-se esses defeitos, se considerarmos que, mesmo quando utilizados todos os elementos de que falávamos há pouco, como é feito no caso dos "College Entrance Board", ainda persistem imprecisões

²⁷ Ainda que a equivalência de certificados do nosso ensino médio seja apenas formal, o que implica na necessidade de instalar processos autênticos de reconhecimento de escolas desse nível para uma ponderação adequada do valor atribuível ao histórico escolar conforme a procedência do aluno, nem por isso seria o caso de se excluir sumariamente essa útil providência.

inevitáveis, embora incomparavelmente menos significativas. Alguns esforços, no sentido de aperfeiçoamento da técnica do vestibular, podem ser percebidos, como por exemplo nas realizações experimentais da Universidade de Brasília e das Faculdades de Medicina de São Paulo.

Segundo Frank Bowles, só com esse aprimoramento das técnicas se tem podido preservar nos Estados Unidos a qualidade na quantidade sempre crescente de candidatos aos exames de ingresso. Só o aperfeiçoamento da técnica pode melhorar a desvantajosa posição dos talentos encontráveis nos estratos sócio-econômico inferiores.

Do ponto-de-vista de uma autêntica dimensão pedagógica é importante assinalar o prejuízo substancial que representa para a nação a perda de talentos para os seus quadros superiores, sacrificados por uma seleção defeituosa. É ainda o mesmo Frank Bowles quem nos adverte sobre a inconveniência de provas funcionando sistematicamente em benefício dos integrantes de estratos sócio-econômicos mais altos, embora não mais aptos do que os das camadas menos elevadas.

Como se vê, seja na técnica, seja na extensão a que se aplica, é estruturalmente defeituoso, em termos gerais, o processo

dos nossos atuais concursos vestibulares. Poderão estar sendo instrumento de uma seleção profundamente prejudicial a pessoas e interesses sociais e representarem instrumento a serviço daquele conservadorismo da educação superior, de que nos fala Bowles.

Talvez estejam funcionando em sentido oposto ao da observação de Dolfe Vogelnick²⁸ "de que a educação superior é muito mais uma questão de interesse e necessidade públicas do que de interesses pessoais".

7. Por todos esses aspectos enunciados, não será inexato dizer-se que o problema de seleção de candidatos a cursos superiores na Guanabara, que por extensão se admite existir no Brasil, é um problema em aberto, a desafiar solução. Problema de significação nacional, pois em sua solução estão envolvidos os mais altos interesses do país. Problema ao mesmo tempo individual, social, pedagógico, econômico e político, dos quadros culturais e profissionais do país.

No campo pedagógico constitui problema comum aos níveis médio e superior. Sem esforços conjugados dêsses níveis de ensino não terá solução a atual situação, já tensa, anormal e que tende a se agravar gradualmente.

²⁸ Dolfe Vogelnick — *A comparison between the financing of higher education in the United States and Yugoslavia*. Economic Aspects of Higher Education OECD - 1964.

Os dados dessa pesquisa, expressivos porque relativos a uma área cultural das mais evoluídas do país, mostram até agora, decorridos três anos, não se confirmarem as soluções esperadas com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases. Dois fatos evidenciados neste relatório são particularmente expressivos :

- a) o elo extra-oficial entre o ensino médio e o ensino superior, isto é, os cursinhos, fortaleceu-se depois da vigência da Lei de Diretrizes e Bases;
- b) colégios secundários pedem chancela oficial aos seus convênios com "cursinhos" e justificam essa providência.

A quem conhece a situação pregressa dos "cursinhos", tidos até bem pouco tempo como instituições "marginais" na educação, não passará despercebida essa mudança. Ela evidencia claramente a inexistência, dentro do atual sistema oficial, de solução para o problema.

A crescente existência dos cursinhos é, em verdade, um apelo a uma solução, a uma revisão de conceitos, a uma adoção de novos rumos.

Situação da escola média em face do problema dos vestibulares. Os convênios Colégio-Cursinhos-Sumário de dados da pesquisa

Sumário de Dados

Candidatos — Amostra: 2 338 candidatos

- A) Faixa etária — Dispersa dos 16 até mais de 50 anos, com a

moda da freqüência nos 19 anos (19%) seguida, respectivamente, pelos grupos etários de 20, 18 e 21 anos (total dessas faixas : 41%).

- B) Distribuição por sexo :
 Masculino : 70,2%.
 Feminino : 29,8%.
- C) Distribuição por status sócio-econômico :
 Classe alta e média alta : 55,9%;
 Classe média-média e média baixa : 36,6%;
 Classe baixa : 7,5%.
- D) Local onde foi feita a última série colegial :
 Guanabara : 85,2%;
 Demais Estados : 14,1%;
 Exterior : 0,7%.
- E) Distribuição por entidade mantenedora de escola média de que provém os candidatos :
 Particular : 69,8%;
 Pública : 30,2%.
- F) Distribuição por proveniência dos vários ramos do ensino médio :
 Ensino Secundário: 80,7%
 Seis ramos restantes: 19,3%
- G) Média final mais freqüente na 3.^a Série Colegial : 7 (42,8%)
- H) Número de Faculdades em que seria tentado vestibular para o mesmo ramo :
 Para 1 Faculdade — 62%
 Para 2 Faculdades — 15,3%
 Para 3 Faculdades — 21,4%
 Para 4 Faculdades — 1,3%.

- I) Distribuição dos candidatos por número de vestibulares realizados :
- Sem vestibular anterior : —
77,5%
- Com 1 vestibular : 18%
- Com 2 vestibulares anteriores : 3,1%
- Com 3 e mais vestibulares anteriores : 1,2%
- J) Distribuição de valores predominantes na escolha da carreira :
- Centralizados em auto-expressão : 65,9%
- Centralizados em vantagens : 12,7%
- Centralizados em pessoas : .. 11,7%
- (Restantes dispersos por combinações desses valores, por outros valores etc.)
- L) Distribuição das profissões paternas mais freqüentes :
- Comerciante : 17,4%
- Func. Público 13,3%
- Militar : 8,0%
- Médico : 6,2%
- Comerciário : 6,1%
- M) Coincidência entre a carreira escolhida e a profissão paterna : 5,5%
- N) Motivação dominante para o estudo :
- Crença no valor do conhecimento
- Isoladamente — 50,9%
- Conjugado — 38,0%
- Total — 88,9%
- O) Julgamento do valor do cursinho x escola média (para o vestibular) :
- Melhor o Cursinho: 84,3%
- Igual ao Cursinho: 9,0%
- Melhor a Escola Média: 5,4%
- Variável conforme a matéria: 1,3%
- P) Preparo do aluno para o vestibular julgados pelos professores :
- Péssimo: 47,8% dos profs.
- Deficiente: 31,9% "
- Razoável: 9,5% "
- Bom: 3,1% "
- Q) Carreiras mais procuradas pelos alunos nos cursinhos, calculadas sôbre 7 225 matrículas :
- Engenharia — 1680
- Medicina — 1461
- Direito — 1058
- Economia — 1035
- Total 5 234 (72,2%)
- R) Distribuição de freqüência aos Cursinhos por horário :
- Diurno 54,5%
- Noturno: 45,5%
- S) Mensalidades pagas, em média :
- 1 9 6 3 Cr\$
- Cursos Particulares Isolados 6.192
- Cursos de Faculdade Particular 3.872
- Cursos de Diretórios de Fac. Part 3.000
- Cursos de Diretórios de Fac. Públ. 2.898
- Curso de Faculdade Pública 6.000
- (Cr\$ 26.000 em 1965)

T) Situação dos candidatos quanto a obrigações a cumprir :

- 1) Colégio
- 2) Cursinho
- 3) Colégio-Cursinho-Serviço Militar
- 4) Colégio-Cursinho
- 5) Colégio-Serviço Militar
- 6) Cursinho-Serviço Militar
- 7) Cursinho-Emprêgo
- 8) Colégio-Emprêgo
- 9) Emprêgo-Colégio-Cursinho-Serviço Militar
- 10) Emprêgo-Serviço Militar
- 11) Emprêgo-Colégio-Cursinho

Professôres — Amostra : 159

A) Qualificação Profissional :

Licenciados por Fac. de Filosofia	32,4%
Diplomados por outros cursos superiores ...	28,8%
Sem curso de nível superior	38,8%

B) Anos de Magistério :

1 a 10 — 70%

C) Remuneração :

Insatisfatória —	65,2%
Satisfatória —	34,8%

D) Orientação pedagógica :

Aulas predominantemente expositivas ..	— 67%
Aulas onde predomina a participação do discente	— 33%

Cursinhos — Amostra : 55 cursos

A) Distribuição dos Cursos Existentes por entidades mantenedoras — (1963) :

Cursos Particulares Isolados	30
--	----

Cursos Anexos a Fac. Particulares.	9
Cursos de Diretórios de Fac. Públicas.	12
Cursos Anexos a Faculdades Públicas.	2
Cursos de Diretórios em Fac. Particulares.	2

B) Distribuição de Cursos p/zonas (1963) :

Zona Centro —	29
Zona Sul —	25
Zona Norte —	6
Niterói —	2

C) Distribuição do número de Cursos Existentes conforme carreiras para as quais prepararam (1963) :

Engenharia —	8
Medicina —	13
Farmácia —	9
Odontologia —	10
Arquitetura —	6
Economia —	7
Direito —	10
Pedagogia, História e Geografia —	10
Veterinária —	2
Química —	9
Belas Artes —	4
Enfermagem —	1
Biblioteconomia —	2
Ci. Físicas e Naturais —	7
Ci. Naturais —	5
Jornalismo —	2
Ci. Sociais —	4
Serviço Social —	3
Agronomia —	5
Estatística —	2
Geologia —	2
Adm. Pública —	1
Diplomacia —	1
Educação Física —	1

T o t a l 124

D) Orientação pedagógica preva-
lente nos cursinhos (Julga-
mento dos Professôres) :

Adestramento 59,0%
Aprendizagem Real .. 21,2%
Adestramento e Apre-
ndizagem 19,9%

Total de vagas — 8 081

Total de classifica-
dos — 8 291

Total de matricula-
dos — 8 618.

SÍNTESE FINAL

Vestibulares :

A) Julgamento dos vestibulares
como instrumento de seleção
(Pelos Professôres) :

Ineficiente — 58,4%
Eficiente — 41,4%

B) Julgamento dos efeitos da Lei
de Diretrizes e Bases na
problemática dos vestibulares
(Professôres) :

Positivos — 44,8%
Negativos — 37,6%
Imperceptíveis — 1,3%
Desconhecem a Lei — 6,5%
Respostas imprecisas — 9,8%

C) Sugestões sôbre os vestibula-
res (Professôres) :

Modificação — 70,3%
Manutenção — 23,7%
Supressão — 6,0%

D) Limites máximo e mínimo da
relação vagas-candidatos :

Máximo
Diplomacia — 10,4
Mínimo
Serv. Social — 094

E) Vestibular 1964 :

Total de Inscrições — 22 207
Total de candidatos — 14 734

Sugestões para a solução do pro-
blema dos vestibulares — O Col-
égio Universitário — Cursos Es-
peciais Pré-Universitários — Ins-
titutos Centrais (Universitários)
— Mudança no processo dos ves-
tibulares.

Os Institutos Centrais

Queremos esclarecer que nossa
proposta de funcionamento de Col-
égios Universitários ou de cursos
equivalentes é feita em função da
atual estrutura do nosso ensino
superior. Se o modelo da Univer-
sidade de Brasília, onde funcio-
nam os Institutos Centrais, como
"Cursos Introdutórios de duas sé-
ries para todos os alunos da Uni-
versidade, a fim de dar-lhes o pre-
paro intelectual e científico básico
para seguir os cursos profissionais,
dados esses cursos introdutórios
em campos como Matemática, Fí-
sica, Química, Ciências Humanas,
Letras e Artes"²⁹ vier a ser ado-
tado, não haverá necessidade da
existência de Colégios Universitá-
rios. Aliás já está previsto nas re-
formas da Universidade do Brasil,
Universidade de Minas Gerais e
talvez também na da Universida-
de do Recife, o funcionamento

²⁹ Darcy Ribeiro — *A Universidade de Brasília* — Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

dêsses Institutos Centrais. Isso representaria, a nosso ver, a solução ideal.

O ingresso nesses Institutos Centrais seria feito mediante vestibular comum, único, apurando-se essencialmente os conhecimentos gerais sedimentados, nível intelectual e a vida escolar progressiva, a exemplo do que ocorre na Universidade de Brasília. Esses Institutos teriam um ano de seleção e um ano de iniciação.

O essencial de nosso ponto-de-vista sobre o problema, repetimos, quer com o Colégio Universitário quer com os Institutos Centrais, está no seguinte :

- 1) o preparo específico para ingresso em cursos superiores deve ser feito fora da escola média, que não mais pode realizá-lo;
- 2) esse preparo, seleção e orientação necessita ser um processo contínuo, onde não se procurará simultaneidades inviáveis entre o ministrar cultura geral e cultura diferenciada ou especializada.

CONCLUSÕES

1

A estrutura atual do nosso sistema de ensino, do primário ao superior, não permite a satisfatória "articulação dos diversos graus e ramos" a que se refere o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

2

Enquanto não estiverem normalmente articulados os níveis de en-

sino, existirão e mesmo crescerão inevitavelmente os elos artificiais (cursinhos, convênios, etc).

3

Julgamos necessário o funcionamento de dois tipos, nos vários ramos da escola média: propedêutico e terminal, com duração diferente e ênfases não coincidentes.

4

Tôda e qualquer política a ser estabelecida no assunto — ingresso no ensino superior — para ser operativa, tem que partir da necessidade básica do aumento de oportunidades de ingresso, reconhecendo, como o faz Bowles em seu estudo internacional, "o desequilíbrio entre o número de candidatos e o de vagas".

5

Nosso sistema de ensino funciona como instrumento de discriminação social, no sentido de manutenção de privilégios.

6

Julgamos necessária a reforma do nosso ensino universitário com a criação de Institutos Centrais Básicos a fim de realizarem a preparação, seleção e orientação pré-profissional para as carreiras visadas.

7

Enquanto não funcionassem os Institutos Centrais Básicos seria necessário expandir ao máximo o número de Colégios Universitários, admitindo-se completamente a

existência de Cursos anexos a Faculdades ou Cursos Especiais, estes provavelmente acreditados e orientados pelas Universidades. Estes Colégios Universitários não seriam de nenhum modo a 3.^a série da escola média, como prescreve a Lei de Diretrizes e Bases, mas um ciclo adaptivo, intermediário à escola média e ao ensino superior.

8

O exame vestibular não vem sendo instrumento de seleção, nem capaz nem fiel aos objetivos a que deveria servir; é urgente a reorientação de seu sentido e imperiosa a modificação de suas técnicas.

CONCURSOS VESTIBULARES

Ano	Estados	Inscrições	Candidatos	
			N.º	%
1963*	Guanabara e Niterói	15 239	10 326	67,7
	S. Paulo	15 614	10 433	66,8
1964**		22 207	14 734	66,3

* Dados da CAPES

** Dados da DEPE-CBPE

INCIDÊNCIA PERCENTUAL DE ORIGEM DE CANDIDATOS
AOS VESTIBULARES DE 1963 E 1964, CONFORME OS RAMOS
DE ENSINO MÉDIO

Ramos de Ensino Médio	Guanabara e Niterói		São Paulo
	1963	1964	1963
Secundário	83,0	80,7	79,8
Comercial .	6,9	7,1	12,3
Normal ...	4,0	6,2	5,9
Militar	1,3	3,8	0,2
Industrial .	0,9	2,0	1,5
Agrícola ..	—	0,2	—
Seminário .	0,2	—	0,3

Fonte dos dados de 1963: CAPES

Fonte dos dados de 1964: DEPE — CPBE.

XXVIII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Reunida em Genebra de 12 a 22 de julho de 1965, **por** convocação da Unesco e do **Bureau Internacional de Educação**, a **Conferência adotou** recomendações relativas à "alfabetização e educação de **adultos**" (n.º 58) e "ensino de línguas vivas **na escola secundária**" (n.º 59), **dirigidas aos ministérios de instrução pública.**

Recomendação n.º 58 *

Alfabetização e educação de adultos

A Conferência considerando

que todo esforço intensivo pela alfabetização e educação de adultos deve inspirar-se na "Declaração Universal dos Direitos do Homem"; no devido respeito a todo ser humano, a quem devem ser assegurados os meios de acesso à cultura, permitindo-lhe exercer integralmente, com eficácia e plena consciência, os deveres e funções de participante de uma sociedade

democrática; no fato de que a alfabetização funcional e a educação de adultos constituem um dos fatores essenciais do progresso econômico, social, político e cultural dos indivíduos e da coletividade;

que a essas ponderações baseadas nos direitos do homem, no respeito à dignidade humana e no desejo de progresso, acrescentam-se outras decorrentes das condições atuais quando o progresso científico e técnico exige cada vez mais a formação de cidadãos altamente instruídos e cultos; quando se verifica que homens e mulheres analfabetos se defrontam com dificuldades insuperáveis e que o acréscimo do número de alfabetizados exerce sensível influência sobre o desenvolvimento econômico e social e aumenta em proporções idênticas a capacidade de produção e o nível de consumo; que para erradicar totalmente o analfabetismo convém eliminar suas causas, efetuando-se no menor prazo possível a escolarização de todas as crianças;

* Traduzida do *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, n.º 156, 3.º trimestre de 1965, por d. Regina Tavares, técnico de educação do C.B.P.E.

que a alfabetização e educação de adultos constituem fator importante no sentido de assegurar maior compreensão entre as gerações e para aumentar a influência educativa exercida pelos pais sobre seus filhos;

que, levando em conta tradições e características próprias de cada país, o êxito dos programas de alfabetização depende dos fatores humanos, de recursos financeiros, da vontade demonstrada pelos próprios analfabetos de efetuar o esforço necessário, do valor do exemplo dado pelos grupos mais dinâmicos e decididos. Por outro lado, esse êxito depende da determinação dos dirigentes no sentido de exterminar o flagelo da ignorância;

que, ao lado das diferentes recomendações anteriormente formuladas e de iniciativas realizadas pelos diferentes países, é chegado o momento de passar a uma fase de aplicação efetiva;

que o desenvolvimento da educação permanente de adultos corresponda, em todos os países, a uma necessidade dos tempos atuais caracterizada pela aceleração do processo histórico, a rapidez das transformações tecnológicas, a uma sede de justiça tanto quanto aos imperativos do desenvolvimento econômico e social, exigindo cada vez mais trabalhadores qualificados;

que nossa época exige uma educação de conteúdo científico, ligada à vida, podendo contribuir em sentido humanista para a formação do homem moderno, para conhecimento e estima recíproca dos povos e de seus valores culturais,

bem como para a consolidação da paz e compreensão universal;

que a promoção cultural e social dos adultos, ditada tanto pelo interesse dos indivíduos como da coletividade nacional, deve caber, não somente aos responsáveis pela educação, como às empresas operando nos diversos setores da atividade humana;

os esforços levados a efeito pelas diferentes organizações governamentais e não governamentais, tanto nacionais quanto internacionais;

o apelo feito pela UNESCO aos governantes e povos de todos os Estados participantes, às organizações sociais, culturais e políticas, aos sindicatos e organizações privadas, aos homens e mulheres de boa vontade, para ajudarem, assistirem e sustentarem o movimento mundial pela erradicação do analfabetismo, por meio da Declaração de 19 de novembro de 1964, quando da realização da 13.^a Conferência Geral daquela Instituição, que, a despeito de aspirações semelhantes, convém encontrar soluções diversas para os problemas de alfabetização e educação de adultos que correspondam às condições, possibilidades, tradições e estruturas de cada país, submete aos Ministérios de Educação Pública dos diferentes países esta recomendação :

A. ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

I. *Bases de ação preventiva e de reabsorção*

1. para eliminar um dos aspectos mais deploráveis e mais gritantes em matéria de educação, impõe-se uma ação dupla: a) de prevenção,

capaz de impedir que o analfabetismo se perpetue e mesmo se estenda em certas regiões; b) outra paralela de reabsorção, consistindo na alfabetização dos adultos.

2. a ação preventiva, visando a incrementar as possibilidades de acesso ao ensino primário, terá por conseqüência extinguir gradativamente o analfabetismo; é necessário, portanto, criar, progressivamente, todas as condições econômicas, sociais e jurídicas suscetíveis de generalizar e melhorar o ensino primário obrigatório, tanto para crianças de ambos os sexos quanto para atender às crianças menos favorecidas (deficientes física ou mentalmente, crianças problema ou vivendo em regiões isoladas).

3. toda ação de reabsorção deve caber principalmente aos governantes, devendo ser chamado a colaborar as organizações não governamentais; os diversos fatores de ordem social, política, econômica e lingüística, assim como as necessidades próprias de cada país deverão ser levados em conta.

II. *Estudos preliminares e planos de realização*

4. toda iniciativa contra o analfabetismo deverá ser precedida de estudos objetivos e intensivos sobre as necessidades presentes e futuras ligadas ao desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade e devendo ser sobretudo considerados: a) o número atual e previsível de crianças a serem escolarizadas para a generalização do ensino primário; b) o número atual, por idade e por profissão, dos adultos de ambos os sexos que não sabem ler nem escrever; c) a

proporção de iletrados em relação à população adulta total; d) sua distribuição pelas diversas circunstâncias administrativas e regiões geográficas do país, distinguindo-se a população rural e a população urbana; e) comparação quantitativa da situação atual com períodos anteriores durante os quais medidas de alfabetização vinham sendo organizadas; f) resultados já alcançados graças aos programas de alfabetização em andamento.

5. esses diversos estudos deveriam ser completados por outras pesquisas mais diretamente ligadas ao planejamento educacional, como seja: a) programas nacionais de desenvolvimento econômico e social em andamento ou em projeto; b) plano geral de educação; c) rede nacional de meios de informação e de comunicações; d) as grandes linhas do plano de alfabetização de adultos; e) período previsto para a realização do plano projetado; f) número, natureza e amplitude das etapas que êle comporta; g) previsão exata dos meios financeiros e de pessoal necessários; h) previsão orçamentária e determinação da proveniência dos recursos internos e externos dos quais se poderá dispor.

6. um programa de alfabetização de adultos corretamente definido deveria estabelecer laços mais estreitos que no passado entre alfabetização, educação permanente de adultos e planos de desenvolvimento econômico e social, fixadas as prioridades, devendo integrar-se ao plano geral de educação do país. Caso não exista planificações, todo programa de alfabetização deve inspirar-se em prin-

cípios gerais de planejamento: racionalização das medidas a serem tomadas, economia de energias e de tempo, coordenação de atividades, etc.

7. quanto à estratégia a ser aplicada na luta contra o analfabetismo, o país pode escolher entre campanhas de alfabetização em massa visando simultaneamente a todas as categorias de analfabetos existentes e a projetos de caráter seletivo e intensivo ligados às prioridades do desenvolvimento econômico e social que assegurem tanto a alfabetização quanto a formação profissional elementar e cívica de analfabetos altamente motivados e que tenham em vista a eliminação progressiva e completa do analfabetismo em todo o país.

8. nos países onde a população fala diferentes idiomas, o Governo, antes de lançar ou ampliar um programa de alfabetização, deve procurar eleger um idioma ou idiomas para a alfabetização de todo o país ou para certas regiões ou, ainda, para determinados grupos. Por outro lado, quando o Governo vê-se obrigado a recorrer a uma língua não escrita ou sem ortografia fixa ou que não possua textos escritos, deve confiar a lingüistas e a educadores especializados a tarefa de estudar e transcrever a língua bem como de preparar vocabulário, gramática e textos literários básicos. A essas pessoas deve ser concedido tempo suficiente para executar o referido trabalho antes do início das atividades de ensino.

9. deve-se levar em conta que o sucesso de um programa de alfabetização depende em larga escala

da situação econômica e social dos adultos aos quais é destinado, assim como da natureza e intensidade de motivações individuais, familiares, sociais, cívicas e políticas, econômicas, materiais, afetivas, religiosas ou culturais. As condições de trabalho e de vida de adultos de ambos os sexos devem contribuir plenamente para a alfabetização funcional. Por conseguinte, os programas de alfabetização devem basear-se no estudo da comunidade e dos fatores determinantes a fim de que cada cidadão tenha consciência: a) dos problemas ligados ao desenvolvimento de seu país; b) das soluções para esses problemas; c) de sua própria responsabilidade no desenvolvimento do país.

10. sendo a percentagem de analfabetos sensivelmente mais elevada entre a população feminina, convém levar em consideração a alfabetização de mulheres e criar, conseqüentemente, as condições necessárias para que, no menor prazo possível, sua educação seja igual à que fôr dispensada aos homens, oferecendo-se, assim, aos adultos de ambos os sexos, oportunidades iguais de acesso a conhecimentos e informações indispensáveis à colaboração eficaz na vida da comunidade e da nação, à melhoria das condições de vida no lar, à elevação do nível de vida familiar e ao aperfeiçoamento educacional, tanto individual quanto coletivo.

11. os métodos de experimentação e de pesquisas deveriam objetivar também os problemas de organização e de administração próprios à alfabetização. Eis por que, tanto

no plano nacional quanto internacional, conviria, antes de generalizar-se qualquer método de alfabetização, organizar-se experiências-piloto ou levar-se em conta aquelas já realizadas.

III. *Organização e financiamento da alfabetização*

12. convém atribuir grande importância à escolha das autoridades responsáveis pela alfabetização, isto em função de estruturas — centralizadas, federais ou descentralizadas — características do país interessado bem como do papel desempenhado pelas diferentes autoridades — centrais, regionais, provinciais, departamentais ou municipais e locais.

13. além de atribuir aos órgãos da Instrução Pública a principal responsabilidade quanto ao planejamento e à coordenação da alfabetização, é necessário associar a essas tarefas outras autoridades competentes, tais como os Ministérios da Fazenda, Planejamento, Indústria, Agricultura, Saúde, Trabalho, Organizações Juvenis, Assuntos Sociais, Informação, Comunicações e também órgãos políticos e sociais, sindicatos, etc.

14. deve existir coordenação entre as diferentes autoridades que se ocupam de alfabetização de adultos; com esse objetivo, poder-se-á cogitar da criação de um órgão especial (direção central, comitê ou conselho).

15. seria recomendável criar, igualmente, serviços, institutos e outros estabelecimentos aos quais caberiam, eventualmente, os seguintes encargos: a) formação es-

pecial e aperfeiçoamento de pessoal; b) preparo, organização, publicação e distribuição de material de leitura e de ensino; c) elaboração de publicações destinadas a educadores; d) realização de estudos e pesquisas sobre metodologia e material de ensino e avaliação dos resultados alcançados; e) produção, distribuição e utilização de filmes educativos e de outros meios audiovisuais; f) educação através do rádio e da televisão; g) organização de serviços de bibliotecas para os recém-alfabetizados; h) informação e documentação; i) providências para conseguir os locais necessários (salas de aula, etc); j) supervisão e controle dos cursos; k) enfim, outras medidas técnicas e administrativas do programa de alfabetização.

16. o auxílio e colaboração de Organizações não governamentais são indispensáveis aos programas de alfabetização de adultos, seja para organizá-los, seja para aplicá-los ou financiá-los.

Financiamento :

17. tendo em vista a amplitude e intensidade dos esforços necessários e levando em conta as características de cada país, as fontes de financiamento poderiam ser as seguintes: a) créditos consignados à alfabetização e educação de adultos nos orçamentos dos diversos órgãos de Educação Pública — centrais, regionais, provinciais, municipais e locais; b) créditos destinados aos mesmos fins em orçamentos não mencionados no item precedente; c) contribuições de organismos econômicos (empresas públicas ou privadas, coopera-

tivas, etc.); d) produto de atividades, ocasionais ou permanentes, organizadas em prol da alfabetização (taxas especiais, leilões, espetáculos, etc); e) donativos; f) ajuda financeira do exterior.

18. a utilização racional dos créditos disponíveis é essencial na luta contra o analfabetismo; com esse objetivo medidas deverão ser aplicadas para: a) procurar as soluções mais eficazes e que apresentem maior rentabilidade; b) garantir coordenação adequada entre as iniciativas oficiais e privadas nos diversos setores.

IV. *Pessoal encarregado da alfabetização*

19. dado o caráter especial da alfabetização de adultos e a necessidade de alcançar uma alfabetização funcional por métodos e técnicas adequados, o pessoal encarregado deve ser numeroso e variado; é recomendável que o pessoal especializado se dedique totalmente à alfabetização e também que os professores participem dessa iniciativa sem que essa tarefa suplementar traga prejuízo à atividade escolar; essa colaboração poderá ser de grande utilidade para orientar pessoas sem qualificação profissional às quais se poderá fazer apelo; a colaboração de professores pode ser gratuita ou dar lugar a uma remuneração suplementar; em certas regiões menos favorecidas conviria estimular as pessoas de sexo feminino a trabalhar nos programas de alfabetização.

20. quando fôr necessário recorrer a pessoal não-doente, convém efetuar uma escolha criteriosa, sem

desestimular as pessoas qualificadas de boa vontade; essa tarefa pode ser atribuída aos jovens — em particular a estudantes e alunos de curso secundário julgados aptos a ensinar em caráter voluntário mediante orientação e prévia aprendizagem.

21. formação inicial e cursos de aperfeiçoamento deveriam ser previstos para todos os interessados, professores ou leigos, dando-lhes diretrizes e fornecendo-lhes o material de ensino necessário.

V. *Aspectos pedagógicos da alfabetização*

22. toda iniciativa de alfabetização deve levar em conta o fato de que o adulto, ao contrário da criança, tem opiniões pessoais, possui conhecimentos e experiências próprios e assume frequentemente responsabilidades familiares e sociais; convém, pois, estimular a participação ativa e constante do adulto na sua própria formação. Assim concebida, a educação deveria, de maneira ampla, libertar o adulto das barreiras impostas por um meio desfavorável e por um desenvolvimento insuficiente, permitindo-lhe adaptação ao mundo moderno, em particular às transformações aceleradas que se processam em todos os campos.

23. é particularmente necessário elaborar e aplicar métodos pedagógicos adaptados à psicologia do adulto, aos objetivos de uma alfabetização funcional, aos conhecimentos de base e aos diferentes meios sociais.

24. a elaboração de método apropriado para o ensino da leitura e da escrita deveria incluir os me-

lhores elementos dos diferentes métodos baseados na estrutura da língua e no vocabulário correntemente utilizado pelos alunos, visando, sobretudo, e desde o início, a dar-lhes a possibilidade de compreender e ler com interesse.

25. o método escolhido deve utilizar material de ensino tão completo quanto possível, compreendendo, em particular, textos de leitura criteriosamente graduados; deve ser acompanhado de guias de ensino, de meios visuais simples para os mestres; nenhuma iniciativa de alfabetização terá êxito completo se não proporcionar, sob diversas formas, material de ensino adaptado às necessidades e interesses dos diferentes grupos de analfabetos.

26. o conteúdo das aulas de leitura, escrita e cálculo deve ter como centro de interesse as questões relacionadas diretamente com a vida dos adultos: seja o preparo a um trabalho mais produtivo e melhor remunerado, melhoria das condições de vida na comunidade (higiene, alimentação e lazer) educação pessoal e social, assim como todas questões ligadas ao desenvolvimento do país.

27. os programas de alfabetização devem ultrapassar o mais rapidamente possível o limiar que separa o adulto alfabetizado daquele que possui uma instrução primária; assim, todos os meios devem ser conjugados a fim de consolidar os conhecimentos e evitar que o adulto recém-alfabetizado recaia no analfabetismo ou permaneça em nível onde sua capacidade de utilizar as técnicas de intercâmbio seja superficial impedindo uma emancipação real; a consolidação

dos conhecimentos deve basear-se em material de leitura variado (livros, jornais, revistas) adaptado aos interesses e às necessidades do recém-alfabetizado, levando ainda em conta o nível de conhecimentos atingido; deve-se igualmente prever a organização de clubes de leitura, bibliotecas escolares e públicas, serviço de bibliotecas itinerantes; seria óbvio acrescentar que o material de leitura destinado a desenvolver o interesse e a capacidade de leitura do recém-alfabetizado deve estar relacionado com as diversas atividades de educação permanente e de formação, mencionadas na segunda parte desta recomendação.

B. EDUCAÇÃO PERMANENTE DE ADULTOS

28. o ritmo acelerado das transformações técnicas, sociais e políticas verificadas em diferentes partes do mundo, quaisquer que sejam o grau de desenvolvimento e o estado de estruturas econômicas, da mesma forma que a evolução correspondente das idéias e dos conhecimentos, tornam indispensável o estabelecimento de um sistema de educação permanente. Isto deveria permitir a um número crescente de adultos com deficiente escolaridade primária ou educação incompleta suprir suas falhas, preparar-se para tarefas múltiplas e novas, tomar consciência ativamente, da vida contemporânea e adaptar-se de maneira flexível aos novos valores, ideais e modos de vida inerentes a uma sociedade em constante transformação.

29. a fim de interligar a educação de adultos aos planos de desenvol-

vimento nacional e assegurar a formação de mão-de-obra necessária, conviria organizar um ensino complementar facultativo que prolongasse o sistema de ensino obrigatório e que, tanto quanto possível, faria parte integrante da organização geral da educação no país considerado.

30. essa educação de adultos deveria não só fazer parte do sistema escolar como constituir iniciativa independente e ocupar posição relevante na estrutura geral da educação e nos planos de desenvolvimento de cada país.

31. a educação e a promoção social dos adultos não devem limitar-se ao nível primário; todo movimento no sentido de criar oportunidades iguais para todos deve ter em mira a necessidade crescente de conhecimentos de nível secundário ou superior; os cursos correspondentes serão ministrados tanto em estabelecimentos de ensino e instituições de educação extra-escolar como em universidades ou institutos; tais possibilidades devem ser proporcionadas também nas regiões rurais tanto quanto nas cidades e os adultos deveriam ter acesso a essas oportunidades educacionais paralelamente ao exercício de atividades profissionais.

32. os cursos para adultos podem ser ministrados em estabelecimentos especiais, em classes noturnas, em escolas ou em locais de trabalho. Nas regiões onde não existam escolas ou instituições especializadas, seria particularmente indicado prever cursos por correspondência, combinados, se possível, com o ensino pelo rádio e

televisão, no sentido de contribuir para promoção cultural e profissional de adultos.

33. além dessas atividades previstas no quadro do sistema escolar, a educação permanente dos adultos deve também compreender medidas mais gerais e mais amplas. Graças a essas medidas, número sempre maior de atividades educativas seria oferecido para facilitar a aquisição de conhecimentos úteis e práticos e contribuir para o desenvolvimento cívico, cultural e moral. Outras entidades, além das autoridades educacionais nacionais e locais, deveriam oferecer possibilidades suplementares, conhecidas, segundo os países, sob o nome da educação de massas, educação de base, educação social, educação popular, sanitária, de divulgação de conhecimentos agrícolas, desenvolvimento comunitário, educação dos trabalhadores, etc. Por outro lado, deveriam existir diferentes oportunidades de formação técnica e profissional, assim como promoção dos adultos através de meios de informação tais como rádio, televisão, cinema e imprensa.

VII. *Administração e financiamento*

34. conviria constituir um órgão especial encarregado da educação permanente de adultos. Em vista da multiplicidade de instituições, tanto oficiais quanto não governamentais, geralmente encarregadas de programas semelhantes, esse órgão especial deveria exercer também uma função coordenadora e estimuladora, tendo em vista harmonizar e racionalizar os programas com a colaboração de instituições diversas, tais como :

empresas industriais, sindicatos, associações de professores, cooperativas; organizações estudantis; movimentos de juventude e associações femininas. O desenvolvimento da educação permanente deveria ser atribuído a serviços técnicos semelhantes ou idênticos àqueles sugeridos para a alfabetização.

35. além dos estabelecimentos de ensino para adultos compreendidos no sistema educacional, seria de grande interesse associar ao programa de educação permanente as diversas instituições de educação extra-escolar para adultos; universidades populares e operárias, centros de educação de adultos, cursos organizados pelas associações privadas ou por empresas industriais, rádio, clubes, teleclubes, cineclubes, bibliotecas públicas, exposições e museus.

36. para um financiamento racional das atividades de educação permanente de adultos dever-se-á fazer apelo às mesmas fontes indicadas para a alfabetização. Em certos casos, uma contribuição dos próprios participantes poderia ser solicitada.

VIII. *Currículos, métodos, exames e oportunidades*

37. os programas para adultos deveriam levar em consideração não apenas suas necessidades e interesses mas também as necessidades e interesses da sociedade; os programas tratando dos problemas concretos e práticos da vida cotidiana deveriam recorrer mais freqüentemente aos meios de informação e aos métodos modernos que apelam à atividade criadora;

os programas deveriam ser concebidos de maneira a estabelecer um elo entre o ensino e a atividade profissional, presente ou futura do adulto a fim de melhor contribuir para sua promoção no plano econômico e social.

38. a maioria dos adultos não tendo a possibilidade de dedicar-se durante vários anos à elevação de seu nível de ensino, o conteúdo dos programas deveria ser condensado de tal maneira que o programa fosse ministrado a curto prazo sem resultar contudo na supressão de noções indispensáveis ou na queda do nível de estudos.

39. o ensino primário para adultos — compreendendo ou não a alfabetização — deve proporcionar os conhecimentos indispensáveis a todo indivíduo em plena maturidade ou exigidos para o prosseguimento dos estudos e promoção profissional.

40. quanto ao ensino médio para adultos, tanto geral como profissional ou técnico, conviria que algumas matérias fossem condensadas e que outras fossem desenvolvidas de acordo com o grau de maturidade dos alunos.

41. o ensino superior, cujo papel na educação de adultos é cada dia mais importante, deveria oferecer maiores oportunidades aos estudantes adultos em seus cursos regulares e, por outro lado, organizar cursos especiais de certas matérias a eles destinados.

42. o campo extenso e diversificado da educação de adultos e as características de sua clientela essencialmente voluntária, implicam na utilização de métodos

avanzados e meios modernos de comunicação de conhecimentos. A fim de se alcançar uma generalização efetiva da educação de adultos, deve-se aproveitar ao máximo o pessoal competente, sendo necessário também lançar mão de métodos modernos, utilizando-se de maneira coerente a palavra e a imagem, processos tradicionais e novos processos técnicos. Todas as experiências desse teor devem conduzir à avaliação dos resultados obtidos. Sempre que novas experiências forem tentadas, seu estudo crítico deve ser amplamente difundido.

43. os métodos utilizados devem levar em conta certo número de fatores, favoráveis ou não, tais como : a) a resistência por vezes oferecida pelos adultos à assimilação de disciplinas essenciais à sua promoção; b) o desconhecimento das vias e meios de acesso a essa promoção; c) o cansaço e falta de tempo livre; d) a diminuição da acuidade visual ou auditiva, mas por outro lado : e) maior grau de maturidade e experiência de vida; f) motivação mais elevada, considerando que a melhoria de vida está ligada ao enriquecimento intelectual; g) aumento gradual de lazeres com finalidades educativas, graças à legislação social e ao progresso técnico.

44. os manuais e o material audiovisual destinado aos adultos matriculados em cursos de nível elementar deveriam ser especialmente elaborados tendo em vista a idade dos alunos, sua experiência e os conhecimentos que devem adquirir. Para aqueles que seguem cursos de nível médio, talvez seja

necessário, por motivos econômicos, empregar material didático utilizado em classes comuns. Todavia, o preparo de material especial deve ser previsto quando as circunstâncias o permitam. Material de leitura e meios audiovisuais para os programas de divulgação devem ser elaborados tendo em vista diferentes modalidades de educação de adultos.

45. o método denominado instrução programada, utilizado com ou sem máquinas, mostra-se especialmente adaptado à educação de adultos; realizações já efetuadas, experiências levadas a cabo apresentaram resultados positivos. Entretanto, o elevado custo para a adoção desse método deveria incentivar coordenação de esforços. Estudos críticos e documentação sobre o assunto deveriam ser intercambiados a fim de facilitar as pesquisas em diferentes países. Seria recomendável o estabelecimento de um catálogo internacional do material disponível.

46. a fim de oferecer maiores facilidades aos adultos que vivem em regiões afastadas de qualquer serviço educativo, os estabelecimentos de ensino secundário e superior deveriam organizar cursos por correspondência. Esses cursos poderiam utilizar o material de instrução programada ou serem completados por emissões televisadas ou radiodifundidas, por meio de conferências esporádicas, bem como por estágios de tempo integral em internatos ou instituições onde esses cursos estão funcionando.

47. a organização dos cursos e o preparo do material devem ser precedidos de pesquisa sistemática

fundamentada sobre conhecimento objetivo do meio e das necessidades dos adultos. Os métodos devem basear-se em pesquisas efetuadas com resultados satisfatórios em outros países; os livros e o material para a educação das massas deveriam ser elaborados levando em conta estudos empreendidos com vistas à determinação dos interesses e conhecimentos dos alunos e das experiências realizadas para verificar a eficácia desse material.

48. independentemente do caráter de exames ou provas, os adultos matriculados em diferentes categorias de escolas (ensino geral ou técnico) deveriam ter direito a certificados ou diplomas equivalentes aos que são concedidos aos alunos das escolas primárias ou secundárias de ensino comum, caso os programas sejam de nível equivalente. Esses certificados ou diplomas devem proporcionar aos adultos a possibilidade de continuar seus estudos. Os alunos adultos que não terminassem seus estudos deveriam ser estimulados a prosseguir-los, a fim de diplomar-se. Os adultos que não obtivessem diploma deveriam receber um certificado de escolaridade.

49. as autoridades competentes de cada país nos setores públicos ou privados deveriam adotar as seguintes medidas visando ao acesso de adultos à educação : a) gratuidade das taxas de matrículas, de ensino e de exames; b) horário escolar compatível com as horas de trabalho e de atividades no lar; c) adaptação ou redução das horas de trabalho; d) licenças durante os estudos e por ocasião dos períodos de exames para os

adultos ocupando emprego público ou privado; e) condução gratuita ou de tarifa reduzida para a ida aos centros de ensino ou de exame; f) distribuição gratuita ou empréstimo de manuais de ensino e material escolar; g) concessão de bolsas ou subvenções; h) prêmios ou bônus-de-estudo concedidas aos adultos que procuram um aperfeiçoamento; i) medidas de proteção previstas pela legislação do trabalho, tais como: direito a seguir cursos em estabelecimentos de ensino sem sofrer medidas punitivas e sem comprometer as possibilidades de promoção.

IX. *Pessoal docente*

50. de modo geral, poder-se-ia utilizar para a educação de adultos : a) especialistas trabalhando em regime de tempo integral (sendo esta forma a ideal); b) professores qualificados para os cursos de nível primário e secundário; c) outros especialistas, tais como, engenheiros, agrônomos, médicos, assistentes sociais, estudantes que contribuiriam para ampliar a educação de adultos tornando-a mais funcional; d) voluntários possuindo experiência e nível educacional requeridos.

51. todas essas categorias de pessoal docente deveriam receber formação especial que os familiarizasse com a psicologia dos adultos e com suas necessidades sociais, profissionais e educacionais. Os mestres encarregados em regime de tempo integral da educação de adultos deveriam receber formação especializada em instituições ou centros de nível secundário ou superior. Além de receber a formação inicial, deveriam ter acesso a

possibilidades de aperfeiçoamento. Os programas das escolas normais deveriam compreender o ensino da teoria e prática da educação de adultos.

52. é necessário estabelecer medidas para que os especialistas e os voluntários tomem conhecimento da psicologia dos adultos e dos métodos de ensino apropriados ao ensino supletivo. Para os mestres em regime de tempo integral deve ser estabelecido estatuto especial com sistema de promoção e gratificação. Quando as circunstâncias o permitam, o pessoal docente e os especialistas trabalhando em tempo parcial deveriam receber gratificação ou serem incentivados de alguma forma. A participação de voluntários deveria ser particularmente estimulada e reconhecida.

53. a inspeção de classes para adultos deve consistir em indicações dadas aos professores sobre técnicas e métodos a empregar, permitindo a verificação dos resultados obtidos.

C. COLABORAÇÃO INTERNACIONAL

54. os países devem desenvolver esforços no sentido de mobilizar os recursos locais e nacionais a fim de lutar eficazmente contra o analfabetismo e incrementar a educação de adultos. Entretanto, a amplitude e a preferência da tarefa implicam no aumento da cooperação internacional, tanto intelectual quanto financeira e técnica.

55. essa colaboração internacional a ser intensificada deve realizar-se pelo intercâmbio de experiências e

de documentação, pelo confronto de estudos empreendidos e resultados obtidos, pelo intercâmbio de peritos, sobretudo entre países com idiomas idênticos e problemas comuns e, quando possível, pela criação de fundos regionais.

56. a conjugação de esforços a ser aplicada na alfabetização e educação de adultos pode ultrapassar de muito os recursos de alguns países, donde o caráter indispensável da cooperação internacional; tal cooperação se traduziria por uma participação maior das Nações Unidas, de suas instituições especializadas e dos organismos internacionais de financiamento, pelo estabelecimento de acordos bilaterais ou multilaterais e por iniciativas empreendidas em escala regional ou mundial.

57. a ajuda internacional poderia consistir em : a) material e equipamento (ex.: papel, material de impressão, livros, auxílios audiovisuais, equipamento radiofônico, de televisão, meios de transporte); b) bolsas-de-estudo e viagem para estágio no estrangeiro; c) peritos para trabalhar em estreita colaboração com especialistas nacionais na organização de programas de alfabetização e educação de adultos na elaboração de material de ensino e auxílios audiovisuais e na formação de especialistas, inspetores e pessoal docente; d) edição de manuais para adultos a fim de atender aos países interessados.

D. APLICAÇÃO DA PRESENTE RECOMENDAÇÃO

58. tendo em vista a Campanha Mundial Contra o Analfabetismo a ser lançada pela Nações Unidas, seria recomendável que os Gover-

nos organizassem, desde já, e no prazo necessário, a luta contra o analfabetismo segundo princípios enunciados na primeira parte desta recomendação.

59. é necessário que o texto da presente recomendação seja largamente difundido pelos Ministérios da Educação Pública, por outros Ministérios e pelas autoridades educacionais, centros de documentação pedagógica, associações internacionais e nacionais interessadas em educação de adultos. A imprensa pedagógica, tanto oficial quanto de caráter privado, deve desempenhar papel importante em sua divulgação entre serviços especializados, pessoal administrativo e docente, sindicatos, cooperativas e outras organizações profissionais, bem como entre o público em geral.

60. os centros regionais da UNESCO devem, com a colaboração dos órgãos interessados, proporcionar facilidades para o exame desta recomendação em escala regional, tendo em vista adaptá-la às características regionais.

61. as Organizações Internacionais de caráter pedagógico, cultural ou social, interessadas em alfabetização e educação de adultos, ficam igualmente convidadas a levar em consideração o presente texto.

62. a todos os governos interessados, sugere-se a constituição de comitês nacionais do mais alto nível, encarregados de estudar esta recomendação a fim de possibilitar sua aplicação, considerando necessidades próprias a cada país

e meios que permitam a sua execução.

63. nos países em que fôr necessário, os ministérios da instrução pública procurarão atribuir aos órgãos competentes a realização de diversos estudos, tais como: a) exame da presente recomendação comparando seu conteúdo com a situação existente nesses países; b) análise das vantagens e inconvenientes de eventual aplicação de cada uma das medidas preconizadas ainda não em vigor; c) adaptação de cada artigo desta recomendação à situação do país, caso essa aplicação seja considerada útil; d) por fim, apresentação de medidas de ordem prática assegurando a aplicação do artigo considerado.

Recomendação n.º 59 *

Ensino de línguas vivas na escola secundária.

A Conferência considerando que o conhecimento de uma ou mais línguas vivas é parte integrante da cultura geral e da formação intelectual do aluno, pelo menos tanto quanto outras disciplinas que figuram no programa das escolas secundárias, e que, em vários países, uma língua estrangeira é sempre instrumento indispensável ao estudo mais aprofundado de certos assuntos que constam dos programas das séries mais adiantadas,

que a cada povo compete a escolha das línguas estrangeiras a serem ensinadas,

que, em alguns países onde a língua autóctone não foi ainda adotada no ensino, é necessário contribuir antes de tudo para o desenvolvimento das línguas nacionais, bem como sua emancipação e fortalecimento de sua posição nas relações internacionais,

que o conhecimento de uma língua estrangeira, como o da literatura, da história, da civilização e do modo de vida peculiar aos países em que ela é falada, pode melhorar a compreensão internacional e o entendimento entre os povos,

que o desenvolvimento das relações internacionais em todos os setores e o aperfeiçoamento dos meios de transporte e de comunicação aumentam constantemente a necessidade prática de se conhecer pelo menos uma língua estrangeira e expressar-se nela com desembaraço,

que o conhecimento das línguas estrangeiras facilita a difusão das conquistas científicas e tecnológicas, contribuindo eficazmente para o desenvolvimento econômico e cultural do país,

que os meios de informação, sobretudo o cinema, o rádio e a televisão aproximam os países e que jovens e adultos têm acesso a esses diversos meios,

que as possibilidades de cursos no estrangeiro e o intercâmbio de estudantes e especialistas entre países que não falam a mesma língua se ampliam cada vez mais,

que a modernização dos meios empregados no ensino de línguas é inadiável, diante dos progressos alcançados pela ciência e pela técnica,

as numerosas recomendações formuladas sobre o ensino de línguas vivas pelos diversos organismos, particularmente a Conferência Internacional de Instrução Pública em sua 11.^a recomendação, expedida em 1937, na sexta sessão,

que, para satisfazer aspirações semelhantes, países diferentes devem aplicar soluções também diferentes ao problema do ensino de línguas vivas na escola secundária,

submete aos ministérios de instrução pública a seguinte recomendação :

I. POSIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS VIVAS

1. a amplitude do ensino de línguas vivas depende da situação peculiar a cada país; recomenda-se, no entanto, que o estudo de uma língua estrangeira, pelo menos, figure no programa de todas as classes do ensino médio.
2. a escolha da primeira língua estrangeira pode, em geral, ser feita de acordo com as necessidades de ordem cultural, geográfica, étnica, econômica; ensinando-se uma segunda língua estrangeira, seria desejável, desde que os meios o permitam, que os alunos tenham a faculdade de escolher entre diversas línguas, segundo seus interesses e necessidades.
3. recomenda-se que o estudo de uma segunda língua estrangeira só se inicie quando as estruturas lingüísticas básicas da primeira língua estiverem fixadas.

4. pará que não se reduza a uma iniciação elementar, convém reservar tempo suficiente durante a semana para a aprendizagem de línguas estrangeiras em nível médio.
 5. dependendo a eficácia do ensino de uma língua estrangeira sobretudo do interesse dos alunos, conviria estimular esse interesse atribuindo ao exame de línguas vivas seu justo valor nos diferentes exames do ensino secundário, ao lado de outras iniciativas.
 6. observada a diversificação que ocorre a partir do 2.º ciclo, recomenda-se a criação de seções para estudo aprofundado de várias línguas estrangeiras, sendo considerados equivalentes os diplomas conferidos pelas diversas seções.
 7. dada a facilidade com que as crianças aprendem línguas e o interesse que essa aprendizagem representa para o estudo das línguas estrangeiras em nível médio, conviria favorecer experiências no sentido de se estudar uma língua estrangeira antes mesmo do ginásio, desde que tomadas as devidas precauções a fim de evitar que a aprendizagem dessa língua prejudique a assimilação do vernáculo.
- a aprendizagem de uma língua não se deve fazer e em detrimento da utilização prática dessa língua; como também as aplicações práticas não devem impedir o estudo aprofundado da língua em suas particularidades lingüísticas.
9. o ensino de línguas vivas não constitui um fim em si mesmo; deve contribuir do ponto-de-vista cultural e humano para a formação do espírito e do caráter, a compreensão internacional e da cooperação pacífica entre os povos.
 10. daí resulta que ao lado do estudo oral e escrito da língua propriamente dita, os programas devem incluir não somente a literatura, mas também uma informação objetiva sôbre a civilização dos países onde a língua é falada, procurando sempre levar em conta as possibilidades e interesses dos alunos.
 11. as instruções que podem ser dadas oficialmente quanto à escolha dos métodos, técnicas e livros-texto deveriam, orientando o trabalho dos professores, permitir-lhes suficiente margem de liberdade e de iniciativa, compatíveis com métodos reconhecidamente válidos, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento dos métodos manuais destinados ao ensino de línguas vivas.
 12. os diversos métodos ativos, que vêm sendo testados de longa data, parecem mais indicados à aquisição de uma língua estrangeira. As novas técnicas de ensino de línguas vivas, tal

II. OBJETIVOS, PROGRAMAS E MÉTODOS

8. os objetivos do ensino de línguas vivas abrangem simultaneamente aspectos formativos, educativos e práticos; a educação intelectual que constitui

- como o ensino programado devem ser objeto de estudos, pesquisas e experiências a fim de assegurar sua utilização apropriada e eficaz.
13. importa, antes de tudo, que a aprendizagem da língua falada preceda à da escrita e que grande parte seja realizada desde o início com o emprego de exercícios de audição, pronúncia e conversação, apelando o menos possível para o vernáculo ou para a língua usada no ensino.
 14. daí não se pode deduzir que a gramática, a sintaxe e mesmo a ortografia devam ser negligenciadas; mas é imprescindível o esforço para bem ensiná-las, de modo que, em vez de constituírem um fim em si, contribuam para desenvolver o emprego correto da língua estrangeira, falada e escrita.
 15. a importância da pesquisa e das experiências visando determinar os métodos mais eficazes e as modalidades de ensino das línguas estrangeiras num dado sistema escolar não deve ser subestimada; é preciso levar em conta as características particulares do meio e da língua materna dos alunos.
 16. desde que as condições o permitam, é desejável distribuir as classes de línguas vivas em grupos tão reduzidos quanto possível.
 17. as atividades complementares que fazem apelo à participação dos alunos — jogos, cantos, dramatização, clubes de línguas — devem ser suficientemente numerosas e variadas a fim de contribuir para a consolidação e amplitude dos conhecimentos adquiridos.
 18. convém utilizar todos os meios capazes de facilitar e multiplicar viagens e permanência de alunos nos países em que se fala a língua estudada; essas estadas podem ser feitas individualmente ou em grupos, sob a forma de intercâmbio, dirigidos por professores responsáveis ou organizações juvenis; sendo impraticável a realização dessas viagens ou estadas, conviria organizar campos de férias na mesma localidade com a participação de colonos dos países em que se fala a língua em questão.
 19. os meios audiovisuais que já demonstraram sua eficiência no ensino de línguas vivas deveriam ser postos à disposição dos estabelecimentos de ensino de segundo grau; seria mesmo desejável que os laboratórios de línguas, especialmente concebidos para o ensino secundário, fossem instalados em número suficiente para atender às necessidades de cada país.
 20. a utilização do rádio, da televisão e do cinema como recursos complementares no ensino sistemático de línguas vivas merece também ser destacada; por outro lado, os programas e horários das emissões de rádio e televisão devem ser fixados em estreito entendimento com as escolas, dispondo estas dos receptores neces-

- sários e material visual complementar; não será demais lembrar que o rádio, a televisão e o cinema, por mais eficazes, não substituem o ensino do professor.
21. recomenda-se que os manuais de línguas vivas reflitam a vida e a cultura do país dos alunos e do país cuja língua estão aprendendo, que sejam atraentes, ilustrados com fotos e gravuras e se inspirem nos métodos ativos geralmente preconizados, levando-se em conta durante sua elaboração as contribuições mais recentes no domínio da lingüística. Em certos países onde os alunos aprendem uma língua estrangeira, utilizada como língua de ensino, convém que os manuais adotados com esse objetivo reflitam a cultura do país de origem dos alunos.
 22. sobretudo no segundo ciclo das escolas de nível médio, conviria atribuir especial importância à leitura de autores que podem trazer para o ensino de línguas vivas uma dimensão cultural mais ampla, por meio de comentários interpretativos, culturais e estéticos.
 23. as bibliotecas escolares precisavam estar munidas de livros, revistas e jornais em línguas estrangeiras e outros tipos de documentação, inclusive audiovisual, capazes de contribuir para melhor conhecimento dos diversos países; com esta finalidade, o intercâmbio de documentação entre as escolas dos países interessados seria bastante proveitoso.
 24. deve-se estimular e desenvolver, quanto possível, a coordenação entre o ensino das línguas vivas e o do vernáculo, da história, da geografia, da história da arte e de qualquer outra disciplina que se relacione de alguma forma com as línguas estrangeiras.
 25. a experiência tentada em alguns países de ensinar um número determinado de matérias numa língua estrangeira parece haver alcançado bons resultados; esta solução poderia ser eventualmente estendida a outros países, aplicando-se de preferência nas sessões de línguas modernas que se vêm criando nas escolas secundárias ou em certas escolas especializadas.
 26. é indispensável que os programas de línguas vivas se tornem objeto de revisões e adaptações periódicas, levando em conta a evolução da língua ensinada, os países onde é falada, bem como o desenvolvimento de métodos e técnicas modernas que as escolas e os professores podem utilizar.
- ### III. PESSOAL DOCENTE
27. os professores de línguas vivas devem receber formação geral, lingüística e pedagógica, teórica e prática, atualizada com os progressos mais recentes da lingüística da pedagogia e das técnicas audiovisuais.
 28. para desenvolver a formação de professores de línguas vivas e aumentar o número de profissionais qualificados, recomenda-se obter o concurso de professores estrangeiros.

29. convém encorajar e facilitar aos professores de línguas, viagens, estadas e cursos no estrangeiro, prevendo-se bolsas ou um sistema de intercâmbio e de gratuidade.
30. para o aperfeiçoamento de professores, recomenda-se a promoção de cursos e seminários em nível nacional ou internacional de modo a mantê-los em dia com os novos métodos e técnicas, e a edição de boletins de relacionamento para comparar métodos e confrontar resultados.
31. visando superar a falta de professores de línguas vivas em diversos países, convém utilizar todos os meios capazes de facilitar e acelerar seu recrutamento e formação; ao invés de limitar-se às disponibilidades nacionais, poder-se-ia, quando necessário, admitir estrangeiros cuja língua se ensina.
32. no plano da ação internacional, recomenda-se a promoção de estudos e pesquisas comparadas relativas ao ensino de línguas vivas, inclusive o material didático. Conviria que se recolhessem, fossem comparados e publicados resultados de experiências realizadas nos diferentes países quanto à introdução do ensino de uma língua estrangeira antes de iniciar-se o curso médio.
33. o apelo a colaboradores estrangeiros para a conversação da língua falada parece apresentar dupla vantagem; de um lado, contribui para o aperfeiçoamento da pronúncia, da entonação e, do conhecimento da língua corrente; de outro, oferece a estes colaboradores oportunidade de se familiarizarem com o país em que foram acolhidos, além de exercitar sua língua. Convém, no entanto, que todas as disposições necessárias sejam tomadas de modo que os assistentes fiquem previamente informados da tarefa que os espera e se habilitem a bem cumpri-la.
34. seria desejável que os governos, organizações internacionais e outras instituições interessadas elaborassem um sistema internacional de intercâmbio de professores, assistentes e estudantes que poderiam completar e reforçar o trabalho que se realiza neste setor.
35. os países carentes de meios financeiros e pessoal qualificado para garantir a organização ou o desenvolvimento do ensino de línguas vivas deveriam beneficiar-se de uma assistência técnica sob a forma de concessão de bôlsas-de-estudo e pesquisa, ajuda material, envio de especialistas, cursos de extensão.
36. ampliando as diversas formas de atividades extra-escolares e contribuindo ao mesmo tempo para aperfeiçoar o conhecimento de uma língua estrangeira, da vida e da cultura de outras nações, além de impregnar a juventude do espírito da

IV. COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

compreensão internacional e da preservação da paz, é desejável: a) estimular o sistema de escolas associadas e das escolas bilíngües; b) desenvolver a correspondência escolar entre os alunos de diferentes países; c) organizar colônias, campos de férias e de excursões com a participação da juventude de várias nações; assegurar a colaboração de professores especializados e de educadores nesses campos lingüísticos organizados para os jovens que já estão avançados no conhecimento de uma língua estrangeira.

V. EMPREGO DESTA RECOMENDAÇÃO

37. espera-se que o texto da presente recomendação seja amplamente difundido pelos ministérios de instrução pública, autoridades escolares do grau de ensino mais diretamente interessado, universidades e institutos pedagógicos, centros de documentação pedagógica, federações internacionais e nacionais de ensino de línguas vivas, associações de professores e de pais; a imprensa pedagógica deve exercer papel de destaque na difusão do texto junto aos serviços interessados, pessoal administrativo e docente, como também o grande público.
38. nos países onde se julgar necessário, os ministérios de instrução pública são convidados a encarregar órgãos competentes a fim de procederem a diversos trabalhos, como por exemplo: a) examinar a presente recomendação e comparar seu conteúdo com o estado de direito e de fato existente em seu país; b) considerar as vantagens e os inconvenientes de uma eventual aplicação de cada um dos artigos que ainda não estejam em vigor; c) adaptar cada artigo à situação do país, se é oportuna sua aplicação; d) enfim, propor as disposições e medidas de ordem prática a tomar para garantir a aplicação do artigo considerado.
39. os centros regionais da Unesco e outras organizações regionais ou internacionais de caráter educativo e cultural são convidados a facilitar, com a colaboração dos ministérios interessados, o exame, em escala regional, desta recomendação, tendo em vista sua adaptabilidade às características locais.

DECLARAÇÃO DO CONCÍLIO ECUMÊNICO SOBRE EDUCAÇÃO CRISTA

No propósito de afinar a ação apostólica da Igreja com as realidades do mundo moderno, o Papa João XXIII desencadeou pelo Concílio Ecumênico Vaticano II um processo de renovação que progressivamente vai atingindo o pensamento e o trabalho pastoral.

Instalado na Basílica de São Pedro, em Roma, a 11 de outubro de 1962, o Concílio desenvolveu-se em quatro sessões, estendendo-se até 8 de dezembro de 1965, ocasião em que o Papa Paulo VI encerrou os trabalhos de que participaram 3.000 bispos, além de representantes de religiões cristãs, teólogos, leigos e observadores diversos.

Dada a magnitude da Assembléia que se constituiu um dos eventos marcantes de nossos tempos, **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS** registra-o divulgando em suas páginas a **DECLARAÇÃO SÔBRE**

A **EDUCAÇÃO CRISTÃ** debatida na Aula Conciliar de 17-19 de novembro de 1964, quando foram proferidos 21 discursos, 671 votos modificativos e numerosas intervenções escritas.

Novamente apreciada na quarta sessão em 13 e 14 de outubro de 1965, a Declaração foi aprovada a 28 desse mês por 2.290 padres conciliares, contra 35, sendo promulgada pelo Papa Paulo VI.

O texto que apresentamos é a versão do Frei Evaristo Paulo Arns, O.F.M., baseada no original latino e transcrita da **REVISTA ECLESIASTICA BRASILEIRA**, último trimestre de 1965.

PROÊMIO

O Santo Sínodo Ecumênico considera atentamente a importância capital da educação¹ na vida do homem e sua influência sempre maior sôbre o progresso social de nossa época. De fato, a educação

¹ Entre o grande número de documentos que ilustram a importância da educação, cf. sobretudo: Bento XV, Carta Apost. *Communes Litteras*, 10-4-1919: AAS 11 (1919), p. 172. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, 31-12-1929: AAS22 (1930), pp. 49-86. Pio XII, Alocução aos Jovens da A.C.I., 20-4-1946: *Discorsi e Radiomessaggi VIII*, pp. 53-57. Alocução aos Pais da França, 18-9-1951: *Discorsi e Radiomessaggi XIII*, pp. 241-245. João XXIII, Mensagem por ocasião do trigésimo aniversário da Encíclica *Divini Illius Magistri*, 30-12-1959: AAS 52 (1960), pp. 57-59. Paulo VI, Alocução aos Colegas F.I.D.A.E. (Federazione Istituti Dipendenti dall'Autorità Ecclesiastica): 30-12-1963: *Encicliche e Discorsi di S. S. Paolo VI, I*, Roma 1964, pp. 601-603. Além disso, vejam-se as *Acta et Documenta Concilio Oecumenico Vaticano II Apparando*, series I, Antepreparatoria, vol. III, pp. 363-364, 370-371, 373-374.

dos jovens e mesmo certa formação contínua dos adultos, se por um lado se torna mais fácil, por outro se faz mais urgente, nas atuais conjunturas. Pois os homens, mais plenamente conscientes de sua dignidade e dever, anelam por participar sempre mais ativamente na vida social e sobretudo na vida econômica e política.- Os admiráveis progressos da técnica e da pesquisa científica, os novos meios de comunicação social, oferecem oportunidade aos que por vezes dispõem de maior tempo livre para se achegarem com mais facilidade às riquezas espirituais e à cultura. Tais progressos fazem com que os diversos grupos e até povos se completem por uma aproximação mais estreita e recíproca. Assim, por toda parte se empreendem esforços para promover mais e mais a obra da educação; declararam-se e lançam-se em documentos públicos os direitos básicos dos homens, em particular os das crianças e dos pais, relativos à educação.³ Enquanto cresce rapidamente o número de alunos, multiplicam-se em larga escala e aperfeiçoam-se as escolas, criam-se outros tipos de institutos de educa-

ção. Atualizam-se com novas experiências os métodos de educação e instrução. Tentam-se gigantescos esforços para aplicá-los a todos os homens, embora ainda seja excessivamente grande o número de crianças e jovens que se vêem privados até da formação básica, e muitos outros não gozam da educação conveniente, onde a verdade se cultive junto com a caridade.

A Santa Mãe Igreja tem sua responsabilidade quanto ao progresso e expansão da educação, uma vez que, para cumprir o mandato recebido de seu divino Fundador, a saber, o de anunciar o mistério da salvação aos homens todos e o de tudo restaurar em Cristo, deve cuidar de toda a vida do homem, também da terrena enquanto conexa com a vocação celeste.⁴ É por isso que o S. Sínodo emite a declaração sobre alguns princípios fundamentais da educação cristã — em particular nas escolas — princípios que deverão ser mais amplamente desenvolvidos por uma Comissão especial pós-conciliar e aplicados pelas Conferências dos Bispos às diferentes condições regionais.

² Cf. João XXIII, Encíclica *Mater et Magistra*, 15-5-1961: AAS 53 (1961): pp. 413, 415-417, 424. Encíclica *Pacem in Terris*, 11-4-1963: AAS55 (1963), pp. 278 s.

³ Cf. Declaração dos direitos do homem, aprovada em 10-12-1948 pela ONU; cf. Declaração dos direitos da criança, 20-11-1959; Protocolo adicional à convenção de salvaguarda dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, Paris, 20-3-1952; sobre a Declaração dos direitos do homem cf. João XXIII, Encíclica *Pacem in Terris*, 11-4-1963: AAS 55 (1963), pp. 295 s.

⁴ Cf. João XXIII, Encíclica *Mater et Magistra*, 15-5-1961: AAS 53 (1961), p. 402. Concílio Vaticano II, Constituição Dogmática *De Ecclesia*, n.º 17: AAS 57 (1965), p. 21.

[O Direito Universal à Educação e sua Noção]

1. Os homens todos de qualquer raça, condição e idade, em virtude da dignidade de sua pessoa, gozam do direito inalienável à educação,⁵ que corresponda à sua finalidade,⁶ à índole, à diferença de sexo, e se acomode à cultura e às tradições nacionais e ao mesmo tempo se abra à convivência fraterna com outros povos, favorecendo a união verdadeira e a paz na terra. A autêntica educação no entanto visa ao aprimoramento da pessoa humana em relação a seu fim último e ao bem-estar das sociedades de que o homem é membro, e em cujas tarefas, uma vez adulto, terá que participar.

De acordo com os progressos da psicologia, pedagogia e didática, há de dar-se assistência às crianças e aos jovens para desenvolverem harmoniosamente seus dotes físicos, morais e intelectuais, para adquirirem gradativamente um senso mais perfeito de responsabilidade, que há de ser retamente desenvolvido na própria existência por contínuo esforço e verdadeira liberdade, superando obstáculos com generosidade e constância. Com o avançar da idade sejam preparados por uma educação sexual positiva e prudente. Além disso, sejam treinados de forma a

participarem da vida social. Assim, perfeitamente equipados com os instrumentos necessários e oportunos, estejam habilitados a entrosar-se ativamente nos diversos grupos da comunidade humana, abrindo-se para a troca de idéias com outros e empenhando-se com gosto no esforço de elevar o bem comum.

Declara da mesma forma o Santo Sínodo que é direito das crianças e jovens verem-se estimulados a apreciar os valores morais com reta consciência a assumi-los por adesão pessoal, como também a conhecer e amar a Deus de modo mais perfeito. Roga por isso insistentemente a todos os que governam os povos e os que se responsabilizam pela educação cuidem que jamais se prive a juventude deste sagrado direito. Aos filhos da Igreja porém exorta a trabalharem com generosidade em todo o campo da educação, sobretudo para obter que os benefícios de uma educação e instrução convenientes possam estender-se o mais depressa possível a todos e ao mundo inteiro.⁷

[A Educação Cristã]

2. Os cristãos todos que, pela regeneração da água e do Espírito Santo, se tornaram nova criatura,⁸ se chamam e são filhos de

⁵ Pio XII, Radiomensagem de 24-12-1942: AAS 35 (1943), pp. 12, 19. João XXIII, Encíclica *Pacem in Tênis*, de 11-4-1963: AAS 55 (1963), pp. 259s. E cf. Declaração dos direitos do Homem mencionada em a nota 3.

⁶ Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, 31-12-1929: AAS 22 (1930), pp. 50 s.

⁷ Cf. João XXIII, Encíclica *Meter et Magistra*, 15-5-1961: AAS 53 (1961), pp. 441s.

⁸ Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, l. c., p. 83.

Deus, possuem direito à educação cristã. Educação essa que não visa apenas à maturidade da pessoa humana acima descrita, mas objetiva em primeiro lugar que os batizados sejam gradativamente introduzidos no conhecimento do mistério da salvação e se tornem de dia para dia mais conscientes do dom recebido da fé; aprendam a adorar a Deus Pai em espírito e verdade (cf. Jo 4,23), sobretudo na ação litúrgica; sejam treinados a orientar a própria vida segundo o homem novo na justiça e santidade da verdade (Ef. 4,22-24); assim pois cheguem a constituir o homem perfeito, na força da idade que realiza a plenitude de Cristo (Ef. 4,13) e cooperem para o crescimento do Corpo Místico. Habituem-se eles ainda, conscientes de sua vocação, a dar o testemunho da esperança que neles reside (cf. 1 Ped. 3,15), e a contribuir para a transformação cristã do mundo, na qual os valores naturais sejam assumidos na visão completa do homem redimido por Cristo e contribuam para o bem de toda a sociedade.⁹ Por tal motivo, esse Sínodo recorda aos Pastores das almas o dever gravíssimo de tudo empreenderem no sentido de os fiéis todos se beneficiarem desta educação cristã, particularmente os jovens que constituem a esperança da Igreja.¹⁰

[Os Responsáveis pela Educação]

3. Porque deram vida aos filhos, contraem os pais o dever gravíssimo de educar a prole. Por isso, hão de considerar-se como seus primeiros e principais educadores.¹¹ Essa tarefa educacional se revela de tanta importância, que onde quer que falhe dificilmente poderá ser suprida. É assim dever dos pais criar um ambiente tal de família, animado pelo amor, pela dedicação a Deus e aos homens, que favoreça a completa educação pessoal e social dos filhos. A Família é pois a primeira escola de virtudes sociais de que precisam todas as sociedades. É o que se verifica sobretudo na família cristã, enriquecida pela graça e pelo dever do sacramento do Matrimônio, pois os filhos já na primeira idade devem ser ensinados segundo a fé recebida no batismo a conhecer e venerar a Deus e a amar o próximo. Aí é que fazem a primeira experiência tanto de uma sociedade humana sadia quanto da Igreja. Pela família afinal são eles gradualmente introduzidos no consórcio civil dos homens e no povo de Deus. Sintam e percebam por isso os pais a importância da família verdadeiramente cristã para a vida e o progresso do próprio povo de Deus.¹²

A tarefa de ministrar a educação,

⁹ Cf. Concílio Vaticano II, Constituição Dogmática *De Ecclesia*, n.º 36: AAS 57 pp. 41s.

¹⁰ Cf. Concílio Vaticano II, Decreto sobre o múnus pastoral dos Bispos, nn. 12-14.

¹¹ Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, l.c., pp. 59 s.; Encíclica *Mit brennender Sorge*, 14-3-1937: AAS 29 (1937), pp. 164 s. Pio XII, Alocução ao primeiro Congresso nacional da Confederação Italiana de Professores Católicos (A.I.M.C.), 8-9-1946: *Discorsi e Radiomessaggi VIII*, p. 218.

¹² Cf. Cone. Vat. II, Constituição Dogmática *De Ecclesia*, nn. 11 e 35: AAS 57 (1965), pp. 16 e 40s.

embora seja primordialmente da competência da família, necessita dos auxílios de toda a sociedade. Assim, além dos direitos dos pais e das demais pessoas, a quem estes confiam parte da tarefa educacional, existem certos deveres e direitos que competem à sociedade civil, enquanto lhe cabe ordenar as coisas necessárias para o bem comum temporal. É encargo seu promover de muitos modos a educação da juventude: a saber, tutelar e amparar as tarefas e os direitos dos pais e de outros responsáveis pela educação. De acordo com o princípio de subsidiariedade, na falta de iniciativa dos pais e das outras sociedades, deve a sociedade civil levar a termo o trabalho da educação, respeitando porém os desejos dos pais; além disso, na medida que exige o bem comum, fundar escolas e institutos próprios.¹³

Por uma razão bem especial, cabe à Igreja a tarefa de educar. Não só porque deve ser reconhecida como sociedade humana capaz de

transmitir a educação. Mas, antes de tudo, porque lhe incumbe anunciar o caminho da salvação aos homens todos, comunicar aos fiéis a vida de Cristo, ajudando-os por uma solicitude contínua a atingirem a plenitude desta vida.¹⁴ Como Mãe, está a Igreja obrigada a ministrar a estes seus filhos uma educação tal, que toda a vida deles chegue assim a impregnar-se no espírito de Cristo. Ao mesmo tempo, porém, oferece ela seus prestimos aos povos para promover o desenvolvimento integral da pessoa humana, para modelar ainda o bem da sociedade terrestre e a edificação do mundo, de maneira mais humana.¹⁵

[Os Diversos Subsídios da Educação Cristã]

4. No cumprimento de sua tarefa educacional, a Igreja se interessa por todos os subsídios aptos. Mas cuida sobretudo dos que lhe são próprios. Entre estes figura, em primeiro lugar, a formação cate-

¹³ Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, L. e., pp. 63 s. Pio XII, Radiomensagem de 1.º de junho de 1941: AAS 33 (1941), p. 200; Alocução ao primeiro Congresso Nacional da Confederação Italiana de Professores Católicos, 8-9-1946: Discorsi e Radioincontri VIII, p. 218. Sobre o princípio da subsidiariedade cf. João XXIII, Encíclica *Pacem in Terris*, 11-4-1963: AAS 55 (1963), p. 294.

¹⁴ Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, l. c., pp. 53 s., 56 s. Encíclica *Non abbiamo bisogno*, 29-6-1931: AAS 23 (1931), pp. 311 s. Pio XII, Carta da Secretaria do Estado à 28.ª Semana Soc. Ital. 20-9-1955: *L'Osservatore Romano*, 29-9-1955.

¹⁵ A Igreja congratula-se com aquelas autoridades civis, locais, nacionais e internacionais que, cientes das necessidades mais urgentes de nosso tempo, empenham todos os seus esforços para que os povos todos compartilhem dos frutos de uma educação e cultura humana mais ampla. Cf. Paulo VI, Alocução na ONU, 4-10-1965: *L'Osservatore Romano*, 6-10-1965.

quética,¹⁶ que ilumina e fortifica a fé, nutre a vida segundo o espírito de Cristo, leva a uma participação consciente e ativa no mistério litúrgico¹⁷ e desperta para a atividade apostólica. A Igreja tem em alta estima e procura penetrar com sua mentalidade e elevar também os outros meios que pertencem ao patrimônio comum dos homens e contribuem grandemente para aprimorar os espíritos de comunicação social,¹⁸ as múltiplas organizações para treino do espírito e do corpo, os movimentos juvenis e sobretudo as escolas.

[A Importância da Escola]

5. Entre todos os instrumentos da educação, possui a escola importância peculiar.¹⁹ É por força de sua missão que ela aperfeiçoa, com desvelo ininterrupto, as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar com retidão, faz participar no patrimônio da cultura adquirido por gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara a vida profissional, faz nascer relações de amizade entre alunos de índole e condição diversa e assim favorece a disposição mútua de se compreenderem. Além disso, constitui ela uma es-

pécie de centro em cuja operosidade e progresso hão de participar, unidos, as famílias, o professorado, as associações de diversos tipos que promovem a vida cultural, cívica e religiosa, a sociedade civil e toda a comunidade humana.

Por isso, é bela e de grande influência a vocação de todos aqueles que, para ajudarem os pais no desempenho de seu ofício e para fazerem as vezes da comunidade humana, se incumbem da tarefa de educar nas escolas. Vocação que exige dotes peculiares de espírito e de coração, preparação muito esmerada, prontidão contínua de renovar-se e adaptar-se.

[Deveres e Direitos dos Pais]

6. É preciso que gozem de verdadeira liberdade na escolha das escolas os pais que têm o dever primeiro e inalienável de educar os filhos. O poder público a quem cabe proteger e defender as liberdades dos cidadãos, cuidando da justiça distributiva, há de providenciar que os subsídios públicos sejam de tal sorte distribuídos, que os pais possam escolher com verdadeira liberdade as escolas

¹⁶ Cf. Pio XI, Motu próprio *Orbem catholicum*, 29-6-1923: AAS 15 (1923), pp. 327-329. Decreto *Provido sane*, 12-1-1935: AAS 27 (1935), pp. 145-152. Conc. Vat. II, Decreto *De pastoreai Episcoporum munere in Ecclesw*, nn.13 e 14.

¹⁷ Cf. Cone. Vat. II, Const. *De Sacra Liturgia*, n.14 AAS 56 (1964), p.104.

¹⁸ Cf. Cone. Vat. II, Decreto *De instrumentis communicationis sociales*, nn.13 e 14: AAS 56 (1964), pp.149 s.

¹⁹ Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, l.c., p.76; Pio XII, Alocução à Associação de Professores Católicos da Baviera, 31-12-1956; Discorsi e Radiomessaggi XVIII, p.746.

pará seus filhos, segundo a sua consciência.²⁰

Aliás é dever do Estado criar condições para que todos os cidadãos possam chegar a participar de modo vantajoso na cultura e se preparem devidamente para se desincumbirem dos deveres e direitos civis. O mesmo Estado deverá pois salvaguardar o direito das crianças a uma adequada educação escolar. Há de controlar o preparo dos professôres e a eficiência dos estudos, cuidando da saúde dos alunos e, de maneira geral, promovendo tôda a atividade escolar. Manterá porém diante dos olhos o princípio de sua tarefa subsidiária, excluindo pois todo e qualquer monopólio escolar, que é inimigo dos direitos fundamentais da pessoa humana, do progresso e da expansão da cultura, da convivência pacífica dos cidadãos, como também do pluralismo hoje em vigor na maior parte das sociedades. -¹

Aos cristãos porém exorta o S. Sínodo a que além disso apoiem a pesquisa de métodos aptos de educação como de programas de estudos, e ainda o esforço de formar professôres capazes de bem educa-

rem os jovens. Especialmente através das associações de pais, acompanhem com sua assistência a obra escolar tôda, mas sobretudo a educação moral que nela deve ministrar-se.²²

[Educação Moral e Religiosa em todas as Escolas]

7. Sentindo de modo intenso o dever gravíssimo que além disso lhe incumbe de empenhar-se a fundo pela educação moral e religiosa de todos os seus filhos, necessita a Igreja de estar com seu afeto e amparo especial junto àquele grande número de alunos que se formam em escolas não-católicas; tanto pelo testemunho de vida daqueles que os ensinam e dirigem, quanto pela ação apostólica dos colegas,²³ mas sobretudo pelo ministério de sacerdotes e leigos, que lhes transmitem a doutrina da salvação num modo adaptado à idade e às condições, e lhes prestam auxílio espiritual através de iniciativas oportunas, conforme as condições dos meios e dos tempos.

Aos pais porém lembra a grave tarefa, que é a sua, de tudo dispo-

²⁰ Cf. Cone. Prov. Cincinnatiense III, a. 1861: Col. Lacensis III, col. 1240, c/d; Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, 1. c, pp. 60, 63 s.

²¹ Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, 1. c, p. 63; Encíclica *Non abbiamo bisogno*, 29-6-1931: AAS 23 (1931), pp. 30 s. Pio XII, Carta da Secretaria do Estado à 28ª Semana Soe. Ital., 20-9-1955: *UOsservatore Romano*, 29-9-1955. Paulo VI, Alocução à Associação Cristã dos Operários da Itália (A.C.L.L.), 6-10-1963; Encicliche e Discorsi di Paolo VI, Roma 1964, p. 230.

²² Cf. João XXIII, Mensagem por ocasião do trigésimo aniversário da Encíclica *Divini Illius Magistri*, 30-12-1959: AAS 521 (1960), p. 57.

²³ A Igreja tem em alto apreço a ação apostólica, a qual, também naquelas escolas, professôres e condiscípulos hão de exercer. Cf. Cone. Vat. II, Decreto *De Apostolatu Laicorum*, nn. 12 e 16.

rem e mesmo exigirem que seus filhos possam valer-se daquela assistência e desenvolver a formação cristã em harmonioso progresso com a profana. Enaltece por isso a Igreja aquelas autoridades e sociedades civis que, em vista do pluralismo da sociedade hodierna e com o fim de cuidarem da devida liberdade religiosa, ajudam as famílias para que a educação dos filhos possa transmitir-se em todas as escolas segundo os princípios morais e religiosos das famílias.²⁴

[Escolas Católicas]

8. A presença da Igreja no setor escolar manifesta-se com especial evidência através da escola católica. Não menos que as demais escolas, visa ela os fins culturais e a formação humana dos jovens. É porém característica sua criar uma atmosfera de comunidade escolar animada pelo espírito evangélico da liberdade e da caridade, auxiliar os adolescentes a que no desdobramento da personalidade também cresçam segundo a nova criatura que se tornaram pelo batismo. Visa ainda orientar tôda a cultura humana para a mensagem da salvação, a ponto de iluminar-se pela fé o conhecimento que

os alunos gradativamente adquirirem do mundo, da vida e do homem.²⁵ Assim pois a escola católica, ao mesmo tempo que se abre como deve às condições de progresso da nova era, educa seus alunos para que desenvolvam com eficiência o bem-estar da cidade terrestre, preparando-os igualmente para o serviço de expansão do Reino de Deus, a fim de tornarem-se como que fermento salutar da comunidade humana, pelo exercício de uma vida exemplar e de documentos do Magistério,²⁶ a apostólica.

Portanto nas atuais conjunturas, guarda a Escola católica sua importância capital, pois pode contribuir tão decisivamente para realizar-se a missão do Povo de Deus, ajudando também o diálogo entre a Igreja e a comunidade dos homens, em benefício de ambas as sociedades. Por isso o Santo Sínodo torna a proclamar o que já foi declarado em tão grande número saber, o direito da Igreja de fundar e dirigir livremente escolas de qualquer ordem e grau, recordando que o exercício dêste direito também contribui em alta escala para a liberdade de consciência, para a tutela dos direitos dos pais e para o progresso da própria cultura.

²⁴ Cf. Conc. Vat. II, Declaração *De Libertate Religiosa*, n.5.

²⁵ Cf. Cone. Prov. Westmonasteriense I, a.1852: Col. Lacensis III, col. 1334, a/b. — Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, l.c., pp.77 s. — Pio XII, Alocução à Associação dos Professores Católicos da Baviera, 31-12-1956: Discorsi e Radiomessaggi XVIII, p.746. — Paulo VI, Alocução aos Colegas F.I.D.A.E. (Federazione Istituti Dipendenti dall'Autorità Ecclesiastica), 30-12-1963: Encicliche e Discorsi di Paulo VI, I, Roma 1964, pp.602 s.

²⁶ Cf. sobretudo os documentos citados em a nota 1; além disso, o direito da Igreja é afirmado em inúmeros Concílios provinciais e nas mais recentes Declarações de diversas Conferências de Bispos.

Lembrem-se porém os professôres serem eles os primeiríssimos promotores do que a escola católica pode levar a concretizar em seus propósitos e iniciativas.²⁷ Preparem-se pois com interesse especial, munidos de títulos idôneos de comprovada ciência profana e religiosa, e dotados da arte pedagógica de acordo com as pesquisas mais recentes. Ligados por laços de caridade entre si e com os alunos e imbuídos de espírito apostólico, tanto pela vida quanto pela doutrina, dêem testemunho do único Mestre que é Cristo. Associe-se sobretudo aos pais em seu trabalho. Junto com eles tenham em devida conta a educação total, a diferença de sexo e a finalidade de um e outro sexo no seio da família e da sociedade, conforme o preestabeleceu a divina Providência. Façam o possível por despertar a atividade pessoal dos mesmos alunos. Continuem a seguir, depois de absolvido o currículo, por conselhos, amizade, como também pela fundação de associações dotadas de verdadeiro espírito eclesial. O S. Sínodo declara que o ministério destes professôres é autêntico apostolado. Que condiz ao máximo e é necessário também aos nossos tempos, não

deixando de ser verdadeiro serviço prestado à sociedade. Aos pais católicos porém torna a inculcar o dever de confiarem seus filhos, quando e onde puderem, a escolas católicas. Sustentem-nas na medida de suas forças e colaborem com elas para o bem de seus filhos.⁸

[Diversos Tipos de Escolas Católicas]

9. Não de colimar êste ideal da escola católica, quanto possível, todas as escolas que dependem de qualquer forma da Igreja, embora a escola católica possa assumir formas diversas segundo as circunstâncias dos lugares.²⁹ A Igreja também considera com carinho muito grande, como é evidente, as escolas católicas que, sobretudo nos territórios de novas igrejas, são freqüentadas também por alunos não-católicos.

Aliás, na ereção e na organização das escolas católicas, não de levar-se em conta as necessidades dos novos tempos. Por isso, embora se deva continuar estimulando as escolas de grau elementar e médio, que constituem o fundamento da educação, cerquem-se de grande estima aquelas que são reclamadas com especial insistência

27 Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, l.p., pp. 80 s. - Pio XII, Alocução à Confederação Católica Italiana de Professôres das Escolas Secundárias (U.C.I.I.M.), 5-1-1954: *Discorsi e Radiomessaggi*, XV, pp.551-556. - João XXIII, Alocução ao 6.º Congresso da Associação Italiana de Professôres Católicos (A.I.M.C), 5-9-1959: *Discorsi, Messaggi, Colloqui*, 1, Roma 1960, pp. 427-431.

28 Cf. Pio XII, Alocução à Conferência Católica Italiana de Professôres das Escolas Secundárias (U.C.I.I.M.), 5-1-1954, l.c., p.555.

29 Cf. Paulo VI, Alocução ao Ofício Internacional de Educação Católica (O.I.E.C.), 25-2-1964: *Encicliche e Discorsi di Paolo VI*, II, Roma 1964, p.232.

nas condições hodiernas. Tais são as assim chamadas escolas profissionais³⁰ e técnicas, com os institutos destinados à instrução de adultos, à assistência social e às pessoas que por alguma deficiência da natureza precisam de tratamento especial, como ainda com as escolas em que se preparam os mestres tanto para o ensino religioso quanto para outros setores da educação.

O Santo Sínodo exorta com veemência os Pastores da Igreja, bem como todos os fiéis, a que não meçam nenhum sacrifício, para ajudarem as escolas católicas, a fim de desempenharem dia a dia com mais perfeição a sua tarefa, cuidando sobretudo das necessidades daqueles que são desprovidos de bens temporais ou se sentem privados do auxílio e do afeto da família ou ainda se mantêm alheios ao dom da fé.

[As Faculdades e Universidades Católicas]

10. A Igreja cerca da mesma forma com interesse e carinho as escolas de grau superior, sobretudo as Universidades e Faculdades. Mais ainda. No que dela depende,

esforça-se por que, por uma organização metódica, as disciplinas todas sejam cultivadas com princípios próprios, com métodos próprios e com liberdade própria de pesquisa científica, de forma que se atinja uma sempre mais profunda compreensão delas. De maneira muito conscienciosa, levem-se em conta novos problemas e pesquisas do progresso atual, para chegar-se a perceber com mais profundidade como a fé e a razão colaboram para uma só verdade. Sigam as pegadas dos Doutores da Igreja, em especial de Santo Tomás de Aquino.³¹ Assim se realiza uma como que pública, estável e universal presença da mentalidade cristã em todo o esforço de promover cultura mais profunda. Os alunos dêsses institutos se formem de fato como homens de grande saber, preparados para enfrentarem tarefas de maior responsabilidade na sociedade e para serem também no mundo testemunhas da fé.³²

Nas Universidades Católicas em que não exista nenhuma Faculdade da S. Teologia, haja um Instituto ou Cátedra da S. Teologia, na qual também se ofereçam preleções adequadas aos alunos leigos.

³⁰ Cf. Paulo VI, Alocução à Associação Cristã de Operários da Itália (A.C.L.I.), 6-10-1963: Encicliche e Discorsi di Paulo VI, I, Roma 1964, p.229.

³¹ Cf. Paulo VI, Alocução perante o VI Congresso Tomista Internacional, 10-9-1965: *L'Osservatore Romano*, 13 e 14-9-1965.

³² Cf. Pio XII, Alocução aos Professores e Alunos dos Institutos Superiores Católicos da França, 21-9-1&50: *Discorsi e Radiomessaggi XII*, pp.219-221; Carta ao XXII Congresso "Pax Romana", 12-8-1952: *Discorsi e Radiomessaggi XIV*, pp.567-569. — João XXIII, Alocução à Federação das Universidades Católicas, 1-4-1959: *Discorsi, Messaggi, Colloqui, I*, Roma 1960, pp.226-229. - Paulo VI, Alocução ao Senado Acadêmico da Universidade Católica de Milão, 5-4-1964: *Encicliche e Discorsi di Paolo VI, II*, Roma 1964, pp.438-443.

Uma vez que as ciências progridem sobretudo por investigações especiais de maior importância científica, fomentem-se ao máximo nas Universidades e Faculdades católicas os Institutos que se destinam a promover a investigação científica de base.

O Santo Sínodo recomenda muito que se desenvolvam as Universidades e Faculdades católicas judiciosamente distribuídas nos diversos territórios, todavia de tal forma que se projetem não pelo número, mas pela promoção da ciência. Facilite-se nelas o ingresso a alunos que dêem maior esperança, mesmo que tenham menor fortuna, sobretudo aos que vêm de nações novas.

Uma vez que o destino da sociedade e da própria Igreja se vê intimamente ligado ao aproveitamento que os jovens tiram de seus estudos superiores,³³ os Pastores da Igreja não apenas tomem a peito o cuidado pela vida espiritual dos alunos que freqüentam Universidades Católicas; mas preocupados com a formação espiritual de todos os seus filhos — depois de consultas oportunas entre os Bispos — tomem medidas para que se criem também junto às Universidades não-católicas, pensões e centros universitários católicos, nos quais sacerdotes, religiosos e

leigos, escolhidos a dedo e bem preparados, prestem à juventude universitária um auxílio espiritual e intelectual permanente. Jovens de maior talento, tanto das Universidades católicas quanto das outras, que revelarem aptidões para o ensino e a pesquisa, sejam preparados com peculiar cuidado e promovidos à carreira do magistério.

[Faculdades de Ciências Sagradas]

11. Da operosidade das Faculdades de Ciências Sagradas a Igreja espera o máximo³⁴ A elas é que confia a tarefa gravíssima de preparar os seus próprios filhos não apenas para o ministério sacerdotal mas principalmente ou para ensinarem nas cátedras de estudos superiores eclesiásticos ou para aprofundarem as matérias com sua contribuição pessoal ou ainda para ocuparem os postos mais árduos do apostolado intelectual. É igualmente missão das Faculdades investigar mais profundamente os vários campos das disciplinas sagradas, de forma que se chegue a uma compreensão sempre mais profunda da Sagrada Revelação, se abra mais plenamente o patrimônio da sabedoria cristã transmitida pelos antepassados, se promova o diálogo com os irmãos

³³ Cf. Pio XII, Alocução ao Senado Acadêmico e aos alunos da Universidade Romana, 15-6-1952: *Discorsi e Radiomessaggi XIV*, p.208: "La direzione della società di domani è principalmente riposta nella mente e nel cuore degli universitari di oggi".

³⁴ Cf. Paulo VI, Constituição Apostólica *Deus Scientiarum Dominus*, 24-5-1931: *AAS 23* (1931), pp.245-247.

separados e os não-cristãos e se responda a questões nascidas do progresso das doutrinas.³⁵

Por isso, as faculdades eclesiásticas, depois de reverem oportunamente as leis que lhes são próprias, promovam com ardor as ciências sacras e as que estão com elas conexas, e à base também de métodos e técnicas mais modernas preparem seus alunos para mais profundas pesquisas.

[Associações Interescolares]

12. Uma vez que a cooperação, que se faz sentir sempre mais urgente e mais poderosa no plano diocesano, nacional e internacional, também é da maior necessidade no terreno escolar, há de cuidar-se por todos os meios de fomentar uma coordenação acertada entre as escolas católicas, avançando-se até para uma colaboração entre estas e outras escolas, colaboração essa exigida em benefício da comunidade universal dos homens.³⁶ De uma maior coordenação e de uma sociedade de trabalho hão de colher-se mais abundantes frutos sobretudo no âmbito dos Institutos acadêmicos. Assim em cada Universidade as várias Faculdades

se prestem auxílio mútuo enquanto o permitir o objetivo. As próprias Universidades também concorram entre si por uma união mútua de trabalho, promovendo unidas os congressos internacionais, repartindo entre si os setores das pesquisas científicas, comunicando-se umas às outras as descobertas, permutando para certo tempo seus professores, e levando avante tudo o que contribua para maior colaboração.

[Conclusão]

O S. Sínodo exorta com empenho os próprios jovens, cônscios da excelência da função de educador, a que estejam dispostos a aceitá-la com espírito generoso, sobretudo naquelas regiões em que por falta de professores a educação da juventude corre perigo.

O mesmo S. Sínodo se confessa gratíssimo para com os sacerdotes, religiosos, religiosas e leigos, que, na evangélica dedicação de si próprios, se ocupam da educação, obra entre todas importante, e das escolas, de todo tipo e grau. Exorta-os a que perseverem com generosidade na função assumida e procurem distinguir-se pelo esforço de imbuir os alunos com o es-

³⁵ Cf. Pio XII, Encíclica *Humani Generis*, 12-8-1950: AAS 42 (1950), pp.508 s., 578. - Paulo VI, Encíclica *Ecclesiam Suam*, Pars III, 6-8-1964: AAS 56 (1964), pp.637-659. - Cone. Vat. II, Decreto *De Oecumenismo*: AAS 57 (1965), pp.90-107.

³⁶ Cf. João XXIII, Encíclica *Pacem in Terris*, 11-4-1963: AAS 55 (1963), p.284 e passim.

pírito de Cristo, pela arte pedagógica e pelo estudo das ciências, de forma que não promovam apenas a renovação interna da Igreja, mas conservem e dilatam sua benéfica presença sobretudo no mundo intelectual moderno.

[Promulgação]

Todo o conjunto e cada um dos pontos que foram enunciados nesta Declaração pareceram bem aos Padres.

E Nós, pelo Poder Apostólico por Cristo a Nós confiado, juntamente com os Veneráveis Padres, no Espírito Santo os aprovamos, decretamos e estatuímos. Ainda ordenamos que o que foi assim determinado em Concílio seja promulgado para a Glória de Deus.

Roma, junto de São Pedro, no dia 28 de outubro de 1965.

Eu, Paulo, Bispo da Igreja Católica.

Seguem-se as assinaturas dos Padres Conciliares.

ESTATUTO DO MAGISTÉRIO

Proposto ao Congresso Nacional durante a gestão do Ministro Flávio Suplicy de Lacerda, o Estatuto, após breve tramitação, subiu à sanção presidencial, sendo promulgado com vetos parciais a oito artigos.

Divulgamos o texto e as razões dos vetos :

LEI N.º 4 881-A — DE 6 DE
DEZEMBRO DE 1965

O Presidente da República
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

TÍTULO I

Do Estatuto e seus objetivos

Capítulo único

Art. 1.º Esta lei institui o regime jurídico do pessoal docente de nível superior, vinculado à administração federal.

Art. 2.º Para os efeitos dêste Estatuto entendem-se como atividades de magistério superior aquelas que, pertinentes ao sistema indissociável do ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e estabelecimentos isolados em nível su-

perior, para fins de transmissão e ampliação do saber.

Parágrafo único. Constituem, igualmente, atividades de magistério aquelas inerentes à administração escolar e universitária privativas do docente de nível superior.

TÍTULO II

Do Pessoal Docente

Capítulo I

Ao Corpo Docente

Art. 3.º O corpo docente de cada unidade de ensino superior será constituído pelo pessoal que nela exerça atividades de magistério daquele grau.

Parágrafo único. Nas unidades, o pessoal docente será distribuído em subunidades didáticas ou de pesquisa, constituídas de cadeiras ou laboratórios de atividades afins, os quais passarão a caracterizar os respectivos cargos.

Art. 4.º São atribuições dos membros do corpo docente as atividades de ensino superior, constantes dos planos de trabalho e programas da unidade em que estejam lotados.

§ 1.º Atendendo às respectivas peculiaridades, os regimentos especificarão as atribuições do corpo docente, de acordo com a hierarquia dos cargos e funções.

§ 2.º As universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior organizarão seu funcionamento didático pelo princípio da coordenação das atividades docentes e da colaboração dos titulares de disciplinas afins.

Art. 5.º O pessoal docente de nível superior se classifica pelas seguintes categorias :

- I — ocupantes dos cargos das classes do magistério superior;
- II — professores contratados; e
- III — auxiliares de ensino.

Capítulo II

Da Classificação dos Cargos

Art. 6.º Os cargos do magistério superior compreendem-se nas seguintes classes :

- I — Professor-catedrático;
- II — Professor-adjunto; e
- III — Professor-assistente.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 7.º Constituem, igualmente, classes de magistério superior as seguintes :

- I — Pesquisador-chefe;
- II — Pesquisador-associado; e
- III — Pesquisador-auxiliar.

§ 1.º Aplica-se às classes instituídas neste artigo a seguinte linha de acesso: Pesquisador-auxiliar, Pesquisador-associado e Pesquisador-chefe.

§ 2.º As classes mencionadas neste artigo situam-se na mesma hierarquia em que se encontram os professores-catedráticos, Adjunto e Assistente, respectivamente, e gozam de idênticas vantagens pecuniárias.

Art. 8.º Os cargos das classes do magistério superior integrarão, em cada universidade ou estabelecimento isolado, o Quadro único do Pessoal, a ser aprovado mediante decreto executivo.

§ 1.º Vetado.

§ 2.º Dentro do prazo de 30 (trinta) dias, contados da publicação desta Lei, as universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, já constituídos em autarquia ou fundação, submeterão seu Quadro Único de Pessoal, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, à aprovação, mediante decreto, do presidente da República.

Art. 9.º Nas universidades, o Conselho Universitário fixará a distribuição dos cargos de classes do magistério superior, integrantes do respectivo Quadro Único do Pessoal, pelas unidades que as compoñham.

Capítulo III

Do Provimento

Art. 10. O pessoal docente de nível superior será nomeado ou admitido, segundo as respectivas categorias e de acordo com as normas constantes dêste capítulo.

Art. 11. Para a iniciação nas atividades de ensino superior, serão admitidos auxiliares de ensino, em

caráter probatório, sujeitos à legislação trabalhista, atendidas as condições prescritas nos regimentos.

§ 1.º A admissão de auxiliar de ensino somente poderá recair em graduado de curso de nível superior.

§ 2.º A admissão dependerá da existência de recursos orçamentários próprios, e se fará de acordo com plano de trabalho aprovado pela congregação ou colegiado equivalente.

§ 3.º A admissão será efetuada pelo prazo de 2 (dois) anos, que poderá ser renovado.

§ 4.º A renovação da admissão de auxiliar de ensino, atendidos os requisitos de aproveitamento e adaptação às atividades do magistério superior, será feita mediante proposta dirigida à congregação ou colegiado equivalente.

Art. 12. A admissão de professor contratado poderá recair em especialista brasileiro ou estrangeiro, regendo-se as respectivas relações de emprego pela legislação trabalhista.

Parágrafo único. O contrato, que não deverá exceder de 3 (três) anos, poderá destinar-se ao desempenho das atribuições inerentes a cargo vago de professor Catedrático ou Titular, à cooperação com o ensino e a pesquisa, ou à realização de cursos especializados.

Art. 13. O cargo de Professor Assistente será provido mediante concurso público de provas e títulos, realizado nos termos da presente lei.

§ 1.º Ocorrida a vaga de professor-assistente, abrir-se-á, no prazo de 30 (trinta) dias da sua ocorrência, inscrição ao concurso destinado ao seu provimento. O prazo de inscrição será de 3 (três) meses, devendo o concurso realizar-se dentro, no máximo, de um ano, contado do seu encerramento.

§ 2.º As instruções fixarão os requisitos para a inscrição no concurso, atribuindo-se sempre, em igualdade de condições, ao auxiliar de ensino, ou ao mais antigo dentre estes, a preferência para nomeação.

§ 3.º O concurso será julgado por uma comissão constituída por 3 (três) professores, catedráticos, titulares ou adjuntos, escolhidos pela congregação ou colegiado equivalente.

§ 4.º O parecer da comissão, indicando o candidato a ser provido na vaga, será submetido à aprovação da congregação ou colegiado equivalente.

Art. 14 Os cargos de Professor Adjunto serão providos, alternadamente, mediante concurso de títulos, dentre os ocupantes de cargo de professor assistente que sejam docentes-livres ou doutores em disciplina compreendida nas atividades da subunidade, e mediante concurso público de títulos e provas, atendidas as condições prescritas nos respectivos regimentos.

Art. 15 Ocorrida a vaga de professor adjunto, cujo provimento corresponder ao primeiro dos critérios enunciados no artigo anterior, será aberta inscrição no prazo

de 30 (trinta) dias, procedendo-se ao julgamento do concurso, dentro dos 3 (três) meses seguintes, por uma comissão composta de 5 (cinco) professores catedráticos ou titulares, eleitos pela congregação ou órgão equivalente.

Art. 16 Ao concurso público de títulos e provas para o provimento do cargo de professor adjunto, somente poderão concorrer os professores assistentes, os portadores de títulos de docente-livre ou de doutor em disciplina compreendida nas atividades da subunidade em que se integrar o cargo, ou graduados de nível superior, de notório saber, a critério da congregação ou colegiado equivalente. § 1.º A inscrição para o concurso previsto neste artigo será aberta dentro de 30 (trinta) dias, a contar da data da vacância do cargo, § 2.º Será de um ano e meio o prazo de inscrição no concurso, o qual deverá ser realizado no decurso de um ano, a contar do encerramento das inscrições.

§ 3.º O julgamento do concurso caberá a uma comissão instituída pela congregação ou colegiado equivalente e composta de 5 (cinco) professores catedráticos ou titulares, da mesma ou de disciplina afim, sendo 2 (dois) do corpo docente da unidade e os demais estranhos a ela, indicados pela subunidade interessada.

§ 4.º No julgamento dos títulos e trabalhos, dar-se-á proeminência à qualidade dos trabalhos e sua correlação com a disciplina em concurso, aos elementos comprobatórios da capacidade didática do candidato, as fases constitutivas

de sua formação e às suas realizações de caráter profissional e educacional.

Art. 17 O parecer final da Comissão Julgadora do concurso, indicando o candidato a ser nomeado, será submetido a congregação ou colegiado equivalente, e só poderá ser rejeitado pela maioria absoluta de seus membros.

Parágrafo único. Em caso de empate, será dada preferência ao candidato mais antigo no cargo de professor assistente.

Art. 18. Vetado.

Art. 19. O provimento de cargo de professor catedrático será feito mediante concurso público de títulos e provas, em que somente poderão inscrever-se os professores adjuntos, os docentes-livres, os professores titulares e os catedráticos da mesma ou de disciplina afim, pertencentes aos quadros de universidades ou estabelecimentos isolados e bem assim os graduados do nível superior, de notório saber, a critério da congregação ou colegiado equivalente.

Parágrafo único. Aplicam-se ao provimento do cargo de professor catedrático as disposições constantes dos parágrafos do art. 16, ressalvado o disposto no parágrafo único do artigo 12.

Art. 20. Ultimando o concurso de que trata o artigo anterior, a Comissão Julgadora elaborará parecer conclusivo, que será submetido a congregação ou colegiado equivalente indicando os candidatos habilitados e relacionando-os por ordem de classificação.

§ 1.º Na hipótese de empate, a congregação ou colegiado equivalente desempatará a favor de um dos candidatos.

§ 2.º A congregação ou colegiado equivalente só poderá rejeitar o parecer da Comissão Julgadora pelo voto de 2/3 (dois terços) da totalidade de seus membros.

§ 3.º Da decisão da congregação ou colegiado equivalente caberá recurso para o Conselho Federal de Educação, nos termos do art. 9.º, letra i, da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 21. Os concursos para provimento dos cargos do Magistério Superior Federal se regerão pelas normas constantes desta lei, do estatuto da universidade e do regimento da unidade ou estabelecimento respectivo.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 22. Caberá, preferentemente aos docentes-livres, investidos nos cargos de professor-adjunto, a regência das disciplinas em que poderão ser divididas as cadeiras, de acordo com os regimentos das respectivas unidades.

§ 1.º A decisão sobre a subdivisão de cadeiras, bem como a escolha dos respectivos regentes, ficarão a cargo das congregações ou colegiados equivalentes.

§ 2.º A homologação das decisões constantes do parágrafo anterior será feita pelo Conselho Universitário ou pelo diretor do Ensino Superior, no caso de estabelecimento isolado.

Art. 23. O ingresso no cargo de Pesquisador-Auxiliar far-se-á por

concurso público de títulos e provas, e nos de Pesquisador-Associado e Pesquisador-Chefe, mediante acesso através de concurso de títulos.

Art. 24. As nomeações relativas ao pessoal do quadro referido no art. 8.º e as admissões de contratados pela legislação trabalhista serão feitas por ato do reitor, nas Universidades, e dos diretores, nos estabelecimentos isolados.

Art. 25. O Conselho Federal de Educação, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação da presente lei, conceituará os cursos de pós-graduação e fixará as respectivas características.

Parágrafo único. Os cursos a que se refere o presente artigo poderão ser supridos, para efeito de características equivalentes, realizados no exterior, em instituições de reconhecida idoneidade.

Capítulo IV

Da Acumulação

Art. 26. É permitida a acumulação de 2 (dois) cargos de magistério superior ou a de um destes com um cargo técnico ou científico, desde que haja correlação das matérias e compatibilidade de horários, ou com um cargo de juiz, nos termos, respectivamente dos artigos 185 e 96, n.º I, da Constituição Federal.

§ 1.º A correlação de matérias, para efeito deste artigo, será julgada por comissões de professores de disciplinas afins, instituídas pelo reitor da universidade ou

diretor de estabelecimento isolado.

§ 2.º Os professores em regime de tempo integral não poderão acumular.

§ 3.º Não será permitida a acumulação de dois cargos de magistério, ou de um de magistério com outro técnico ou científico, na mesma unidade universitária ou estabelecimento isolado.

Capítulo V

Da Transferência e Remoção

Art. 27. A transferência de ocupante de cargo de magistério superior poderá ser feita, entre unidades universitárias ou estabelecimentos isolados federais, para outro cargo da mesma classe.

Art. 28. A transferência dependerá de iniciativa ou aquiescência do interessado, da existência de vaga no quadro da instituição de destino e nesta, de parecer favorável aprovado por maioria absoluta, da respectiva congregação ou colegiado equivalente.

Parágrafo único. Tratando-se de transferência de professor catedrático, exigirá-se o quorum de 2/3 (dois terços) para a aprovação do parecer e a homologação dêste pelo conselho universitário da universidade de destino, ou pelo diretor do Ensino Superior, no caso de estabelecimento isolado.

Art. 29. O ato da transferência de ocupante de cargo de magistério superior caberá conjuntamente, às autoridades competentes, no caso para nomear e demitir.

Art. 30. A transferência poderá, também, ser processada por permuta, mediante requerimento de ambos os interessados, observadas as disposições dêste capítulo.

Art. 31. A remoção de ocupante de cargo de magistério superior se efetuará de uma para outra subunidade da mesma universidade ou do mesmo estabelecimento de ensino, de acordo com aquilo que, a respeito, dispuser o respectivo estatuto ou regimento.

§ 1.º Em qualquer dos casos, a remoção ficará condicionada a pronunciamento favorável da congregação ou colegiado equivalente, do respectivo estabelecimento de ensino.

§ 2.º O ato de remoção é da competência do reitor, nas universidades, e do diretor, nos estabelecimentos isolados.

Art. 32. Será de 1 (um) ano de efetivo exercício no cargo de Professor Assistente ou de Professor "Adjunto o interstício para a transferência ou remoção.

Art. 33. O ocupante de cargo de magistério superior, integrante do quadro de universidade ou estabelecimento isolado, poderá prestar colaboração temporária a outra universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior federal.

§ 1.º O afastamento previsto neste artigo será autorizado por prazo certo, só excepcionalmente superior a 2 (dois) anos, passando o professor a desempenhar as atividades de seu cargo na universidade ou estabelecimento isolado requisitante.

§ 2.º A requisição será proposta pelo reitor da universidade ou pelo diretor do estabelecimento isolado interessado e sua efetivação dependerá da aquiescência do professor e da universidade ou do estabelecimento a cujo quadro o mesmo pertencer.

Art. 34 As disposições dêste capítulo serão aplicáveis aos ocupantes do cargo de pesquisador, observadas a classificação e a correspondência hierárquica estabelecidas no artigo 7.º desta lei.

Capítulo VI

Do Afastamento e da Substituição

Art. 35. Além dos casos previstos em lei, poderá ocorrer o afastamento do ocupante de cargo do magistério superior :

I — para aperfeiçoar-se em instituições nacionais ou estrangeiras e para comparecer a congressos e reuniões relacionados à sua atividade docente;

II — para prestação de assistência técnica.

§ 1.º Vetado.

§ 2.º Vetado.

Art. 36. Haverá substituição quando o ocupante de cargo de magistério superior estiver afastado legalmente do respectivo exercício.

§ 1.º As substituições se farão de acordo com o disposto no estatuto das universidades e regimentos dos estabelecimentos de ensino, obedecida a hierarquia dos cargos.

§ 2.º Quando a substituição perdurar por período superior a 30 (trinta) dias, o substituto perce-

berá a diferença existente entre o vencimento de seu cargo e o do cargo do substituído.

Capítulo VII

Do Regime de Trabalho

Art. 37. O pessoal docente do ensino superior em regime normal estará sujeito à prestação de 18 (dezoito) horas semanais de trabalho, nelas compreendido o desempenho de todas as atividades ligadas ao ensino.

Art. 38. A natureza da atividade e o período de trabalho do pessoal docente do ensino superior serão fixados, no início de cada exercício letivo, pelas respectivas subunidades de lotação.

Parágrafo único. As universidades e os estabelecimentos isolados farão a publicação oficial dos horários semanais de trabalho elaborados pelas subunidades, bem como das modificações que ocorrerem durante o exercício.

Art. 39. Considera-se regime de tempo integral o exercício da atividade funcional com dedicação exclusiva, em que o ocupante de cargo do magistério superior fica proibido de exercer, cumulativamente, qualquer outro cargo, embora de magistério, ou qualquer função ou atividade que tenha caráter de emprego.

§ 1.º Não se compreendem na proibição dêste artigo :

I — o exercício em órgãos de deliberação coletiva, desde que relacionado com o cargo;

II — as atividades culturais que, não tendo caráter de emprego, se destinem à difusão e aplicação de idéias e conhecimentos, ou visem à prestação de assistência a órgãos ou serviços técnicos ou científicos;

III — o exercício na sede da instituição, de atividades profissionais, relacionadas com o cargo de magistério, desde que se limitem aos casos e condições previstos nos estatutos e regimentos.

§ 2.º A prestação dos serviços indicados no parágrafo anterior poderá ser remunerada.

Art. 40. Os estatutos e regimentos determinarão em que área será obrigatória a adoção de regime de tempo integral.

Parágrafo único. Os ocupantes dos cargos das classes de pesquisador exercerão sua atividade em regime de tempo integral.

Art. 41. A adoção do regime de tempo integral, para um ou mais professores, em área nas quais não seja este obrigatório dependerá de proposta da subunidade interessada, na qual se demonstre a existência de instalações, equipamentos e recursos para o aproveitamento intensivo das oportunidades de trabalho.

§ 1.º Aprovada pela congregação ou colegiado equivalente em votação secreta, a proposta será submetida ao Conselho Universitário da Universidade, ou à Diretoria do Ensino Superior, quando se tratar de estabelecimento isolado, sendo

o ato baixado, respectivamente, pelo Reitor ou pelo Diretor.

§ 2.º A concessão de regime de tempo integral dependerá da existência de recursos próprios da instituição, não podendo ultrapassar de 100% (cem por cento) sobre o vencimento básico.

§ 3.º O professor que, optando pelo regime de tempo integral, fôr obrigado a desacomular, terá como gratificação importância não inferior à do vencimento do cargo desacomulado.

§ 4.º Se estável no cargo de que se afastou, ser-lhe-á assegurado o direito de permanência no regime de tempo integral enquanto cumprir as disposições legais, estatutárias e regimentais que disciplinem o seu exercício.

§ 5.º Vetado.

Capítulo VIII

Das Atividades de Direção

Art. 42. Os reitores serão nomeados pelo Presidente da República escolhidos dentre os professores catedráticos cujos nomes figurarem na lista tríplice organizada pelo respectivo conselho universitário, podendo ser reconduzido até duas vezes.

Art. 43. Os diretores dos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior serão nomeados pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos eleitos em lista tríplice pela congregação ou colegiado equivalente respectivo, podendo ser reconduzido até duas vezes.

Art. 44. Vetado.

Art. 45. Os cargos de reitor e diretor são compatíveis com o exercício do cargo de magistério.

Capítulo IX

Da Participação em órgãos Colegiados

Art. 46. Todas as categorias de pessoal docente de nível superior da unidade terão representação, com direito a voto, na congregação ou colegiado equivalente.

§ 1.º Os professôres catedráticos e titulares são membros natos da congregação ou colegiado equivalente, com voto individual.

§ 2.º Os estatutos das universidades e os regimentos das universidades disporão sobre a composição e o funcionamento da congregação, ou colegiado equivalente, que poderá dividir-se em câmaras, em função dos objetivos especiais de deliberação.

Art. 47. Todo o pessoal docente, lotado em uma subunidade, participará de suas reuniões na forma que fôr estabelecida no regimento da unidade respectiva.

Art. 48. Os estabelecimentos ou unidades de ensino deverão assegurar, em seus regimentos, a chefia de órgãos colegiados e a maioria dos votos a professôres catedráticos ou titulares.

Capítulo X

Das Férias

Art. 49. As férias do pessoal docente de ensino superior terão a duração mínima de 30 (trinta) dias, devendo ter lugar no período

de férias escolares, fixado no calendário de forma a atender às necessidades didáticas e administrativas do estabelecimento.

Capítulo XI

Da Vitaliciedade e da Estabilidade

Art. 50. O professor catedrático tem direito à vitaliciedade, nos termos da Constituição Federal.

Art. 51. Será adquirida estabilidade após dois anos de exercício no cargo, consecutivos à nomeação em virtude de concurso.

Art. 52. O professor perderá o cargo :

I — quando vitalício, somente em virtude de sentença judiciária tramitada em julgado;

II — quando estável no caso do inciso anterior, no de se extinguir o cargo ou no de ser demitido mediante processo administrativo, em que se lhe tenha assegurado ampla defesa.

Parágrafo único. Extinguindo-se o cargo, o professor estável ficará em disponibilidade remunerada até o seu obrigatório aproveitamento em outro cargo de vencimentos compatíveis com o que ocupava.

Capítulo XII

Da Aposentadoria

Art. 53. O ocupante do cargo de magistério superior será aposentado :

I — compulsoriamente, ao completar 65 (sessenta e cinco) anos de idade;

II — a pedido, quando contar 35 (trinta e cinco) anos de serviço público;

III — por invalidez.

§ 1.º No caso de aposentadoria compulsória, a Congregação ou colegiado equivalente, atendendo ao mérito do professor, por 2/3 (dois terços) de seus membros, em votação secreta, poderá mantê-lo no exercício do cargo até os 70 (setenta) anos de idade, ficando livre ao interessado aceitar ou não a prorrogação do exercício.

§ 2.º O ocupante do cargo de magistério superior, quando invalidado em consequência de acidente no exercício de suas atribuições ou em virtude de doença profissional, bem como quando acometido de tuberculose ativa, alienação mental, neoplasia maligna, cegueira, lepra, paralisia ou cardiopatia grave, será aposentado com proventos integrais.

§ 3.º O provento de aposentadoria em cargo de magistério superior será, também, integral, quando o funcionário contar 25 (vinte e cinco) anos de serviço público, dos quais, no mínimo, 15 (quinze) no exercício de magistério, e proporcional, se não possuir aqueles limites de tempo, à razão de 1/25 (um vinte e cinco avós) por ano de serviço.

§ 4.º Vetado.

§ 5.º O provento da inatividade será automaticamente reajustado, sempre que houver modificação no valor do vencimento do cargo efetivo correspondente.

Capítulo XIII

Das Vantagens

Art. 54. O ocupante de cargo de magistério superior fará jus, entre outras, às seguintes vantagens :

I — ajuda de custo, na forma regimental ou estatutária, para compensação de despesas de transporte e mudança, quando transferido para outra instituição de ensino, ou posto à disposição;

II — auxílio para publicação de trabalho ou produção de obras consideradas de valor por órgão colegiado da instituição, nos termos do respectivo regimento;

III — bolsas-de-estudo, destinadas a viagens de observação, ou cursos e estágios.

Capítulo XIV

Dos Deveres

Art. 55. É dever primordial do ocupante de cargo de magistério superior contribuir, no limite de suas possibilidades, para ampliação e transmissão do saber, a formação integral da personalidade de seus alunos e para a autenticidade da vida universitária.

§ 1.º O professor que, sem motivo justificado, não cumprir 3/4 (três quartos) do programa ou plano a ser executado, ou deixar de comparecer a 25% (vinte e cinco por cento) das aulas, responderá a inquérito administrativo, para aplicação das penalidades previstas no estatuto ou regimento, assegurada ampla defesa.

§ 2.º A reincidência na falta poderá importar na perda do cargo, sempre mediante inquérito ou ação judicial cabíveis.

§ 3.º Responderá pelo crime previsto no art. 320 do Código Penal a autoridade superior que, por ação ou omissão, deixar de levar ao conhecimento da Congregação, ou colegiado equivalente, a infração prevista no § 1.º dêste artigo.

TITULO III

Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 56. Os cargos de magistério superior e de pesquisa, bem como os de natureza técnica e administrativa, integrantes de quadros de pessoal da administração federal centralizada, lotados nas universidades ou nos estabelecimentos isolados de ensino superior, ficam automaticamente transferidos para o quadro único de Pessoal das respectivas instituições, previsto no art. 8.º desta lei.

Art. 57. No enquadramento dos atuais cargos de magistério superior, inclusive dos mencionados no artigo anterior, serão observadas as seguintes normas :

- I — os de professor catedrático em outros de idêntica denominação;
- II — os de professor de ensino superior ou de professor adjunto, nos de professor adjunto;
- III — os de assistente de ensino superior, nos de professor assistente, ressalvado o disposto no § 1.º dêste artigo, e

IV — os de instrutor de ensino superior nos de professor assistente, ressalvado o disposto no § 4.º dêste artigo.

§ 1.º Os ocupantes, na data desta lei, de cargo de assistente de ensino superior, que possuam título de docente-livre ou que tenham mais de dez (10) anos de exercício de magistério, pesquisa ou técnica, serão enquadrados nos cargos de professor adjunto.

§ 2.º Os atuais professôres, na regência, a qualquer título, de cadeira vaga, serão enquadrados no cargo de professor adjunto se possuírem o título de docente-livre da disciplina em cujo exercício se encontram, ou se contarem mais de 5 (cinco) anos nesse exercício, na data desta lei.

§ 3.º A proibição constante do § 3.º do art. 26 não se aplica às situações existentes na data da publicação desta lei.

§ 4.º Será enquadrado no cargo de professor adjunto o ocupante de cargo de instrutor de ensino superior que, na data desta lei, possua título de docente-livre e tenha mais de 5 (cinco) anos de exercício de magistério.

§ 5.º Vetado.

§ 6.º Será enquadrado no cargo de professor assistente o professor que, na data desta Lei, estiver substituindo, regularmente por mais de 10 (dez) anos, o respectivo catedrático, afastado por qualquer motivo.

Art. 58. Até que os estabelecimentos isolados de ensino superior, vinculados à administração federal,

se constituam em autarquia ou se incorporem a universidades, os atos de provimento e vacância de cargos continuarão a ser da competência do presidente da República.

Art. 59. Vetado.

Art. 60. Os concursos de títulos e provas para os quais já existem candidatos inscritos na data da publicação desta lei, continuarão a reger-se pela legislação anterior.

Parágrafo único. Os concursos a que se refere este artigo serão realizados de acordo com as instruções baixadas anteriormente à vigência desta lei.

Art. 61. Os estatutos de universidades e os regimentos de suas unidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior deverão adaptar-se, dentro de 120 (cento e vinte) dias, contados da publicação desta lei, aos preceitos nela estabelecidos.

Parágrafo único. Os estatutos e regimentos, cumprindo o disposto neste artigo, serão submetidos à aprovação do Conselho Federal de Educação, que adotará medidas destinadas a assegurar a conformidade com a lei.

Art. 62. Aos ocupantes de cargos de magistério superior e aos pesquisadores a eles assemelhados aplicam-se as disposições relativas ao funcionalismo federal, no que não condizem com as da presente lei.

Parágrafo único. O regime disciplinar será regulado pelas normas constantes dos estatutos e regimentos, ficando assegurada às congregações ou órgãos equivalentes

a competência exclusiva para a aplicação de sanções a professores.

Art. 63. A incompatibilidade para o exercício da advocacia, prevista no art. 84, inciso VI, da Lei n.º 4.215, de 27 de abril de 1963, não se aplica aos ocupantes de cargos do magistério superior, cargos em comissão ou funções gratificadas, desde que ligados ao magistério.

Art. 64. O mandato eletivo de natureza legislativa não impede, salvo quando houver incompatibilidade de horário, o exercício do cargo de professor catedrático, cabendo a casa a que pertencer o representante formalizar a medida autorizativa do exercício concomitante do mandato e do cargo de magistério.

Art. 65. Os preceitos desta lei se aplicarão, exclusivamente, às universidades e aos estabelecimentos isolados de ensino superior vinculados ao Ministério da Educação e Cultura e ao Ministério da Agricultura.

Art. 66. As congregações que não dispuserem de quorum necessário para a realização de concurso poderão completá-lo com professores estranhos, nos termos do que, a respeito, estabelecerem os estatutos ou regimentos.

Art. 67. Ficam assegurados ao pessoal das universidades autárquicas ou estabelecimentos isolados transformados em fundação, enquanto não se vagarem os respectivos cargos, os mesmos direitos e vantagens que a lei federal conceder ao pessoal das demais universidades, integrantes do sistema federal de ensino.

Art. 68. Vetado.

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior, que venham a ser criados, ou nos já existentes, a juízo, nestes, das respectivas congregações ou colegiados equivalentes, o concurso para provimento de cargo de professor catedrático será realizado 5 (cinco) anos após a criação da cadeira respectiva.

Parágrafo único. O disposto neste artigo não impede o provimento da nova cadeira mediante transferência, nos termos do disposto no Capítulo V desta lei.

Art. 70. Os atuais professores de Ensino Superior, referidos na Lei n.º 4.495, de 25 de novembro de 1964, terão assegurados os direitos e vantagens que lhes foram conferidos, podendo exercer funções de reitor e diretor dos estabelecimentos a que pertencerem segundo a forma dos respectivos estatutos e regimentos.

Art. 71. Para o provimento dos cargos das classes de magistério do ensino superior, respeitado o disposto nesta Lei, dar-se-á preferência, nos casos de concorrentes em absoluta igualdade de condições, e empate nas decisões dos órgãos colegiados, aos ex-combatentes que estejam amparados por disposições da lei federal.

Art. 72. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, mas, as respectivas inovações, inclusive a nova classificação dos cargos de magistério, vigorarão a partir de 1.º de janeiro de 1966.

Art. 73. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 7 de dezembro de 1965.

RAZÕES DO VETO PARCIAL A OITO ARTIGOS DO ESTATUTO

"1 — parágrafo único do art. 6.º. O projeto do governo, ao especificar as categorias dos cargos do magistério superior, classificou os professores em catedráticos, adjuntos de ensino superior e assistentes. Foge à sistemática e ao espírito do estatuto a categoria de professor titular, que teria a mesma hierarquia do professor catedrático. Não é conveniente e oportuna, e nem atende ao interesse do ensino a criação de cargos de professor titular.

"2 — parágrafo único do art. 8.º. O dispositivo vetado contém duas partes e ambas merecem rejeição. A primeira ao registrar a organização de instituições que se criarem sob a forma de fundação, contraria o espírito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A segunda parte, constituída da ressalva, perde a razão de ser, pois o parágrafo a que se refere foi vetado.

"3 — O artigo 18 e parágrafo. Vetam-se esses dispositivos como consequência do veto ao parágrafo único do art. 6.º.

"4 — parágrafo único do artigo 21. Só pode ser nomeado aquele que é classificado de acordo com a lei.

O dispositivo vetado poderia dar margem a facilidades e mesmo a abusos, que convém evitar. Por outro lado, ter-se-ia quebrado, com graves prejuízos, a sistemática e o espírito do estatuto.

"5 — parágrafos 1.º e 2.º do artigo 35. De acordo com a legislação em vigor, os afastamentos de ser-

vidores públicos para o exterior dependem de prévia autorização do presidente da República. O dispositivo estabelece norma de exceção que incide, apenas, sobre os ocupantes de cargos de magistério superior, nas áreas dos Ministérios da Educação e Cultura e da Agricultura. Se, por um lado, a norma ali contida representa um indício de descentralização administrativa nesse campo, por outro, poderá constituir fonte de possíveis abusos, já que nem ao menos é exigida a homologação ministerial das decisões de reitores e diretores de estabelecimentos isolados de ensino superior, nos casos de afastamento para o estrangeiro, em referência. Em consequência impõe-se o veto ao parágrafo 2.º do mesmo artigo, porque, enquanto para os demais servidores públicos, de modo geral, a permanência no exterior está sujeita à limitação legal de 4 (quatro) anos, os ocupantes de cargos de ministério superior teriam os prazos máximos de afastamento fixados nos estatutos e regimentos, podendo, inclusive, ultrapassar o limite dos afastamentos dependentes de autorização presidencial.

"6 — parágrafo 5.º do artigo 41. A norma constante desse parágrafo, além de encerrar mais um privilégio, é incompatível com os próprios fundamentos que justificaram a instituição do regime de tempo integral. Sendo êste um regime de trabalho, é óbvio que suas vantagens só podem e devem permanecer enquanto o professor estiver no efetivo exercício de suas funções.

"7 — artigo 44. Atualmente o mandato do diretor e do reitor é de três anos, não convindo reduzir.

Como poderá haver duas reconduções, teremos nove anos, no máximo e não seis, como preceitua o artigo citado.

"8 — parágrafo 4.º do artigo 53.

O dispositivo contém, igualmente, norma de privilégio, o que ensejaria reivindicações por parte dos demais funcionários. Com efeito, a gratificação decorrente do exercício no regime de tempo integral e dedicação exclusiva somente se incorpora aos proventos da inatividade, em bases proporcionais à razão de 1/30 (um trinta avós) por ano de efetivo exercício nesse regime (parágrafo 2.º do art. 11 da Lei n.º 4.345, de 1964). O mencionado parágrafo 4.º, fugindo a essa sistemática, assegura tal incorporação: a) em bases integrais, quando o ocupante de cargo de ministério superior se aposentar em virtude de acidente em serviço, doença profissional ou doença especificada em lei (parágrafo 2.º do art. 53 do projeto) — casos em que a legislação já assegura proventos integrais — ou quando completar dez anos de exercício naquele regime; b) em bases proporcionais, à razão de 1/10 por ano de serviço, quando a permanência no regime fôr inferior a dez anos.

Verifica-se, portanto, que em qualquer das hipóteses acima focalizadas, é assegurado tratamento privilegiado aos destinatários do Estatuto do Magistério.

"9 — parágrafo 5.º do artigo 57. O catedrático é aquêlê classificado em primeiro lugar no concurso. O dispositivo do parágrafo vetado daria direitos à classificação de catedráticos a candidatos aprovados mas classificados em segundo ou terceiro lugar, o que não é recomendável.

"10 — artigo 59. Se o professor está ocupando a cátedra por mais de um ano, já tem credenciais para

inscrição a concurso, sendo desnecessária a estiolação em lei. Por outro lado, se está na cátedra sem concurso, a Congregação poderá reconhecer em tal professor as condições favoráveis de notório saber, sendo ainda aqui desnecessário o artigo.

"11 — artigo 68. Em face do que preceitua o artigo 53 e seu parágrafo primeiro, êste artigo não tem razão de ser.

DEFINIÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Newton Sucupira

Do C.F.E.

O Sr. Ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que define e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases.

A iniciativa do Sr. Ministro vem, assim, ao encontro da indicação já apresentada pelo Conselheiro Clóvis Salgado no sentido de que fossem devidamente conceituados pelo Conselho os cursos de pós-graduação. Justificando a indicação alegava o eminente Conselheiro que a definição legal "está um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes." Ressaltava, ainda, que além da maneira equivocada pela qual as escolas têm definido aqueles cursos nos estatutos e regimentos, o poder público, ao elaborar projetos de auxílios financeiros para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior,

"serve-se desses termos deixando certa perplexidade aos administradores e interessados". Daí concluir que "tanto do ponto-de-vista escolar, como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa, de caráter mais operacional que doutrinário,"

Com efeito, o exame dos estatutos e regimentos nos tem mostrado que, de modo geral, falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se freqüentemente seus cursos com os de simples especialização.

O Sr. Ministro, que se propõe a desenvolver uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados, encarece a definição do Conselho por entender, com razão, que se faz necessário clarear e disciplinar o que "o legislador deixou expresso em forma algo nebulosa". Aliás, o Aviso ministerial não se limita a solicitar uma interpretação, mas indica certos pontos básicos em função dos quais seria disciplinada a pós-graduação. Entende o Sr. Ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-

se em dois ciclos sucessivos, "equivalente aos de master e doctor da sistemática norte-americana", fixando o Conselho "as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas". Sugere, ainda, que "tais cursos constituam atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados. Quando, em caráter excepcional, o estabelecimento isolado deva realizar curso de pós-graduação, essa iniciativa deverá ficar sujeita à prévia autorização do Conselho".

Como se vê, o que nos propõe o Sr. Ministro importa, não apenas em definir, mas em regulamentar a pós-graduação. Ora, no regime instituído pela Lei de Diretrizes e Bases, a competência do Conselho para regulamentar cursos superiores estende-se somente àqueles que se enquadram nos termos do art. 70, isto é, os que se habilitam à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal. Desde que a lei não distingue, segue-se que tais cursos podem ser de graduação ou pós-graduação. Por enquanto, existe apenas um curso de pós-graduação que satisfaz a essas condições, estando, por isso mesmo, sujeito à regulamentação por parte deste Conselho, que é o curso de orientação educativa.

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases não poderia o Conselho regulamentar os cursos de pós-graduação em geral, condicionando o funcionamento desses cursos à sua prévia autorização ou determinando-lhe a forma e estrutura. No entanto, com a aprovação do Estatuto do Magistério é possível

regulamentar-se a pós-graduação, desde que o art. 25 do Estatuto confere ao Conselho a competência para definir os cursos de pós-graduação e as suas características.

Atendendo à solicitação do Sr. Ministro e cumprindo desde já a determinação do Estatuto do Magistério, procuraremos neste parecer definir a natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação, à luz da doutrina e do texto legal, concluindo por apresentar as suas características fundamentais na forma da exigência legal.

ORIGEM HISTÓRICA DA PÓS-GRADUAÇÃO

A pós-graduação — o nome e o sistema — tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o College como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. Assim, em virtude dessa organização a Universidade acha-se dividida em dois grandes planos que se superpõem hierarquicamente: o *under-graduate* e o *graduate*. No primeiro encontram-se os cursos ministrados no College conduzindo ao B.A. e ao B.Sc. e o segundo abrange os cursos pós-graduados, principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados das matérias do College visando aos graus de Mestre e Doutor. A grande *Cyclopedia of Education*, editada por Paul Monroe nos começos deste século, definia pós-graduado como termo comum, usado nos Estados Unidos, para designar estudantes que já

fizeram o *College*; ou seja, o estudante pós-graduado é o que possui o grau de bacharel e continua a fazer estudos regulares com vista a um grau superior.

Mas o desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser considerado como produto da influência germânica e coincide com as grandes transformações da universidade americana nas últimas três décadas do século passado. É quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais, para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. Na verdade, a pós-graduação adquire seu grande impulso com a fundação da Universidade Johns Hopkins em 1876, criada especialmente para desenvolver estudos pós-graduados e inspirada na idéia da *creative scholarship*. Isto é, uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora.

Como salienta Walton C. John, em seu livro *Graduate Study Universities and Colleges in United States*, o movimento pela pós-graduação "representa a culminação da influência germânica no ensino superior norte-americano. A *Graduate School* é o equivalente da Faculdade de Filosofia da Universidade alemã". Com efeito, correspondendo os estudos realizados no *College* americano aos do *Ginásio* alemão em suas classes superiores, somente na pós-graduação seria alcançado o autêntico nível universitário. Característica dessa influência é, por exemplo, o Ph. D.,

doutor em filosofia, o qual, embora conferido em qualquer setor das ciências ou das letras, é assim chamado porque a primitiva Faculdade das Artes tornou-se, na Alemanha, a Faculdade de Filosofia. Inspirando-se nesta faculdade, a *Graduate School*, isto é, o instituto que se encarrega dos cursos pós-graduados, será na Universidade americana o lugar por excelência onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o *scholar*, se treinam os docentes dos cursos universitários.

NECESSIDADE DA PÓS-GRADUAÇÃO

Independente dessas origens, o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. Na verdade, em face do acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Neste plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. A contentarmo-nos com a graduação, teríamos de aumentar a duração dos cursos, o que seria antieconômico e antipedagógico, pois suporia que todos os alunos fossem igualmente aptos e estives-

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

sem todos interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada. Ou deveríamos multiplicar os cursos graduados para atender o número cada vez maior de especialidades dentro de uma mesma profissão ou ciência, o que importaria na especialização antecipada em prejuízo de uma preparação básica e geral; ou haveríamos de sobrecarregar o currículo, com o resultado de se conseguir formação enciclopédica e superficial. Tudo isso nos mostra que sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista, e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado.

Com isto não se pretende diminuir a importância dos cursos de graduação no preparo de profissionais e na formação básica dos pesquisadores. O próprio Conselho, em estudos especiais (Documenta, 3) teve ocasião de acentuar a necessidade de iniciar o estudante na pesquisa científica já ao nível desses cursos. Não se trata, portanto, de transferir, pura e simplesmente, para o âmbito da pós-graduação todo esforço de treinamento científico. Mesmo porque a grande maioria se contenta com a graduação para os seus objetivos profissionais ou de formação cultural. Mas por outro lado seria frustrar as aspirações daqueles que buscam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos se

não lhes proporcionássemos um ciclo mais elevado de estudos onde pudessem ser aproveitados seus talentos e capacidades. Além disso, as exigências da formação científica ou tecnológica em grau avançado não poderiam satisfazer-se com os cursos de graduação, como infelizmente parece ser a regra geral na universidade brasileira, ressalvadas as clássicas, mas bem escassas, exceções.

De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudos que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infra-estrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado, a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível.

Sem usar os termos de graduação e pós-graduação, o ensino superior francês vem adotando ultimamente o escalonamento em ciclos sucessivos. O primeiro é o mesmo do ano propedêutico e o segundo é o dos anos da licença; é o ciclo clássico. O terceiro ciclo é o do doutorado. Mas, como esclarece o Prof. Gilbert Varet comentando as evoluções recentes do ensino superior na França, trata-se de um doutorado novo que se prepara em

dois ou três anos, não mais na solidude da pesquisa individual, mas no quadro apropriado de uma instituição nova: o instituto de terceiro ciclo habilitado a oferecer um doutorado em cada especialidade e permitindo, por certos cursos de nível superior, uma preparação coletiva ao doutorado.

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. Seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. A Universidade de Princeton, por exemplo, insiste particularmente sobre esse aspecto da pós-graduação proclamando que o desígnio central de uma educação pós-graduada é promover o contínuo amor ao saber. Por todos esses motivos é que se vem atribuindo especial ênfase aos estudos pós-graduados em todos os países, sendo que nos Estados Unidos já se introduziu um ciclo mais avançado, o dos estudos post doctoral.

No que concerne à Universidade brasileira, os cursos de pós-gra-

duação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aterrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo.

O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e pará cuja formação não basta a simples graduação. Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados.

Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nestas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus pa-

drões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação.

O Aviso ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração do sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa de nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

CONCEITO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Assim concebida a pós-graduação, e reconhecida sua fundamental importância para a formação universitária, vemos que constitui regime especial de cursos cuja natureza devemos precisar.

Em primeiro lugar impõe-se distinguir entre pós-graduados *sensu stricto* e *sensu lato*. No segundo sentido a pós-graduação, conforme o próprio nome está a indicar, designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Tais seriam, por exemplo, os cursos de especialização que o médico, nos Estados Unidos, deve frequentar a fim de

poder exercer uma especialidade da Medicina. Embora pressupondo a graduação, esses e outros cursos de especialização, necessariamente, não definem o campo da pós-graduação *sensu stricto*.

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado.

Mas, a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõem à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade.

Não se compreenderia, por exemplo, a existência da universidade americana sem o regime normal de cursos pós-graduados, sem a Graduate School, como não se compreenderia universidade européia sem o programa de doutoramento.

Certamente a pós-graduação pode implicar especialização e operar no setor técnico-profissional. Mas neste caso a especialização é sempre estudada no contexto de uma área completa de conhecimentos e quando se trata do profissional o fim em vista é dar ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão.

Existe, ainda, outra característica não menos importante. Se, em certos casos, a especialização pode ter caráter regular e permanente, como sucede no campo da Medicina, seus cursos apenas oferecem certificado de eficiência ou aproveitamento que habilita ao exercício de uma especialidade profissional, e que poderão ser obtidos até mesmo em instituições não universitárias, ao passo que a pós-graduação *sensu stricto* confere grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento, sinal de uma autêntica *scholarship*.

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização confere certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar

o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

UM EXEMPLO DE PÓS-GRADUAÇÃO: A NORTE-AMERICANA

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo Aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países. Vale assinalar que na Inglaterra, recentemente, o já famoso Robbins Report, que estudou as condições de expansão e aperfeiçoamento do ensino superior britânico, não hesitou em recomendar às universidades britânicas o uso de certas técnicas e processos da pós-graduação norte-americana.

Nos Estados Unidos a pós-graduação constitui o sistema de cursos que se seguem ao bacharelado conferido pelo College, normalmente coordenados pela Escola de Pós-Graduação (Graduate School ou Graduate Faculty, como é designada pela Universidade de Columbia) e com o poder de conferir os graus de Mestre (M. A. ou

M. S.) e de Doutor (Ph. D., *Philosophiae Doctor*).

Mestrado e Doutorado. Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph. D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como, por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação, etc. O mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. O tipo mais comum é o Mestre das Artes (*Master of Arts*), expressão que é uma sobrevivência medieval, onde Artes designava as matérias constitutivas do *trivium* e *quadrivium*, isto é, as disciplinas literárias e científicas, conteúdo da Faculdade das Artes.

Embora hierarquizados, são dois graus relativamente autônomos, isto é, o Ph. D. não exige necessariamente o M. A. como requisito indispensável. Existe universidade, como a de Princeton, cuja *Graduate School* opera quase que exclusivamente com programa de doutorado. Em certas profissões, como a de Medicina, não se verifica o mestrado, nesse ponto diferente da Inglaterra onde ocorre o mestrado em Cirurgia. Numa mesma Universidade há Departamentos que não trabalham com programas de mestrado. Na *Graduate Faculty* da Universidade de Columbia, por exemplo, existe o Doutorado em Anatomia, Bioquímica, Farmacologia, Patologia, Fisiologia, Microbiologia, todas, como se vê, matérias do ciclo básico de Medicina.

O título de Mestre, peculiar às universidades americanas e britânicas, tem sua origem, como grau acadêmico, na Universidade Medieval. Com efeito, na Idade Média chamavam-se Mestres todos os licenciados que faziam parte da corporação dos professores em todas as Faculdades, com exceção da Faculdade de Direito (*Decreto ou Civil*) onde os professores se intitulavam doutores. O licenciado adquiria o título de Mestre no ato solene da *inceptio*, pelo qual era recebido na corporação dos mestres com todos os direitos e privilégios. Na verdade, segundo nos diz Rashdall em seu livro *The Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. I, na universidade medieval os três títulos, mestre, doutor e professor eram absolutamente sinônimos. Para o fim da Idade Média os professores das Faculdades, ditas superiores, tenderam a assumir o título de Doutor em substituição ao de Mestre, ficando êste para a Faculdade das Artes.

Após o Renascimento, com as transformações sofridas pela universidade, o grau de Mestre tende a desaparecer nas instituições européias, sendo conservado até hoje no mundo anglo-saxônio. Em Oxford e Cambridge o grau de Mestre das Artes é concedido sem qualquer exame a todo aquele que haja obtido o grau de Bacharel numa destas Universidades e tenha seu nome nos livros de uma sociedade (isto é, tenha pago as taxas correspondentes da Universidade ou de um Colégio) por um prazo de vinte e um períodos de estudos. Nas Universidades escocesas o M.A. é o grau concedido

ao término do curso de graduação. Nos Estados Unidos, por força da influência inglesa, permaneceu o grau de Mestre, sendo, por muito tempo, conferido sem maiores exigências no fim da graduação, como era o caso do chamado *Master's Degree in cursu*. Pelos fins do século passado, com a instituição do doutorado segundo o modelo germânico, foi reformulado o M.A. para obtenção do qual se exigem cursos e exames, tornando-se êle um grau inferior ao Ph. D.

ultimamente, segundo acentuou Walter S. Eells no seu livro *Degrees in Higher Education*, muito se tem discutido sôbre a significação e valor do Mestrado. Os relatórios das Associações de Escolas de Pós-Graduação têm-se ocupado do problema recomendando a revitalização do grau de Mestre. Discute-se, por exemplo, se o M.A. é um grau final, com autonomia funcional, ou apenas uma etapa no caminho para o Ph. D.; se é importante apenas para a formação do professor do ensino secundário ou também para o professor do *College*; se deve exigir-se para o mestrado uma tese e ser aumentada sua duração.

O Mestrado adquire significação própria como grau terminal para aquêles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade do pesquisador de que o Ph. D. deve ser o atestado. Assim, em Johns Hopkins, no Departamento de Física, embora ordinariamente sejam aceitos apenas candidatos ao

doutorado, admite-se mudança de programa para o M.A. se, por qualquer razão, o estudante se julga incapaz de completar os estudos necessários ao Ph. D. Nos Estados Unidos o grau de Mestre é de grande utilidade como sinal de competência profissional, a exemplo do que ocorre com o Mestrado em Engenharia, Arquitetura ou Ciências da Administração Pública ou de Empresa. É importante igualmente para o magistério secundário, sobretudo porque em muitos Estados o Mestrado é garantia de melhor remuneração. No ensino superior é de menor valia, pois o Ph. D. é título necessário para o acesso na carreira de professor universitário. Dificilmente se poderia atingir o posto de Professor Associado e, muito menos, de Professor sem o doutorado. De qualquer modo o Mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nível da pós-graduação que proporciona maior competência científica ou profissional para aquêles que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica.

Duração dos cursos e métodos empregados. O doutorado norte-americano representa muito mais do que a defesa de uma tese. Doutorado e Mestrado são o resultado de estudos regulares e rigorosos em determinado campo do saber podendo prolongar-se por tempo maior do que o necessário à graduação. Teoricamente se requer um ano para o M.A. e dois anos para o Ph. D. Na realidade essa duração principalmente no caso do doutorado, pode estender-se por vários anos conforme a capacidade do aluno e a natureza da ma-

teria. Em geral exige-se um ano acadêmico de residência para ambos os graus. Por êste ano de residência entende-se a freqüência regular aos cursos pós-graduados com a obtenção dos respectivos créditos. Muitas vezes determina-se o limite máximo de duração dos estudos. Assim, a Universidade de Colúmbia exige que o candidato apresente a tese de doutorado dentro do prazo de sete anos, admitindo-se exceções em circunstâncias especiais quando recomendadas pelo Departamento.

Estudo publicado em 1951 revelou que, de 20.000 candidatos que obtiveram o Ph. D. em ciências de 1936 a 1948, o tempo médio decorrido entre o Bacharelado e o grau de Doutor foi de 6,2 anos, com a metade dos graduados dependendo de 5 a 6 anos cada um. A média de idade em que receberam o grau foi de 30,5 anos variando de 19 a 65 anos.

Em geral, segundo esclarece Walter C. Eells, após o candidato ao Ph. D. haver completado dois anos de estudo em residência e escolhido o tema da tese, por motivos econômicos abandona o tempo integral, freqüentando cursos de verão ou períodos irregulares até a conclusão de tese.

Quanto à maneira de se processarem os cursos, aos métodos de instrução e às condições estabelecidas para a obtenção do grau, notam-se sensíveis variações de universidade para universidade e, até mesmo, de departamento para departamento na mesma instituição. Todavia, apesar de grande diversidade de métodos e requisitos é possível falar-se de uma sistemá-

tica comum. Característica fundamental da pós-graduação norte-americana é que o candidato ao Mestrado e ao Doutorado, além da tese, dissertação ou ensaio, deverá seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisas, e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira.

Entende-se, por outro lado, que a pós-graduação, por sua natureza, implica rigorosa seletividade intelectual, estabelecendo-se requisitos de admissão tanto mais severos quanto mais alto é o padrão da universidade. E, uma vez admitido, o candidato enfrentará rigorosos exames eliminatórios, exigindo-se dele intenso trabalho intelectual ao longo do curso. Como faz questão de acentuar a Universidade Johns Hopkins, a pós-graduação de modo algum pode ser considerada educação de massa. Daí a filtragem dos candidatos. A Universidade de Princeton, por exemplo, dos dois mil pedidos de inscrição que lhe chegam anualmente, não aproveita mais do que trezentos e cinqüenta.

Normalmente os cursos de Mestrado e Doutorado compreendem uma área de concentração (major) à escolha do candidato e matérias conexas (minor). No caso do Ph. D. a exigência da tese é universal, enquanto para o M. A. ora se requer uma dissertação, memória ou ensaio, ora se consideram suficientes os exames prestados.

Os processos de aprendizagem se caracterizam pela grande flexibilidade atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos embora assistidos

e orientados por um diretor de estudos. São utilizados de preferência métodos, tais como seminários, programas de pesquisa, trabalhos de laboratórios, etc, que visem estimular a iniciativa criadora do aluno. O método de instrução, por excelência, nestes cursos, principalmente na área das humanidades e ciências sociais, é o seminário. O propósito dos seminários, considerados coletivamente, é investigar um determinado tópico, combinando amplitude e profundidade e possibilitando ao aluno participação ativa no desenvolvimento dos temas. De qualquer modo o que se tem em vista nos cursos de pós-graduação é menos fazer o candidato absorver passivamente conhecimentos já feitos, do que desenvolver sua capacidade criadora e juízo crítico, levando-o a exercer, por si mesmo ou em colaboração com mestre, a atividade de pesquisa.

Para melhor ilustração, usaremos de um exemplo tirado de nossa especialidade descrevendo, em suas linhas gerais, os requisitos necessários ao M. A. e Ph. D. em Filosofia, na Universidade de Chicago. Aliás, nesta Universidade o estudante tem a escolha entre dois M. A. de Filosofia: um M. A. especializado, para aqueles que têm a intenção de dedicar-se à Filosofia e projetam preparar, em seguida, o doutorado; e um M. A. de caráter geral destinado principalmente aos candidatos que têm o propósito de aplicar seus conhecimentos filosóficos a domínio e problemas outros que os da Filosofia propriamente dita.

Para obter o M. A. especializado em Filosofia o aluno deve subme-

ter-se a três exames, aos quais se acrescenta a prova de língua estrangeira: a) um exame preliminar eliminatório sobre quatro domínios da Filosofia, indicados pelo Departamento; b) um grande exame sobre o domínio da opção; c) um exame sobre campo conexo estranho à Filosofia. No que se refere ao Ph. D. o candidato, além das provas que verifiquem sua competência de leitura em duas línguas estrangeiras, deve submeter-se a: a) um exame preliminar eliminatório escrito sobre quatro domínios da Filosofia estabelecidos pelo Departamento, assim como sobre a obra de um filósofo escolhido pelo candidato de acordo com seu diretor de estudos; b) um grande exame (comprehensive examination) em três partes : prova escrita sobre a especialidade de opção, prova oral sobre a história da Filosofia e prova escrita sobre o domínio conexo; c) um exame oral final sobre o assunto de que trata a tese de doutorado e o campo em que se situa. Para o M. A. especializado exige-se dissertação que demonstre aptidão para a pesquisa; para a M. A. geral basta um ensaio "organizando e interpretando dados relativos a um problema geral. "Quanto ao Ph. D. é necessário o preparo de tese que constitui "contribuição de conhecimentos novos sobre um tema aprovado pelo Departamento".

Decerto que esses requisitos e métodos de estudo variam em maior ou menor medida entre os Departamentos a fim de atender, principalmente, às peculiaridades de cada ramo de conhecimentos. Todavia, apesar da diversidade de processos, existe uma sistemática

da pós-graduação norte-americana que compreende, em sua essência, duração mínima de residência, cursos regulares, exames parciais e gerais, incluindo línguas estrangeiras, além da tese, quando se trata do Ph. D., resultado de pesquisa e devendo apresentar contribuição nova para o saber.

O mérito do sistema, expressamente reconhecido pelo Robins Report, está em que a pós-graduação não se limita apenas ao preparo de uma tese doutoral ou dissertação de mestrado. Compreende uma série de cursos a que está obrigado o aluno, cobrindo ampla extensão do campo de conhecimento escolhido. Trata-se, portanto, de treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação científica, encaminhando-se o candidato ao trabalho de pesquisa de que a tese será a expressão. Essa organização sistemática da pós-graduação tem ainda a vantagem de oferecer o máximo de assistência e orientação ao aluno em seus estudos, sem prejuízo da liberdade de iniciativa que lhe é essencial.

A PÓS-GRADUAÇÃO E A LEI DE DIRETRIZES E BASES

Admitida a doutrina da pós-graduação cujos princípios apenas delineamos, passemos agora ao estudo do problema à luz da Lei de Diretrizes e Bases.

Se considerarmos o destaque especial que a lei concede à pós-graduação ao classificar os diferentes tipos de cursos superiores, podemos afirmar que a doutrina aqui exposta corresponde à intenção do texto legal. É o que pretendemos

mostrar com análise do art. 69 onde se distinguem três grandes categorias de 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.

O dispositivo legal, como se vê, não chega a determinar a natureza da pós-graduação. Se por um lado, essa indefinição, que corresponde ao próprio espírito da lei, representa fator positivo ao dar margem à iniciativa criadora das universidades, doutra parte tem gerado certa confusão, por nos faltar tradição e experiência na matéria. Daí a necessidade de uma interpretação oficial capaz de definir a natureza da pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 e que sirva de balizamento para a organização dos cursos pós-graduados. A exegese do artigo poderá discernir elementos básicos que nos permitem determinar o conceito legal.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato importante de que a pós-graduação é mencionada em alínea especial, como categoria própria, à

maneira de espécie de que o gênero é o curso. Existe, assim, uma diferença específica entre a pós-graduação e os cursos de especialização e aperfeiçoamento. Isto nos autoriza a pensar que a lei considerou a pós-graduação *sensu stricto* tal como a definimos neste trabalho.

Em segundo lugar, corroborando essa interpretação, é significativo que a lei estabelece expressamente requisito de matrícula para os cursos de pós-graduação, deixando os de especialização, aperfeiçoamento e extensão ao critério dos estabelecimentos. Assim como a conclusão do ciclo colegial ou equivalente é o requisito indispensável à matrícula nos cursos de graduação, o diploma destes últimos é requisito imprescindível para a matrícula em cursos pós-graduados. E desde que a lei não exige diploma de graduação para os cursos da alínea c segue-se que nem toda especialização é necessariamente curso pós-graduado. É possível, por exemplo, pensar-se numa especialização de nível superior para técnicos de grau médio. Por outro lado, ainda que a especialização pressuponha expressamente o diploma de graduação, ela não constitui, só por isso, pós-graduação em sentido estrito.

Outro ponto digno de nota é que a lei ao tratar dos cursos de graduação e pós-graduação fala de matrícula, usando para ambos os casos a mesma expressão: "abertos (os cursos) à matrícula de candidatos que hajam concluído...". Com referência aos cursos da alínea c limita-se a dizer simplesmente: "abertos a candida-

tos...", omitindo a palavra matrícula. Não se pode considerar omissão como fortuita e, portanto, irrelevante. Com efeito, o fato de figurar a palavra matrícula toda vez que o artigo se refere aos cursos de graduação e pós-graduação e omitindo no caso dos cursos da alínea c, para os quais não se exige qualquer requisito, denota uma intenção especial da lei. Como bem ressaltou o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, quando a lei fala da matrícula para a pós-graduação dá a entender que se trata de cursos regulares. Vê-se, deste modo, que a lei estabelece uma certa paridade, quanto ao caráter sistemático dos cursos, entre a graduação e a pós-graduação. Poder-se-ia observar que não requer além do diploma de graduação, nenhuma prova de habilitação aos cursos pós-graduados. Mas daí não se infere que os estabelecimentos fiquem impedidos de fixar critérios de seleção, pois, segundo foi visto, a pós-graduação por sua própria natureza implica alta seletividade intelectual. Muito acertadamente deixou a lei que as escolas, conforme os casos concretos, decidissem da conveniência e da forma da seleção.

Desta breve análise do art. 69 podemos concluir, com fundamento, que a intenção da lei foi atribuir status especial à pós-graduação, distinguindo-a dos cursos de simples especialização. Se esta interpretação é exata, parece-nos legítimo aplicar-se aos cursos de que trata a alínea b o conceito que formulamos de pós-graduação ... *sensu stricto*, isto é, o sistema de cursos regulares que se superpõem à graduação, visando desenvolver,

em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzido à obtenção de grau acadêmico.

Mas, se o Conselho, interpretando a lei no uso de suas atribuições, pode definir oficialmente a pós-graduação, faltar-lhe-ia, por enquanto, competência, como já acentuamos de início, para fazer a regulamentação geral dos cursos pós-graduados. Sòmente cabe-lhe regulamentar o curso de pós-graduação capaz de assegurar" privilégio para o exercício de profissão liberal, nos têrmos do art. 70. Isto significa que, no atual regime da Lei de Diretrizes e Bases, qualquer estabelecimento, universidade ou faculdade isolada poderia instalar cursos de pós-graduação conferindo grau, na forma da definição proposta pelo Conselho, mas sem depender, para isso, da autorização ou reconhecimento. Tal é a situação dos cursos pós-graduados na Lei de Diretrizes e Bases.

A PÓS-GRADUAÇÃO E O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO

Com a promulgação do Estatuto do Magistério, o Conselho dispõe, agora, de poderes para submeter os cursos pós-graduados a uma certa regulamentação.

É certo que o Estatuto não confere privilégio a esses cursos para o exercício do magistério. Ora, sem conferir privilégios, não seria o caso de se invocar o art. 70 da L.D.B. para submeter os cursos pós-graduados a regulamentação. Todavia, entendemos que a competência atribuída ao Conselho para definir esses cursos e de-

terminar-lhes as características, outorga-lhe, ao mesmo tempo, certo poder para regulamentá-los. Doutra forma, como o Conselho poderia ter segurança de que os estabelecimentos seguem as características fixadas? O controle dos cursos poderá ser feito por meio do reconhecimento, pelo menos à maneira de acreditaion. O reconhecimento, ou qualquer outro meio de controle que venha disciplinar o processo de implantação dos cursos de pós-graduação, parece-nos de todo indispensável se considerarmos as condições de funcionamento de nossas escolas superiores. A ser criada indiscriminadamente, a pós-graduação, na maioria dos casos, se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com o abastardamento inevitável dos graus de Mestre e Doutor. O simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos, não significa que se encontra realmente habilitado para instituir a pós-graduação. Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira — essencial à renovação de nossa universidade — seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não somente princípios doutrinários mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento. Daí a necessidade de que os cursos de pós-graduação sejam reconhecidos pelo Conselho.

Propõe o Sr. Ministro que a pós-graduação seja prerrogativa das Universidades e que apenas em condições excepcionais venha a ser permitida aos estabelecimentos isolados mediante autorização do

Conselho. Considerada a proposta do ponto-de-vista legal, verifica-se que, tanto na Lei de Diretrizes e Bases como no Estatuto do Magistério, nenhum dispositivo existe que autorize restringir a pós-graduação às universidades. O caput do art. 69 é bastante claro quando dispõe que podem ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior os cursos por êle discriminados, isto é, de graduação, pós-graduação, etc. Por outro lado, se é verdade que em muitos setores da pesquisa científica somente a universidade possui recursos, em pessoal e equipamento, para desenvolver com eficiência programas de pós-graduação, noutras áreas é perfeitamente admissível que uma faculdade isolada possa manter cursos pós-graduados. A faculdade de filosofia, por exemplo, que abrange todos os setores das ciências e das letras, e que operando com todos os seus cursos é uma espécie de universidade, estaria teoricamente em condições de atuar satisfatoriamente no campo da pós-graduação. E se submetemos os cursos pós-graduados ao reconhecimento do Conselho poderá êle fixar normas para o funcionamento desses cursos, cabendo verificar em cada caso se o estabelecimento, universidade ou faculdade isolada apresenta as condições exigidas.

DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICA DO MESTRADO E DOUTORADO

Cabe-nos agora, atendendo à solicitação do Sr. Ministro e, ao que determina o Estatuto do Magistério, definir e fixar as características dos cursos de Mestrado e Doutorado.

Entendemos que se trata de caracterizar estes cursos em seus aspectos fundamentais, evitando-se estabelecer padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial a tôda pós-graduação. Daríamos apenas as balizas mestras dentro das quais a estruturação dos cursos pode sofrer variações em função das peculiaridades de cada setor de conhecimento e da margem de iniciativa que se deve atribuir à instituição e ao próprio aluno na organização de seus estudos.

Em primeiro lugar, de acordo com a doutrina exposta nesse parecer, propomos o escalonamento da pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado, não obstante certas objeções surgidas, entre nós, contra o título de Mestre. A alegação, tantas vezes invocada, de que esse título não faz parte de nossa tradição de ensino superior, não nos parece constituir razão suficiente para ser rejeitado. A verdade é que em matéria de pós-graduação ainda estamos por criar uma tradição. E, se a pós-graduação deve ser estruturada em dois ciclos, como a experiência anglo-americana demonstra e a própria natureza desses estudos aconselha, não vemos por que teríamos escrúpulo em adotar a designação de Mestre se, como bem acentuou o Conselheiro Rubens Maciel, não dispomos de outro nome que a substitua. Aliás, algumas de nossas instituições já vêm adotando, com êxito, o título de Mestre para designar o grau acadêmico correspondente ao primeiro nível da pós-graduação.

Seguindo-se o critério de maior flexibilidade, em vez de duração

uniforme e invariável, julgamos mais adequado fixar duração mínima em termos de ano letivo. Com base na experiência estrangeira podemos determinar o mínimo de um ano para o mestrado e dois para o doutorado. O programa de estudos compreenderá um elenco variado de matérias a fim de que o aluno possa exercer opção orientado pelo diretor de estudos.

Em sua área de concentração o candidato escolherá certo número de matérias, complementadas por outra ou outras escolhidas em campo conexo. O total de estudos exigido para completar o curso poderá ser avaliado em créditos ou unidades equivalentes. Sistema que, aliás, já vem sendo adotado no curso de Mestrado mantido pelo Instituto de Química da Universidade do Brasil. Neste curso requer-se um mínimo de 30 créditos, correspondendo o crédito a cada 17 horas de aulas teóricas ou equivalentes. Por não existir ainda unidade de crédito convencional para nosso ensino superior deixamos de empregar esse critério de avaliação. Mas, considerando-se que na pós-graduação se há de conceder ao aluno certa margem de tempo para seus estudos e trabalhos de pesquisas individuais, calculamos que seria suficiente, para o mestrado e doutorado, o total de 360 a 450 horas de trabalhos escolares, aulas, seminários ou atividades de laboratórios, por ano letivo.

O programa de estudo comportará duas fases. A primeira fase compreende principalmente a frequência às aulas, seminários, culminando com um exame geral que

verifique o aproveitamento e capacidade do candidato. No segundo período o aluno se dedicará mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação ou tese que exprimirá o resultado de suas pesquisas.

Embora o mestrado e o doutorado representem um escalonamento da pós-graduação, esses cursos podem ser considerados como relativamente autônomos. Isto é, o mestrado não constitui obrigatoriamente requisito prévio para inscrição no curso de doutorado. É admissível que em certos campos do saber ou da profissão se ofereçam apenas programas de doutorado. De qualquer modo, seguindo tradição generalizada em todos os países, não se aconselharia a instituição do mestrado em Medicina. Outro ponto importante é a determinação dos tipos de doutorado e respectiva designação, recomendando-se certa sistemática e uniformidade dos graus. É comum se distinguirem os graus acadêmicos ou de pesquisa e os graus profissionais. Nos Estados Unidos, conforme vimos, o doutorado de pesquisa é o Ph. D., ou seja, *Philosophiae Doctor*, segundo o modelo germânico e que se aplica a qualquer setor de conhecimento. Assim temos o Ph. D. em Física, Sociologia, Letras, Biologia, etc. ou em Filosofia propriamente dita. Na França, cobrindo toda a área das Ciências e Humanidades, temos o *Docteur ès Sciences* e o *Docteur ès Lettres* equivalendo às matérias estudadas, respectivamente, na *Faculte des Sciences* e na *Faculte des Lettres* (hoje *Faculte des Lettres et Sciences Humai-*

nes). Na Alemanha, além do Dr. Philosophiae relativo às diversas seções da Faculdade de Filosofia, existe o Dr. Rerum Naturalium, que abrange o campo das ciências naturais ou exatas, o Dr. Rerum Politicarum, que compreende o campo das ciências sociais e econômicas, além dos diversos doutorados relativos às profissões liberais tradicionais .

Se atendermos a que a nossa Faculdade de Filosofia cobre todo o campo das ciências e das letras e tem como um de seus objetivos essenciais a formação de pesquisadores, poderíamos adotar a expressão Ph. D. para designar o doutorado de pesquisa. Neste caso entende-se que a pós-graduação de pesquisas ou acadêmica seria objeto de uma coordenação central incluindo as disciplinas científicas ou literárias do ciclo básico das faculdades profissionais. Os problemas intrincados e insolúveis de classificação dos diferentes tipos de conhecimento aconselhariam a solução cômoda do Ph. D. Considerando-se, todavia, que êste título não teria ressonância em nosso ambiente universitário, havendo já universidades como a de São Paulo, onde se concede regularmente o doutorado em ciências, é preferível não adotar-se o Ph. D. A dicotomia doutor em ciências e doutor em letras suscita várias dificuldades quanto à inclusão de certas matérias em qualquer uma dessas categorias, desde que não possuímos a tradição francesa das duas faculdades de ciências e de letras. Poderíamos acrescentar um terceiro campo, o das ciências humanas, que também não estaria

ao abrigo de tôda objeção em matéria de classificação das ciências. Como não é possível lograr-se uma classificação sistemática livre de qualquer objeção, sugerimos que o doutorado seja articulado com as quatro grandes áreas seguintes: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia. Quanto aos doutorados profissionais, teriam a designação do curso correspondente como, por exemplo, Doutor em Engenharia, Doutor em Medicina, etc. No que concerne ao Mestrado deparam-se idênticas dificuldades. Seria de todo inconveniente adotar a expressão Mestre das Artes (M. A.) uma vez que o têrmo Artes perdeu, entre nós, a significação primitiva de artes liberais, isto é, o conjunto das disciplinas científicas e literárias que formavam o conteúdo da Faculdade das Artes da Universidade Medieval. Justificasse o uso da expressão nos Estados Unidos e na Inglaterra porque ainda hoje, nestes países, se conserva a denominação, de origem medieval, de Colégio das Artes Liberais e Faculdades das Artes. Para evitar maiores complicações propomos que o mestrado seja qualificado pela denominação do curso, área ou matéria correspondente.

À luz da doutrina aqui exposta sobre a natureza e processos da pós-graduação, podemos formular as seguintes conclusões sobre as características fundamentais dos cursos pós-graduados correspondentes aos dois níveis :

- 1) A pós-graduação de que trata a alínea b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares

- em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico.
- 2) A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação : Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui requisito indispensável à inscrição no curso de doutorado.
 - 3) O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.
 - 4) O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criador nos diferentes ramos do saber.
 - 5) O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.
 - 6) Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.
 - 7) Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.
 - 8) O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos nos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade um assunto determinado.
 - 9) Do candidato ao Mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de Doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.
 - 10) O programa de estudos do Mestrado e Doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de

- estudos. Constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos.
- 11) O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em Administração Pública poderiam ser admitidos bacharéis em Direito ou Economia; em Biologia, Médicos ou diplomados em História Natural.
 - 12) Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma de curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos.
 - 13) Nas universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objeto de coordenação central, abrangendo
- tôda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais.
- 14) Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.
 - 15) Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelos menos no que se refere à duração mínima dos cursos .
 - 16) Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho Federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais. Para isso o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos.
- (aa.) A. Almeida Júnior, Presidente da CE. Su. — Newton Supcira, relator. — Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

INFORMAÇÃO DO PAIS

Pesquisa sôbre oportunidades ocupacionais

No Ginásio Estadual Vocacional Osvaldo Aranha de São Paulo foi inaugurada exposição que ilustra pesquisa realizada por alunos da 4.^a série sôbre Oportunidades Ocupacionais. Resultados das investigações sôbre dezenas de profissões foram apresentados através de cartazes, fotografias, recortes, desenhos, gráficos e maquetas, oferecendo aos jovens uma visão do meio em que deverão atuar e as possibilidades profissionais com que se defrontarão.

INCE

Para a realização de um programa de distribuição de filmes educativos nos estabelecimentos de ensino de todo o país, o Instituto Nacional de Cinema Educativo, além de importar moderno equipamento técnico e adquirir, entre outros, filmes científicos falados em português, encontra-se em fase de produção própria de filmes e diafilmes educativos.

No setor de projeção fixa, acham-se em fase de conclusão os seguintes diafilmes : "Invasões Holandesas" e "Inconfidência Mineira",

do Prof. Vitor Zappi Capucci; "Nordeste e Centro Oeste", do Prof. Artur Bernardes Weiss; "Classificação Geral das Plantas e Protozoários", do Prof. Alfredo Peres (em distribuição); "Pintura Impressionista; Origem e Reação ao Impressionismo", de Carlos Cavalcanti (em distribuição) e "Expressionismo e Abstracionismo", de Geraldo Ferraz.

No setor de filmagens, além de desenhos animados de caráter educativo e cultural, estão sendo concluídas as seguintes produções: a cores — "Rio e Imagem de São Paulo", destinados também a platéias do exterior; "O Milagre do Desenvolvimento", no campo da Economia; "O mundo da criança indígena" e "Pajés", rodados nas matas do Alto Xingu, e "Canções da Cidade", quatro histórias dirigidas por vencedores de recente concurso cinematográfico.

Em preto e branco — "Fala Brasília", pesquisa sôbre o linguajar de Brasília; "O mundo de Santos Dumont"; "Rio, uma visão do futuro", além de filmes sôbre medicina e outros ramos da ciência. Os filmes disponíveis do INCE se encontram relacionados em catálogo que pode ser adquirido em sua sede à Praça da República 141-A (sobreloja). RJ. — GB.

Diafilmes educativos serão doados a professores registrados e a estabelecimentos de ensino. Os filmes serão cedidos por empréstimo.

Escolinha de Arte do Brasil

Seguindo sua principal diretriz — desenvolver o gosto e a capacidade da criança para a arte — a E.A.B. vai realizar um curso destinado a professores de ensino médio com o objetivo de prepará-los não só para orientar as atividades teatrais escolares, como, e o que é mais importante, despertar nos alunos o interesse autêntico pela arte dramática, preparando-os para constituírem a platéia de amanhã.

Ensino Médio em 1985

Dados apurados pelo Serviço de Educação e Cultura informam que em 1965 atingiu a 2.150.847 o número de alunos matriculados nas 9.184 unidades de ensino médio existentes no país, no início do ano letivo. Desse total, 909.368 matricularam-se nas capitais.

Quanto à distribuição geográfica, maior contingente se situava em São Paulo, com 625.783, seguindo-se Minas Gerais (265.434); Guanabara (223.076); Rio Grande do Sul (200.381); Paraná..... (124.148); Rio de Janeiro..... (119.350); Bahia (92.865); Pernambuco (90.958); Ceará..... (60.957); Santa Catarina..... (54.320); Goiás (44.396); Espírito Santo (36.717); Pará (34.046); Paraíba (25.806); Maranhão..... (21.907); Mato Grosso (21.083); Rio Grande do Norte (20.963);

Piauí (19.213); Alagoas (18.904); Brasília (16.881); Sergipe..... (13.997); Amazonas (13.230); Amapá (2.360); Acre (2.213); Rondônia (1.306) e Roraima (535). Em relação ao índice de matrículas por 1.000 habitantes, a melhor distribuição cabia à Guanabara com 58, seguindo-se Brasília (56); São Paulo (41); Rio Grande do Sul (32); Rio de Janeiro (29); Espírito Santo (27); Minas Gerais (24); Santa Catarina (22); Paraná (21); e Pernambuco (20).

As demais unidades da Federação tinham menos de 20 alunos do ensino médio por 1.000 habitantes, enquanto o índice para a Brasil não ia além de 26 alunos por 1.000 habitantes.

Em relação ao ano de 1964, o acréscimo foi de 13,6% sendo de 258.123 o número de matrículas a mais.

Só 1,5% nas universidades

Enquanto mais de 10 milhões de crianças cursam a escola pública em todo o país, como se verificou pelo Censo Escolar em 1964, somente 1,5% dos estudantes brasileiros atingem a universidade. Dos 300 mil professores ministrando ensino primário a 7 milhões de alunos, a 3.^a parte é constituída de leigos.

Seminário de Língua Portuguesa

Unificação da língua brasileira e aperfeiçoamento dos métodos do estudo do idioma foram os objetivos do Seminário da Língua Portuguesa realizado na segunda quinzena de dezembro no Rio de

Janeiro e que teve como preliminar o I Simpósio da Língua Nacional, instalado no MEC em 8 e 9 de outubro.

"O ensino da língua para os Aloglotos", "Métodos Audiovisuais" e "Simplificação e Unificação da Terminologia Gramatical" foram alguns dos temas tratados durante o Simpósio que visou à orientação dos programas de Português que após a Lei de Diretrizes e Bases tornaram-se mais flexíveis, sendo permitido aos professores ampliá-los e adaptá-los às necessidades de cada turma.

Regulamentada a realização de Exposição de Ciências

O êxito alcançado pela exposição de ciências apresentada em Descalvado, Estado de São Paulo e que inspirou iniciativas semelhantes em outras localidades, levou o Diretor do Departamento de Educação do Estado a regulamentar a realização anual de Exposição de Ciência e Cultura nos estabelecimentos oficiais de ensino médio, através da seguinte portaria :

"O diretor geral do Departamento de Educação, no uso de suas atribuições, considerando o que lhe representou a Chefia do Ensino Secundário e Normal, resolve :

Artigo 1.º Anualmente, no mês de setembro, como parte das solenidades comemorativas da Semana da Pátria, os estabelecimentos oficiais de ensino médio subordinados promoverão exposições de Ciências e Cultura em geral.

Parágrafo 1.º Sem prejuízo de suas atividades escolares normais,

já que integram as extracurriculares, as exposições de Ciências e Cultura em geral apresentarão trabalhos elaborados por alunos, sob a orientação dos professores das disciplinas e práticas educativas que compõem os currículos adotados pela unidade escolar de ensino expositora.

Parágrafo 2.º Desde que interessadas em matéria de educação e ensino, poderão, quando convidadas pela direção do estabelecimento de ensino, participar das exposições de Ciências e Cultura em geral pessoas e entidades públicas e particulares da localidade, notadamente as ligadas às artes e à indústria.

Parágrafo 3.º As exposições de Ciências e Cultura em geral terão como sede o estabelecimento de ensino expositor, podendo, a critério da direção, localizar-se em outras dependências públicas ou particulares da localidade, o que será ainda melhor, pois dessa forma muito mais se ampliarão as relações entre a escola e a comunidade social, já evidenciadas no regimento interno dos estabelecimentos oficiais de ensino médio subordinados.

Artigo 2.º As exposições de que trata o artigo anterior estarão abertas à visitação pública no período de 1º a 7 de setembro, delas tomando inteiro conhecimento e a elas oferecendo todo incentivo e colaboração a Inspeção Regional do Ensino Secundário e Normal a que estiver subordinada a unidade escolar expositora.

Parágrafo único. Com a colaboração de entidades públicas e particulares incentivadoras do ensino, a direção do estabelecimento expositor promoverá a classificação dos melhores trabalhos a cujos autores deverão ser conferidas medalhas consagradoras do prêmio "Honra ao Mérito".

Artigo 3.º Anualmente, no mês de outubro, integrando a programação das solenidades comemorativas do Dia do Professor, na sede das Inspetorias Regionais do Ensino Secundário e Normal, estará aberta à visitação pública a exposição regional de Ciências e Cultura em geral, organizada com os melhores trabalhos que participaram das exposições aludidas no artigo 1.º.

Parágrafo 1.º Ao Inspetor Regional do Ensino Secundário e Normal compete, auxiliado pela direção dos estabelecimentos de ensino de grau médio oficiais da sede, bem como das suas entidades públicas e particulares, promover, dirigir e orientar a exposição regional de Ciências e Cultura em geral.

Parágrafo 2.º A exposição de que trata o presente artigo deverá ocorrer no período de 9 a 15 de outubro podendo, a critério do Inspetor Regional do Ensino Secundário e Normal, instalar-se em outras dependências públicas ou particulares da cidade-sede da Inspetoria Regional.

Artigo 4.º Na capital, as unidades escolares de ensino médio oficial promoverão a exposição de Ciências e Cultura em geral na forma estabelecida no artigo 1.º e

seus parágrafos, bem como na do artigo 2.º e seu parágrafo único.

Parágrafo único. Para os fins do artigo 3.º, as Inspetorias Regionais do Ensino Secundário e Normal da capital promoverão, mediante inteira colaboração e entendimento recíprocos, a exposição regional de Ciências e Cultura em geral, de sorte que nas Zonas Norte, Sul, Leste e Oeste da capital, respectivamente, se localize uma exposição regional.

Artigo 5.º Com a instituição das exposições locais e regionais de Ciências e Cultura em geral, as anteriores exposições e feiras de Ciências, que vinham sendo promovidas e orientadas pelas unidades escolares oficiais de grau médio e Inspetorias Regionais do Ensino Secundário e Normal, passarão, doravante, a ser realizadas segundo as normas baixadas por esta Portaria.

Parágrafo único. Dos resultados das exposições, quer locais, quer regionais, de Ciências e Cultura em geral, deverão ser classificados:

a) elementos humanos e materiais que concorrerão aos concursos promovidos anualmente pelo IBCEC e outras entidades culturais do país ou do Estado, notadamente a eficiente e tão divulgada atividade que se denominou "Cientistas de Amanhã";

b) trabalhos que devendo integrar a grande "Exposição de Ciências e Cultura em Geral" de que cogita a Lei n.º 8.878, de 21 de julho de 1965, tão logo sejam os seus dispositivos regulamentados pela Secretaria de Educação.

Artigo 6.º Concluídas as atividades de que trata esta portaria, e observado o disposto nas letras "a" e "b", do parágrafo único, do artigo anterior, os trabalhos expostos deverão, se assim concordarem os seus autores, aparelhar as salas especiais e laboratórios do estabelecimento de ensino e, dessa forma, enriquecendo-os com material de experimentação e de demonstração, amostras pedagógicas que funcionam como ponderado recurso necessário a alcançar, de maneira prática, segundo as normas da atual técnica e pesquisas modernas, o melhor rendimento do ensino.

Artigo 7.º Terminadas as exposições de que tratam os artigos anteriores, a direção dos estabelecimentos de ensino expositores e as respectivas Inspetorias Regionais do Ensino Secundário e Normal elaborarão relatórios ou mostruários com fotografias, acompanhados de amplas informações sobre a aludida atividade local e regional, e os encaminharão à Chefia do Ensino Secundário e Normal, a fim de que integrem, tão logo sejam regulamentados os dispositivos da lei n.º 8.878, de 21 de julho de 1965, como documentário, a atividade de que trata a letra "b" do parágrafo único do artigo 5.º desta portaria.

Artigo 8.º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário."

Ginásio para o trabalho

Convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e os governos dos Estados assegura a

aplicação de recursos financeiros previstos para o ensino médio na construção, conclusão e equipagem de ginásios orientados para o trabalho.

Atuando como elemento de integração do trabalho na cultura e suprindo as deficiências resultantes do academicismo da escola secundária, o ginásio para o trabalho, sem possuir características de um ginásio comercial, industrial ou agrícola, pretende oferecer aos jovens uma visão dos novos valores introduzidos na sociedade contemporânea com o desenvolvimento da técnica e expansão da indústria e organizações empresariais.

A cooperação financeira com os estabelecimentos particulares de ensino médio será realizada pela concessão de recursos da Diretoria do Ensino Secundário através do "auxílio compensação", destinados à instalação, equipamento ou manutenção de oficinas ou salas-ambiente para "Artes Industriais", "Técnicas Comerciais", "Técnicas Agrícolas" e "Educação Doméstica".

A compensação do auxílio recebido se processará mediante concessão de novas matrículas gratuitas ou aperfeiçoamento de professores.

Operação Ubatuba

Experiência de alfabetização em larga escala, promovida por universitários durante as férias escolares, foi levada a efeito em Ubatuba, Estado de São Paulo. A iniciativa contou com o apoio da Força Pública do Estado e foi prestigiada por autoridades governamentais. Organizados em

acampamentos em diversos pontos, mobilizaram-se os estudantes para a luta que visa à erradicação do analfabetismo naquele município.

CRPE

Dos 101 bolsistas que concluíram os cursos ministrados no Centro Regional de Pesquisas Educacio-

nais de São Paulo durante o ano de 1965, 19 eram procedentes de 15 outros países latino-americanos. A solenidade de entrega de certificados foi presidida pelo diretor-substituto do CRPE, professor Carlos Correia Mascaro, com a presença do sr. Pierre Henquet, chefe da missão da UNESCO no Brasil.

PORTARIA N.º 341 — DE 1.º DE DEZEMBRO DE 1965

Dispõe sobre a concessão de registro a professores de ensino médio

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e tendo em vista o disposto nos artigos 61, 68 e 98 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, bem como o que consta dos Pareceres n.ºs. 15-64 e 845-65, do Conselho Federal de Educação, resolve :

Art. 1.º O registro de professor de ensino médio para licenciados por Faculdade de Filosofia será concedido :

I — Aos licenciados em Filosofia — registro em Filosofia e Psicologia, Sociologia ou Estudos Sociais e História, se cada uma dessas matérias figurar no currículo;

II — Aos licenciados em Matemática — registro em Matemática, Física e Desenho Geométrico;

III — Aos licenciados em Química — registro em Química, Física e no primeiro ciclo, Matemática;

IV — Aos licenciados em História Natural — registro em Ciências Físicas e Biológicas, Biologia, Mineralogia e Geologia, no segundo ciclo;

V — Aos licenciados em Geografia — registro em Geografia e Estudos Sociais, desde que figure, no currículo do curso, Antropologia Cultural e Sociologia;

VI — Aos licenciados em História — registro em História e Organização Social e Política Brasileira e, ainda Estudos Sociais desde que figure, no currículo do curso, Sociologia ou Antropologia Cultural;

VII — Aos licenciados em Ciências Sociais — registro em Sociologia, Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira, Elementos de Economia e Geografia Humana;

VIII — Aos licenciados em Letras — registro em Português e Literatura de Língua Portuguesa e mais uma língua estrangeira com a respectiva Literatura, conforme estabelecido no Parecer 283-62, que fixou o currículo mínimo de Letras :

1 — Aos licenciados em Letras, na forma prevista na Portaria Ministerial 168, de 23-6-65, o registro em uma das seguintes hipóteses, para o 1.º ciclo :

a) Português e Literatura de Língua Portuguesa;

b) Português e uma língua Estrangeira Moderna, com as respectivas literaturas;

c) Português e Latim, com as respectivas literaturas;

2 — Enquanto não houver número suficiente de professores de Letras com Licenciatura completa, e sempre que se registre essa falta, os licenciados de 1.º ciclo poderão, mediante autorização especial do órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura, exercer o magistério no 2.º ciclo da escola de segundo grau, dentro de sua habilitação específica.

IX — Aos licenciados em Pedagogia — registro em Sociologia ou Estudos Sociais, Psicologia e as matérias pedagógicas dos cursos de formação dos professores do ensino primário;

X — Aos licenciados em Psicologia — registro em Psicologia, em todos os seus ramos;

XI — Aos licenciados em Desenho (artístico, geométrico, técnico), Iniciação às Artes e História das Artes;

XII — Aos licenciados em Ciências Biológicas — registro em Ciências Físicas e Biológicas (ciclo ginasial) e Biologia (ciclo colegial) :

1 — Aos licenciados em Ciências na forma da Portaria Ministerial n.º 46, de 26-2-65, registro para o 1.º ciclo em Iniciação às Ciências Físicas e Biológicas e Matemática.

2 — Enquanto não houver número suficiente de professores com quatro anos de curso, e sempre que se registre esta falta, os concluintes da Licenciatura de Ciên-

cias poderão lecionar no 2.º ciclo, as disciplinas estudadas no currículo.

Parágrafo único. O registro correspondente às Licenciaturas de Física, Química e História Natural inclui também Iniciação à Ciência. Os licenciados em Pedagogia e Ciências Sociais poderão ensinar História, a título precário, desde que se verifique falta de professores registrados, naquela matéria. Nas mesmas condições, o licenciado em História Natural e Ciências Biológicas poderá ensinar Química, desde que figure no seu currículo tal disciplina. Ao licenciado em Letras, para obter registro noutra Língua estrangeira, basta cursar as disciplinas correspondentes àquela Língua e respectiva Literatura, de acordo com o plano da Escola.

Art. 2.º Em qualquer hipótese, nenhuma disciplina poderá ser objeto de registro, quando não houver sido estudada ao longo do curso, pelo menos em dois anos letivos.

Parágrafo único. Entende-se por ano letivo, para os efeitos deste artigo, o estudo da disciplina em oitenta horas-aula, no mínimo.

Art. 3.º Não será concedido ao licenciado em um só curso o registro em mais de três disciplinas.

Flávio Suplicy de Lacerda

(D. O. de 20-12-1965)

CONFERÊNCIA DE TEERÃ :

eliminação do analfabetismo

Promovida pela UNESCO, realizou-se no Irã, de 8 a 19 de setembro de 1965, conferência de ministros da educação, com a finalidade de traçar uma política dinâmica para eliminação do analfabetismo, dela participando 88 delegações, estando presentes 37 ministros.

Segundo informe do Diretor geral da UNESCO, foi reconhecido, unanimemente, que o analfabetismo constitui problema que interessa à humanidade inteira, devendo sua solução ser dada em nível mundial, pelo esforço conjunto da comunidade internacional.

Por outro lado, as delegações foram acordes em reconhecer que os programas de alfabetização devem ser concebidos e realizados como parte integrante dos planos de desenvolvimento, devendo constar entre as prioridades da planificação, pesadas as condições e objetivos peculiares a cada país.

Foi aprovada recomendação no sentido de estabelecer em Teerã um "Centro Internacional de Documentação" sobre problemas, métodos e técnicas de alfabetização. O primeiro ministro iraniano,

Sr. Amir Hoveyda, em nome de seu governo, anunciou prêmio de 2 mil dólares, a ser atribuído pela UNESCO, destinado a recompensar, anualmente, instituição ou personalidade que se haja destacado pelo esforço e iniciativas criadoras na luta contra o analfabetismo.

BÉLGICA — "A escola e a Europa"

O "Service des activités parascolaires", que já tem organizado viagens de estudo para grupos estrangeiros estudiosos dos problemas europeus, elaborou programa visando atender a alunos e professores. Sob seus auspícios, uma exposição itinerante dedicada às comunidades européias percorreu mais de vinte cidades belgas e outras exposições, especialmente destinadas à juventude, foram organizadas nos próprios estabelecimentos escolares.

A inauguração de um centro de informações tornará acessíveis aos professores elementos para estudo dos problemas internacionais. No Centro funcionará, além de uma biblioteca de cultura de base, um departamento de informações por correspondência, ao qual os interessados poderão se dirigir.

CUBA — "Escolas para excedentes"

Para solucionar o problema do pessoal excedente nos serviços administrativos, empresas e unidades de trabalho do país, foram criadas escolas especiais, diretamente subordinadas à Direção Nacional da Educação Operária e Camponesa, onde os alunos, sem deixar de perceberem vencimentos, receberão preparação mais adequada, adaptada à planificação do desenvolvimento. A medida visa melhor distribuição do trabalho diante das perspectivas de expansão econômica do país. Quatro centros experimentais já se encontram em funcionamento em Pinar del Rio, com 700 alunos inscritos e dez em Havana, com 644 alunos matriculados.

ESTADOS UNIDOS — "Academia de ciências para a juventude"

Grande número de academias de ciências dos estados vem organizando programas especiais para a juventude, estimulando alunos de nível secundário a empreender pesquisas científicas extracurriculares e a apresentar relatório sobre suas atividades.

Congressos científicos de âmbito regional e estadual possibilitam aos jovens pesquisadores a divulgação dos resultados de suas experiências. A associação nacional de professores de ciências, bem como diversas fundações particulares, vem promovendo junto aos clubes científicos locais concursos e exposições, oferecendo prêmios e bolsas-de-estudo.

"Estudantes Estrangeiros"

O número de estudantes estrangeiros inscritos nos estabelecimentos de ensino superior nos Estados Unidos, que, em 1958-59 se elevava a 47.000, atingiu 75.000 em 1963-64, indicando um aumento de 58%. Em 1963, predominavam na escolha de programas os seguintes cursos: Letras e Ciências Humanas, Ciências Físicas e Naturais, estudos superiores de Engenharia, sendo 35% dos estudantes originários do Extremo-Oriente, 17% da América Latina, 14% do Oriente-Próximo e Oriente-Médio, 12% da Europa.

JAPÃO — O Congresso Internacional de Educação Artística teve lugar em Tóquio, promovido pela Comissão Nacional da UNESCO em cooperação com o Ministério da Educação do Japão e a Sociedade Internacional de Educação Artística de 2 a 8 de agosto de 1965. O programa do congresso constou de conferências, discussões, demonstrações e apresentação de filmes e outros recursos audiovisuais sobre o tema: "A Ciência e a Educação Artística". Foi apresentada na ocasião uma exposição de trabalhos artísticos realizados por crianças e adolescentes. Cerca de mil delegados de todas as regiões do mundo participaram do encontro.

FRANÇA — O Congresso Internacional da Escola Moderna, que funcionou em Brest, na França, de 10 a 16 de abril de 1965, reuniu 1.200 delegados de 26 países. Trinta e quatro comissões discutiram as técnicas de Freinet:

expressão livre, matemática dos conjuntos, iniciação às ciências, arte infantil, programação, etc. Em plenário foram abordados os seguintes temas: A escola e a democracia, a escola e a cultura, a escola e o equilíbrio infantil. Exposição de material escolar apresentou: Trabalhos de impressão, de pintura, uma enciclopédia do trabalho, caixas de ciência e pedagogia.

"As Crianças e o Problema da Fome"

Partindo do princípio de que é preciso abordar com as crianças o problema da fome mundial e de que a escola é o lugar adequado, a III Conferência Bianual da Federação Internacional das Escolas Unidas, realizada em Nova-Delhi, de 1.º a 7 de outubro de 1965, debateu o tema: "A educação diante do problema da fome nas escolas".

"Diploma de Conselheiro em Educação Popular"

Certificados de estudos técnicos ou profissionais equivalentes aos concedidos a diplomados em educação popular ou trabalho pessoal, revelando vocação para essas atividades, ou ainda experiência em organizações para a juventude, são requisitos necessários à aquisição de diplomas em educação popular. Os professores poderão habilitar-se mediante a apresentação de resultados obtidos pela utilização de métodos ativos.

A promoção tem como objetivo formar animadores de movimentos de juventude, de educação popular e de casas de estudantes.

"Promoção Social"

Os alunos que deixaram seus empregos para freqüentar em tempo integral cursos de aperfeiçoamento profissional de nível superior, serão compensados da perda de salário por uma indenização, de acordo com a resolução de 19 de novembro de 1964, que estabelece de dois a quatro anos a duração dos cursos instituídos pela Promoção Superior do Trabalho

Por outro lado, vantagens serão asseguradas aos alunos dos diferentes setores, como dispensa de estágios e estudos obrigatórios durante o primeiro semestre universitário nos anos de seu ingresso e de sua graduação. Sessões especiais de trabalhos práticos e estágios serão organizados, segundo seus interesses, sempre que possível.

GRÉCIA — "Grego moderno nas escolas"

Por decreto legislativo foi o "demotiki" (língua popular) estabelecido como o idioma a ser ensinado nas escolas de todos os níveis. No curso secundário, os conhecimentos da língua serão aperfeiçoados pelos alunos, sendo-lhes possibilitada a leitura dos autores gregos modernos de reconhecido mérito literário. Nas duas últimas classes primárias serão iniciados no grego moderno de nível mais alto — "katharevousa" — do qual a gramática e a sintaxe são estudadas nos liceus e ginásios paralelamente ao "demotiki" e ao grego antigo.

IRÃ — "Armada do Saber"

Com a finalidade de alfabetizar e instruir os camponeses que representam 75% da população do Irã, foi empreendida no país uma campanha de grande alcance.

Jovens egressos de escolas secundárias, em lugar de prestar serviço militar, podem ingressar na "Armada do Saber". Após um curso complementar de 4 meses onde adquirem noções sobre métodos de alfabetização, higiene, agricultura moderna, arquitetura e eletricidade, são enviados a estágios de 14 meses em povoações sem escolas, onde, além de seu trabalho de alfabetização, constroem as próprias escolas com o auxílio da população. Aquêles que desejarem prosseguir em seus trabalhos na "Armada do Saber" poderão, após um curso de aperfeiçoamento, estabelecer-se como professor primário na localidade à qual prestaram serviços. Mais de 11.000 recrutados participam atualmente do movimento, aumentando esse número de 8.000 cada ano.

ITÁLIA — "Novos Diplomas Universitários"

Dentre as inovações mais importantes apresentadas em projeto de lei, destaca-se a estruturação dos estudos superiores em três níveis — um 1.º grau de habilitação profissional; um 2.º análogo à licença (lâurea) de caráter científico e profissional e um 3.º grau de doutorado em pesquisa, eminentemente científico. É também prevista a criação de institutos de nível universitário anexos às faculdades (aggregeti), onde poderão ser obtidos diplomas de 1.º grau.

LAOS — "Escolas Rurais de Artesanato"

Vinte escolas rurais de artesanato foram criadas, com a finalidade de possibilitar aos jovens sua manutenção pelo trabalho manual. A duração dos estudos se estende por dois anos, após o curso primário.

PERU — "Preparação de Estudantes"

Diante do número crescente de reprovações entre os candidatos ao ensino superior — em 1964 somente 11,65% dos 7.327 alunos inscritos foram aprovados — a Universidade Nacional de S. Marcos, Lima, decidiu introduzir um ano de estudos gerais. Caberão a esse curso de preparação os seguintes encargos: a) introdução à matemática, ciências, línguas, literatura e filosofia; b) orientação psicológica e profissional, permitindo ao estudante sua plena integração na universidade e a descoberta de suas aptidões; c) organização de atividades culturais complementares destinadas a desenvolver a sensibilidade artística, comunitária e cívica do estudante. A aplicação desse programa constitui um passo decisivo para a reforma universitária.

POLÔNIA — "Escolas Maternais em Zonas Rurais"

O número de centros de educação pré-escolar no campo cresce dia a dia com a organização de jardins-de-infância rurais funcionando em períodos do ano de maior atividade agrícola. A criação de escolas

maternais está prevista no programa do governo.

Centros pré-escolares vêm sendo instalados por instituições de assistência social, mantidos pelos pais ou por subvenções ou dotações governamentais. Em contato com a escola primária, visam preparar convenientemente as crianças até que atinjam a idade escolar.

REPÚBLICA ÁRABE UNIDA — "Centros de formação Profissional"

Quatro tipos de centros de formação profissional, compreendendo cada um deles diversos ramos, atendem atualmente à urgente necessidade do país preparando profissionais qualificados na indústria, comércio e agricultura. O recrutamento é realizado entre os concluintes de estudos secundários, durando essa preparação profissional cerca de um a dois anos.

INGLATERRA — "Nova utilização da Televisão"

Um sistema de televisão em circuito fechado foi instalado em algumas escolas normais a fim de que os estudantes possam observar as técnicas pedagógicas utilizadas por um especialista altamente categorizado.

SUÍÇA — "Cinema a serviço da gramática"

Um professor de Lausanne, auxiliado por uma equipe de especialistas, produziu filme com o objetivo de facilitar a crianças de 12 anos a assimilação das funções lógicas elementares da frase. Além de consistir atração, o filme se revela como excelente meio de controle, permitindo reduzir as diferenças de assimilação entre as classes.

U.R.S.S. — "Universidade Patrício Lumumba"

Engenheiros, agrônomos, advogados e economistas são os primeiros jovens diplomados pela Universidade Lumumba, em Moscou, originários de países em desenvolvimento da África, Ásia e América Latina. No próximo ano, terminarão o curso 109 médicos. Fundada em fevereiro de 1960, com um efetivo de 415 estudantes, a Universidade Patrício Lumumba da Amizade entre os Povos compreende atualmente seis faculdades freqüentadas por mais de 3.000 estudantes de 82 países. O professor Roumiantsev, reitor da universidade, prevê que o número de matriculados no próximo ano letivo atingirá 4.000. A universidade conta com 79 cadeiras, 112 laboratórios e a biblioteca científica possui 300.000 volumes em diversas línguas.

HARBISON, Frederick e MYERS, Charles A. — *Educação, mão-de-obra e crescimento econômico* — 1.^a edição brasileira, Rio, Fundo de Cultura, 1965, 256 págs.

Com o lançamento da tradução em português desse livro de Harbison e Myers, sem dúvida prestou a Editora Fundo de Cultura um serviço aos educadores brasileiros. Diremos mais: não só a educadores como a economistas, administradores públicos e políticos. Não é exagerada a referência constante da apresentação do volume: "trata-se de um roteiro de permanente consulta". Em verdade, assim o é. O livro, de ampla circulação nos Estados Unidos, onde foi lançado pelos autores, reputadas autoridades na matéria, Harbison, Professor de Economia de Princeton, e Myers, Professor de Relações Industriais do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, sendo também largamente divulgado na América Latina, versa matéria da mais palpitante atualidade: o problema aos recursos humanos no processo de desenvolvimento. Joga assim, fundamentalmente, com as áreas econômica e educacional, buscando uma articulação harmoniosa desses dois aspectos da cultura, articulação que, até hoje, em termos de proporção e equilíbrio, não tem sido fácil colocar como política educacional a seguir. No que diz respeito à educação, deve-se assinalar que foi ela largamente dominada pelo que se

poderia denominar o influxo "metafísico". Quando os economistas, recentemente, volveram os olhos para sua importância como "investimento em capital humano" houve, nesse grupo, como contrapartida compreensível ao exagerado domínio "metafísico" anterior, uma exagerada subestima do aspecto cultural na educação. Seu planejamento era posto em termos quase exclusivos de necessidades da força de trabalho. Hoje em dia, todo o esforço é em busca da harmonia e proporcionalidade entre as duas vertentes complementares: a econômica e a cultural. Os autores do trabalho aqui comentado têm uma posição bastante equilibrada no particular. Em primeiro lugar, não padecem de deformação profissional na sobrestima do que podem e valem os modelos de planejamento educacional de inspiração econométrica. São bastante sóbrios e cautelosos no particular. A crítica feita a modelos como o de Tinbergen e Côrrea é perfeitamente elucidativa de sua posição a respeito.

A frase a seguir transcrita (pág. 25) define bem sua posição: "Mas, o conceito de que o desenvolvimento dos recursos humanos possa ou deva ser avisado somente em termos econômicos é enganador." E mais (pág. 26): "Por outro lado é igualmente falaz argumentar que a educação e outros meios de desenvolvimento humano deveriam ser considerados como 'di-

reitos humanos', sem levar em conta sua contribuição à produção de bens e serviços úteis."

Em segundo lugar, outras posições, que vêm sendo muito mais de educadores que de economistas, como por exemplo, a da preeminência da componente qualitativa na eficácia do processo educativo, tantas vezes imprópria-mente sacrificada em certas simplificações "econométricas", encontram em Harbison e Myers defensores convictos.

Nesse aspecto, embora a posição dos autores seja amiudadamente reiterada, não deixa todavia o subconsciente de escapar uma nota do "bias" do economista: é quando, em meio à defesa (procedente) do aspecto qualitativo na educação, afirmam (pág. 86): "a educação pode ter lugar tanto em palhoças de taipa (sic) como em modernas estruturas de aço e concreto".

Ora, se é certo que o bom professor é mais importante do que a boa instalação, nem por isso é legítimo admitir milagres pedagógicos com uma educação digna desse nome, ministrada em "palhoças de taipa". Ao menos pela arriscada possibilidade de entendimento literal, é perigosa e equívoca a simplificação. O livro se desenvolve nos dez capítulos a seguir :

- 1 — Conceito de desenvolvimento dos recursos humanos
- 2 — Problemas e temas
- 3 — Indicadores quantitativos do desenvolvimento dos recursos humanos
- 4 — Os países subdesenvolvidos (Nível I)

- 5 — Os países parcialmente desenvolvidos (Nível II)
- 6 — Os países semi-avançados (Nível III)
- 7 — Os países avançados (Nível IV)
- 8 — Estratégias de desenvolvimento dos recursos humanos: escolhas e conseqüências
- 9 — Planejamento para o desenvolvimento: estabelecimento de metas para os recursos humanos
- 10 — Integração dos recursos humanos e planejamento geral do desenvolvimento.

Jogando conjugadamente com seus "índices quantitativos compostos do desenvolvimento dos recursos humanos" que expõem e justificam, os autores buscam estabelecer os quatro níveis de desenvolvimento dos recursos humanos acima mencionados, correspondentes aos estágios de economias de "carência" e de "abundância" e fases intermediárias.

No nível I (subdesenvolvido), incluem 17 países; no nível II (parcialmente desenvolvido), 21; no nível III (semi-avançado), 21; no nível IV (avançado), 16.

Como informação diríamos que na América Latina, por esses índices, é o Brasil colocado no nível II; México, Costa Rica, Venezuela, Cuba, Uruguai no nível III; Argentina no nível IV.

Aliás, no que concerne ao Brasil, ressaltam os autores que, à base da assincronia de seus estágios de desenvolvimento, nele coexistem os níveis de I (nordeste) a IV (São Paulo), o que se reconhece procedente, em nosso arquipélago cultural.

Evidentemente, no estabelecimento dessa tipologia de nível de desenvolvimento de recursos humanos, há certa margem de arbitrariedade e de limitações intrínsecas a qualquer tipologia, como os próprios autores ressaltam.

Para dar um só exemplo das falácias que podem existir no estabelecimento dessas tipologias, vamos citar uma delas, constante do índice com o qual jogam os autores para definir a preferência pela escola secundária acadêmica, nos países parcialmente desenvolvidos (pág. 99). Do quadro publicado e proposto a medir essa preferência consta o Brasil, com a preferência pela escola secundária acadêmica em relação às demais escolas técnico-profissionais desse nível aferida pelos totais de matrículas respectivas nos dois ciclos do ensino médio o que, no caso do Brasil, é falacioso. Essa preferência só pode ser medida com propriedade pelas matrículas no segundo ciclo, pois é pacífico que o ginásio secundário (1.º ciclo) funciona como matriz das matrículas no colégio (2.º ciclo) não só secundário, mas também dos demais ramos técnico-profissionais de ensino médio.

Aspectos parciais como esse nem de longe infirmam o valor e atualidade do livro aqui comentado que coloca, com propriedade e segurança, os esquemas conceituais e as situações factuais envolvidas na abordagem desse tema novo e, talvez por isso, ainda algo inseguro e tateante em seus fundamentos técnicos e comprovações empíricas.

Acreditamos mesmo que, grosso modo consideradas, as tipologias estabelecidas de nível de desenvolvimento de recursos humanos, poderão ser aceitas como bem razoáveis colocações de educação comparada, endossáveis pelos peritos em educação e economia das áreas mencionadas. Na matéria versada nos três capítulos finais, destinados à estratégia da planificação do desenvolvimento, parecem-nos também bastante próprias as linhas em que foram colocados os esquemas de referência respectivos. Não padecem elas de unilateralidade de visão, ou de desequilibrado predomínio de aproximação na colocação das complexas e compósitas dimensões integrantes do contexto social. A visão do economista na planificação para o desenvolvimento não perde a noção de que a economia ou será política ou será apenas uma inaplicável e disfuncional abstração acadêmica. Para usar-se expressão pitoresca mas feliz na caracterização, em sendo economistas os autores do livro, não pretendem eles colocar socialmente seu esquema, em termos do esoterismo alienante do pensamento "econômico".

Por esses aspectos e por vários outros, acreditamos que se trata de livro de real serventia a quantos interessados nesse palpitante problema de educação e desenvolvimento de recursos humanos, campo em que é ainda tão escassa a boa literatura. Livro para ser lido, refletido e discutido atentamente.

"O Ensino Programado" — Le Courier de la Recherche Pédagogique * — Número Especial: janeiro 1965 — 119 páginas.

Há, hoje em dia, certo consenso quanto ao que representa o sentido de mudança, em relação à educação institucionalizada e ao contexto social. Em ensaios anteriores, o mesmo autor deste comentário teve ensejo de focalizar seu ponto-de-vista a respeito. Assim é que, em "Fatores Sociais atuantes no Currículo da Escola Secundária Brasileira", teve oportunidade de assinalar: "Não é aceitável que a educação, como ideal e sistema, preceda e conduza o processo social, situando-se além da etapa em que se encontra esse processo. Da realidade do processo social é que emerge o conteúdo da educação concernente a cada momento histórico, constituindo a educação a consciência ativa das tarefas a executar e a mobilização dos recursos adequados, sendo o papel da pedagogia, enquanto ciência, o de estruturar técnicas e procedimentos metodológicos aptos a transmitir esses conteúdos gerados em cada fase do desenvolvimento. Na reciprocidade do jogo de tensões dialéticas entre educação e processo social reage igualmente aquela sobre este, podendo, se oportuna, consolidá-lo e acelerá-lo, se anacrônica, dificultá-lo e atrasá-lo".

Em verdade, o que se registra comumente é aquela defasagem co-

nhecida entre a educação institucionalizada e o processo social, da qual nem mesmo civilizações fortemente atuadas por câmbios substanciais em relação a valores culturais tradicionais conseguiram se furtar.

Assim é, por exemplo, o caso da América do Norte, da qual Harold Rugg, da Columbia University, em "A educação e o drama da vida americana" afirma: "nem uma só vez, em século e meio de história nacional, o currículo escolar coincidiu com o dinâmico da vida americana".

Em outro ensaio sob o título "A escola como fator de mudança cultural", o autor deste comentário buscou caracterizar culturalmente as escolas do ponto-de-vista de sua filosofia, entre aquelas que inserem em sua pauta de propósitos os objetivos de serem agentes de experimentação e de mudança e aquelas outras, conservadoras, que não se propõem senão a consolidarem e perpetuarem o status quo.

E possível, quanto às primeiras, que a praxis social lhes demonstrasse que a verdadeira formulação da pergunta do panfleto famoso de George Counts ao invés de ser *Dare the school build a new social order*, deveria ser *May the school build a new social order?*, para responder-se pela negativa quase total. Quanto às segundas, todavia, não está sequer em sua pauta de princípios qualquer propósito de serem agentes ativos de mudança.

*Direção: Institut Pédagogique National, Département de la Recherche Pédagogique, Service de l'Enseignement Programme, 29, rue d'Ulm, Paris.

Esta é todavia uma colocação do problema escola e mudança analisada do ponto-de-vista da relação da escola com o contexto social em que se insere e atua.

Internamente, porém, abstraído o ponto-de-vista dos valores culturais do meio que deve a escola cultivar, renovar e transmitir, isto é, colocando o assunto do ponto-de-vista da análise de sua estrutura interna, vale dizer, dos seus currículos e programas, processos de verificação de aprendizagem e de promoção, técnicas didáticas, disciplina e coesão internas, tem sido igualmente das mais lentas e retardadas a evolução da escola. No cotejo com outras áreas de atividades humanas tem sido mesmo dos mais emperrados seu ritmo evolutivo. A solidez da rotina pedagógica já alarmava Stuart Mill. Não chegaremos a afirmar, como se tem dito, com certo exagero, que "em milênios, nada nela mudou". Mas, em verdade, no que se refere ao cerne de suas estruturas fundamentais, raríssimas são as mudanças, minguadas são as iniciativas a que se possa apor, com propriedade, o título de inovações revolucionárias, pedagogicamente.

No que concerne ao currículo, pode-se aceitar como tal o deslocamento de sua estrutura da base, tradicional, de matérias isoladas, apresentadas numa ordenação lógica do conhecimento, para o currículo centralizado à base de projetos, em que os critérios psicológico e lógico se fundem, dando unidade e integração ao processo de aprendizagem, estruturando-o à base de programas verdadeira-

mente determinados pelas necessidades e interesses dos alunos, em sua vida quotidiana.

Em relação à verificação da aprendizagem e critérios de promoção, pode-se admitir como realmente renovadora a estrutura da escola não seriada com currículo móvel, seja na escola primária como na secundária, sólidamente fundamentada no princípio básico à aprendizagem: as diferenças individuais.

No que diz respeito à concepção da estrutura da escola, nenhuma experiência será quiçá mais revolucionária do que a de Summerhill, na Inglaterra, vigente de 45 anos a essa parte e na qual tôda a tradição impositiva, secularmente alicerçada, da endoutrinação do adulto sobre o jovem é seriamente posta à prova em seus mesmos fundamentos, à base de uma pedagogia de liberdade criadora, sem medo nem qualquer espécie de coação, num laboratório de experiência pedagógica que bem merece observação e análise aprofundadas quanto às virtualidades de sua extensão, dada a extrema fecundidade de suas comprovações que abalam o âmago mesmo de tôda a estrutura escolar tradicional.

No que concerne à didática, evidentemente, em matéria de sua instrumentação, muita coisa nova pode ser registrada, especialmente na área da "instrução de massas" que representa o uso do cinema e da radiodifusão e o emprego de recursos audiovisuais.

Sem dúvida, porém, nada mais autenticamente experimental, nada mais legitimamente revolucionário

em matéria de processo didático do que a "instrução programada", do que as chamadas "máquinas de ensinar", pondo em questão a tradicional relação professor-aluno, o que chega mesmo a horrorizar certos espíritos mais aterrados à tradição mais consistente da escola: o binômio mestre-aluno.

Roger Gal, em artigo constante da publicação aqui comentada, sob o título "Qu'est-ce que l'enseignement programme?", acentua: "A máquina de ensinar sobretudo amedronta pela ameaça que parece fazer pesar sobre a existência mesma do mestre, ainda que a máquina valha somente pelo que se coloca dentro, pelos programas que se lhe confiam. Mas todos os partidários do contato tão benéfico entre o mestre e o discípulo, todos quantos vêm na pedagogia essa permuta viva, constantemente adaptável aos alunos, às suas primeiras respostas, aos seus erros, a seus tateamentos, às circunstâncias locais ou temporais, aí viram o perigo de uma mecanização, de um adestramento do qual diriam ser a perfeita antinomia a uma verdadeira educação".

Antes de chegarmos ao comentário da publicação aqui referida, queremos tecer certas considerações quanto ao sentido e ao porquê de inovação tão radical no processo de ensinar, como indiscutivelmente representa a "instrução programada".

Em verdade, a busca de soluções outras, incorporando a moderna tecnologia à tentativa de resolução do problema, cada vez mais agudo, da escolarização insufi-

ciente, desde que as conseqüências políticas e técnicas da industrialização se fizeram sentir em crescente pressão sobre o aparelho escolar, como decorrência da mudança qualitativa na sociedade, corresponde a um esforço inadiável, determinado por necessidades prementes, inelutáveis e irreversíveis.

Em exposição de motivos apresentada à Conferência Mundial na qual, em Roma, em março de 1965, se debateria o "Projeto de criação de um complexo científico e técnico internacional para utilização de processos visuais modernos" constam, extraídas do Relatório apresentado por M. Gilbert Cohen Seat, observações interessantes sobre a incapacidade de se resolver o problema de educação do nosso tempo à base dos modelos escolares tradicionais.

Numa síntese sobre essa falência dos modelos tradicionais de escolarização em relação à situação defrontada, e que é gradualmente agravada, diz o Relatório mencionado:

"O impasse dos sistemas de escolarização. Os países europeus, não obstante seu saber acumulado, não chegam a dispor de um mínimo aceitável de equipamento escolar e técnico, de escolas secundárias e de universidades.

O ensino superior está muito aquém do que deveria ser para que esses países se mantenham em suas situações, possam ficar ao nível das realizações americanas e soviéticas, as quais ainda estão longe de ter atingido seus próprios objetivos normais."

"A situação dos países novos é ainda chocante. No atual estado de coisas, levando em conta seu crescimento demográfico, o número de crianças que não terão jamais a possibilidade de receber uma formação conveniente (ou mesmo uma formação qualquer) aumenta de 25 milhões por ano." "O atual sistema de escolarização faliu em seus próprios domínios: ausência de mestres, falta de locais, programas inadaptados, perspectivas irrisórias. Incapaz de agir mesmo quando se trata de populações relativamente homogêneas, eficazmente ao nível das massas, não tem nenhum sentido diante dos grandes espaços geográficos e de grupos humanos diversos e dispersos."

"O ensino primário, clássico, importado, tal como ocorre nos países novos, custa-lhes muito caro para ser realizável. O salário médio de um professor, nos Estados Unidos, é uma vez e meia inferior à renda líquida por habitante. Na Jamaica êle é igual a três vezes essa renda e na Nigéria sete vezes." "É assim injusto decretar a escolarização sem ter meios de realizá-la".

"É preciso aliás não esquecer que nosso ensino do alfabeto não é um saber, é uma promessa de saber." "O ensino tradicional, incapaz de resolver o problema posto no presente, sê-lo-á de mais a mais, à medida que crescer a população mundial."

"A experiência da Europa serviu de modelo. Diante de um imenso problema e de uma imensa necessidade de conhecimentos é à imagem dos sistemas de ensino desti-

nados às crianças da burguesia dos séculos XVIII e XIX que os dirigentes políticos dos países novos tentam criar as instituições para dar ao povo a educação a que tem direito."

"A fraqueza quanto ao nível e o pouco rendimento do ensino elementar, que constitui a base do sistema de ensino, não são defeitos acidentais. Eles revelam, tão gerais são esses fenômenos, a impossibilidade de adaptar as estruturas tradicionais a uma situação nova."

O que fazer, em face desta situação? Evidentemente só há uma tentativa de solução: criar, experimentar novos processos didáticos aos quais se incorporem as novas técnicas de informação e de comunicação que buscarão substituir a inviável onipresença do professor e do livro, inatingível em toda a medida necessária à expansão do processo educacional.

Estas são as novas dimensões a considerar, a nosso entender inevitáveis, face à expansão do ensino: as alterações na sua tecnologia, expressas pela "programmed instruction", pelas "teaching machines" e análogos avanços tecnológicos.

Assim, antes de qualquer consideração sobre o mérito dos esforços atuais de criação e renovação na tecnologia didática é preciso sair-se do ponto de partida de que eles representam resposta a necessidades sentidas, que exigem novos processos de solução, que não serão, de nenhum modo, a simples ampliação do modelo tradicional.

A força dessas necessidades sentidas não passou inclusive despercebida à observação, ao mesmo tempo lúcida e um tanto maliciosa de Roger Gal, no artigo já referido, integrante da publicação aqui comentada:

"O aspecto comercial mesmo desse empreendimento, que produziu um verdadeiro "boom" no sentido econômico do termo e fêz investir somas colossais nesta nova produção, não deixou de suscitar uma desconfiança muito compreensível por parte de homens desinteressados como os educadores. As empresas americanas calcularam bem que, estendida a educação por tôda a vida (mocidade e idade adulta) e no mundo (países subdesenvolvidos) o mercado da educação iria se tornar um dos mais importantes da economia e muitos se lançam a esse negócio como dos mais promissores quanto a benefícios a usufruir".

Feito êste preâmbulo necessário à colocação do assunto visado, passamos a fazer um resumo do que se contém no trabalho aqui comentado.

I A publicação consta de três partes: na primeira aparecem os artigos introdutórios (três); na segunda as conferências (nove); na terceira, os trabalhos práticos (oito).

II Seguem-se a Bibliografia, Questionário sôbre o Ensino Programado e Informações.

Nos artigos introdutórios define-se a razão de ser da iniciativa realizada, que constou das exposições sôbre o tema Instrução Programada e de estágio no Instituto Pedagógico Nacional, com o propósito

de iniciação experimental às técnicas da programação.

Monsieur Haby, Diretor do Serviço de Estudos Pedagógicos do Ministério de Educação Nacional, diz do desenvolvimento rápido da Instrução Programada, sobretudo nos Estados Unidos, e do empenho de países em desenvolvimento, como os da África, na sua eventual utilização como instrumento de aceleração do seu deficitário sistema de escolarização.

Assinala as reservas dos países da Europa Ocidental à radical inovação, particularmente da França, "desconfiada dessa técnica pedagógica especificamente americana, tão afastada de nossos hábitos de ensino magistral e coletivo".

Acentua que nessas reservas entra todavia boa parte de "desconhecimento muito grande do que é realmente ensino programado, cujas diretrizes se inserem aliás muito exatamente na linha do que nossos bons mestres definiram desde muito como uma pedagogia ativa". E ainda: "Os dois princípios básicos do ensino programado são em verdade os seguintes:

1.º — "A matéria ensinada é dividida em parágrafos ou frases organizados em uma seqüência lógica rigorosa e redigidos de tal modo que cada um possa ser compreendido, praticamente sem necessidade de explicações complementares, por todos os alunos aos quais se dirige.

2.º — O aluno não passa de um parágrafo ao seguinte, ou de uma idéia a outra, senão quando provou que compreendeu e fixou o elemento anterior."

"Não há nisto nada de inteiramente novo. Desde muito Descartes nos mostrou o caminho nesse domínio. A originalidade do ensino programado reside de fato, em:

— sistematização da técnica de divisão das dificuldades da matéria a ensinar e o grau (que pode ser extremo) dessa divisão, de modo a oferecer parcelas elementares de conhecimento de tal modo que sua aquisição sucessiva seja possível, mesmo pelos menos dotados; — concentração do interesse do aluno (obtida por meios diversos) ao ensejo de cada aquisição: evita-se assim essa atenção com eclipses que é a dos ouvintes de conferências ou cursos; — apresentação do ensino programado sob forma escrita que permita a individualização total do ensino; um bom aluno completará uma progressão completa em 25 minutos, um aluno menos dotado em 1 hora e 10 minutos, por exemplo; — o recurso possível a uma máquina para ajudar o trabalho individual do aluno: apresentação dos elementos sucessivos de aquisição e de questões de controle, verificação das respostas, etc. A máquina traz, aliás, ao menos no início de sua utilização, um aspecto de jogo que aumenta o interesse do aluno e mobiliza sua atenção."

Depois, justificando o interesse francês no assunto e sua colocação em termos adequados, diz ainda Monsieur Haby:

"O ensino programado não é pois uma panacéia pedagógica universal que alguns tenham acaso pretendido descobrir; é porém necessário ter uma nítida consciência dos limites de seu emprego no qua-

dro de nossas tradições de formação dos jovens e também no desenvolvimento das características psicológicas da criança ou do adolescente, objeto da educação. Mas, de todos os modos, a França não pode permanecer à margem de pesquisas a que se dedicam ou visam a se dedicar educadores do mundo inteiro: é exatamente a experimentação que nos dará a medida real das possibilidades do emprego do ensino programado, e a fé inicial em suas virtudes não deverá retirar a nossos mestres associados a essa experimentação o senso crítico indispensável à apreciação objetiva dos resultados obtidos, seja sobre o plano dos conhecimentos, seja sobre o da construção dos mecanismos intelectuais e ainda em relação ao comportamento do aluno e ao conjunto da ação educativa. O Serviço de Estudos Pedagógicos do Ministério de Educação Nacional acompanhará com particular atenção os ensaios de aplicação do ensino programado nas classes e as observações a que darão lugar." No segundo artigo, sob o título "Apresentação do Estágio", Monsieur P. Chilotti, Diretor do Instituto Pedagógico Nacional, escreve: "Ensino programado, máquinas de ensinar ... Se as palavras e a coisa nos vêm da América, os princípios pertencem ao nosso velho patrimônio pedagógico; mas, é preciso dizê-lo, a sistematização feita conduz indiscutivelmente a um método didático novo.

Introduzido, faz pouco, na Europa, êle despertou nos diferentes meios um interesse que não seria o caso de subestimar. Departamentos ministeriais, serviços de pes-

quisa, empresas editoriais, sociedades privadas debruçam-se sobre esse novo método. Outros se inquietam: falar em 'máquinas de ensinar' os irrita e escandaliza! Máquina e formação dos espíritos se lhes afiguram, a bem dizer, antinômicos.

Entretanto os problemas de educação como os de formação profissional, tanto no setor civil como no militar, são de tamanha importância que tudo que pode facilitar a sua solução deve ser examinado com cuidado.

'... Só a informação objetiva, desmistificando o ensino programado, pode permitir ao corpo docente formar juízo sobre um fato pedagógico novo', 'sobre um método cujas implicações estão ainda longe de terem sido suficientemente elucidadas'.

Nesse estágio intensivo, durante duas semanas, professores do primeiro e do segundo graus foram não somente confrontados com os problemas psicológicos da concepção do ensino programado, mais ainda com aqueles decorrentes de sua aplicação e, eventualmente, de sua articulação com as técnicas audiovisuais".

No terceiro artigo, Madame Y. Douchevsky, do Instituto Pedagógico Nacional, expõe atividades do estágio.

Na segunda parte, publicam-se nove conferências, a saber :

- 1) O que é o ensino programado? — Por Roger Gal.
- 2) O que é o ensino programado — Os problemas da construção de programas por Monsieur Oleron.

- 3) A pedagogia cibernética no quadro do ensino programado — por Monsieur L. Couffignal.
- 4) Reflexões sobre a introdução do ensino programado em nossas estruturas pedagógicas — Por Monsieur A. Biancheri.
- 5) A articulação do ensino programado e dos recursos audiovisuais — Por Monsieur Dieuzeide.
- 6) A Lingüística e o ensino programado — Por Monsieur Perrot.
- 7) Reflexões sobre o papel do ensino programado em Matemáticas — Por Monsieur Barbut.
- 8) O ensino programado e Matemáticas — Por Monsieur Gréco.
- 9) O problema do controle experimental — Por Monsieur Mialaret.

Dentre essas conferências é muito ao estilo da lucidez e clareza francesas a de Monsieur Roger Gal, seja na exposição seja nas críticas formuladas.

Expõe os princípios fundamentais da Instrução Programada que seriam :

- 1.º) pequenas etapas e progresso gradual;
- 2.º) participação ativa do aluno;
- 3.º) individualização do ensino;
- 4.º) verificação imediata.

Louvando-se essencialmente na exposição de R. Dècote em seu livro "Vers l'enseignement programme", cuja clareza exalta, comenta os princípios fundamentais que regem a experiência e tece comentários como o seguinte :

"No país de Descartes e de uma tradição pedagógica tão marcada pelo espírito analítico e dedutivo que divide e encadeia as dificuldades e as noções que se pretende adquiridas pelos alunos, a coisa não pode parecer revolucionária nem mesmo nova."

"A novidade reside na técnica empregada que faz com que, se o ponto de partida é bem escolhido, isto é, se no programa se tem o cuidado de partir de conhecimentos já adquiridos e dominados realmente pelo aluno e de conduzi-lo gradualmente à descoberta das novas noções que o programa quer lhe trazer, o aluno sozinho, diante de seu papel e de sua máquina, pode alcançar o objetivo visado com a ajuda de seus próprios esforços."

Expõe e comenta as técnicas de programação Skinneriana, tipo clássico, ortodoxo, linear, mais simples de realizar e o método Crowderiano, ramificado, mais complexo, mas que visa a corrigir certos aspectos do método "Skinneriano", que tornam incompleto um dos princípios fundamentais da Instrução Programada, que é o sentido de individualização do ensino.

No lúcido artigo do Professor Roger Gal há tópicos críticos do mais alto interesse, como entre outros, aqueles relativos a "Um método apolítico sem análise real da parte do aluno", "Uma lógica muito exclusivamente verbal e dedutiva" e as observações feitas no sentido da obtenção de uma "Instrução programada mais realmente ativa".

O artigo de Monsieur Oleron focaliza aspecto básico da instrução programada que é o dos problemas envolvidos na construção dos programas, tomando como referência o método de Skinner. Expõe os princípios fundamentais a essa construção de programas, exemplificando-os, a seguir, com um modelo Skinneriano.

A conferência de Monsieur L. Couffignal é sobre "A pedagogia cibernética no quadro da instrução programada", no qual há conceituações de certo modo originais sobre o sentido de "cibernética" e de uma "pedagogia cibernética".

Uma das conferências mais ricas de conteúdo e de pensamento crítico é a de Monsieur Biancheri, sob o título "Reflexões sobre a introdução do ensino programado em nossas estruturas pedagógicas". Vale a pena ser lida e meditada, não apenas quanto aos problemas teóricos que muito bem levanta, como também em relação "às aplicações imediatas do ensino programado" consideradas sob os aspectos do "ensino programado e a formação de professores", das "infra-estruturas existentes", do "aparelho pedagógico geral".

Monsieur Dieuzeide expõe os "Suportes audiovisuais da instrução programada (estado presente da questão e hipótese de trabalho)", com técnicas (audiovisuais e de instrução programada) que "evidentemente não se situam sobre o mesmo plano pedagógico", (o individual e o coletivo), e esboça linhas de sua eventual integração. Monsieur Perrot, Monsieur Barbut e Monsieur Greco em suas confe-

rências situam o assunto instrução programada de ângulos particularizados, isto é, da Lingüística e das Matemáticas.

O último texto é um resumo da Conferência do Professor Mialaret, sôbre o "Problema do controle experimental", situando o tema quanto as suas implicações científico-experimentais.

Às conferências expositivas segue-se, na terceira parte, o registro dos trabalhos experimentais de estágio, realizados pelos vários grupos :

- a) Comissão "Gramática-Letras",
- b) Comissão "Cálculo",
- c) Comissão "Latim",
- d) Comissão "Ciências e Técnicas",
- e) Comissão "Matemáticas",
- f) Comissão "História e Geografia",
- g) Comissão "Inglês",
- h) Comissão "Alemão".

Ao resumo, altamente interessante, dos trabalhos dessas Comissões segue-se a bibliografia, o questionário distribuído sôbre ensino programado e informações a respeito desse estágio realizado pelo Instituto Pedagógico Nacional.

Aí está uma súmula de quanto se contém na tão interessante publicação aqui comentada.

Evidentemente, pela leitura deste comentário não ganhará, quem o ler, informação bastante para bem assimilar o que é instrução programada. Nem é evidentemente o assunto matéria para domínio por comentário e sim através de livro, cujo autor teria também de ser outro que não o deste comentário.

O propósito destas notas é apenas o de convocar a atenção dos estudiosos e dos mais altos responsáveis diretos pelo assunto de educação no Brasil, para a necessidade de acompanhar de perto e de ver como incorporar à tecnologia da educação no Brasil as mais recentes conquistas que mobilizam a atenção do mundo e sem as quais, é **importante proclamar, jamais resolverá o Brasil, atuando puramente à base dos modelos tradicionais, seu problema de escolarização, que o incremento demográfico torna** cada vez mais grave.

Basta que nos lembremos de que, conforme os estudos demográficos de Jacques Lambert, para dar uma escolarização universal dos seis aos treze anos, a França contaria com 4,2 adultos por aluno enquanto no Brasil haveria apenas 1,2 por aluno.

A timidez, a insuficiência brasileira quanto à adesão ou mesmo interesse por iniciativas propostas a sacudir o arcaísmo educacional é muito grande.

Daquelas (poucas) iniciativas aqui citadas que podem ser consideradas como revolução no cerne das estruturas pedagógicas tradicionais, não se sabe de adesão brasileira a elas, salvo alguns pálidos esforços no sentido da promoção flexível ou automática na escola primária.

Pálidos quantitativamente e, aliás, discutíveis **qualitativamente**, pois do que se sabe ser praticado no Brasil como sendo promoção automática ou flexível há muitos pontos que colidem frontalmente com o que é ela, realmente.

E "inovar" sem o satisfatório domínio da inovação é pior do que fazer o tradicional, pois é mistificar. Ainda que como aplicação a área mais restrita, não deixa de ser uma incorporação à educação da contribuição tecnológica avançada, a utilização que, como nos Estados Unidos e em outros países, vem sendo feita pelo CECSEM (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas de São Paulo) dos computadores eletrônicos, no processo de atribuição de notas e classificação de candidatos ao vestibular único de Escolas Médicas e Biológicas de São Paulo.

Assim, o perfeito domínio e assimilação das novas formas de tecnologia da educação, para pensar e repensar sua tão necessária extensão ao Brasil, é, para nós, a maior mensagem contida na sugestiva publicação aqui comentada, para que nos ponhamos à altura do nosso tempo.

J. A.

GEIGER, Louis G. — *Educação Superior e Democracia*, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1965, 74 págs.

"Nos Estados Unidos... um jovem não tem que esperar a morte de um velho para poder ocupar sua cátedra. Em todos os departamentos e setores de ensino existem vários professores, não um só. E os jovens têm completa liberdade para determinar a orientação de seus próprios trabalhos. A situação é muito diferente noutros países, onde os velhos professores, através do monopólio de poder,

controlam e, algumas vezes, até destroem as carreiras dos mais novos. O sistema americano encoraja a originalidade e a ambição entre os jovens."

A idéia acima exposta, contida no prefácio do Prof. Irvin G. Wyllie, da Universidade de Wisconsin, encaminha as atenções do leitor para o exame sumário que Louis Geiger fará da educação norte-americana, especialmente no que diz respeito às instituições do tipo land-grant.

Publicado dois anos antes — em 1963 — pela Universidade de Nebraska, o livro, agora traduzido para o nosso idioma, consta de dois ensaios intitulados "A Revolução Educacional e a Democracia Americana" e "A Idéia Land-Grant e a Transformação da Sociedade Americana". O autor, que dirige o Depto. de História do Colorado College, revela-se um entusiasta do sistema universitário dos Estados Unidos, o que não o impede de reconhecer falhas eventuais: "Sei perfeitamente que nosso sistema de educação não tem sido um instrumento perfeito, que é culpado de múltiplos erros e defeitos, que criou inclusive alguns problemas cruciais. Mas é igualmente importante sublinhar que os americanos ainda estão convencidos de que, com falhas e tudo, os benefícios obtidos excedem de muito as deficiências" (pág. 9).

Ao longo da obra relata a transformação operada no quadro da educação estadunidense, realçando a passagem de um sistema acadêmico, provinciano e elitista, dos meados do século XIX, para a moderna e democrática configuração de nossos dias, quando a cul-

tura superior das massas tornou-se realidade, além de força aglutinante da sociedade nacional e fator de uma inegável estabilidade social, desempenhando assim uma função unificadora que, no seu entender, nem a família ou a Igreja executam a contento. Para tal modificação contribuíram, no plano interno, os anseios de renovação escolar consubstanciados no **Morril Land-Grant Act**, assinado pelo Presidente Lincoln em 1862, em plena Guerra Civil; e no plano externo, as influências de modernização exercidas por universidades alemãs nas primeiras décadas do século passado.

À oferta de concessão de terras (daí o nome **land-grant**, traduzido de modo literal, outorga de terras), juntaram-se, tempos depois, como fatores que impulsionaram a expansão universitária, o apoio de filantropos e sociedades profissionais; a ação revigorada de setores clericais, temerosos do predomínio de educação ateísta e necessitando, também, de um quadro novo de sacerdotes com um lastro de cultura que lhes permitisse acompanhar o surto de progresso; e a ação de políticos e industriais, uns e outros denunciando as carências da rede escolar em face das exigências de ordem tecnológica suscitadas pelo vertiginoso crescimento econômico.

Refutando as teses saudosistas dos que, como David Riesman, atribuem ao passado superioridade de seu ensino, mais precisamente, à fase que precedeu a chamada "revolução educacional", o A. transcreve depoimentos da época, mostrando o quanto eram bisonhas e desligadas da realidade as prá-

ticas de ensino correntes até meados do século XIX. Dentre os vários exemplos que relaciona, registra uma passagem das memórias de Charles Eliot, segundo o qual, em 1870, quando propôs à Escola Médica de Harvard que os exames escritos substituíssem as provas orais de cinco minutos, obteve como resposta que os exames escritos eram impossíveis numa escola de Medicina: "A maioria dos estudantes não possui habilitações literárias suficientes para poder escrever corretamente." Louis Geiger reconhece que a expansão norte-americana gerou o problema de conciliar qualidade e popularidade; entretanto, o saldo favorável da "revolução educacional", bem como o esforço contínuo de aprimoramento compensa essas insuficiências passageiras. Como desde a Lei Morrill foi facultado às escolas **land-grant** o treinamento militar dos alunos, acredita o A. que esse fato contribuiu decisivamente para que o oficialato ianque não se desprendesse de seus vínculos civis, organizando-se em casta como em certos países europeus.

Fazendo, no segundo ensaio, alusões específicas às escolas **land-grant** do Oeste, Louis Geiger critica os historiadores de seu País, que não deram ainda a devida ênfase ao papel civilizador dessas escolas: "O oeste bravo foi dominado, pelo menos, em escala tão importante pelos colégios públicos quanto pelas pistolas — embora estas gozem de maior fama." "Consideremos o papel das universidades na americanização dos exércitos de imigrantes cuja chegada ao oeste coincidiu com o

desenvolvimento da idéia land-grant. Foi preciso apenas uma geração, e muitas vezes nem isso, para que os imigrantes irlandeses e noruegueses de Dakota do Norte, camponeses que nunca poderiam ter aspirado, em suas pátrias, a mais do que um aprendizado, reconhecessem que as universidades estaduais eram o caminho para a aceitação social completa e para a oportunidade que a América prometera" (págs. 57 e 58).

O apreço do Autor pelos estabelecimentos land-grant, tão elevado que chega a atribuir aos mesmos "a transformação de uma sociedade inteira", nem por isso, contudo, impede que assinale o lado negativo de tais instituições. Refere-se L. Geiger à incapacidade de uma combinação satisfatória da educação geral com o ensino técnico-vocacional. "O velho curso de filosofia moral, ensinado pelo presidente aos alunos mais adiantados, embora nos parecesse didático e algo ingênuo, talvez fosse afinal o rumo certo. Meio século atrás, falava-se muito do ensino de cidadania como função da educação superior, mas o termo caiu de reputação e hoje raramente falamos de cidadania sem um ligeiro embaraço" ... "Um número muito maior de jovens de ambos os sexos está-se graduando hoje em universidades, mas podemos dizer que estamos fazendo melhor, ou mesmo tão bem, quanto as velhas universidades na melhoria do caráter do estudante, ou na conversão de uma grande parte dos que encontramos em líderes de espírito superior, como nossos predecessores menos especializada-

mente treinados pareciam saber fazer?" (pág. 64).

A apreensão de Louis Geiger torna-se patente nesta frase: "Algo está manifestamente errado, quando graduados de nossos colégios e universidades se empolgam com as manifestações irracionais e a desprezível irresponsabilidade do John Birchismo" (pág. 65).

Trata-se, para o A., de uma crise de liderança. A educação das mulheres também fracassou parcialmente nas instituições land-grant do Oeste, pois estas, contrariando o movimento feminista de fins do século passado, afastaram as alunas dos mais severos programas intelectuais e profissionais, reservando-lhes, ao contrário, cursos do tipo "Educação Doméstica". A liberdade de ensino e pesquisa nas universidades norte-americanas, um de seus traços positivos, é sublinhada pelo autor, para o qual as restrições, quando existem, são de iniciativa local: "O governo federal e as grandes fundações, contrariamente aos receios públicos, raramente se dedicam, a inquéritos mesquinhos sobre doutrinas subversivas ou insistem no ensino de determinada linha ideológica. Até as legislaturas estaduais e os conselhos administrativos dos colégios particulares são muito menos culpados dessa espécie de pecados que os grupos locais ou individuais que acham ser a coisa mais fácil a fazer, como bode expiatório, atacar as escolas das circunvizinhanças" (pág. 40).

Embora Louis Geiger não faça menção, nesse particular, à fase liberticida do macartismo, não se

pode negar que suas observações, em ambos os ensaios, vêm marcadas por um esforço sério e honesto de reflexão crítica acerca da educação nos Estados Unidos.

S. G. D.

FONTES DE ASSISTÊNCIA
TÉCNICA E FINANCEIRA PARA
A EDUCAÇÃO NA BRASIL —
(CADERNO EPEA N.º 1)

O Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA), do Ministério do Planejamento, acaba de lançar o seu Caderno n.º 1 "Fontes de Assistência Técnica e Financeira para a Educação no Brasil". Trata-se de cadastro de suma utilidade para as instituições que tratam do problema educacional entre nós, dado o número de

entidades de assistência técnica e financeira, hoje existentes no mundo, voltadas para o propósito de cooperação com os países em processo de desenvolvimento.

Fêz-se uma adaptação da publicação intitulada "Repertório de la Assistência Técnica y Financera para la Educación en America Latina", editada pela União Pan-Americana.

Sem dúvida a publicação recém-lançada representa um oportuno guia a entidades e pessoas interessadas em obter instrumentos necessários ao processo de seu aperfeiçoamento técnico-profissional e, conseqüentemente, à melhoria dos recursos humanos no Brasil.

J. A.

CENSO ESCOLAR DE 1964 —

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos acaba de fornecer os resultados parciais do Censo Escolar efetuado em novembro de 1964. A população total abrangida foi de cerca de 66 milhões para uma população estimada de 74 milhões. Esse fato mostra o excelente trabalho dos recenseadores, feito em 30 dias, para colher 400 milhões de dados sobre 30 milhões de crianças.

Na zona urbana estão 32 milhões de habitantes e na rural, 34 milhões, o que mostra ainda ligeira superioridade da população rural (51,6%), índice de país subdesenvolvido e condição desfavorável ao oferecimento de escola a todas as crianças. Minas Gerais, para 9.512.000 habitantes recenseados, tem 4.447.000 na zona urbana e 5.034.000 (52,6%) na zona rural, índice ligeiramente mais desfavorável do que o do país em geral São Paulo, para uma população de 13.680.000 tem 9.095.000 nas cidades e 4.594.000 (33,1%) nos campos. Situação que retrata progresso e industrialização, a refletir-se na escolarização primária. Condição ainda mais favorável é a da Guanabara, que não tem, praticamente, zona rural. Mais desfavorável é a posição do

Nordeste, com 15.292.000 habitantes e 9.529.000 (62,3%) na zona rural, o inverso do que ocorre em São Paulo.

De 7 a 11 anos, o Brasil conta com 9.418.000 crianças, das quais ... 6.231.000 (66,2%) estão freqüentando escolas. Fora da escola estão 33,8%. Esse índice, embora não satisfatório, mostra considerável melhoria de escolarização no Brasil. É freqüente afirmar-se que 50% das crianças brasileiras não têm escola. Corrija-se o engano que nos humilha. Na zona urbana, a escolarização é de 81,3% contra 51,5% na rural. Em Minas Gerais, a matrícula é um pouco menor do que a do Brasil em geral (64,9%). Para 1.373.000 crianças de 7 a 11 anos, temos 890.000 matriculadas e 482.000 fora da escola. Se estendermos a faixa escolar primária dos 7 aos 14 anos, teremos em nosso Estado 2.051.000 crianças, das quais 1.342.000 freqüentam a escola, ou seja, 66%. Melhora um pouco a situação em termos relativos, mas em termos absolutos a deficiência escolar primária passa a 709.000 matrículas. A composição demográfica do Estado é também desfavorável, do duplo ponto-de-vista econômico e escolar. É que, para uma população total recenseada de 9.512.000 habitantes, as crianças de 0 a 14

anos são 4.227.000 (44,2%). Quer dizer, há um excesso de crianças a manter e educar, sem nada produzir. Apesar do grande esforço do Governô Magalhães Pinto, há que cobrir, nos próximos anos, déficit aproximado de 700.000 matrículas para as quais serão necessárias mais 10.000 salas de aula para o funcionamento de 20.000 classes. Ao preço atual são 40 bilhões. Essa quantia não assusta, pois será coberta pela contribuição federal do respectivo Fundo Nacional, acrescído da renda do Salário-Educação. O Estado deverá cobrir o custeio de 20.000 professoras novas, ponto de estrangulamento do sistema. Para oferecer oportunidade de ensino a todas as crianças, até 1970, conforme o prevê o Plano Nacional de Educação, Minas Gerais terá de realizar um esforço gigantesco, acrescentando cerca de 40 bilhões anuais às despesas com o professorado primário, o que parece improvável. O mais certo será reduzir à metade o caminho a ser percorrido, programando-se mais 5 mil salas de aula, 10 mil classes e 10 mil professoras novas.

Para confronto, tome-se a situação de São Paulo: crianças até 14 anos, 38,5% da população total

contra 44,2% em Minas Gerais; crianças fora da escola: 675.000 (26,3%) contra 709.000 (34%) em Minas Gerais. Em números absolutos, a deficiência paulista equivale à mineira, mas em números relativos, a nossa é bem maior.

Os dados aqui registrados são apenas alguns daqueles que o Censo de 1964, em boa hora executado pelo MEC, pode fornecer aos educadores, políticos e administradores. Com base neles, isto é, com o pé na realidade, pode-se agora projetar a expansão da escola primária para cumprir o ideal democrático de iguais oportunidades educativas para todos. A essa meta final será acrescentado outro fator, de caráter transitório, visando a levar relativamente mais recursos às áreas menos desenvolvidas, de modo a alcançar-se, no tempo, o equilíbrio sócio-econômico entre as diversas regiões do país, condição essencial ao fortalecimento da economia brasileira, da unidade nacional e do regime federativo. Por tudo isso, o Censo de 1964 pode ser considerado como das maiores realizações do poder público na área da educação. — CLÓVIS SALGADO — (Estado de Minas, Belo Horizonte).

EDUCAÇÃO PARA TODOS NA GUANABARA

O Brasil só começaria a ter capacidade de educação escolar para o povo, no século XX, quando teve condições urbanas (econômicas e sociais) de organizar, em sistema, suas instituições de ensino. Também no Rio de Janeiro isso aconteceu, embora de forma mais atenuada, principalmente quando, a

partir dos meados do século XVIII, transformou-se no centro político e militar do País e centro econômico de sua área de maior desenvolvimento, desde então. Contudo, somente em 1870 é que os grupos escolares ou escolas de várias classes (escolas reunidas) com vários professôres, tiveram

começo aqui, graças a um gesto de D. Pedro II. Foram as primeiras do Brasil e as únicas durante muito tempo. Tendo feito uma subscrição para construir-lhe, ao Imperador, uma estátua, comemorativa do fim da Guerra do Paraguai, êle escreveu aos ideadores do projeto, por intermédio do seu Ministro do Império: "...se querem perpetuar a lembrança de quanto confiei no patriotismo dos brasileiros... muito estimaria que só empregassem os seus esforços na aquisição do dinheiro preciso para a construção de edificios apropriados ao ensino das escolas primárias... Agradecendo a idéia que tiveram da estátua, estou certo que não serei forçado a recusá-la". Por isso, a subscrição feita para a estátua deu lugar a dois edificios escolares: a escola José Bonifácio na Rua da Harmonia, na Saúde, e a Escola José de Alencar, no Largo do Machado. Foram os mais belos e bem equipados edificios escolares construídos no Rio de Janeiro, durante todo o Império. Entretanto, apenas em 1875 uma lei iria autorizar a institucionalização oficial das escolas normais do País, e um decreto de 30-11-1876 determinou que fossem criadas duas no Município da Corte, regulamentadas em 6-3-1880, quando passaram a ter existência concreta.

Tais escolas, como os grupos escolares construídos com o dinheiro que se destinava a uma estátua do Imperador, marcaram um novo surto educacional no Rio de Janeiro, talvez o mais intenso ou mais importante depois da Independência. No censo de 1872, a Cidade apresentara uma população global

de 275 mil habitantes, dos quais 193 mil tinham 10 e mais anos de idade, e destes 99 500 sabiam ler e escrever (51,6%). Já em 1890 apresentava uma população global de 523 mil, dos quais 360 mil com 10 e mais anos de idade, e, entre estes, 270 mil sabendo ler e escrever (75%). No mesmo período a taxa de analfabetismo se manteve estável no País, porque, tanto em 1872 quanto em 1890, ela atingiu 78% dos de 10 e mais anos de idade (apenas 22% sabiam ler e escrever).

Proclamada a República, o Município Neutro se converteu em Distrito Federal e, quanto ao ensino, sua sorte parece que piorou, porque instável a administração, subordinada à política partidária e à dos Governadores que, na Capital, tratavam de assegurar empregos para os afilhados, ora recompensando serviços, ora garantindo posições estratégicas. Isso não obstou a que, de quando em quando, um ou outro Prefeito de capacidade administrativa cuidasse da educação do povo. Mas, em 1920, ainda se mantinha a quota de 22% de analfabetos entre os de 10 e mais anos de idade.

O Distrito Federal prometeu, de começo, um desenvolvimento mais brilhante do ensino primário. O Decreto n.º 981, de 8-11-1890, que reformou a instrução nacional, referia-se ao ensino primário na Capital; foi declarado livre e gratuito; aumentou as matérias escolares e as classes do 2.º grau primário, criou bibliotecas e mandou construir prédios escolares; preocupou-se com o ensino normal ou com a necessária preparação especial de professores primários.

Mas outro decreto, de 6-2-1891, suspendia tudo, e, por isso, nada ou pouco foi feito.

Em 1914-1915, os jornais criticavam a dificuldade de obter matrículas nas escolas públicas, tão lotadas estavam e tão insuficientes eram para atender o público. É possível que date de então a constante pressão do carioca por mais escolas e por mais oportunidades educacionais.

Em virtude da crescente pressão, tratou-se, em 1907, da elaboração de uma lei que permitisse e normalizasse a ação supletiva da União, em matéria de educação pública. Infelizmente o projeto morreu no Senado. A proposta fora do Ministro Tavares de Lira, isto é, do Poder Executivo, e nem assim o Senado se animou a levá-la adiante. O interessante desse episódio frustrado é que, na Câmara, Manuel Bonfim propusera, em emenda, a criação de uma escola normal superior no Distrito Federal, destinada à formação do professorado das escolas normais primárias, dos institutos de ensino secundário e de inspetores de ensino. A emenda fora rejeitada.

Em 1907, Bulhões de Carvalho, titular da Diretoria Geral de Estatística, que depois se transformou no IBGE, resolveu fazer o censo do ensino, cujos resultados foram publicados somente em 1916. O Distrito Federal tinha, então, em 1907, 438 escolas, 1373 professores e 57 523 alunos, apenas 60% da população de 7 a 11 anos de idade. A Argentina e o Uruguai já apresentavam, como países, situação melhor que a do Distrito Federal,

pois, enquanto aqui tínhamos 70 alunos primários por 1000 habitantes, aqueles dois países em 1910, tinham respectivamente 98 e 79. A Cidade de São Paulo, que ganhara terreno neste particular, tinha 80 alunos por 1000 habitantes. Incontestavelmente, durante seus primeiros 20 anos, a República foi madrastra desta sua Capital, pelo menos em matéria de educação.

Os fatos que demonstram isto são muitos. Em 1908, Barbosa Lima quis fazer cumprir a lei orçamentária que, desde 1906, autorizava o Governo a contribuir com um montante equivalente à quarta parte das despesas totais que o Distrito Federal fizesse anualmente com o ensino primário. Em 1908 esse montante seria de 761 contos de réis (uns 150 a 160 milhões de cruzeiros de hoje). O próprio Legislativo, que votara a lei orçamentária, recusou o crédito! E fato semelhante se repetiu em 1912, com um projeto de Miguel Calmon, relativo ao ensino normal na Capital da República e nas Capitais estaduais.

Mas, em face da desatenção do Governo federal pela educação popular de sua Capital, as autoridades municipais iam realizando o que lhes estava ao alcance, com os recursos próprios da arrecadação municipal, impedindo que este centro nacional de cultura, de administração e de política se degradasse ao nível das Xangai, Hong-Kong, Alexandria e outros miserandos centros urbanos da Ásia e da África, na primeira metade do século XX.

Em 1917, Azevedo Sodré e Afrânio Peixoto, ainda antes da reforma que se operaria na Escola Normal da Cidade de São Paulo, divide, no Distrito Federal, o ensino normal em dois ciclos, um propedêutico ou preparatório e outro profissional ou pedagógico. Era o primeiro ensaio brasileiro de preparação profissional adequada do professor primário, em um curso para esse fim especialmente delineado e posto em ação.

Em 1926, Carneiro Leão publicou o seu relatório *O Ensino na Capital da República*, em que dava conta do seu trabalho à frente da Diretoria de Instrução Pública. Lamenta não ter conseguido do Conselho Municipal os meios necessários para modesta reforma do ensino normal, em complemento da que se fizera em 1917.

Se — explicou Carneiro Leão — nem tudo o que se queria e planejou foi integralmente realizado, a responsabilidade coube em grande parte à escassez de material e a dificuldades de natureza financeira.

Acreditamos que, no período republicano, o trabalho de Carneiro Leão foi, apesar das dificuldades que êle mesmo aponta, o primeiro passo no sentido de dar ao Rio de Janeiro um sistema de ensino primário qualitativamente satisfatório e quantitativamente suficiente.

É sobre a base dessa primeira experiência de Carneiro Leão que, em 1928, Fernando de Azevedo iria tentar a reforma da educação no Distrito Federal, principalmente no que se refere ao ensino primário e ao normal. Foi um equacio-

namento de programas, traduzido em normas e preceitos, que foram consubstanciados no Decreto n.º 3 281, de 23-1-1928, de reorganização do ensino público, e no Decreto n.º 2 940, de 22-12-1928, que regulamentou a aplicação do anterior.

De acordo com a Reforma Fernando de Azevedo, o ensino público do Distrito Federal compreendia: a — o ensino infantil, ministrado nos jardins de infância às crianças de 4 anos completos e de menos de 7 anos de idade, e as escolas maternas às crianças de 2 anos completos e de menos de 4 anos; b — o ensino primário de 5 anos, que seria ministrado em escolas nucleares, fundamentais, e em grupos escolares; c — o ensino vocacional, de dois anos, que seria ministrado nos cursos complementares anexos às escolas normais, às profissionais e às domésticas; d — o ensino normal, de 5 anos, que seria ministrado nas escolas normais destinados à formação do magistério primário; e — o ensino técnico profissional, de 4 anos, que seria ministrado nas escolas e institutos profissionais; f — o ensino doméstico, de 4 anos, que seria ministrado nas escolas domésticas.

Na época, o plano pareceu ousado e revolucionário, embora a organização administrativa do sistema fosse rigidamente centralizada, com seu pontífice na pessoa do diretor da instrução pública.

Mas, em 1931, para fixar um critério quantitativo, a situação de matrícula no Rio de Janeiro ainda era semelhante à de 1921. Para uma população estimada em 1,5 milhão, o total de alunos nas es-

colas primárias públicas não alcançava 100 mil, enquanto as escolas particulares alcançavam quase 25 mil.

O grande impulso, o maior que se fêz durante todo o período republicano, viria em 1932-1935, sob a direção de Anísio S. Teixeira, jovem educador apoiado por Pedro Ernesto, êste uma figura singular de administrador público que foi prematuramente sacrificado pela política que se seguiu à intentona de 1935.

Em 4 anos, isto é, de fins de 1932 a fins de 1935, as matrículas nas escolas públicas do Distrito Federal aumentaram de 60% e, o que é muito mais significativo, a freqüência que era de menos de 70 mil passou para 120 mil, um aumento de mais de 70%. Daí por diante, isto é, depois de 1936, nem as matrículas aumentaram no mesmo ritmo, nem a freqüência alcançou os mesmos índices relativos, pois que, tendo sido de 76% (em relação à matrícula) em 1931, passara a 86% em 1934, para regredir a 78% em 1939. As matrículas continuaram crescendo, sim, mas sem que se aumentasse proporcionalmente o número de prédios escolares e o número de professores, de modo que, terminada a II Guerra Mundial, já era difícil alcançar lugar nas escolas públicas.

Apesar dos prédios escolares que fizera construir Anísio Teixeira, ante a fome popular de educação, fora obrigado a admitir, em algumas escolas, três turnos, como medida de emergência, até que o plano de construções fosse completa-

do. Interrompido êste em 1936, os três turnos de emergência se transformaram em rotina, em solução definitiva que, pouco a pouco, se foi estendendo a quase todas as escolas. Até hoje, Anísio lamenta ter sido êle autor dessa solução, que, de emergência, se transformou em permanente.

Depois, além das filas, da angústia das classes populares e de grandes setores da classe média para alcançar um lugar para os filhos nas escolas públicas, que, segundo a Constituição, deviam ser gratuitas e obrigatórias para todos, generalizaram-se os absurdos regimes, em que apenas 3 horas e pouco de aulas eram dadas aos alunos, como se fosse possível fazer educação em doses homeopáticas. O que ainda lhe dava, a esse ensino racionado, alguma substância, era a excelência do professorado, produto do Instituto de Educação que, apesar das críticas que se lhe fazem, não deixou, até hoje, de cumprir sua missão no quadro da educação carioca. Valeu a pena a luta que, iniciada em 1917, com Afrânio Peixoto, continuada por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, teve afinal uma solução quase definitiva com Anísio Teixeira, 16 anos depois.

Se esse foi o período áureo da educação primária na Guanabara, se então é que ela se organizou em sistema coerente e capaz de resistir aos embates do politiquismo, se tal sistema não sucumbiu à deterioração, é que o professorado carioca foi capaz de, ainda assim, ensinar e educar.

Isso, indubitavelmente, facilitou a obra de renascimento e de expansão e de aperfeiçoamento que tem caracterizado este novíssimo Estado, depois de 1961. Já não se tratou agora de construir um sistema, mas de solucionar os problemas que a inércia, a descontinuidade administrativa, a improvisação e o jogo político criaram para a sobrevivência do já existente. Soluções simples, modestas mesmo, mas de resultados incontestáveis. Pela primeira vez, na sua história, a Cidade consegue acolher, no seu sistema escolar primário, um número de alunos equivalente à população em idade escolar primária, e, novamente, depois de 30 anos, se consegue uma frequência escolar superior a 85% dos matriculados.

Não queremos cair no extremo de dizer que todos os problemas educacionais da Guanabara estão solucionados; seria pretender demasiado. Entretanto, não temos dúvida em afirmar que, depois do período de 1932/1935, se voltou, só agora, com a nova administração, a atacar esses problemas com firmeza, orientação adequada e aplicando meios de melhorá-lo não só quantitativamente, mas também qualitativamente. Apontar os erros, as falhas, criticar e reduzir méritos é fácil, mas a questão é atacar os problemas devidamente e procurar sua solução, sem pretender que ela tenha sido alcançada totalmente. Poderíamos, por exemplo, dum ponto-de-vista técnico-pedagógico, fazer reparos ao atual processo de promoções flexíveis ou de escola não graduada, mas isso, no momento, em nada adiantaria às realizações efetivas

que se processam. A mesma equipe de especialistas e de professores, que já tanto fez, há de saber corrigir as imperfeições mais notadas.

O próprio responsável pela execução desse novo surto educacional, Professor Flexa Ribeiro, é o primeiro a reconhecer que não foi possível extinguir as escolas de três turnos, que sobreviveram em certas áreas da Cidade, onde é mais difícil encontrar locais para novas escolas. Pouco depois, a Professora Maria Teresinha Saraiva, que o substituiu na Secretaria da Educação, anunciava que já em 1966, uma vez completadas as novas construções em andamento, a Guanabara extinguiria, de uma vez por todas, essa anomalia do ensino primário. Como se verifica, isto é um atestado vivo, de que apesar das medidas da atual administração, novos e sempre renovados esforços serão necessários para que o Estado continue na vanguarda, como está hoje, do ensino primário ou, melhor, do ensino popular no Brasil.

É por essa razão que registramos com prazer o fato de que a educação de menores, entre 7 e 14 anos de idade, tornou-se obrigatória pelo Decreto n.º 353, de 22-1-1965, sendo que esta obrigatoriedade abrange os que hajam concluído o curso primário, de acordo com a legislação vigente, e que, estando dentro dos limites acima referidos, não se acham matriculados em estabelecimento de ensino público ou particular reconhecido. A todos os que provarem insuficiência de recursos, o Estado assegura a devida * oportunidade de prós-

seguir em seus estudos pós-primários, através de vagas em seus próprios estabelecimentos de ensino médio ou por meio de bolsas-de-estudo em estabelecimentos particulares reconhecidos, de livre escolha dos pais ou responsáveis. Para cumprimento desta disposição foi instituído o cargo de Inspetor da Obrigatoriedade Escolar, a ser provido por professor primário com mais de 5 anos de exercício efetivo no magistério. Além disso, anunciou-se a reestruturação do Instituto de Educação na Guanabara (2-4-1965), no qual funcionará um novo curso para a

formação de professores do ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia. Sem nenhuma dúvida, este é o primeiro Estado do Brasil, em que se organiza todo um sistema de educação para o povo, que lhe assegure escolaridade suficiente até os 14 anos de idade, como nos países desenvolvidos da Europa. Retoma, assim, o Rio de Janeiro o seu papel de vanguarda no desenvolvimento da educação nacional. —

JOÃO ROBERTO MOREIRA (Jornal do Brasil, Rio 21-10-65)

EDUCAÇÃO COMO INVESTIMENTO

A educação é obra dispendiosa. Reclama recursos para sua manutenção, expansão e melhoria. A magnitude que ganhou na atualidade e a consciência que o povo tem dessa importância, a necessidade de atender a uma clientela escolar cada dia mais exigente e numerosa, e que agora já se avoluma em toda parte, sob a forma de multidões que procuram e reivindicam escolas, importam em gastos que tomam significativa fatia dos orçamentos. O financiamento da obra da educação constitui preocupação dos poderes públicos nos dois hemisférios. A adoção do planejamento pelas empresas privadas e instituições oficiais e pelos governos deram às despesas com a educação o cuidado que merecem.

No Brasil, desde 1934, a própria Constituição da República prevê a destinação de um mínimo de

recursos orçamentários para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. A Constituição Brasileira de 18 de setembro de 1946, atualmente em vigor, estabelece em seu capítulo "Da Educação e da Cultura" que a União destinará nunca menos de 10%, e os Estados e os Municípios nunca menos de 20% do total da arrecadação resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Essas percentagens representam o mínimo que a Lei Magna no Brasil prevê em favor da escola. Na prática, nem sempre os poderes responsáveis gastam esse mínimo. Muitos dos que os gastam, gastam-no com o máximo, não com o mínimo. Outros computam essas despesas como expansão cultural, e até recreação, por conta das cotas constitucionais que se destinam expressa e exclusivamente à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, que é um diploma complementar da Constituição Federal, e que foi publicada a 27 de dezembro de 1961, reserva boa parte do seu texto aos recursos para a Educação. Essa lei eleva de 10 a 12% o mínimo que, de sua receita de impostos, a União aplicará anualmente no ensino. Prevê também para os Estados, para o Distrito Federal e os municípios a pena de não receberem auxílios nacionais destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, se deixarem de aplicar a percentagem prevista para esse fim, na Constituição Federal. A mesma lei dispõe, ainda, sobre a distribuição em parcelas iguais dos recursos federais destinados à educação, para constituir os fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. Este capítulo da Lei de Diretrizes e Bases no Brasil foi o que suscitou mais controvérsias no Congresso, na imprensa e nos meios escolares, chegando a interessar, de certo modo, a opinião pública em geral, e a apaixonar alguns setores da vida brasileira. Nem sempre os homens de governo se conformam facilmente com os gastos vultosos que a obra da educação reclama dos poderes públicos. Alegam muitos que investir em educação não vale a pena, porque não se trata de empreendimento capaz de reproduzir em lucros o capital que absorveu. Eugênio Gudín, economista, e por isso, insuspeito para opinar sobre o assunto, lamenta que nos haja faltado a confiança no investimento-educação. Essa mesma confiança foi para o Japão o grande segredo no seu enorme progresso

nos últimos oitenta anos e obteve para a Dinamarca o alto padrão de vida do povo e a riqueza do país, ambos originários do valor e da capacidade de sua gente. Podemos acompanhar as considerações de Gudín, quando êle atribui ao investimento em educação o milagre japonês de produzir e exportar produtos industriais em concorrência com os americanos e europeus, sem carvão-coque, sem minérios de ferro, sem petróleo, e com uma percentagem de solo cultivável de menos de 20%.

O Presidente Kennedy recomendou ao Congresso dos Estados Unidos, então reunido na sua 87.^a Legislatura, a destinação de um bilhão e meio de dólares para ajudar os Estados da nação norte-americana a aumentarem o salário dos professores, construir salas de aula e desenvolverem projetos especiais com o objetivo de resolverem os problemas educacionais nas áreas pobres das favelas e nas regiões rurais mais necessitadas. Fundamentou sua proposta com a declaração peremptória de que nenhum outro investimento seria capaz de proporcionar rendimento mais elevado em novos produtos, melhor pela técnica, melhor salário e maior poder aquisitivo, que o investimento na educação.

A educação é condição indispensável ao desenvolvimento econômico. Em todos os setores, as atividades humanas caminham pela senda da técnica. Esta é realmente a idade caracterizada pela tecnologia. E o técnico não se improvisa. A preparação do técnico em quantidade e qualidade, assim como em variedade,

acelera o ritmo do desenvolvimento. O desenvolvimento depende da educação que lhe assegura o preparo do técnico. Não é sem razão que os povos se atiram hoje todos à preparação dos técnicos, na convicção de que eles são imprescindíveis ao aceleração do processo de desenvolvimento.

Ainda que fosse possível apressar o desenvolvimento e alcançá-lo sem o recurso à educação, isto não seria conveniente para a humanidade. É absolutamente prioritária a necessidade de preparar o homem, oferecendo-lhe a mais completa oportunidade de educação integral, a fim de que esteja em condições de usufruir, no plano humano e espiritual, os benefícios que o progresso técnico e o desenvolvimento material acarretam em escala crescente. A prosperidade econômica e o bem-estar material são importantes para uma nação e desejável para o homem, mas nunca desvinculados do aprimoramento espiritual, do desenvolvimento cultural que se alicerça em valores autenticamente humanos. Enquanto o publicista francês Joseph Havin já admitia há cem anos que a educação de base é um forte elemento ao mesmo tempo de prosperidade e de grandeza nacional, Lavelaye também concordou em seu tempo em que toda despesa feita para a educação profissional virá remunerada com o cêntuplo da riqueza. Tinha razão Levassur, quando sustentava que as somas despendidas com a educação, quando bem empregadas, constituem uma colocação vantajosa de dinheiro, já que a força produtiva que desenvolvem, o capital intelectual que

criam dão com usura o juro dos capitais materiais que a educação custou.

Como os que querem descobrir quem surgiu primeiro, a galinha ou o ovo, há os que se enleiam no dilema: é a educação ou a economia a matriz do progresso? Tudo mostra que, num círculo vicioso, ambas se afetam reciprocamente.

Uma coisa não deixa dúvida. A educação aumenta a capacidade de trabalho. Aumenta não apenas a produção, mas a produtividade. Alenta o espírito de iniciativa, a confiança para o empreendimento. E aumenta a necessidade de consumo. — SOLON BORGES DOS REIS — (Folha de S. Paulo — 3-10-65)

A IDÉIA DE UNIVERSIDADE

Numa perspectiva nominalista e empirista não teria sentido falar-se da idéia de Universidade como significando uma essência a realizar-se historicamente nas universidades concretas. Dir-se-á, então, que "a Universidade" não existe, é apenas uma abstração personificada; só existem as universidades particulares. Para alguns, desde que a categoria "Universidade", do mesmo modo que a categoria "espécie" abrange larga variedade de espécimes, sendo além disso sujeita a contínua modificação evolutiva, qualquer conceito implicando uniformidade seria ilusório. Que só existam universidades individuais na realidade concreta é uma verdade óbvia que ninguém poderia contestar. Mas não se justificaria reunir todas essas instituições sob a mesma categoria se a elas não correspondessem certos

propósitos comuns, se não possuíssem propriedades idênticas que lhes conferem unidade essencial, apesar da diversidade de suas manifestações através da história.

Universidade não é apenas um nome que se possa aplicar indiferentemente a qualquer instituição de ensino superior ou de pesquisa científica. Se esta palavra encerra ainda algum sentido há de significar uma essência que se objetiva concretamente, exprimindo uma intenção fundamental do espírito. É uma idéia que se realiza e a ela corresponde, por excelência, o famoso conceito de instituição que nos legou Hauriou : une idée en oeuvre. Sem dúvida encontramos formulações várias dessa idéia no curso da história, e cada época tem uma imagem própria da Universidade. É que em virtude de sua historicidade, a idéia de Universidade está sujeita a contínuas reformulações para adaptar-se às constantes mutações socioculturais. Principalmente em nossos dias quando a universidade atravessa uma grande crise de transformação, estando em jogo sua própria idéia, discutindo-se a atualidade de sua intenção original, tendo-se perdido, para alguns, a sua primitiva unidade interior. Daí a necessidade de se pesquisar o verdadeiro sentido de sua idéia, mesmo porque não teria sentido falar-se da idéia da Universidade Brasileira sem antes se ter esclarecido a idéia da Universidade como tal.

A Universidade nos aparece, primeiramente, como institucionalização da atividade intelectual. Sob certo aspecto a essência da

Universidade poderia resumir-se na fórmula incisiva de Ortega y Gasset: pensamento institucionalizado. Fórmula rica em implicações quanto à natureza da instituição universitária. Assim, considerada sob o ângulo do pensamento, a Universidade há de se afirmar, antes de tudo, como vocação do universal, pesquisa da verdade, elaboração e renovação incessante do saber, liberdade criadora, promoção de valores do espírito. Do ponto-de-vista institucional representa a encarnação da vida do intelecto num organismo social a serviço da coletividade, objetivação de uma idéia sujeita às limitações do espaço e do tempo e à inércia da organização que lhe serve de base. Se o corpo institucional é absolutamente indispensável na medida em que permite e condiciona os meios e as possibilidades de uma atividade intelectual sistemática e contínua que se concentra e se torna fecunda pela participação do maior número, doutra parte pode tornar-se obstáculo à livre manifestação do élan criador do espírito, submetendo-o aos constrangimentos da organização ou de uma tradição empobrecida. Por isso mesmo é característico de toda universidade a tensão permanente entre sua idéia e as condições materiais de existência, entre o espírito e o corpo institucional.

De um lado, expressão da vida do pensamento, a Universidade deverá atender às exigências intrínsecas do saber, tendo em vista os padrões universais da ciência e da cultura. Doutra lado, como parte, como instituição está vinculada a um determinado contexto social,

devendo corresponder às aspirações culturais e às necessidades práticas de sua comunidade. Daí a dialética interna da Universidade, caso particular da dialética das objetivações do espírito, e os perigos a que está exposta. Alhear-se de sua cultura nacional, fechar-se aos estímulos e solicitações de seu ambiente social significa esterilizar-se num falso e empobrecedor universalismo. Do mesmo modo encerrar-se no círculo de preocupações de sua cultura nacional, servir apenas ao utilitarismo imediato é trair a própria vida do espírito de que a Universidade é guardiã e a mais alta expressão. Por isso mesmo, em sua existência a Universidade há de ser uma espécie de universal concreto onde se procura efetuar a síntese difícil destas duas dimensões essenciais do seu ser: vocação de universalidade e vinculação às condições concretas da situação cultural onde se insere e ao grupo que a instituiu.

Por sua condição de produto do pensamento, a Universidade só existe efetivamente e exerce sua missão à medida em que a idéia está presente e viva no espírito daqueles que a realizam, ao mesmo tempo que se afirma na consciência da comunidade. Sem dúvida, uma idéia ainda obscura, não inteiramente formulada, mas discernível e atuante no momento mesmo em que nascem as universidades medievais. Com efeito, os seus fundadores eram bem conscientes da significação e valor do Studium e exigentemente zelosos da autonomia de sua Universitas como corporação. Mas a Universidade só existe como força espiritual atuante se ela se projeta na

comunidade e se afirma como consciência coletiva. Assim é que já na Idade Média a Universidade se impõe como um dos poderes da cultura e como tal é reconhecida por seus contemporâneos. A crônica de Jordan de Onasburgo não fazia mais do que refletir o pensamento da época ao afirmar que o Sacerdotium, o Imperium e o Studium (isto é, a Universidade) representavam os três misteriosos poderes ou virtudes de cuja cooperação harmoniosa resultava a vida da cristandade medieval, ou seja, a própria sociedade e cultura da Idade Média. Pense-se, modernamente, o que significa a universidade germânica para os alemães, a Sorbonne para a consciência intelectual francesa ou Oxford e Cambridge para o povo britânico. A universidade autêntica é sempre o fruto de uma idéia concreta profundamente ancorada no âmago da comunidade e de sua cultura.

Por ser concreta, a idéia de universidade se diversifica, sem perda de sua identidade essencial, em função das épocas e dos diferentes tipos de cultura nacional. Assim temos a idéia da universidade alemã, nascida com Humboldt, cuja essência consiste no ideal de Wissenschaft em conexão com a Bildung; a idéia da Universidade inglesa orientada para o saber universal e a formação do gentleman, encontrando sua clássica expressão no livro célebre do Cardeal Newman; ou a idéia da Universidade orientada para o saber Land-grant colleges, refletindo o espírito igualitário da democracia jacksoniana, o princípio da eficiência prática próprio da civilização americana e incorporado,

desde John Hopkins, o ideal da pesquisa científica.

Se quisermos, agora, definir a idéia de universidade, numa síntese que integra os principais pontos-de-vista, no passado e no presente, poderíamos destacar as seguintes notas essenciais: 1) A Universidade é, antes de tudo, uma instituição a serviço do intelecto. Como tal sua missão precípua é a criação e desenvolvimento do saber, a pesquisa da verdade em suas atividades de investigação científica e elaboração da cultura; 2) Uma comunidade em ação. A Universidade, como organização social do saber, é o produto de um esforço comum, animado pelo mesmo espírito. Seu objetivo é colocar à disposição das inteligências os meios humanos e técnicos que tornam possível a criação da ciência e a transmissão da cultura. Neste sentido tende para o ideal formulado por Newman: a reunião de homens cultos zelosos de sua própria ciência e rivais de tôda outra, levados pelo convívio familiar e por amor à paz intelectual a ajustar em comum as exigências de seus respectivos setores, aprendendo a respeitar, consultar e ajudar um ao outro. Ideal certamente muito difícil de se atingir em nossos dias quando se pensa nas proporções gigantescas a que têm chegado algumas universidades modernas. Daí dizer recentemente o Prof. Paul Weiss que em vez de a *community of scholars* êle vê na universidade do futuro uma *community of scholarly institutions*, ou talvez pudéssemos dizer, uma comunidade de comunidades; 3) Uma instituição a serviço da cole-

tividade. "Emanação da sociedade", dizia o Pe. Salman, "órgão privilegiado de sua cultura intelectual, a Universidade deve servir à comunidade que a fêz nascer e lhe dá os meios de existir". Ela se define, portanto, em termos de serviço e eficiência prática, provendo a sociedade moderna dos cientistas e técnicos de que tanto necessita; 4) A Universidade, expressão da cultura de sua época e de sua sociedade, há de ser o intérprete e o crítico dessa cultura e o veículo das aspirações espirituais de sua comunidade. Como acentuava Karl Jaspers, a Universidade é o lugar onde a cultura de uma época tende a atingir à plenitude de sua autoconsciência. Assim, é uma de suas tarefas promover a integração da homem em sua circunstância histórica, proporcionando-lhe as categorias necessárias à compreensão de seu processo cultural; 5) Criação do espírito e da razão, a Universidade há de ser uma corporação livre e autônoma no exercício de suas atividades específicas. Isto porque a autonomia longe de ser atributo acidental decorre da própria natureza da instituição universitária.

Realizar integralmente todas essas notas seria próprio da Universidade ideal, e esta não existe em parte alguma e jamais existirá. Mas esse ideal não é menos necessário como fonte permanente de inspiração, como paradigma que deve orientar o processo de instauração de tôda universidade autêntica. — NEWTON SUCUPIRA — (Diário de Pernambuco, Recife) 21-11-65.

**CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS
DE TECNOLOGIA NA FRANÇA ***

* *dez estabelecimentos começarão a funcionar em 1966;*

* *ano escolar mais longo que na faculdade;*

* *seções de tecnologia superior dos liceus técnicos serão progressivamente suprimidas.*

O projeto de decreto relativo à criação de institutos universitários de tecnologia vai ser submetido ao Conselho Superior da Educação Nacional. Convém lembrar que, na reforma do ensino superior elaborada pelo Governo, estava previsto oferecer aos bacharéis um período curto (dois anos), o do IUT (Institutos Universitários de Tecnologia), além dos períodos (de três a sete anos) das faculdades e grandes escolas.

A primeira questão que se põe é saber como se efetuará a orientação dos bacharéis por esses diferentes caminhos. Nenhuma decisão foi ainda tomada sobre este assunto. M. Fouchet seria partidário do *laissez-faire*, isto é, da livre escolha dos bacharéis, enquanto que o Elysée insiste na necessidade de uma seleção para ingressar nas faculdades, levando em conta as aptidões, os estudos preferidos e seus desdobramentos.

Não obstante, conviria evitar que os IUT só recolhessem os reprovados nos vestibulares. Alguns, como o deão da Faculdade de Ciências de Grenoble, M. Weil, propuseram um sistema interessante: dupla seleção a fim de evitar as frustrações que o recrutamento ocasiona. Seria interessante planejar para o bacharelado, ou mesmo outro exame, dupla aferição de notas: uma para o conteúdo abstrato da disciplina, outra para os trabalhos práticos.

Por exemplo, seria necessário estabelecer uma nota superior à média da prova teórica de Física para admissão à faculdade e uma nota superior à média em trabalhos práticos desta disciplina seria exigida para ter acesso à seção do Instituto que formará técnicos superiores de Física.

No entanto, a solução só poderá ser adotada, num sentido ou noutro, quando for possível oferecer um número suficiente de vagas nesse período de curta duração.

O Ministério da Educação Nacional prevê que, mesmo sem seleção à entrada das faculdades, os candidatos para os IUT serão numerosos, e por três razões principais:

* **Conclusões de cursos universitários menos relevantes**

Atualmente, os estudantes de ciências e letras — que representam quase dois terços dos efetivos universitários — sabem que **na** falta de outra opção terão eles acesso garantido às carreiras do magistério, o que provavelmente deixará de acontecer daqui a alguns anos. Na realidade, o ensino não poderá absorver uma proporção tão elevada de licenciados, uma vez que, em 1970, serão aproximadamente vinte mil, contra os oito mil de 1963.

* **Estudos em nível mais alto na Faculdade**

Os estudos nas faculdades **de** letras e ciências — únicos que merecem, no momento, a atenção das reformas — vão se tornar, seguramente, mais difíceis. Sabe-se que, **a** partir do ano letivo de 1966, as faculdades instituirão um primeiro ciclo de dois anos.¹ Consoante as intenções do Ministério, será permitido ao aluno repetir um dêsses anos. O sistema será, como se depreende, muito mais rigoroso que o atual, de quatro reprovações, no máximo, no ano propedêutico : **o** candidato pode apresentar-se uma vez, anualmente, admitindo-se quatro tentativas. Por outro lado, o acesso **ao** segundo ciclo **de** dois anos, que conduzirá ao magistério, será

objeto de seleção exigente. Lembremo-nos de que, segundo os planos atuais, existirá um outro caminho à saída do primeiro ciclo : o que dará ingresso, em um ano, à licenciatura para o magistério. Vale acrescentar que **o** problema da formação de professores — dos instrutores aos agregados — é a parte mais imprecisa **e** menos elaborada dos planos.

• **Técnica superior integrada na universidade**

Enfim, o ensino técnico superior deverá adquirir maior prestígio pelo fato de que será, daqui por diante, ministrado em institutos que fazem parte da universidade, **e** não mais em seções instaladas em ginásios técnicos. Os estudantes dessas seções lamentavam-se com frequência de serem ainda tratados como escolares, principalmente os internos.

A maioria das faculdades de ciências parece haver admitido atualmente o que se afigura mais razoável, isto é, que os IUT devam ser verdadeiros estabelecimentos autônomos **e** não simples departamentos dirigidos por uma elite.

Um IUT em cada universidade

Se a concepção geral dos IUT não foi ainda formulada, oficialmente, acha-se ela, no entanto, bem defi-

O Ministério espera evitar desordem semelhante à provocada pela reforma dos estudos médicos, informando que os estudantes inscritos êste ano para o exame vestibular de letras ou ciências não serão prejudicados, já que os aprovados poderão entrar diretamente, em 1966, no segundo ano do novo primeiro ciclo.

nida. Conviria, porém, evitar dois inconvenientes: vítima de um complexo de inferioridade, o ensino técnico pretendeu impor aos alunos, nas seções superiores, assustadora "bagagem", de modo que a tecnologia e a prática de oficina se justapusessem aos conhecimentos teóricos tão elevados quanto antigamente.

Se a graduação realizada em várias faculdades de ciências — coroada pelo diploma de estudos superiores técnicos — é menos enciclopédica, falta-lhe, todavia, unidade: os estudantes devem apresentar um certificado de tecnologia e um outro de acesso à licenciatura. Como indica o texto do decreto, a maior parte dessas graduações deve desaparecer à medida que se abrirem os IUT.

O Ministério espera que os Institutos possam oferecer a seus estudantes, desde o início do primeiro ano, uma formação geral tecnológica repensada e equilibrada. O compromisso proposto por alguns foi, felizmente, abandonado. Consistia em dar aos Institutos um ano inicial idêntico ao da faculdade, começando a diferenciação a partir do segundo ano. O projeto inspirado em louváveis intenções — facilitar uma reorientação eventual — teria definitivamente condenado os IUT à condição das faculdades de segundo plano.

Haveria apenas um IUT para cada universidade, salvo em algumas grandes cidades. Mas cada um entre eles compreenderá várias seções correspondentes à preparação de diferentes profissões.

Em cada seção, um professor ou mestre de conferências da faculdade será responsável pelo conjunto do ensino. Trata-se, pois, de ocupação em regime de tempo integral. O ensino semanal seria assim distribuído: sete horas de cultura científica geral, sete de tecnologia, dez de laboratório ou oficina, algumas horas de ensino geral (expressão *franbessa* que abrange o estudo de línguas vivas). O ano letivo será mais longo que na faculdade, estando seu início previsto para 1.º de outubro e o término dos cursos em 15 de julho. A primeira semana, segundo o sistema americano da *registration week*, seria reservada para o relacionamento entre professores e alunos, sem aulas. Como já indicamos, algumas experiências limitadas, com números reduzidos de estudantes, existem ou vão começar este ano.

Prevê-se a abertura em 1966 de uma dezena de cursos, dos quais, três ou quatro em locais novos.

A indústria aceitará o desafio?

De longa data, a classe patronal vem reclamando a falta de técnicos superiores. São eloqüentes, neste particular, as comparações com o estrangeiro. Assim, por exemplo, formamos mais engenheiros que a Alemanha Ocidental (onde o título correspondente é o de doutor-engenheiro); porém, formamos cinco vezes menos técnicos superiores (batizados naquelas plagas de "engenheiros d'além Reno").

Os IUT são justamente destinados a superar esse grave atraso. Mas,

QUARTA CONFERÊNCIA MUNDIAL DAS UNIVERSIDADES

I

Durante a 4.^a Conferência da Associação Internacional das Universidades (A.I.U.), realizada em Tóquio, três teses foram discutidas. Dado o interesse que elas merecem por parte dos universitários brasileiros, em publicações sucessivas, darei o texto das conclusões.

TESE : Acesso à Universidade.
Relator : Lucien Piche — Vice-Reitor da Universidade de Montreal.

"O acesso ao ensino superior para todos os jovens que apresentam as aptidões requeridas deve ser um dos objetivos fundamentais do intenso desenvolvimento que o ensino superior está alcançando atualmente em todos os países do mundo.

O estudo internacional deste tema, iniciado em 1960-62, sob os auspícios do Comitê misto UNESCO-AIU, cujos primeiros resultados foram publicados pela UNESCO em 1963 (Bowles F., "Acesso ao Ensino Superior", vol. I, UNESCO, 1963), mostra que o acesso à Universidade sempre apresentou dificuldades de várias ordens, oriundas de desigualdades sociais ou econômicas; estas barreiras, preguiçosamente aceitas como se fossem o resultado de um determinismo inevitável, muitas vezes serviram de base na seleção dos candidatos mesmo em países desenvolvidos.

O aumento sem precedentes da multidão de candidatos que se apresentam às Escolas Superiores e a limitação quase mundial de capacidade das Universidades, institutos e grandes escolas para oferecer a todos os candidatos qualificados condições favoráveis ao estudo e ao trabalho, fazem com que os processos de orientação, de seleção e de admissão dos estudantes exijam cada vez mais séria reflexão por parte das Universidades.

O estado atual da questão comporta no primeiro plano, além das medidas para ampliar a capacidade dos estabelecimentos de ensino superior, a elaboração de processos cientificamente estabelecidos de orientação e seleção positiva dos candidatos em função dos talentos e em relação aos fins comuns do ensino superior ou visando a objetivos nacionais reconhecidos, processos que urge empregar em lugar dos métodos atuais, a fim de impedir o desperdício atual de um potencial humano inestimável.

Os processos de seleção que empregamos nas escolas superiores tornaram-se fim em si e, frequentemente, deixam de estar em relação com as exigências intelectuais que se propõem despertar tendo em vista o trabalho universitário; reconhece-se que contingentes de candidatos qualificados não conseguem entrar na Universidade e, ao mesmo tempo, que numerosos candidatos penetram

na escola superior sem possuir os dotes intelectuais requeridos e a preparação exigida.

Resultam frustrações e lesões por vezes tão profundas e duradouras que são capazes de comprometer existências inteiras.

Após colher as opiniões dos delegados em duas sessões plenárias, o Grupo de Trabalho presidido pelo dr. Zurayk deseja afirmar que apoia sem reserva e sem exceção as recomendações propostas no documento de trabalho preparado para a IV Conferência pelos professores Bowles e Zurayk e recomenda ao Conselho Administrativo dar quanto antes publicidade ao documento.

O presente relatório é proposto, aliás, como um anexo ao documento de trabalho em referência, do qual adota a terminologia e em particular a definição do que se deve entender por "ensino superior".

Ao formular esta recomendação essencial e geral, o Grupo de Trabalho deseja acentuar os pontos que seguem (sem todavia diminuir a importância das demais proposições do documento de trabalho) e insistir sobre a necessidade de nunca perder de vista as variantes maiores ou menores que podem ocorrer nas várias regiões do mundo.

Primeira Recomendação

Os estudos sobre o acesso ao ensino superior sofrem de carência total de dados estatísticos significativos sobre os efeitos escolares e universitários, sobre as percentagens e causas de insucesso e

eliminação, sobre o sucesso das tentativas e reorientação, etc.

Esta penúria de informações necessárias a qualquer estudo metódico é manifesta especialmente do ponto-de-vista da relação que se pode estabelecer entre os antecedentes dos candidatos ao curso secundário ou seus traços caracterológicos e o eventual êxito nos estudos universitários.

Ê pois com insistência que o Grupo de Trabalho recomenda que as pesquisas científicas sejam subvencionadas a fim de que os estudos já iniciados possam ser levados a bom termo e se consiga, sob uma base internacional uniforme, informações suficientes seguras e completas que possam esclarecer o difícil problema da orientação inicial e periódica dos estudantes em função das suas aptidões.

Segunda Recomendação

O Grupo de Trabalho recomenda que seja examinado Outrossim o grau de competência dos orientadores profissionais que orientam os jovens na escolha de uma carreira com base em levantamentos estatísticos sobre sucesso e insucesso na Universidade e que, com base nos resultados positivos desta enquête, seja recomendada a criação ou a reformulação no ensino secundário e na Universidade.

Terceira Recomendação

O Grupo de Trabalho deseja, igualmente, que se prossiga no estudo crítico dos métodos utilizados nos exames dos cursos secundários bem como nos de admissão

à Universidade do ponto-de-vista da fidelidade aos objetivos visados.

Um comitê de estudos deveria propor um modelo de questionário em cada País e encarregar-se de assegurar a compilação e a análise dos resultados.

Quarta Recomendação

Foi considerado desejável ao Grupo de Trabalho, como maneira particular de acesso ao ensino superior, facilitar a mobilidade dos estudantes no plano nacional e internacional pelo estabelecimento de um repertório de equivalências de modo a possibilitar a fixação a priori das melhores condições de transferência de uma Universidade para outra, seja durante o primeiro ciclo de estudos, seja no nível de estudos pós-graduados.

Este objetivo é, por natureza, tão vasto que o Grupo de Trabalho julga que o seu estudo deveria ser entregue a uma comissão ad hoc que poderia analisá-lo progressivamente, constituindo tal estudo uma valiosa contribuição ao movimento de cooperação internacional.

Quinta Recomendação

Enfim, a questão principal de todo problema de ensino em todos os níveis sendo o de um corpo professoral competente e contribuindo os professores de ensino médio grandemente no destino dos estudantes sob o ponto-de-vista do acesso à Universidade, parece essencial :

a) melhorar de maneira geral as condições de recrutamento e formação dos professores de ensino secundário, a fim de atrair para esse campo elementos de elite, e de reservar para a Universidade a tarefa de lhes propiciar a melhor formação profissional possível;

b) garantir a manutenção de competência pedagógica atualizada para os professores de ensino secundário por meio de uma política liberal de estágios periódicos e regulares de aperfeiçoamento didático na Universidade.

O Grupo de Trabalho solicita ao Conselho Administrativo da Associação formular as recomendações adequadas à aplicação destas proposições, levá-la ao conhecimento dos Ministérios de Educação e outros organismos responsáveis e dar-lhes toda publicidade possível. Sugere respeitosamente que haveria vantagem, para garantir o sucesso dos objetivos visados, em encarregar um Grupo de Trabalho permanente a fim de acompanhar periodicamente o progresso dessas proposições e de preparar um documento para a próxima Conferência da Associação.

II

Conclusões relativas à tese "Sentido atual de autonomia universitária"

O tema "autonomia universitária" e seu sentido atual foi objeto de profundo exame, antes de ser discutido nas sessões plenárias da Conferência. Como conseqüência, a discussão, que foi muito viva e de alto nível, foi dirigida menos

pará o princípio da autonomia — princípio que parece de aceitação geral — do que para certo número de itens básicos, relacionados com os assuntos em pauta na Conferência. Os pontos salientados pelo dr. Ciril James, em sua introdução ao tema, e pelo presidente Wallace Sterling e dr. Rosca, em seus discursos, lograram se desse especial atenção às atuais práticas e problemas que a questão levanta. Muitos outros oradores retomaram algumas considerações gerais, incluídas nas afirmações introdutórias — por exemplo, que a autonomia é relativa e não absoluta; que a noção de autonomia deve ser esclarecida, compreendida e definida separadamente no arcabouço de cada contexto; que as situações estão em mudança contínua e que o verdadeiro significado e garantia da autonomia universitária devem ser encontrados não na estipulação escrita, ou nos arranjos administrativos, mas na opinião pública convencida de que as universidades podem melhor servir a comunidade, se lhes fôr dada a liberdade de tomarem suas próprias decisões. Em certo número de intervenções ocasionais, alguns sublinharam a responsabilidade da Universidade autônoma (assim como de seu staff acadêmico e de seu corpo discente, considerados como um todo e como pessoas distintas) para com a comunidade.

Muitos oradores sublinharam a importância dos "cinco pontos", como elementos essenciais da autonomia universitária. Houve algumas propostas para emendá-los ou modificá-los; no entanto, à

vista das reservas feitas pelo sr. Hector Hetherington, em seu memorando, pareceu decidido que esses "cinco pontos" devem ser aceitos em sua forma original.

A discussão como um todo, tanto dentro como fora da moldura desses "cinco pontos", apresentou muitos aspectos interessantes da vida acadêmica, nas diferentes partes do mundo. Menção especial foi feita acerca dos problemas administrativos, causados pelo crescimento das Universidades, e das soluções encontradas nos diversos países. Emergiu da discussão, e tornou-se claro em certa intervenção, que o escopo essencial da Conferência, como havia sido antecipado, jazia mais na troca de opiniões e de experiências do que na tomada de decisões formais.

Entre as questões particulares, relacionadas mais ou menos de perto com a "autonomia", considerável atenção foi dada à participação do estudante na administração da Universidade. Pareceu de geral aceitação que a auto-administração do estudante, como se apresenta no documento em debate, pode ser útil e apropriada. Contudo, opiniões diferentes, em franca oposição, foram expressas no que concerne à viabilidade de ir além, e dar aos corpos estudantis encargos na administração geral da Universidade. Alguns oradores pleitearam isso. Outros se opuseram, afirmando que a experiência provara serem posições tomadas em assuntos administrativos relacionadas, muitas vezes, com as ambições do estudante e, assim, tornavam mais difíceis os passos da administração. A discussão demonstrou que a questão

da participação do estudante na administração carece de cuidadoso estudo prévio, antes de se poder encarar qualquer acréscimo substancial dela.

Muitos oradores referiram-se à cooperação entre as Universidades, e isso constitui tema que pede estudo continuado. No que ela se relaciona com a autonomia universitária, o ponto principal apresentado diz respeito a que quanto mais as Universidades são aptas a irem ao encontro das necessidades da comunidade, através de mútua cooperação, menos necessitarão de que suas atividades sejam dirigidas por influências externas. Um dos assuntos mais importantes, entre quantos foram discutidos, foi o da relação entre o Governo e a Universidade, o qual foi levantado em várias oportunidades, particularmente no que tange às finanças das Universidades. Foi salientado que a dependência financeira, face ao Governo, faz periclitir a autonomia universitária. Houve menção, Outrossim, da possibilidade de salvaguardar a autonomia universitária por providências legislativas, que determinem, por exemplo, que o orçamento da Universidade não será diminuído, de ano para outro, sem o consentimento da própria Universidade, ou que certa percentagem fixa do produto nacional bruto será posta à disposição dos institutos de pesquisas científicas e de altos estudos. Fortes objeções, contudo, foram levantadas contra tais regulamentações estatutárias. A esse mesmo respeito, salientou-se que a tarefa mais importante consiste em estabelecer relação de mútua confiança entre o Governo

e as Universidades. Se a opinião pública e a opinião política estão convencidas de que a autonomia universitária é tema de interesse nacional, a autonomia será, efetivamente, assegurada.

A autonomia universitária diz respeito a cada Universidade, individualmente, como unidade administrativa separada. Mas está se tornando cada vez mais evidente que, para bem servir à comunidade, as Universidades devem estruturar programas de cooperação entre si, em vários grupos e para fins especiais. A autonomia está estreitamente relacionada com a questão das relações entre o Estado e as instituições de alta cultura como um todo. Isso envolve questões de política geral em relação ao grau da instrução universitária, ao estabelecimento de novas Universidades e ao empenho das verbas públicas nas necessidades mais importantes e prementes. Essas questões podem exigir planejamento centralizado; ademais, constitui tarefa de máxima importância encontrarem-se, pela comparação e estudo das experiências dos diferentes países, quais sejam as formas de organização administrativa que nesse assunto estejam em melhor consonância com os reais interesses da comunidade nacional.

A comissão elaboradora é de opinião unânime que:

É dever das Universidades contribuir para o maior desenvolvimento tanto da comunidade nacional, a que pertencem, quanto à causa da cultura internacional. A experiência evidencia, contudo, que as Universidades exercem tais funções

com maior proficiência, quando gozam de alto grau de autonomia, e estão em condições de assegurar os padrões acadêmicos, por terem voz decisiva acerca das questões seguintes:

1 — Quaisquer que sejam as formalidades de designação, a Universidade deve ter o direito de selecionar seu próprio "staff".

2 — A Universidade deve ser responsável pela seleção de seus estudantes.

3 — As Universidades devem ser responsáveis pela formulação dos currículos para cada grau e para o estabelecimento de padrões acadêmicos. Nos países em que os graus, ou licença para exercer profissão, são regulados em lei, as Universidades devem participar, efetivamente, na formulação dos currículos e no estabelecimento dos padrões acadêmicos.

4 — Cada Universidade deve ter a decisão final acerca dos programas de pesquisas, que são levadas a efeito dentro de suas paredes.

5 — A Universidade deve ser responsável, dentro de dilatados limites, pela utilização, em suas variadas atividades, dos recursos financeiros disponíveis, isto é, quanto a espaço e equipamento, fundos de capital e periódica manipulação das rendas.

Está entendido que, embora essa liberdade seja necessária para o exato preenchimento da função da Universidade, tal autonomia exige senso de responsabilidade por parte de todos quantos compõem a Universidade, sejam administradores, professores ou alunos.

III

TESE: A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E CULTURAL

Relator: prof. A. A. Kwapong — pró-vice-chanceler da Universidade de Gana.

CONCLUSÃO

O tema "A Contribuição do Ensino Superior no Desenvolvimento Econômico e Cultural" foi discutido em duas sessões plenárias e em dois encontros da comissão elaboradora. Dessas discussões, nas quais participou grande número de delegados, emergiram as seguintes conclusões gerais.

O estudo conjunto Unesco-AIU, no concernente ao Ensino Superior e Desenvolvimento no Sudeste da Ásia, do qual foi distribuído breve resumo aos delegados, constitui contribuição muito valiosa na focalização do papel do ensino superior no desenvolvimento econômico, social e cultural, particularmente nos países em vias de desenvolvimento. Tal estudo merece especial louvor, quando se considera que houve duas mudanças, em quatro anos, na direção do estudo. Grato é notar que o relato completo irá à imprensa no próximo mês de outubro, e que os volumes II e III, que contêm os perfis dos diversos países, com estudos comparativos em profundidade, estarão prontos para a impressão em março de 1966.

Há necessidade de estudos semelhantes em outras partes do mundo, por exemplo, o Oriente Médio

e a América Latina, além de países africanos para os quais já foram planejados tais estudos.

Importa salientar que a instrução, além de constituir artigo de consumo, é também investimento-chave, a longo prazo, dado que conduz ao desenvolvimento dos recursos humanos e dá ainda melhor retribuição à sociedade do que o investimento no campo material e físico. O ensino superior e a pesquisa estão no ápice de tal investimento e, particularmente, proporcionam bons créditos, com propiciarem abundante mão-de-obra de alto nível. Todas as nações portanto devem despender respeitável porção de produto bruto para a promoção do ensino e para assegurar que suas universidades e outras instituições de ensino superior tenham recursos adequados para cumprir com eficiência suas funções.

As universidades, por sua vez, devem levar em linha de conta as necessidades da comunidade; devem participar ativamente no estudo científico das exigências de mão-de-obra de suas nações e tomar vivo interesse no plano nacional, de modo que os desequilíbrios dos meios educacionais sejam superados o mais depressa possível.

Cumpra haver, Outrossim, estreita colaboração entre as universidades e a indústria. As universidades devem promover cursos de pequena duração para fazer face às flutuantes necessidades da indústria, seja na esfera de pessoal técnico, seja na de gerência.

É desejável que as universidades empreendam pormenorizado pla-

nejamento regional, ou sozinhas, ou em colaboração com as autoridades locais. Isso auxiliará as universidades na formulação de seus cursos e currículos e, simultaneamente, poderão orientar a seleção de cursos, seja para os estudantes individualmente, seja para a comunidade como um todo.

Enquanto há acordo geral com relação às recomendações feitas pela Comissão dos Técnicos, páginas 77-83 do Relato Sumário, é desejável que se faça atenção com respeito às recomendações 15, 16, 17 e 18, de que damos o texto abaixo :

"Enquanto na maior parte dos países da região a expansão quantitativa da escola secundária e superior é reconhecida como necessidade urgente, o melhoramento qualitativo é especialmente importante, se o circuito vicioso que cumpre romper é o da fraca instrução, carência de bons professores, estudantes universitários inadequadamente preparados e a alta percentagem de desperdício" "Dado que o desenvolvimento nacional muito depende do caráter, qualidade e habilidade dos recursos humanos do país, e que esses, por sua vez, dependem da habilidade e competência do corpo nacional de professores, especial empenho deve ser posto no planejamento governamental e acadêmico para o aperfeiçoamento da instrução dos professores de todos os graus".

"As universidades devem dar alta prioridade para a formação do professor e, em cooperação com

outras instituições de ensino superior, assumir a liderança na promoção do incremento da quantidade de professores de boa qualidade".

"Elas (as universidades) devem estar prontas para oferecer oportunidades no sentido de os professores, engajados no ensino, podem melhorar suas qualificações em cursos especiais de treinamento, em pleno serviço".

A debilidade da instrução superior, em muitos países, provém primariamente da debilidade do ensino secundário. Há, portanto, necessidade imediata de aperfeiçoamento do ensino secundário, para se propiciar melhor base ao ensino superior. Além disso, há necessidade de diversificar-se o ensino secundário para fazer face à grande variedade de mão-de-obra de nível médio exigida pela indústria, pelos serviços sociais, etc. É somente tomando maior interesse nos outros ramos do sistema educacional e no aperfeiçoamento de professores, em particular, que as universidades podem assegurar a melhoria da qualidade do ensino escolar. Nos países em que a escola e o ensino superior são administrados por autoridades separadas, é necessário se coordene o ensino em ambos os níveis, para se evitar hiatos no treinamento de estudantes e para assegurar-se a eficiência do sistema educacional. Os moços e moças mais dotados devem ser selecionados para a admissão às escolas e universidades, e nenhuma pessoa de talento deve ser privada do benefício da educação por causa da pobreza ou do ambiente social desfavorável.

Generosa provisão de bolsas-de-estudo há que seja estabelecida em todas as nações.

As universidades, nos países em vias de desenvolvimento, devem providenciar por meios adequados à pesquisa, tanto a básica como a aplicada, porquanto sem esses meios não terão capacidade de atrair e reter bons professores e cientistas.

Além do ensino e do encargo da pesquisa é da responsabilidade da universidade a promoção do desenvolvimento social. Tal serviço não deve ser confinado à imediata vizinhança, senão que deve ser estendido, quanto possível, à comunidade mundial. Para tal finalidade, as universidades dos países desenvolvidos devem assistir e auxiliar as dos países menos desenvolvidos, a fim de que as últimas logrem progredir e alcançar os padrões daquelas.

O quadro administrativo da IAU deve considerar as possibilidades de estabelecimento de universidades Brain-Bank, isto é, uma lista de professores universitários qualificados internacionais, os quais hão de estar preparados para dar seu ano sabático, voluntariamente, no ensino em universidades dos países em desenvolvimento.

É grato notar que já certo número de universidades possui variedade de programas de assistência a universidades em países subdesenvolvidos, quais sejam o sistema de contrato universitário, a cessão de professores em base ad hoc etc. Tais programas, cumpre estendê-los e desenvolvê-los ainda mais. Nesse sentido, as universidades

dos países desenvolvidos devem aumentar, convenientemente, a força de suas faculdades e os quadros do ensino.

As universidades desenvolvidas devem interessar a maioria de seus membros, especialmente jovens especialistas de talento, a empreenderem a tarefa de pesquisa nos países em desenvolvimento, trabalho esse para o qual deverá ser posta à disposição a maquinaria necessária.

Importa que as universidades estudem e encarem a nova ciência do desenvolvimento, de modo que racionalizem suas próprias estruturas administrativas internas e coordenem suas responsabilidades e esforços em socorrer as universidades menos favorecidas do estrangeiro com os das outras universidades no mesmo campo de desenvolvimento.

As universidades têm importante papel a desempenhar no desenvolvimento cultural. E, em tal direção, o estabelecimento de "institutos de estudos nacionais" (como os Institutos de Estudos Africanos), nos quais são estudados a língua, a história, o teatro, a arte, música, dança, arquitetura, etc. e a orientação o quanto possível das várias disciplinas com relação ao ambiente local, eis uma das coisas que cumpre encorajar ativamente. LÍNGUA — A equipe de trabalho gostaria de dar grande ênfase às recomendações 30 e 31 do relato sumário, no concernente à língua nacional, as quais têm o seguinte teor :

"A significação das línguas nacionais nos países da região e de preconizado emprego em todas as

escalas do ensino dá lugar a desafios que as universidades necessitam enfrentar com inteligência.

"Cumpra que as universidades sejam encorajadas a desempenhar papel ativo no desenvolvimento das línguas nacionais, independentemente ou em associação com as academias e instituições estabelecidas para tal fim".

O Instituto que cumpre constituir no Sudeste da Ásia deve contar com finanças e quadros adequados. Importa seja autônomo e, ainda que situado em alguma universidade, terá estreitas relações com todas as universidades da região. — Ir. JOSÉ OTÃO (**Correio do Povo**, Porto Alegre, de 20, 21 e 27 de outubro de 1965)

A INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA

Em 1963 o Presidente dos EUA nomeou uma comissão encarregada de examinar o problema das relações entre a ciência, o governo e as informações. O relatório dessa comissão, "Science, Government, and Information", tem alguns dados que importa divulgar. É disto que trataremos neste comentário, acrescentando as observações que nos parecem pertinentes.

Salientamos, de início, que a transmissão da informação é parte integrante da pesquisa e do desenvolvimento. A ciência e a tecnologia podem florescer na medida em que os cientistas integram com os colegas e predecessores e na medida em que os vários ramos da ciência integrem entre si. Nesse sentido, pois, a ciência para ser mais eficaz precisa manter certa "unidade". Essa unidade se mantém à custa de "boas informa-

ções", sabendo cada especialista o que seus companheiros estão investigando. A grande questão, aqui, evidentemente, é a de saber-se "quanto" de informação é necessária, de que modo torná-la acessível, sem ser superabundante. Em geral, o cientista considera mal empregado o tempo que emprega na coleta de informações, tempo que preferiria, provavelmente, estar empregado na "criação" de novos resultados. O que é interessante ressaltar, aqui, é a conclusão a que chegou a comissão, depois de longo e minucioso exame do problema: a maximização da produtividade se consegue quando o cientista emprega cerca de 50% do seu tempo na pesquisa de dados já disponíveis e 50% do tempo na fixação dos resultados novos. Note-se que isso torna agudo o problema de tornar acessíveis os informes já existentes. A melhoria do sistema de informação não é, evidentemente, remédio para má pesquisa e mau desenvolvimento. Mas não há boa pesquisa nem bom desenvolvimento sem razoável informação.

O cientista, o técnico e o administrador vêm, sem dúvida, de modos diversos o problema da comunicação de resultados. Estudiosos que se dedicam às ciências básicas, via de regra, limitam seu interesse a um campo bem restrito. Quando a comunicação com especialistas de áreas vizinhas se torna difícil, o cientista restringe ainda mais sua própria investigação, confiando-se à área em que julga poder manter-se informado.

Em virtude dessa especialização crescente, o problema da comuni-

cação parece desvanecer-se para o estudioso das ciências básicas.

O técnico, por sua parte, está no outro extremo. Sem conhecer praticamente tudo que já foi feito, é-lhe em geral impossível completar projetos que lhe sejam entregues, especialmente lembrando que a indústria exige melhoria sobre resultados anteriores e recusará medidas inadequadas que lhe sejam encaminhadas com a justificativa "o técnico ignorava o que já se havia feito nesse ramo".

O técnico deve estar alerta para recolher tudo que se modifica em função do progresso da ciência, especialmente, para aquilo que representa, do ponto-de-vista das aplicações, economia sensível nos gastos previstos. O administrador, por sua vez, estará, via de regra, interessado por saber o que é que se está fazendo, quem faz o que e quem está disponível para fazer algo. Êste tipo de informação, a "inteligência científica", se superpõe aos tipos de informações que se requer do cientista e do técnico, mas a ênfase é em pontos diferentes, como facilmente se concebe.

A transmissão das informações

Fizemos um breve levantamento do problema de transmissão de informações. Trata-se de uma questão grave, de repercussões inimagináveis e capaz de alterar todo o rumo da pesquisa, caso não seja convenientemente resolvido. Examinemo-lo, agora, sob outro prisma.

O "processo informativo" compreende certas "fases" especiais, onde

despontam a geração, o registro, a catalogação, o arquivamento, a disseminação e a recuperação dos informes. Cada fase depende de certo modo da anterior e o "processo" é continuado, em "cadeia". Essa cadeia informativa tem, em síntese, um propósito bem definido: o de ligar, de modo eficiente e rápido, a informação apropriada ao pesquisador apropriado, evitando redundâncias e omissões.

Há que lembrar certos aspectos peculiares da questão. Não se pode, a priori, saber exatamente o que seria um informe "apropriado", de modo que o sistema deve admitir certa "elasticidade", muito fecunda, aliás, e que permite não poucas inspirações ao investigador. Também é preciso lembrar que o homem tem uma capacidade limitada de absorver informações. As pesquisas feitas a esse respeito parecem indicar que um cientista, habituado a recorrer às publicações especializadas, absorve cerca de cinco mil "resumos" de artigo do seu setor por ano. O processo informativo, portanto, deve levar esse fato em conta, selecionando um máximo razoável de informes que o interessado possa, efetivamente, absorver, evitando que seja exposto ao irrelevante ou supérfluo. O processo, recorde-se, deve transmitir informações, não documentos.

Com essas considerações mergulhamos num aspecto essencial do assunto. Há uma evidente separação, presentemente, entre o autor e o documentalista. Trabalham, atualmente, com raras exceções, em separado. No en-

tanto, como é fácil ver, os passos que cabem ao documentalista, se mais aperfeiçoados, representam ganho inestimável para a tarefa que compete ao autor. A comunicação hoje em dia já não é mais uma faceta isolada, alheia à pesquisa: é, realmente, parte integrante dela. E a ciência só terá recursos satisfatórios para assenhórear-se das informações, espantosamente numerosas, colecionadas cada dia, se uma equipe de gente habilitada puder "digerir", sumariar, interpretar e transmitir a literatura, para benefício dos especialistas.

A reunião de dados

Quais são, pois, os aspectos mais prementes desse processo de informação científica? Note-se que as entidades que congregam os estudiosos têm-se desenvolvido "horizontal" e "verticalmente". Tome-mos a física dos projéteis. Ela se orienta para a American Physical Society e para a American Rocket Society. Um estudioso do assunto pertencerá, em geral, a ambas as sociedades. Duplica as informações. E isso é um fenômeno geral, considerando que o rumo interdisciplinar nas ciências é a tônica mais visível. O processo de recuperação das informações se agrava ainda mais. Cada vez se torna mais difícil concentrar e divulgar "o informe correto para a pessoa certa". Diante disso, há que examinar o assunto com especial cuidado. Em primeiro lugar, a comunidade científica deve capacitar-se de que lidar com a informação técnica é parte integrante da ciência. Cada autor deve

assumir parte da responsabilidade de facilitar a recuperação das informações que captou. Em segundo lugar, decorre daí que é preciso enfatizar um pouco mais as técnicas de trato da informação. Nos cursos universitários (e por que não já nas escolas secundárias?) é preciso habituar os estudantes a um registro cuidadoso das fontes utilizadas na preparação de seus trabalhos, ensinando-se-lhes, também, algumas técnicas de redação mais ou menos uniformizadas, que facilitem, depois, ao documentalista, a tarefa de completar as fases que lhe cabem na "cadeia informativa". Em terceiro lugar, conviria salientar a necessidade de se organizarem centros especializados de informação, com equipamentos modernos para o processamento de dados e a recuperação da informação desejada.

No Brasil, alguma coisa tem sido feita nesse sentido. A Universi-

dade de São Paulo, por exemplo, preparou há dois anos, mais ou menos, um catálogo coletivo de trabalhos preparados e publicados pelos seus professores. A iniciativa deve ser imitada. No Rio de Janeiro, o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação está aparelhado para executar boa parte das recomendações gerais que se poderia deduzir do que aqui foi dito. Aliás, o I.B.B.D. tem preparado inúmeras e valiosas bibliografias especializadas, de grande serventia para os pesquisadores.

O Conselho Nacional de Pesquisas, de sua parte, poderia, também, aperfeiçoar algumas de suas iniciativas no campo, orientando os trabalhos, infelizmente, na maioria dos casos, dispersos e desconexos como se faz neste País, onde a iniciativa isolada, prevalece de modo assustador. — LEÔNIDAS HEGENBERG — (Estado de São Paulo, 20.10.65)