



1ª PARTE



Jayme Abreu

(Salvador-BA, 1909 – Rio de Janeiro-RJ, 1973)

A Educação Secundária no Brasil: (Ensaio de identificação de suas características principais)*

Apresentação

O estudo sobre a educação secundária no Brasil, feito pelo professor Jayme Abreu para o Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado em Santiago do Chile sob os auspícios da Organização dos Estados Americanos, sai agora na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Trata-se de exposição crítica e corajosa elaborada por educador brasileiro de longa experiência com esse ramo de ensino e que agora integra o corpo de estudiosos da educação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no seu serviço de levantamentos e inquéritos do ensino médio e elementar** (Cileme).

O Prof. Jayme Abreu fez, antes deste trabalho, o levantamento cuidadoso e completo do sistema escolar do Estado do Rio de Janeiro, onde também estudou especialmente o ensino secundário. A experiência conquistada por este estudo de campo bem como seu longo convívio com o ensino secundário, como inspetor desse ramo de ensino, permitiram

* Trabalho apresentado ao Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado em Santiago do Chile em janeiro de 1955. O temário foi organizado pela Divisão de Educação do Departamento de Assuntos Culturais da União Panamericana. Publicado originalmente na RBEP v. 23, n. 58, p. 26-104, abr./jun. 1955.

** Referência à Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (N. do E.).



ao Prof. Jayme Abreu tratar o assunto com a largueza, a segurança e a intrepidez necessárias à análise de um ramo do ensino médio que está sendo, no Brasil, por um conjunto de circunstâncias, o mais importante, do ponto de vista de conseqüências sociais.

Além deste trabalho, também aqui se publica o estudo feito sobre a educação secundária na América Latina, seu crescimento, suas tendências em face do seu passado histórico-cultural, suas debilidades presentes, com as sugestões do Seminário para que ela atinja, com propriedade, seus objetivos. A fidelidade e utilidade desse estudo feito pelo Prof. Jayme Abreu, tomando como base os documentos levados ao Seminário, fizeram com que o Dr. Guillermo Nanetti, diretor da Divisão de Educação da OEA e presidente do Seminário, manifestasse o desejo de sua “divulgação, a mais ampla”, o que ora se intenta.

O Inep, pela Cileme, está a proceder a uma série de estudos especializados, que a este estudo geral virão juntar-se, para dar ao País os elementos indispensáveis à formação de uma opinião esclarecida e fundada sobre sua problemática educacional.

Anísio Teixeira

Tema 1: Natureza e fins da educação secundária

1. Os objetivos gerais, legais, da escola secundária brasileira são os formulados através da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942.

2. Segundo a dita lei, de âmbito nacional, esses objetivos são os de formar a personalidade integral do adolescente, desenvolvendo-lhe a consciência patriótica e humanista, propiciando-lhe a cultura geral, como base para estudos superiores.

3. A conversão progressiva do ensino secundário brasileiro num ensino não somente de classe privilegiada, suas possibilidades legais de articulação com os ensinos agrícola, comercial, industrial e outros cursos técnicos do mesmo grau, vem fazendo muito mais importante sua virtual capacidade de desenvolver e orientar aptidões do que a de preparação para estudos superiores. A escola secundária vem sendo uma crescente agência distributiva da adolescência brasileira.

4. A crítica a fazer sobre o funcionamento da escola secundária nacional, em relação aos objetivos que lhe são legalmente postos, é que o conceito excede a realidade, o ideal institucional fica muito além de sua efetivação.

5. A primeira e óbvia condição para alcançar as finalidades em vista seria a da integração do aluno com a escola, através de sua significativa presença no ambiente escolar. Ocorre porém que, na maioria absoluta dos casos, a presença máxima do aluno será de 160 dias no ano durante o período de um turno, enquanto duram suas aulas. Além disto, as classes são numerosas, com a média de 40 alunos, a preocupação de preparar para exame é absorvente, tudo isto diluindo contatos e a relação professor-aluno.

6. Nesses moldes usuais de funcionamento, escolas secundárias brasileiras são consideradas boas de acordo com a extensão das noções que consigam fazer decorar por seus alunos, apuradas através de exames que são a grande razão de ser da atividade escolar, não podendo, por intrínsecas limitações funcionais, atingir os fins de formação integral da personalidade discente a que a lei as propõe.

7. O exame da literatura e, principalmente, das práticas vigentes na escola secundária brasileira revela que a tendência nela efetivamente atuante é a de instituição conservadora, apenas transmissora da herança social e não reconstrutora dos ideais da cultura.

8. Há um desajuste, que vai ficando cada vez mais nítido, entre os princípios de



escola para classe dominante que ainda a inspiram e dirigem e a gradual democratização dos seus quadros, através da incorporação a eles, de camadas populares, sempre maiores.

9. Pode identificar-se assim, nesse setor, uma conjuntura típica de desarmonia entre uma superestrutura educacional e a estrutura social a que serve e de que é projeção.

10. Nessa desarmonia pode comprovar-se como é certo que, nada obstante a atividade educacional não possuir força social ativa por si mesma, por isto que depende necessariamente de situações objetivas, sociais e políticas, nem sempre é ela expressão exclusiva dessas situações.

Isto porque o trabalho educacional depende grandemente de tradições que lhe são próprias e às quais está sujeito. Ocorre que essas tradições, perpetuadas na educação, já estão, muitas vezes, proscritas na vida social e política. Conflitos então emergem entre a educação e as condições de vida, capazes de entrar ou retardar consideravelmente a marcha da reforma e da experiência educacional, tal como sucede no caso brasileiro.

11. Imbuída do espírito de instituição propedêutica de academia, não tem a escola secundária nacional considerado devidamente as conseqüências dessa progressiva incorporação de camadas heterogêneas da população à sua clientela.

Mantém-se presa a fórmulas e estilos acadêmicos, dominada por um humanismo beletrista de inspiração clássica que, sobre não corresponder a uma concepção atualizada de humanismo, está longe de atender às multiformes exigências de uma considerável massa de interesses e necessidades do seu discipulado.

12. Basta atentar-se na acelerada multiplicação e heterogeneidade de sua população discente, refletir-se que menos de 20% dela é que chega à conclusão do curso, ponderar-se que hoje já não é mais ela uma pequena e homogênea escola destinada ao patriciado rural do País, mas, principalmente, o *habitat*

de uma classe média urbana em ascensão social, para se compreender o anacronismo que representa o seu tradicionalismo conservador.

13. Essa estratificação a tem levado assim a uma flagrante crise estrutural, pelo desajuste de suas práticas em relação aos interesses e necessidades dominantes em sua população discente, advinda quase exclusivamente da concentração demográfica urbana produzida pela industrialização do País.

14. Observadores da escola secundária brasileira assinalam nela a presença da tradição retórica e literária que historicamente a impregnou, hoje deformada num arremedo sem sentido, porque imotivada para a maioria daqueles a quem se destina.

15. Intérpretes do passado histórico-cultural do País explicam a dominância desse aspecto verbalista na cultura nacional, que, entrado em crise, se refugiou no conservadorismo da escola.

16. Manipulando o Brasil uma cultura de transplantação portuguesa, cristalizada no medievalismo de conceitos que não passaram pelo crivo inquiridor e revisionista da Reforma e do Renascimento, de cujo cadinho de conflitos e disputas filosófico-religiosas emergiriam as instrumentalidades para a interpretação do mundo moderno, nutrida pela dogmática autoridade da Igreja, intérprete incontrovertida de fatos e teorias, pela Revelação, faltou, necessária e prolongadamente, à cultura brasileira, estímulo e vitalidade próprios capazes de elevá-la acima da passiva aceitação de princípios já consolidados, por uma necessidade, que não sentia, de rever e reexaminar o sentido da vida, pelo acicate da angústia filosófico-religiosa.¹

17. Daí a configuração verbalista da cultura brasileira, onde a palavra perdeu seu caráter instrumental de fixadora de idéias, para valer por sua beleza estética, por seu ritmo, por seu aspecto ornamental.

Note-se que este tipo de cultura se ajustava perfeitamente aos seus consumidores, representantes de um patriciado rural

¹ Vide "A crise brasileira" (Jaguaribe, Hélio, em *Cadernos do Nosso Tempo*).



abastado, que nela se comprazia, através do jogo floral do formalismo estético de uma literatura verbalista de lazer e divertimento.

18. Com o surto industrial do País e as decorrentes mutações dos estilos de vida grupal, novas, mais duras e já mais competitivas as condições de vida, esse verbalismo cultural perdeu o sentido e a clientela bateu em retirada, porém subsistiu refugiado na instituição estratificada que vem sendo a escola brasileira, especialmente a secundária.

19. Se os estudos de ciências naturais conquistaram o seu lugar na organização curricular da escola secundária nacional, deve observar-se todavia que, na prática, são eles retoricamente ministrados, na maior parte dos casos. E o ensino de Trabalhos Manuais vem sendo ainda um desajustado e subestimado enxerto no currículo, cujo só batismo já demonstra indistigável tendência à falsa distinção aristocrática entre trabalho manual e intelectual.

20. A inspiração “humanista” prevalente na escola secundária brasileira é polarizada ainda na direção de identificação do “humano” apenas com a lingüística e a literatura.

Em nome desses princípios aristocráticos se impõem os sete anos compulsórios de latim e o ensino de três línguas modernas, buscando a sobrevivência de velhas fórmulas já completamente imotivadas, porque representantes dessa “cultura humanista que nunca foi democrática” (Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*) e que vai perdendo interesse com a expansão do ensino secundário, alienando progressivamente o caráter de ensino de classe privilegiada.

21. Visando, legalmente, a uma formação humanística que não é entendida como o humanismo moderno e que não tem, aliás, condição de realizar na prática, funciona a escola secundária brasileira rigidamente em termos de escola propedêutica para cursos superiores, o que também não chega a conseguir eficazmente, nem é a finalidade para a qual serve a 90% dos que a ela se dirigem.

Natureza da escola secundária

22. O termo *escola secundária*, no Brasil, em seu sentido técnico, corresponde à segunda grande divisão da escala educacional, de cujo tronco (ensino médio) é o ramo julgado mais importante.

23. Em tempos não muito remotos o seu conceito não era o de escola também destinada às classes populares e sim de escola de classe dominante, preparatória para os estudos superiores de uma elite.

24. Com as mudanças na estrutura social do País, está ela perdendo, gradualmente, o caráter de escola de classe dominante, ainda que continue imbuída desse espírito em suas formas e funções.

25. Não tem vigência no País o princípio da universalidade da escola secundária como obrigação do poder público.

As leis que estabelecem ao poder público a obrigação de ministrar educação secundária restringem-na aos desfavorecidos economicamente, e mesmo assim não têm efetivo cumprimento.

26. Nas escolas secundárias públicas prevalece o regime da gratuidade de estudos, indo algumas vezes até à gratuidade ativa, concedendo uniformes, livros, etc.

27. A frequência escolar é obrigatória; a escola é leiga, sendo todavia facultativo o ensino de religião; o regime de co-educação é admitido em lei e usualmente praticado.

28. As leis vigentes fixam o mínimo de onze anos de idade cronológica para ingresso na escola secundária.

29. O financiamento da educação secundária não é realizado através de taxas ou impostos especiais e sim através de recursos orçamentários globais.

30. Como escola que funciona em termos de ministradora de noções para exames e em torno dessa finalidade tendo órgão sua vida “intelectualista”, pouca efetividade tem essa escola quanto ao atendimento de aspectos como os de cuidado com a saúde física, objetivos cívico-sociais



de preparação para cidadania e para o trabalho construtivo em cooperação, para o inteligente emprego de horas de lazer, para a formação de critérios de apreciação de valores econômicos como consumidor, etc.

31. Todas essas preocupações deveriam derivar da natureza da sociedade onde funcionam as escolas, que, pretendendo ser uma sociedade democrática, requereria, para sua existência, uma presença generalizada de cidadãos esclarecidos.

E deveria considerar-se que o “desenvolvimento máximo da personalidade é a meta que surgiu diretamente do ideal democrático” (W. S. Elsbree).

32. Em verdade, a escola secundária brasileira vem funcionando como instituição “restrita em finalidade e pobre em conteúdo”, que, quanto mais se lhe delegam encargos para com os seus discentes e para com a sociedade, por força, inclusive, de perda de virtualidades educativas de agências como a família, a igreja, etc., vem minguando progressivamente seu campo de atuação.

33. Há pouca penetração de um ideal educacional claramente formulado e se a

opinião pública apreça a educação, trata-se mais de um apreço mágico do que de uma compreensão consciente, ensejadora de uma crítica esclarecida ao funcionamento da escola.

Generalização da educação secundária

34. A escola secundária brasileira apresenta, em 1954, uma matrícula geral de 535.775 alunos, espalhados por 1.771 estabelecimentos de ensino, à base de dados do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura, que passamos a citar. Tomando por base o recenseamento de 1950, pode-se estimar a população brasileira de 12 a 18 anos, em 1954, em torno de 9 milhões e 100 mil habitantes.

Assim, dessa população teoricamente em idade de freqüentar a escola secundária, cerca de 6% nela estaria matriculada.

35. Analisando-se essa matrícula por ciclo e série, verificamos que ela assim se distribui:

1º ciclo (ginasial)	1ª série	168.009	459.489
	2ª série	127.297	
	3ª série	93.980	
	4ª série	70.203	
2º ciclo (colegial)	1ª série	35.559	76.286
	2ª série	22.612	
	3ª série	18.115	
Total			535.775

36. O segundo ciclo (ciclo colegial) tinha o seu total de matrícula (76.286) assim distribuído nos seus dois cursos:

Curso clássico – 10.880
Curso científico – 65.406

37. Das 1.771 escolas secundárias existentes, todas com o curso ginasial (primeiro

ciclo), apenas 714 ministravam ensino de segundo ciclo (curso de colégio).

Esses cursos eram 529 do tipo “científico” e 189 do tipo “clássico”.

De acordo com a lei federal que rege o ensino secundário, para que o estabelecimento possa ter ensino de segundo ciclo (Colégio) é necessário que nele haja ensino de primeiro ciclo (Ginásio).

38. As entidades mantenedoras desses estabelecimentos em 1954 eram as seguintes:

Públicas – 435
Particulares – 1.336

As escolas públicas eram:

Federais – 19
Estaduais – 348
Municipais – 68

39. Nas escolas públicas estavam matriculados 143.465 alunos (26,8% do total da matrícula), assim distribuídos:

Federal – 6.500
Estadual – 18.208
Municipal – 18.757

40. Para que se possa apurar a expansão do ensino secundário brasileiro em relação às oportunidades de trabalho e a população em idade escolar, vamos transcrever dados do estudo *O ensino, o trabalho, a população e a renda – evolução em um decênio*, realizado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 1954. Nesses dados se incluem outros ramos do ensino médio, para que se enseje o cotejo comparativo entre a posição deles e a do ensino secundário.

Evolução do ensino médio, das oportunidades do trabalho e da população em idade escolar Período – 1940-1950

Discriminação	Valores absolutos		Índices (1940 = 100)
	1940	1950	
Brasil			
<i>Matrícula geral (1)</i>			
Curso secundário	155.588	365.851	235
Curso comercial	45.932	88.082	192
Curso industrial (2)	13.262	36.754	277
<i>Oportunidades de trabalho (3)</i>			
No comércio	800.920	1.073.921	134
Na indústria	1.400.056	2.231.198	159
Nos transportes	473.676	697.042	147
Na administração pública	234.860	260.767	111
Em atividades sociais	205.576	434.315	211
População na idade 14/19 anos	5.431.466	6.676.236	123
Diplomados existentes em todos os cursos de nível médio	358.686	987.162	275

(1) Dados referentes ao ensino público e particular em 1939 e 1949.

(2) Escolas federais, equiparadas e reconhecidas. Dados referentes aos anos de 1943 e 1953 (estimativa).

(3) Na data dos censos demográficos.

41. Ainda com o objetivo de expor a posição do ensino secundário brasileiro em relação ao ensino primário e aos ramos mais

importantes do ensino médio, valemo-nos do trabalho da Capes, acima referido, através do quadro ao lado:

Crianças escolarizadas em percentagem sobre a população em idade escolar

Matrícula	Norte (1)		Nordeste (2)		Leste (3)		Centro-Sul (4)		
	1940	1950	1940	1950	1940	1950	1940	1950	
Primário (5)	63,5	57,9	30,3	49,1	23,9	40,3	57,0	74,0	
Secundário	} Nível médio (6)	1,6	3,4	1,5	2,7	1,2	2,5	3,8	7,1
Comercial		1,1	1,3	0,3	0,4	0,2	0,3	1,2	1,8
Industrial		0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,3	0,3

- (1) Zona norte: Acre, Amazonas, Pará.
 (2) Zona nordeste: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas.
 (3) Zona leste: Sergipe-Bahia.
 (4) Centro-sul: Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás.
 (5) Primário: em percentagem sobre a população de 7 a 12 anos.
 (6) Nível médio: em percentagem sobre a população de 14 a 19 anos.

42. Feitos os cotejos, através dos quadros anteriores, da situação do ensino secundário brasileiro na estatística educacional do País, em relação ao ensino primário e aos demais

ramos de nível médio, vejamos agora, através de dados ainda da mesma fonte (Capes), a posição estatística do ensino superior, para que seja comparada com a do ensino secundário.

Evolução do ensino superior, do estoque de diplomados e das oportunidades de trabalho Período 1940-1950

(continua)

Discriminação	Valores absolutos		Índice
	1940	1950	(1940 = 100)
Região Norte			
Matrícula geral (1)	674	663	98
Conclusões de curso (1)	167	99	59
Diplomados existentes (2)	2.723	3.005	110
Oportunidades de trabalho			
Nas profissões liberais	1.419	1.434	101
Na administração pública	8.371	9.545	114
Nas atividades sociais	6.551	14.694	221
Região Nordeste			
Matrícula geral (1)	1.930	4.047	210
Conclusões de curso (1)	467	739	158
Diplomados existentes (2)	8.338	12.312	148
Oportunidades de trabalho			
Nas profissões liberais	5.632	7.162	127
Na administração pública	35.509	35.751	101
Nas atividades sociais	27.634	58.693	212



(conclusão)

Discriminação	Valores absolutos		Índice
	1940	1950	(1940 = 100)
Região Leste			
Matrícula geral (1)	1.232	2.080	169
Conclusões de curso (1)	220	367	167
Diplomados existentes (2)	5.157	6.263	122
Oportunidades de trabalho			
Nas profissões liberais	2.903	3.311	114
Na administração pública	15.851	19.058	120
Nas atividades sociais	11.574	23.150	200
Região Centro-Sul			
Matrícula geral (1)	17.399	30.794	177
Conclusões de curso (1)	4.016	5.057	126
Diplomados existentes (2)	90.278	136.480	151
Oportunidades de trabalho			
Nas profissões liberais	51.956	66.951	129
Na administração pública	175.130	196.413	112
Nas atividades sociais	159.817	337.778	211
Brasil			
Matrícula geral (1)	21.235	37.584	177
Conclusões de curso (1)	4.870	6.262	129
Diplomados existentes (2)	108.496	158.070	148
Oportunidades de trabalho			
Nas profissões liberais	61.910	78.858	127
Na administração pública	234.860	260.767	111
Nas atividades sociais	205.576	434.315	211

(1) Dados referentes ao ensino público e particular em 1939 e 1949.

(2) Na data dos censos demográficos.

43. Dados atualizados do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura, cujos totais, relativos a 1954, já referidos anteriormente (item 34), registram a *distribuição geográfica* do ensino secundário brasileiro constante do quadro anexo (Quadro I).*

44. Analisando-se a expansão da escola secundária brasileira, verifica-se que o seu crescimento de matrículas no período de 1933 a 1953 andou em torno a 490%, crescimento ainda mais expressivo quando cotejado com o das escolas elementar e superior no mesmo período, que foi, respectivamente, de 90% e 80%. Dados estatísticos relativos a 1950, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, registravam, em números absolutos, uma matrícula

efetiva de 3.773.761 alunos no ensino primário,² 366 mil no ensino secundário³ e 42.400, no ensino superior, o que constituía uma proporção (aproximada) de 10,3 alunos na escola primária para 1 na secundária e de 8,6 nesta para 1 na escola superior.

45. Em que pese a anomalia desse crescimento da escola secundária em relação ao da escola primária, deve-se registrar que ela ainda é instituição puramente urbana, sendo o seu déficit na zona rural praticamente total.

Dados estatísticos oficiais de 1953 assinalavam 616 estabelecimentos de ensino secundário localizados nas capitais e 1.152 em cidades do interior. Informações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Seção de

* Excluído nesta edição (N. do E).

² Excluído cursos supletivos de alfabetização de adultos e adolescentes.³ Excluído os demais ramos do ensino médio.



Inquéritos e Pesquisas) apresentavam, em 1953, 1.253 sedes municipais ainda sem um só ginásio.

46. Elemento necessário ao entendimento do funcionamento da rede escolar secundária nacional é a caracterização de suas entidades mantenedoras.

Até bem pouco tempo, pode-se afirmar que, praticamente, todo o ensino secundário brasileiro era de iniciativa privada.

As origens históricas deste fato se prendem à política educacional do País, expressa desde o Ato Adicional de 1834, quando, com o pesado ônus da manutenção do ensino primário cometido à província e ao município e a necessária prioridade por eles concedida a essa educação de base, com o ensino superior entregue à União, ficou a escola secundária, pequena e de classe, como o campo de iniciativa privada, confessional a princípio e depois leiga, predominantemente.

47. Assim é que, até pouco tempo, os Estados mantinham apenas um ginásio nas suas capitais, os municípios não se aventuravam neste setor, e a União mantinha apenas um ginásio-padrão na Capital da República, o Colégio Pedro Segundo.

Recentemente essa situação começou a evoluir no sentido da expansão do ensino secundário através de estabelecimentos públicos atingindo já ao grau que se comprova pelo Quadro I,* anexo a esse trabalho.

48. Nele se verifica que no Estado do Paraná já a maioria de matrícula na escola secundária é na escola pública e nota-se que já é ponderável e, acrescente-se, gradualmente maior, a matrícula da escola secundária pública, como é, por exemplo, o caso de São Paulo, a mais importante unidade econômica entre os Estados da Federação.

49. O Estado é o grande mantenedor da escola secundária pública nacional, o município começa a aparecer nesse setor, lutando, todavia, com grandes dificuldades, principalmente pela exigüidade dos seus recursos financeiros, conseqüente à distribuição da receita pública no Brasil,

contemplando privilegiadamente a União (49,6%), depois os Estados e Distrito Federal (41,4%) e, por fim, o Município (9,0%). (Anuário Estatístico do Brasil – IBGE – 1953 – Dados relativos ao ano de 1951).

50. Deve registrar-se que o lado pouco favorável dessa expansão da rede escolar secundária brasileira, quanto à sua predominante manutenção privada, é que grande parte desses estabelecimentos funciona como pequenas empresas organizadas com fins de lucro.

A esse objetivo lucrativo ajusta-se toda uma política de funcionamento da escola em precários padrões, o que explica seu mau rendimento.

51. Esta situação começa a motivar preocupações das autoridades controladoras do ensino secundário do Ministério da Educação, e uma orientação de resolver ou atenuar as inconveniências dessa expansão, com subestima da qualidade, passou a se manifestar.

Nessa posição oficial, duas tendências se manifestam:

- a) a de expansão da rede escolar secundária oficial;
- b) a de expansão da rede escolar secundária através de auxílios do poder público, sob forma de bolsas a alunos, suplementação de vencimentos de professores, cursos de aperfeiçoamento, auxílios e subvenções a estabelecimentos secundários, estímulo à instituição de “Fundações” mantenedoras de escolas secundárias, com a conjugação de recursos públicos e particulares.

52. Assinale-se que essas duas tendências não são tidas como reciprocamente excludentes, aceitando-se a segunda mais em função de uma inviabilidade atual da primeira, principalmente de ordem financeira.

Como elemento em abono dessa política de expansão e aperfeiçoamento da escola

* Excluído nesta edição (N. do E).



secundária brasileira por auxílio do poder público, é invocada a questão do custo do aluno/ano na escola pública estar muito acima do custo do mesmo na escola privada.

53. O custo médio do aluno/ano (externo) na *escola secundária, particular*, andaria em torno a Cr\$ 1.978 enquanto da *escola média, estadual*, andaria em torno a Cr\$ 4.937 em 1951 (trabalho da Capes).

Deve ponderar-se todavia que, se, de fato, é mais elevado o custo do aluno/ano na escola oficial, em verdade, os termos dessa comparação não são os mesmos, pois enquanto o da escola particular abrange apenas a escola *secundária*, o da escola do Estado, que é o principal ministrador do ensino médio público, inclui todos os ramos da escola média, a saber, além da escola secundária, a normal, industrial e agrícola, estes últimos, exatamente, os ramos de ensino que, por serem menos academicamente ensinados, são os mais dispendiosos.

Deve-se também convir que grande parte desse mais baixo custo do aluno/ano da escola secundária particular é conseqüência de uma situação de baixos salários aos professores, instalações e equipamentos precários, que inferiorizam necessariamente a qualidade do ensino.

54. Assinale-se ainda que vai se manifestando a idéia de se promover gradualmente a expansão da rede escolar secundária brasileira através do município, assistido, técnica e financeiramente, pelo Estado e pela União.

Essa linha de pensamento vai ganhando, pouco a pouco, consciência, defendida pelo grupo de educadores nacionais que vêm pugnando pela descentralização da educação no País (Anísio Teixeira, João de Deus Cardoso de Mello, etc.). Ocorre porém que, sendo embora o Brasil juridicamente uma federação, a tendência centralizadora, “unionista”, vem sendo tão nitidamente adotada, especialmente pelo exercício do poder econômico concentrado, que é de prever muito tempo ainda decorra para que qualquer posição descentralizadora na

educação nacional, como essa da gradativa municipalização da escola secundária, tenha efetiva realização.

55. Para que se tenha uma idéia do esforço educacional brasileiro, primeiro em termos globais e depois no setor do ensino médio, vamos referir, a seguir, informações constantes do trabalho da Capes por nós aqui mencionado. Como esses estudos de financiamento da educação apenas amanhecem no Brasil, lamentavelmente não temos elementos seguros e atualizados que nos permitam uma discriminação do que é a despesa específica com o ensino secundário, no total dos gastos com o ensino médio.

De modo que as cifras, por nós aqui citadas, incluem ao daquelas pertinentes à escola secundária, também as relativas aos demais ramos do ensino médio (industrial, comercial, agrícola e normal).

56. Computado o total da despesa pública com o ensino em 1951 (Cr\$ 5.411.595.000) adicionado às despesas estimadas do ensino particular, veremos que o Brasil está gastando 2,5% da renda nacional (1951) com a educação, percentagem que, comparada com a despendida por outros países no seu nível de desenvolvimento econômico, é ponderável, ainda que insuficiente face às suas necessidades potenciais de educação. (Dessa importância couberam ao Estado Cr\$ 3.769.000, Cr\$ 967.934.000 à União e Cr\$ 480.982 ao município).

Em relação porém à composição demográfica de sua população, cuja faixa economicamente mais produtiva, dos vinte aos sessenta anos, não vai além de 48%; considerando o autofinanciamento de sua expansão industrial e o nível ainda incipiente de sua urbanização; todos esses fatores conjugados levam à conclusão de que esse esforço educacional é árduo e já exige uma melhor administração e racional planejamento, que afaste a dispersividade e empirismo atuais.

57. No setor do *ensino médio*, as despesas públicas e particulares, em 1951, foram as seguintes:

**Despesas públicas e particulares com o ensino em 1951
(Cr\$ 1.000)**

Especificação	Brasil	Regiões			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
Ensino Médio					
Público	1.599.742	49.066	181.603	88.724	1.280.349
Particular	860.300	6.200	57.100	29.200	767.800
Total	2.460.042	55.266	238.703	117.924	2.048.149

Como se vê, do total de despesas públicas e privadas com ensino médio, os gastos privados representam um pouco mais de 30% do total, sendo eles quase totalmente concentrados na escola secundária, comercial e normal (de formação professores primários). O ensino industrial e o agrícola são mantidos quase exclusivamente às

expensas públicas, sendo ensinos caros e de matrícula reduzida em relação ao ensino secundário e comercial.

58. Para que se conheça qual a parte que cabe nos gastos públicos, com o ensino médio, à União, ao Estado e ao município, vamos fazer a discriminação do que cabe a cada um deles, no quadro a seguir:

**Despesa pública com o ensino médio em 1951
(Cr\$ 1.000)**

Regiões	Despesas da União	Despesas dos Estados	Despesas dos Municípios	Total
Norte	38.768	9.307	–	49.066
Nordeste	131.607	46.763	85	181.603
Leste	41.022	45.299	285	88.724
Centro-Sul	252.006	1.008.596	3.279	1.280.349
Brasil	463.403	1.109.965	3.649	1.599.742

59. Ao analisar as cifras antes referidas para identificar a parte pública e a parte privada na manutenção do ensino médio brasileiro, do qual, por número de estabelecimentos, matrícula e gastos é o ensino secundário a mais ponderável parcela, não se deve perder de vista que, na parte de despesas referidas como se fossem

particulares, há considerável soma de bolsas, auxílios e subvenções concedidos, especialmente pelo Estado e município que não tem registro preciso e acessível.

60. Dado significativo a respeito do ensino médio no País é aquele relativo ao capital nele imobilizado (1951 – Trabalho da Capes), abaixo reproduzido:

**Estimativa do capital imobilizado em 1951 no ensino público e particular ensino médio
(Em milhões de cruzeiros)**

Discriminação	Brasil	Regiões			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
Em Prédios	1.562	19	138	38	1.367
Em Equipamento	336	2	31	10	292

61. A distribuição percentual dessas despesas públicas com o ensino médio também constitui índice significativo, quanto à política educacional nelas refletida e, por isto, a reproduzimos em seguida (Trabalho da Capes):

Ensino médio
Distribuição percentual das despesas governamentais
em 1951

Discriminação	Brasil	Regiões			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro Sul
A - DESPESA DA UNIÃO					
<i>Despesa total</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões	12,9	5,2	14,3	12,8	13,7
Despesas Correntes	49,4	42,6	54,5	45,9	46,9
Assistência Social	5,7	0,0	0,0	0,0	10,5
Subvenções	32,0	52,2	31,2	41,3	28,9
<i>Inversões</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios	77,4	29,6	83,8	70,4	77,5
Conservação	2,1	4,8	1,4	1,9	2,3
Equipamento	20,5	65,6	14,8	27,7	20,2
<i>Despesas correntes</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal	79,2	73,7	78,4	88,1	78,7
Material de Consumo	20,8	26,3	21,6	11,9	21,3
B - DESPESA DOS ESTADOS					
<i>Despesa total</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões	11,9	9,6	7,2	31,8	11,3
Despesas Correntes	82,0	75,0	76,3	64,8	83,1
Assistência Social	3,8	6,9	1,9	1,2	4,0
Subvenções	2,3	8,5	14,6	2,2	1,6
<i>Inversões</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios	59,0	63,1	39,3	83,5	56,5
Conservação e Reparos	6,3	16,8	3,5	5,1	6,4
Equipamento Escolar	34,7	20,1	57,2	11,4	37,1
<i>Despesas correntes</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal	88,0	86,4	87,3	81,8	88,4
Material de Consumo	12,0	13,6	12,7	18,2	11,6
C - DESPESA DOS MUNICÍPIOS					
<i>Despesa total</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões	8,4	11,3	15,5	3,1	7,6
Despesas Correntes	59,7	72,6	60,5	64,3	61,2
Assistência Social	6,1	0,0	0,0	0,0	5,4
Subvenções	25,8	16,1	24,0	32,6	25,8
<i>Inversões</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios	42,7	-	67,7	-	39,7
Conservação e Reparos	3,0	-	-	-	4,4
Equipamento	54,3	100,0	32,3	100,0	55,9
<i>Despesas correntes</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal	92,3	98,0	86,7	91,5	93,1
Material de Consumo	7,7	2,0	13,3	8,5	6,9



Duração da vida escolar do aluno secundário

62. Os números por nós citados nos itens 35 e 36 mostram a distribuição da matrícula na escola secundária através de suas séries e ciclos.

Por eles se verifica que a matrícula no segundo ciclo (colegial) representa apenas 14% do total da matrícula da escola secundária.

Há uma gradual queda de matrícula, série a série, especialmente acentuada da quarta série ginásial (1º ciclo) para a primeira série colegial (2º ciclo), onde essa queda atinge a 50%, aproximadamente.

63. Findo o ciclo ginásial, grande número de alunos ou abandona os estudos ingressando na vida prática ou busca um segundo ciclo que forme profissionalmente, especialmente o segundo ciclo do ensino comercial, para aí alcançar o diploma do curso técnico de contabilidade (contador). Este fato justifica a singularidade assinalável no ensino comercial com matrícula no segundo ciclo igual à do primeiro ciclo.

64. Dados recentes, de razoável validade, demonstram que entre cem alunos que buscam a escola secundária apenas nove se dirigem às escolas superiores e dezessete chegam à quarta série ginásial, normalmente.

Em termos de escolaridade média (permanência média do aluno na escola), pode-se afirmar que é, na *escola secundária brasileira, de quatro anos*.

65. Na explicação da grande procura da escola secundária brasileira está presente aquela tendência assinalada mundialmente e a que se refere Jacques Lambert (*Le Brésil – structure sociale et institutions politiques*): “Com mobilidade nova na sociedade, os estudos secundários ou superiores aparecem como o processo mais geral de ascensão social.”

No caso brasileiro, uma análise mais sutil explicará a desapoderada preferência pela escola secundária em relação aos

demais ramos do ensino médio, pela atração do remanescente prestígio das profissões liberais ou da função pública, com o equívoco de que elas ainda concedem aos seus titulares os mesmos níveis de vida do passado, quando aquelas situações de privilégio decorriam de condições de fortuna pessoal e não dos diplomas possuídos.

O espírito que preside a essa busca da escola secundária é sobretudo o da ascensão social de classes menos favorecidas ou o de manutenção de situações sociais.

Mais do que destrezas intelectuais, aptidões, saber humanista, o que nela é procurado é o estilo próprio a situações melhor qualificadas na pirâmide social.

Por isto e pelas menores “facilidades de improvisação”, existe notória desestima à educação técnica e “prestígio” da escola secundária, como instituição de “superior” beletismo humanista.

66. Quanto à evasão registrada na escola secundária, duas são, a nosso ver, as razões que mais a explicam.

A primeira, a do desajuste funcional dessa escola em relação à realidade social.

Se, em verdade, a força dos arquétipos ancestrais ainda pesa relevantemente sobre o inconsciente coletivo, alimentando equivocadas opções, gradualmente, porém, vai a clientela dessa escola secundária se dando conta do logro que vem ela constituindo em face da sua imobilização ante as mutações na estrutura social nos tempos modernos.

67. Registre-se que numa amostra colhida em inquérito levado a efeito pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, tomando o Estado do Rio de Janeiro como amostra média do Brasil, apurou-se que 50% dos alunos da escola secundária são filhos de pais que não a freqüentaram e 25% de pais que não tiveram curso primário completo. Apenas 10% dos pais de alunos abrangidos nessa amostra teriam curso secundário ou superior completo.

68. Todas as observações nessa linha de investigação conduzem à comprovação



das modificações e diversificações da origem social dos estudantes secundários, o que, todavia, é indevidamente considerado na estereotipada rigidez da escola secundária, gerando frustrações por imotivação que levam à evasão escolar.

69. O principal motivo da infrequência e evasão na escola secundária é, todavia, de ordem econômica.

Tem toda procedência a observação de autorizado educador brasileiro quando dizia que o problema educacional brasileiro é “substantivamente econômico e adjetivamente pedagógico”, o que não deve ser interpretado como uma justificação racionalizadora das falhas próprias da escola, múltiplas e graves.

70. Da atual crise estrutural da economia brasileira, “por ter ultrapassado o seu nível de tolerância o processo de nosso subdesenvolvimento” (Jaguaribe, Hélio. *A crise brasileira. Cadernos do Nosso Tempo*, 1953), não poderia estar evidentemente isenta a projeção educacional.

71. O subdesenvolvimento nacional, nas suas repercussões internas, provocou e acentuou, dentro do próprio País, novos fenômenos de subdesenvolvimento, que se caracterizam, verticalmente, pela crescente desproporção entre as rendas das classes assalariadas e das classes controladoras da produção, da circulação e da distribuição de bens, e se caracterizam, horizontalmente, pela crescente desproporção entre as regiões mais altamente capitalizadas em relação às de menor densidade capitalística (Jaguaribe, Hélio, trabalho citado).

72. É evidente que a situação da renda nacional *per capita*, em nível de Cr\$ 5.633,00 em 1952, é óbice infranqueável a uma maior procura e menor evasão da escola brasileira.

73. Em estudo recente, Charles Wagley, professor da Columbia University (*Racial and class barriers to access to knowledge in the Americas*), acentuava, com propriedade:

It is maintained that in large areas of Latin America, entrenched feudal classes have persisted into the 20th century, primarily because of the lack of industrialization and the continued agrarian economic bases of the society.

E mais:

Thus, at the beginning of the 20th century, race prejudice and discrimination, provided a serious barrier to access to education in the United States while in Latin America an entrenched feudal socioeconomic class system achieved almost the same effect.

E só agora, depois do segundo surto industrial do Brasil, situado pelas alturas de 1928, é que começou a ganhar consistência “the breakdown of feudal socioeconomic class impediments to education, and the growth of a modern middle class”. E, com essa “modern middle class”, urbana, produto da industrialização do País, veio a expansão da escola secundária brasileira.

O aluno da escola secundária

74. O aluno da escola secundária brasileira tem, necessariamente, as características psicológicas comuns à adolescência, com as diversificações de interesses, padrões, ideais e comportamentos que o mosaico cultural brasileiro condiciona. Sabe-se que está sendo superada aquela fase de considerar a adolescência um inevitável período de excessiva violência e tumulto; supôs-se representar ela um súbito e completo renascimento e mudança de personalidade. De acordo com esse ponto de vista, dificuldades diante da adolescência foram tidas como inevitáveis.

A teoria da violência e do tumulto foi abandonada. Crê-se agora que a adolescência é “*culturalmente determinada*, que a soma de dificuldades é função direta das restrições do ambiente e somente em muito pequeno grau, uma função de mudança



biológica individual” (John E. Horrock. *The psylogy of adolescence*).

75. Sendo o Brasil um verdadeiro arquipélago cultural (no sentido antropológico), em que coexistem lado a lado duas idades da cultura nacional, com as estruturas sociais do Brasil rural, arcaico, segregado, semifeudal, com um proletariado rural inorganicamente disperso, e a do Brasil novo, urbano, aberto aos novos estilos de vida, ideais e ideologias e que já contém uma classe média urbana, atuante na vida pública nacional, necessariamente a sua adolescência há de variar nos seus ideais, interesses, padrões e comportamento em função da estrutura social a que pertença.

76. Evidentemente, a diversidade de interesses e necessidades varia substancialmente em função do meio, e diversíssimas são as condições econômicas e sociais vividas pelo grupo adolescente.

Estudos técnicos, com possibilidades de válida generalização, ainda estão por fazer sobre a adolescência brasileira, suas características psicológicas comuns, diversidade de inteligência e de interesses e necessidades diante das grandes variações do ambiente cultural do País.

77. Conforme vimos sublinhando, a sociedade brasileira vem sendo, inquestionavelmente, uma sociedade em mudança.

O crescimento demográfico do País, expresso em termos de 2,7% anuais no período 1940/1950; o aumento da renda nacional, em termos de 61% nesse período, medido em moeda de poder aquisitivo constante; o incremento de 27% da renda nacional *per capita* nesse decênio; o aumento de 46% nesse período, da população urbano-suburbana; as maiores facilidades de comunicação e circulação de idéias e fatos; o aumento de valor da produção industrial superando o da produção agrícola e com expansão no ritmo dos 70% de aumento desse valor na América Latina num decênio; a mudança nos estilos de vida de estruturas como a da família; toda a

diversificação e especialização tecnológica exigidas por uma sociedade que amanhece para a civilização industrial; todo o impacto de novas ideologias, ideais e estilos de vida comunitária; toda essa congêrie de fatores atuantes na dinâmica da estrutura social brasileira mostram que é ela, realmente, uma sociedade em mudança.

78. E dentro dessas mudanças está presente toda a crise do nosso tempo, estruturalmente crítico, com as antinomias de valores, modos de vida e crenças substantivas em agudo processo dialético.

Evidentemente, a crise do Ocidente, em cuja cultura está inserida a sociedade nacional-brasileira, alcança todos os planos de vida, seja do poder carismático da religião como coordenadora, coerente e sistemática, de nossas idéias e valores, “seja o dos modos e relações de produção em que se basearia o capitalismo burguês”.⁴

79. Uma análise de comportamento da elite dominante do País, de origem predominantemente latifúndio-mercantil, demonstra continuar nela, presente, a sua grande, histórica, alienação.

“Historicamente, a grande alienação dessas classes dirigentes foi o colonialismo.”⁵

Esse colonialismo espiritualmente se conduzia como portador do legado de uma distante elite ocidental, gaulesa especialmente, agindo com um estilo de vida em conformidade com essa vinculação espiritual.

“Economicamente, o colonialismo consistia numa forma de exploração de riquezas naturais em pura função do mercado externo e sem identificação com a terra, a Nação e o Estado brasileiros.”⁶

80. No presente, a elite dominante brasileira manifesta esta sua histórica alienação, seja através de subordinações políticas no âmbito externo, seja através da sua resistência às aspirações das classes populares, seja através de sua incapacidade de utilizar os pressupostos teóricos da cultura ocidental e as tecnologias modernas a serviço do Brasil, “analisadas e consideradas as condições espirituais e materiais da vida brasileira”.⁷

⁴ Jaguaribe, Hélio. *A crise brasileira*.

⁵ idem.

⁶ idem.

⁷ idem.



81. É, assim, perfeitamente explicável, em “ordem lógica de relações de condicionamento”, que a escola brasileira se manteve alienada em relação à dinâmica estrutural da sociedade a que serve e que todo um estilo século 19 seja nela uma anacrônica realidade em pleno século 20.

“Le magnifique effort d’éducation brésilienne n’a pas en-core créé une éducation brésilienne.”⁸

82. Poderá parecer estranha ou deslocada a interpretação aqui contida em relação ao tema em análise.

Todavia, como julgamos que a escola não é uma instituição autóctone e sim uma resultante de amplo paralelogramo de forças que é a estrutura social da qual emerge e à qual deve servir, cremos que no estudo dessa estrutura social é que se há de buscar as razões do comportamento da escola, o qual não “acontece” por pura coincidência nem por motivos intrínsecos apenas.

83. O fato de ser a escola secundária nacional uma instituição que funciona essencialmente em termos de agência propedêutica de estudos superiores faz com que, em função das modificações nesse nível de estudos, alguns reflexos se projetem em seu funcionamento.

Pode-se registrar, por exemplo, no curso de colégio, a sua bifurcação em curso clássico e curso científico, com diferenças na organização curricular e na intensidade dos estudos respectivos. Todavia, as modificações que mais contariam e que seriam advindas de maiores exigências de objetividade e menor academicismo nesses estudos não se projetam na escola secundária, porque também inexistem no ensino superior.

84. A análise aqui feita, da escola secundária nacional, envolve, naturalmente, simplificações algo mutiladoras que a extensão do tema e a limitação da dimensão do estudo determinam. Muitos pontos importantes estão apenas aflorados, e, como a compreensão do tema transborda o âmbito estritamente pedagógico, houve necessidade de apelar para os *approachs* extra-educacionais

para situar, adequadamente, a superestrutura nacional à luz de suas determinantes multifatoriais.

Tema 2: Organização e administração

1. As normas de funcionamento da escola secundária nacional são estabelecidas e supervisionadas pelo Ministério da Educação e Cultura, assim denominado a partir da Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953, que desdobrou o antigo Ministério da Educação e Saúde em Ministério da Educação e Cultura e Ministério Saúde.

2. Entre as diretorias existentes no Ministério da Educação e Cultura figura a Diretoria do Ensino Secundário, à qual está afeta a supervisão do funcionamento das escolas secundárias disseminadas pelo País, no que diz respeito à observância, pelas mesmas, dos dispositivos legais, federais, que regem e habilitam ao exercício do ensino secundário no País.

3. Assim, todas as 1.771 escolas secundárias espalhadas pelo território nacional, vivendo em condições culturais as mais diversas, devem, teoricamente, funcionar segundo um modelo pedagógico uniforme, elaborado na capital do País.

Para “fiscalizar” essas escolas, dispõe o Ministério de um corpo de inspetores de ensino secundário que anda por 1.055, número absolutamente insuficiente em relação às necessidades mínimas dessa “fiscalização”, mesmo entendida impropriamente, como vem sendo, como simples verificação da exatidão dos dados do cadastro escolar e não como função técnico-docente de orientação e aconselhamento pedagógicos.

4. Como não se pode violentar impunemente o natural, obviamente não funciona nem essa mal posta fiscalização nem o modelo único de escola, salvo nas aparências do formalismo legal, que é a forma usual de contrafação decorrente da irrealista abstração legal.

⁸ Morazé, Charles. *Les trois ages du Brésil*.



5. Sucedendo que nem para simples verificações formais basta o quadro desses inspetores, vem sendo essa função desempenhada também por funcionários públicos federais, a título de colaboração gratuita e quase sempre inoperante, visto que se trata de pessoas só excepcionalmente afeitas aos assuntos educacionais e isentas de qualquer responsabilidade funcional pelo eventual mau desempenho da função.

Ocorre também que, por falta de pessoal, os encargos dessa inspeção formal vêm sendo de tal modo acumulados pelo mesmo inspetor e, ainda mais, dispersos por municípios diferentes, que se torna pacífica a inviabilidade da real observância das disposições legais relativas ao exercício da inspeção.

6. O quadro desses inspetores foi selecionado em parte através de provas de habilitação e, em maior parte, por processos de puro arbítrio pessoal, quase sempre à base de prestígio político.

É interessante assinalar que, em 1930, quando foi criado, o Ministério da Educação e Saúde trouxe consigo o plano da inspeção especializada, seja em administração escolar, seja em matérias agrupadas à base de correlação, selecionados esses inspetores por concurso. Na prática, jamais se realizou essa inspeção, que pressupunha um sentido técnico e uma qualificação especializada para o seu exercício.

Nem os concursos se realizaram oportunamente, nem a especialização do pessoal foi observada; a inspeção foi ficando cada vez mais leiga e lúdica representante do formalismo de um estado-cartorial, que não pode ser confundido com o estado-serviço.

Em verdade, a inspeção federal do ensino secundário passou ser um cômodo emprego muito desejado, não pelo que pagava, que sempre foi pouco, porém porque nada efetivamente exigia.

7. A tal ponto chegou a ineficiência, o empirismo, a ficção dessa inspeção que recente decreto do Governo Federal procurou selecionar e classificar, através de

concurso de títulos e provas, em três grupos, com funções definidas, o atual corpo de inspetores, criando as categorias de técnico do ensino médio, inspetor de ensino médio e inspetor do ensino secundário (Decreto nº 35.107, de 13/2/1954).

8. Representa esse decreto, cuja efetivação é ainda problemática, não uma tentativa de inspeção inspirada nos moldes altamente construtivos daquela exercida pelos inspetores escolares de Sua Majestade, na Grã-Bretanha, porém um esforço de dar conteúdo técnico à inspeção, retirando-a do empirismo atual e do caráter de fiscalização de formalidades legais que é sua maneira de ser, no momento.

9. A centralização pedagógica vigora na escola secundária brasileira e é, em verdade, uma diátese que vem retirando autenticidade ao funcionamento da escola e conduzindo a uma lamentável uniformidade na experiência pedagógica nacional, esterilizada em imutável rotina.

A propósito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encaminhada pelo governo da União ao Congresso em 1948, têm sido amontoadas evidências em torno à imperiosidade da descentralização educacional, sem contudo surtirem efeito, por motivos que adiante analisaremos, a despeito da timidez descentralizadora do projeto em questão.

10. Vejamos alguns argumentos desenvolvidos por autorizados educadores nacionais, quando convocados a esclarecer os fundamentos da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional perante a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

A perda de iniciativa que gera tal atitude (centralização) é de uma gravidade impossível de medir. Chega a ser inacreditável o grau de desinteresse a que vão chegando, sobretudo nos Estados, todos aqueles que estariam a lutar e se esforçar, se, por acaso, se sentissem responsáveis pela situação. Absoluta dependência do poder central cria, porém, um sentimento mais grave que o da irresponsabilidade, que é o da impotência.



Até o estudo das questões do ensino está a desaparecer. Ninguém se sente estimulado para isto, porque a centralização determina se transformem todos os educadores estaduais em simples cumpridores de instruções de ordens recebidas. Perdido o incentivo, perdida a liberdade, pois a centralização é sobretudo uma tirania, o homem perde as qualidades e se faz um autômato (Anísio Teixeira, 7 de julho de 1952).

Em conseqüência da centralização educacional vigente,

[...] diminui ou desaparece o senso de responsabilidade local, pois haverá sempre jeito de atribuir aos erros do organizador distante, as ineficiências do aparelho. Muito pouca gente no País (como sucede hoje) estudará os problemas pedagógicos do ensino médio, deixando que o monopolizem os técnicos do Ministério da Educação e contentando-se os educadores com discutir os assuntos materiais de interesse da classe. Uma das mais graves conseqüências, a que já assistimos, será a estagnação, a esterilização dos ensaios experimentais, de cuja fecundidade depende a marcha progressiva dos sistemas escolares. Enquanto isso, a burocracia central crescerá, complicar-se-á, tornar-se-á cada dia mais rígida, mais exigente, mais entorpecedora, pedirá cada mês novos tipos de boletim, de quadros estatísticos, de relatórios, imporá outros serviços parasitas, hipertrofiando o formalismo e atrofiando a educação. (Almeida Junior. *Respondendo ao parecer Capanema*).

11. De fato, as leis federais vigentes no ensino secundário o aprisionam em moldes regulamentares rigidamente uniformes e particularizados, que nada têm de bases, diretrizes, normas gerais, no seu sentido genérico e flexível.

E, então, currículo, programas, duração de cursos, seriação de matérias e tempo dedicado ao seu estudo, duração do ano escolar e períodos de férias, limites do número de alunos em classe e do número diário de aulas, condições de freqüência e de promoção, tudo é rigidamente prescrito,

imposto e estereotipado em termos impeditivos do desejável sentido de autonomia e responsabilidade dos educadores locais que deveria existir e conduzir a uma vivificante emulação construtiva e renovadora.

12. O argumento invocado em favor da centralização educacional vigente na escola secundária é que, de outra sorte, estaria em perigo a “unidade nacional”.

Em verdade o argumento não colhe porque:

- a) a única escola no Brasil que se aproxima da escola comum é a escola primária, e ela está alforriada da exaustiva legislação única federal, sem perigos nem sustos;
- b) a escola será um dos vários fatores da unidade nacional, e a existência de uma educação descentralizada jamais pôs em perigo a unidade nacional (Estados Unidos da América do Norte, Inglaterra, etc.);
- c) se, no Brasil, algo pudesse constituir ameaça à unidade nacional, nenhum fator seria mais relevante que os desníveis econômicos entre suas diversíssimas áreas culturais, se o sentido de uma certa “colonização” interna de áreas menos desenvolvidas por áreas mais desenvolvidas ganhasse reivindicatória e agressiva consciência coletiva.

A diversidade na unidade é uma fórmula que não só em nada colide com a coesão nacional como é condição intrínseca à dinâmica e autenticidade do processo educacional e o deveria também ser em face do mosaico de diversificações culturais do País.

13. Realmente, ao nosso entender, o que há no fundo dessa tendência centralizadora de nossa educação secundária é a união substituindo a metrópole lusitana nas formas difusamente perceptíveis do colônato nacional.

A falsa identificação do que é “federal” como sendo exclusivamente o que é



“nacional”; a tradicional maior hierarquia de importância concedida ao setor público federal, sobre os demais; a “colonização” dos elementos estaduais e municipais pela importância e poder federais, tão antinômica à nossa teoria política federativa, é algo ainda profundamente arraigado, porque cuidadosamente cultivado, aceito e presente em toda nossa estrutura social, revestindo-lhe a infra-estrutura econômica e necessariamente projetando-se nas instituições supra-estruturais.

14. É histórica essa posição do primado da importância federal, pois já no segundo império o Imperador D. Pedro II não cria nas províncias. E, historicamente, o antigo *estado-fiscal* do período de colonização se substituiu na mesma linha por um estado-cartorial que, ao invés de órgão da soberania nacional, é uma forma de alienação da elite dominante, manifestada, na esfera federal, pelo exercício do seu poder sobre os “nativos” estaduais e municipais.

15. No que se refere a *equipamento e prédio* das escolas secundárias, é o Ministério da Educação e Cultura que lhes fixa os mínimos, através da Diretoria específica.

Quando do pedido de inspeção para funcionamento, uma missão de inspetores examina e dá parecer sobre se o prédio e o equipamento atendem aos mínimos da legislação federal.

Esta é inclusive, formalmente, a parte mais importante do relatório que habilitará a concessão de permissão de funcionamento.

16. Em verdade, porém, na prática, não há qualquer eficácia nessas exigências mínimas, legais, de prédio e de equipamento.

Muitos artifícios e omissões são frequentes quando da elaboração do relatório sobre as condições existentes, e estas, posteriormente, não sofrem qualquer revisão no correr do tempo.

17. Há uma extrema variação de condições nos prédios e equipamentos das escolas secundárias brasileiras, em função de grande diversidade das áreas culturais em que estão localizadas, dos recursos e das finalidades das

entidades mantenedoras, conforme sejam estas finalidades predominantemente educativas ou comerciais.

18. De um modo geral, em média, deixam muito a desejar as condições de prédio e de equipamento, em parte também por certa perigosa complacência quanto a instalações materiais, por isto que o verbalismo educacional pode funcionar sem ter muito em conta fatores relativos a um ensino objetivamente vivido e praticado.

19. Normalmente, são muito raras as realizações que tenham em conta imprescindível uma arquitetura funcionalmente pedagógica e a imperiosidade de equipamento escolar adequado.

Improvisações de prédios para escolas e pobreza de equipamento constituem a regra, na prática.

20. A *direção administrativa* das escolas secundárias, quando estaduais, compete às Secretarias de Educação e Cultura ou de Educação e Saúde, quase sempre contando com Departamentos de Educação, alguns dos quais possuindo Superintendências do Ensino Médio, às quais está subordinada a administração das escolas secundárias, através dos diretores respectivos.

21. Há situações em que as escolas secundárias são diretamente subordinadas, sem órgão intermediário, aos secretários de Educação e, na maioria dos casos, o vezo centralizador dessas Secretarias torna inviável uma eficiente administração educacional nas suas escolas secundárias. No particular é típico o caso de São Paulo, a mais importante unidade da Federação.

22. No âmbito municipal, só em casos excepcionais essas escolas secundárias se subordinam a sistemas municipais de educação, que ainda são muito raros.

Quase sempre são escolas subordinadas, administrativamente, às prefeituras, sem qualquer órgão intermediário de assistência técnica e de controle administrativo.

23. As escolas secundárias particulares são administradas por seus diretores privados, quase sempre proprietários delas ou



representantes de corporações leigas (cooperativas) ou confessionais.

Não têm qualquer subordinação pedagógico-administrativa a autoridades locais, entendendo-se apenas com o distante Ministério da Educação e Cultura.

24. A expansão da rede escolar secundária nacional vem levando o Ministério da Educação a umas páldas tentativas de descentralização na parte administrativa, como a consubstanciada pela portaria ministerial nº 134, de 15 de fevereiro de 1954, criando as inspetorias seccionais, com sede no Distrito Federal, capitais estaduais ou cidades consideradas pontos de mais fácil acesso aos municípios constituintes da respectiva área de inspeção. (Uma tentativa de descentralização interna aquém daquela delegação dessa fiscalização ao Estado, como previa a Lei de Diretrizes e Bases.)

Já há algumas dessas inspetorias seccionais em funcionamento, com inspetores seccionais e inspetores itinerantes, o que poderá parcialmente atenuar a prejudicial centralização administrativa vigente, que faz desaguar, para decisão no Ministério, os mais numerosos e comezinhos atos da vida escolar, situação sobremodo agravada com delongas e prejuízos consideráveis para decidir questões de mínima relevância, pela enorme extensão territorial do País.

25. Em verdade, essas escolas secundárias nacionais funcionam completamente desassistidas de qualquer *orientação pedagógica*.

O Ministério exerce meramente ação “fiscalizadora” formal e fictícia, em estilo de “estado cartorial”.

Esforços outros, públicos ou privados, no sentido de assisti-las realmente, não têm efetivação, porque a legislação federal vem sendo estorvo a que a experiência educacional se processe.

A União vem funcionando como “pedagogo único” do ensino secundário nacional, e tanto isto vem sendo sentido por educadores patricios autorizados que, na justificação do projeto de Lei das Diretrizes

e Bases da Educação Nacional sublinhava-se visar ele a um processo de emancipação educativa, buscando não como *disciplinar*, mas como *promover* a educação nacional, libertando e estimulando a iniciativa particular, municipal, estadual, à base de maior espírito de *autonomia* e *responsabilidade*.

26. A assistência técnico-financeira que caberia à União efetivar não é realizada e é substituída por um monopólio pedagógico que, realmente, não tem justificação.

27. Os grandes serviços de investigação e estudos, as discretas medidas de orientação técnica cooperadora e aconselhadora, as tarefas de divulgação e os esforços de aperfeiçoamento não se podem realmente encontrar como instrumentos fertilizadores da educação secundária nacional, por isto que são preteridos por uma ação puramente “fiscalizadora”, mecânica, do poder público.

28. A articulação da escola secundária com a escola primária é problema que vem assumindo aspectos de gravidade. Pelo fato freqüente de os programas da última série do curso primário (quinta ou quarta) serem em nível superior às exigências do exame de admissão à primeira série ginásial, principalmente em face de certos critérios de tolerância vigentes em muitos desses exames, não sendo, outrossim, exigido certificado de conclusão da última série primária para inscrição nesse exame, assinala-se comumente o abandono da escola primária ao nível da terceira série para a aventura do ingresso no curso ginásial.

29. Essa aventura é quase sempre bem-sucedida, seja pela técnica inadequada desses exames, vencíveis através da *chauffage* de conhecimentos memorizados sobre os quais incidem, *chauffage* realizada nos chamados cursos de admissão, seja pelos critérios complacentes de julgamento muitas vezes assinalados.

O sucesso nessa aventura, pela imaturidade emocional e despreparo dos candidatos, representa a presença sacrificada na escola secundária de uma geração imatura e despreparada para suas exigências.



30. Como a escola primária urbana constitui, para uma pequena parte do seu disciplado, a primeira etapa para estudos subseqüentes na escala educacional, passa a funcionar totalmente como instituição preparatória, sem finalidade formadora em si mesma.

Igualmente, no segundo nível, a escola secundária passa também a funcionar em termos de instituição apenas preparatória para cursos superiores, sem finalidade formadora própria, e, assim, para a imensa maioria do disciplado brasileiro, não funciona a missão formadora da escola.

31. Acresce, outrossim, que a escola secundária é, desde a sua primeira série, atingida por um especialismo precoce de ensino de dez matérias curriculares por dez professores, em sucessão imediata ao ensino na escola primária quase globalizado, de um só professor, que possibilita, por esse aspecto, influência formadora sobre seus discípulos, mesmo porque, habitualmente, a escola primária funciona como um grande matriarcado.

Nenhum princípio de psicologia do pré-adolescente pode justificar esse precoce defrontar de tantos especialistas, nem qualquer aceitável organização curricular pode admitir, ao lado dos *handicaps* do currículo por matérias, essa extemporânea extrema fragmentação de matérias de estudo, num ineficaz apego a classificações lógicas e total despreço à situação psicológica do discente.

32. O curioso, todavia, é assinalar que, funcionando com exclusivo espírito propedêutico de estudos superiores, a escola secundária não atinge satisfatoriamente esse objetivo.

Anualmente registram-se elevadíssimas percentagens de reprovação nos exames de ingresso às escolas superiores, o que, se é, às vezes, influenciado por limites de matrícula e impropriedades na técnica dos exames, não exclui todavia a existência de grande despreparo dos candidatos.

33. Sobre a *articulação* da escola secundária com os demais ramos de ensino

do mesmo nível, algumas medidas têm sido tomadas para vencer o isolacionismo do passado.

Providência importante, no caso, foi adotada através da Lei nº 1.821, de 12/3/1953, regulamentada em 21/10/1953, estabelecendo o regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio.

Se bem que essa lei não estabeleça, a rigor, equivalência, e sim possibilidades de adaptação de um para outro curso, não deixa, todavia, de representar um avanço em relação ao “estranquismo” do passado.

34. Quanto à *organização interna* das escolas, há diferenças entre as escolas públicas e privadas.

Nas escolas públicas funciona, em alguns casos, a “congregação” dos professores, como um esboço de instrumento de sinergia de propósitos da instituição, muito embora a corporação seja, freqüentemente, mais alegórica do que efetiva.

Nas escolas particulares a regra é o isolacionismo completo, que nem chega à forma institucional das congregações, departamentos de matérias, etc.

A direção das escolas públicas é habitualmente entregue a um professor da congregação, acumulando ou não a direção com o magistério. Às vezes o diretor é elemento estranho à congregação docente.

Nas escolas particulares, o diretor é, quase sempre, o dono do colégio, ensinando também, ou não.

Não é exigida desses diretores *qualquer qualificação ou especialização profissional*.

35. Os professores das escolas públicas normalmente devem ser *admitidos* por concurso de títulos e de provas para fazerem jus à vitaliciedade, mas há muitas exceções a esse processo legal de provimento.

Esses concursos obedecem a critérios mais fiéis a um certo ritual do que propriamente a eficazes métodos seletivos e a revisões do sucesso docente.

Nas escolas particulares não há exigência de concurso; apenas o professor deve ser registrado na Diretoria do Ensino

Secundário, do Ministério da Educação e Cultura, exigência esta, aliás, comum às escolas públicas.

A exigência legal, regular, para a obtenção do registro é o título de licenciado nas Faculdades de Filosofia, que formam professores secundários.

36. Como o número dos diplomados por essas faculdades ainda é insuficiente para atender às necessidades docentes, admite a lei, onde não haja professores licenciados disponíveis, concessões de registro a título precário, até a prestação de “exames de suficiência”.

37. A exigência de adequada formação e especialização para o exercício do magistério secundário, em princípio, representou um indiscutível progresso em relação à fase em que, invariavelmente, o médico era o professor de ciências naturais, o engenheiro, o professor de matemática, o bacharel, o professor de ciências sociais e o padre, o professor de latim, no ensino secundário.

38. Deve-se assinalar, todavia, que esse professorado saído das Faculdades de Filosofia, sobre representar uma parcela mínima em relação às necessidades de magistério do País (não atingirá a 20% do total o número deles *em exercício*), é todo um professorado para capitais e que busca, à base de sua formação em nível superior, salários que não podem ser pagos em áreas menos desenvolvidas.

39. Além disso, a formação desses professores resente-se de defeitos inevitáveis, conseqüentes ao desaparelhamento material e improvisação docente que caracteriza o funcionamento de muitas dessas faculdades, que desempenham hoje, no Brasil, uma tarefa cuja quase exclusiva finalidade é a que corresponde às Escolas Normais Superiores no sistema educacional francês.

40. Não há, normalmente, carreira do magistério no ensino secundário brasileiro. Há professores catedráticos (topo da profissão), livres-docentes, assistentes, sem que haja porém uma obrigatória escala de postos.

Os assistentes funcionam mais como auxiliares de ensino.

41. Quanto ao funcionamento dos internatos brasileiros, o que se pode afirmar é que são quase todos eles particulares, em grande parte confessionais e sem regime de co-educação.

O Ministério da Educação exerce, teoricamente, ação fiscalizadora sobre condições de prédio do internato, dormitório, alimentação, etc.

Pesquisas sobre o real funcionamento desses internatos, que são das raras escolas brasileiras que têm oportunidade de exercer ação formadora, não estão realizadas.

Uma obra literária clássica na literatura nacional – *O Ateneu*, de Raul Pompéia – tem por tema a vida num internato.

42. *Serviços* essenciais à escola – como o de orientação nacional –, embora instituídos em lei federal desde 1942, não têm vigência no País.

Serviços de biometria e de educação físico-desportiva funcionam em estabelecimentos de mais alto padrão.

Há completa pobreza de serviços de assistência sociocultural, dos quais o habitual funcionamento das escolas – casas para ensinar noções para exame – não pode cogitar.

43. O regime disciplinar só excepcionalmente busca desenvolver o autogoverno dos alunos. Essencialmente autocrática, a escola utiliza a disciplina imposta.

44. O agrupamento dos alunos obedece, habitualmente, a critérios empíricos de ordem cronológica de matrículas ou ordem alfabética.

Grupamentos levando em conta idade mental ou interesses comuns de idades cronológicas são excepcionais.

45. Há pouquíssimo conhecimento da vida dos alunos, sendo essa falha ainda maior na escola pública.

46. Pela organização dos currículos, não há diferença entre as finalidades do primeiro e do segundo ciclo.

Considerando idades e interesses dominantes dos alunos do ginásial, deveria



ser esse ciclo uma fase de formação e de cultura geral, de ensino globalizado, prático e objetivo quanto possível, sem precoces especializações em profundidade, que deveriam caber no segundo ciclo, já dirigidas então em relação a futuros estudos superiores.

47. Como toda nossa escola secundária é informada pelo espírito de instituição que prepara para estudos superiores, o seu primeiranista já é encarado como o futuro titular de profissões liberais e trabalhando à base desse falso pressuposto.

48. O término do curso ginásial (4 anos) dá ao aluno o certificado de licença ginásial, que o habilita a se matricular em qualquer curso de nível médio, e a conclusão do curso de colégio (três anos) é a finalização do curso secundário, cujo certificado habilita o seu portador a se inscrever em exame para escola superior.

49. O sistema de avaliação do rendimento escolar e do progresso dos alunos funciona exclusivamente em termos de verificação do rendimento escolástico da instituição.

Nada obstante atribuir à escola amplos objetivos formadores da personalidade do discente, não cogita a legislação, seja através dos processos de “reconhecimento” de escolas ou do de verificação do aproveitamento discente, de sugerir a utilização de testes, medidas, questionários, entrevistas, inventários de personalidade, etc., que possam aferir o preenchimento dos objetivos legalmente formulados.

50. Não há um processo de “avaliação” das escolas, total e autêntico, pela participação do avaliado na avaliação e dirigido sobretudo à dinâmica da instituição.

Há uma verificação mais formal do que real, visando sobretudo a aspectos estáticos e materiais da escola e que se realiza apenas para legalizar o seu funcionamento.

51. A época dos exames finais e das provas de curso é prevista em lei e previamente anunciada à base de intervalos arbitrários e não da determinação, variável e flexível, de unidades de estudos.

Esses exames e provas não trazem consigo o objetivo de diagnosticar deficiências individuais ou coletivas, com o propósito de remediá-las. O ensino é sempre dado como bom, e a falta de rendimento será sempre defeito do aluno.

Não há utilização variada de exames ou testes mais bem ajustados às finalidades buscadas no ensino.

A classificação final depende do resultado das provas durante o curso e dos exames do fim do ano.

Essas provas são escritas, orais e prático-orais.

52. As notas, que variam de 0 a 10, de um modo geral são de livre atribuição do professor da escola pública, o que não ocorre na escola particular, onde, freqüentemente, há uma política de promoções à qual deve o professor ajustar-se.

Geralmente falta objetividade às técnicas utilizadas para verificação de aprendizagem, girando elas em torno à apuração de conhecimentos decorados, aleatória, parcial e insignificativamente medidos.

Essas provas, iguais e a prazo fixo, não levam em conta diferenças individuais quanto aos discentes e envolvem julgamentos muito subjetivistas.

Nesse subjetivismo há enormes diferenças de escala de valores, ocorrendo, muitas vezes, situações em que o julgador acha mais importante saber os efetivos dos exércitos de Cesar do que a contribuição romana à cultura ocidental.

53. Habitualmente, esses exames são mal organizados, quer quanto ao valor das questões, quer na técnica de verificação do aproveitamento, havendo responsabilidade parcial de leis e regulamentos no particular.

Que o sistema de exames usual mede precariamente o real aproveitamento do aluno evidencia-se quando do cotejo entre esses resultados e aqueles obtidos com a aplicação de medidas mais objetivas.

54. Providência de caráter conjuntural que viria obviar as inconveniências assinaladas nos exames atuais, seria a vigência dos



“exames de estado” proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao menos para o ingresso e término em cada um dos ciclos da escola secundária.

Referindo-se aos exames vestibulares, diz Anísio Teixeira:

Tratando-se de exame realizado por instituições não comprometidas com a oficialização do ensino secundário brasileiro, os seus resultados ganhariam inevitavelmente autenticidade. E todos sabemos quais são estes resultados, constituindo um severíssimo julgamento da educação nacional. Ora seria bastante exigirmos exames desse tipo em determinados períodos dos ciclos secundários, para imediatamente pormos esse ensino secundário em condições de se valorizar, progredir e melhorar. (Em 7/7/1952 – Conferência na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados sobre a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.)

55. Nota-se, por tolerância de critério, uma porcentagem de reprovação substancialmente mais alta na escola pública do que na escola privada, tendo mesmo estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em Estados brasileiros, assinalado situações de promoção total em milhares de alunos do curso de colégio de escolas particulares, cujos posteriores exames para ingresso em escolas superiores foram altamente insatisfatórios.

56. Em documentos oficiais, diretores de escolas públicas têm sublinhado a contingência de rebaixar os seus padrões de promoção pela concorrência de estabelecimentos particulares mais complacentes.

57. As tentativas pela implantação dos “exames de estado” têm enfrentado triunfante oposição dos não interessados em sua vigência.

58. Não há um entrosamento entre a escola e a comunidade como seria de desejar, seja do ponto de vista de uma margem de diversificação da escola em relação ao modo de vida da comunidade, seja quanto

à efetiva participação da comunidade na vida da escola.

Os “círculos de pais” são instituições raras e pouco efetivas.

59. A escola secundária é uma instituição reclamada, bem aceita e prestigiadora da comunidade a que pertença.

Não há, todavia, uma colaboração vigilante, uma crítica construtiva da comunidade quanto ao seu funcionamento.

De um modo geral, há uma tendência muito nítida para julgar que ela é boa conforme diploma, sem maior indagação sobre se esse diploma corresponde a uma efetiva habilitação.

Suas deficiências de formação cultural, cívica, do caráter, econômica, para o lar, estética e artística não constituem motivo de vigorosas e atuantes insatisfações, o que em parte se explica pelo desconhecimento de padrões que atendam a esses aspectos.

O “prestígio” concedido à instituição escolar por autoridades públicas, grupos sociais, etc., é muito grande, esperando dela bem mais do que aquilo que ela pode dar; todavia, as preocupações quanto aos modos e condições necessárias para que ela renda o que pode, contam muito pouco.

Tema 3: Currículo e programas

1. O currículo obrigatório da escola secundária brasileira compreende, nos quatro anos do primeiro ciclo ou curso ginásial, Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, História Geral, Geografia Geral, História do Brasil, Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Desenho, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, Canto Orfeônico; nos três anos do segundo ciclo ou curso de colégio, no curso clássico, Português, Latim, Francês, Inglês, Espanhol, Grego, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia, História Geral, Geografia Geral, História do Brasil, Geografia do Brasil e Filosofia, abrangendo no curso científico as mesmas disciplinas,



substituindo o Latim pelo Desenho, variando nesses dois cursos de colégio, clássico e científico, a intensidade dos estudos de Ciência e de Filosofia. A Educação Física é obrigatória para todos os alunos. Há um curso clássico sem Grego, e no que *proporciona* o estudo do Grego constitui uma opção o estudo do Francês ou Inglês. O número máximo e mínimo de horas de aula semanais é previsto em lei, variando de vinte e três a vinte e oito horas os mínimos, por série, dadas essas aulas durante o período letivo, que vai de 1º de março a 30 de junho e, depois, de 1º de agosto a 30 de novembro, com exames finais em dezembro.⁹

2. Esse currículo, integrado de matérias de estudo obrigatório, estabelecidas na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (federal), é elaborado à base de matérias isoladas.

No estudo de Ciências Naturais, no ciclo ginásial, e de matemática, funciona a organização do currículo por matérias correlativas, quais sejam, Biologia, Física, Química, Higiene e Aritmética, Álgebra e Geometria.

Prevalece, assim, a forma mais tradicional de organização curricular, com todos os seus conhecidos defeitos, sejam os do seu alheamento aos problemas com que se defrontam os alunos, devido à sua divisão em seções não relacionadas pelo seu seccionamento em matérias estanques, sejam os do fracionamento do dia e da semana em numerosos períodos sem inter-relação, sejam, em síntese, os vícios didáticos de desarticulação do conhecimento a que induz esse tipo de organização curricular.

3. Tendências em favor da conveniência de adoção, ao menos em caráter experimental, dos chamados “currículos funcionais”, elaborados à base do conceito de

[...] education for use rather for more possession, education for a reasonably direct and obvious contribution to the improvement of daily living here and

now education for all aspects of an individual's necessary and inescapable involvement in community life his role as person as citizen, as homemaker, as worker, and as general beneficiary of the cultural heritage,

tendências desse tipo não são encontradas.¹⁰

Alguns esforços isolados de renovação pedagógica, como o que conhecemos do Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, mal puderam realizar tentativas de experiência de novos métodos, que mais não enseja a camisa-de-força da uniformidade pedagógica oficial.

4. Em consequência da rotina criada por essa uniformidade esterilizadora, não se fazem maiores objeções doutrinárias à escola tradicional, que tem a disciplina ou matéria como centro, pelo menos como manifestação do pensamento médio do grupo que vive o problema.

Há certas áreas culturais do País em que não há mesmo senão vaga notícia da existência de outra organização curricular que não a clássica, tradicional, à base de *centered subject matter*. A grande objeção encontrada é sempre quanto ao congestionamento dos currículos, havendo boa receptividade à idéia de matérias obrigatórias e optativas, ainda que se julgando, tal o imediatismo dos vigentes estudos, tidos como de caráter exclusivamente propedêutico para uma etapa superior, que as matérias optativas não teriam clientela.

5. Não se pode identificar espírito democrático na rígida organização curricular da escola secundária brasileira, quer quanto ao processo de sua fixação, quer quanto ao seu conteúdo.

A questão do currículo (escreve Kandel) é determinada inteiramente pelo conceito do nacional e da definição das relações entre o Estado e o indivíduo.

Onde predomine o Estado sobre o indivíduo, onde o currículo e a seriação se encarem “como forma de propaganda”,

⁹ Mínimos de horas de aula fixados, para cada semana, pela Portaria do Ministro da Educação e Cultura, nº 966, de 2 de outubro de 1951.

¹⁰ Vide W. B. Featherstone. *A functional curriculum for youth*. Columbia University.



a escolha das disciplinas e o entendimento de suas partes “serão controladas pelas repartições do Estado”. Se, entretanto, for aceito o verdadeiro sentido de nacionalismo como força espiritual e se se considerar a *cultura nacional como inter-relação dos interesses do indivíduo e do grupo – interesses esses intelectuais, físicos, estéticos e morais – aí serão encorajadas a liberdade e a iniciativa local*. (Almeida Junior. “Respondendo ao Parecer Capanema”, citando Kandel, I. L. *Educação Comparada*).

6. Acontece que o currículo da escola secundária nacional vem sendo uniformemente determinado em lei ou decreto-lei (1931 e 1942) para todo o País e elaborado à base da tradição e das opiniões pessoais de dirigentes ocasionais da educação, sem consultas amplas e estudos objetivos, técnicos, que levem à incorporação de princípios científicos atualizados e à consideração da sua necessária flexibilidade, face à realidade das multiformes situações sociais e individuais existentes.

Sua estruturação vem se esclerosando, rígida, uniforme, estática, monolítica; suas perspectivas da mais simples revisão dão aparência de abalos sísmicos, pela grande agitação de superfície e personalismo de opiniões emocionalmente extremadas que acarretam.

Se se quisesse ensinar, na mais modesta comunidade brasileira, a opção latim ou uma língua estrangeira, por exemplo, muitas vozes inflamadas provavelmente se levantariam contra esse atentado ao “legado da cultura romana” e à “unidade nacional”.

Não se pode assinalar influência sensível de associações educacionais, escolas profissionais, organizações de pais, professores, pesquisadores científicos, professores de educação nas universidades, no sentido de revisão do currículo, levando em conta o relacionamento do seu conteúdo com idades, interesses, diferenças individuais e culturais, cientificamente consideradas. Muito poucas organizações têm se dedicado ao estudo dos problemas do

currículo. Não há participação ativa do professor na elaboração do currículo para que seja por ele aceito e compreendido, nem consultas a especialistas de matérias para seleção do conteúdo e distribuição da matéria pelas séries do curso tem havido em caráter amplo.

7. Se tem sido antidemocrático em seu processo de fixação, não o vem sendo menos na estereotipada rigidez do seu conteúdo.

Toda sua organização vem sendo processada em torno dos interesses de 10% da clientela da escola secundária que a frequentou como escola preparatória para cursos superiores.

8. O conceito mais vigente a respeito de currículo é o de entendê-lo como “cursos de estudo” e não como todas as experiências que os alunos tenham sob a orientação da escola, sejam elas em classe ou extraclasse.

Cursos de estudo são assim entendidos não como a parte do currículo organizada para uso em classe, mas como o próprio currículo.

9. Com a organização e moldes de funcionamento existentes nessas escolas, o currículo e seus cursos de estudo não podem “ser relacionados com a orientação, guia, instrução e participação dos jovens naquelas áreas significantes de vida, para as quais a educação suplementaria o trabalho de outras instituições sociais”.

10. As tentativas de flexibilidade de sua composição e de descentralização do poder de sua organização, sobretudo aquelas desejam pôr esse poder na consciência e responsabilidade profissionais, prestigiadas pelo apoio da opinião pública esclarecida, não têm alcançado sucesso.

A maior “concessão” feita pela União a respeito de execução de currículo da escola secundária, nos últimos tempos, foi a da Portaria nº 81, da Diretoria do Ensino Secundário (de 13 de fevereiro de 1953), dando aos colégios a prerrogativa de liberdade nos horários para ensino das matérias componentes do currículo.



11. É pacífica a crítica à vigente organização do currículo da nossa escola secundária, quanto à exigência de dez a doze matérias a serem simultaneamente estudadas, todas com programas que até bem pouco eram listas extensíssimas de assuntos, dentro de um limitadíssimo ano escolar, diluindo as aulas de cada matéria homeopaticamente, não deixando prevalecer o superior critério de menor número de matérias por série, com o seu estudo mais denso, mais intensificado, em menor número de anos.

12. Os esforços em favor de uma organização curricular à base de matérias concentradas nos chamados *broad fields* encontram, freqüentemente, grande resistência, como é o caso do estudo de Geografia e História sob a forma de Ciências Sociais, mesmo que seja para os pré-adolescentes do curso ginasial, motivada pela oposição dos professores, atitude que procuraremos interpretar no Tema V, relativo ao “Professorado”.

13. Quanto às tentativas de organização curricular partindo do *experience-center curriculum*, manifestadas através da experiência dos *core-curriculum*, com a “unidade de trabalho servindo como centro unificador das atividades dos estudantes”, não se pode ainda assinalar experimentações significativas a respeito, no Brasil, e suas diretrizes de *“learning activities that are organized without reference to conventional subject lines”* representam uma evolução para a qual é de prever bastante tempo para sua frutificação, inclusive porque implica numa entrosagem de serviços na escola e tamanhas modificações no modelo clássico que constitui um longo caminho a percorrer. Por exemplo: *“guidance and the curriculum become inseparably connected”*.

14. A questão da composição do currículo da escola secundária tem estado muito em foco, ultimamente. As exigências de sua revisão têm se tornado tão gritantes em relação aos interesses e necessidades dominantes em sua clientela, que, recentemente, na Câmara dos Deputados Federais, dois projetos de lei foram apresentados.

Um, de autoria do deputado Nestor Jost, representando uma tendência mais progressista e atualizada, reduzindo as disciplinas obrigatórias, ensejando opção quanto a outras, como o Latim, aumentando o ano letivo e a duração do curso ginasial noturno, que passaria a ser de cinco anos, agrupando o ensino de matérias correlativas, em síntese, procurando equilibrar a tendência clássica de beletismo humanista prevalecente na escola secundária brasileira com uma maior ênfase ao ensino de Ciências.

15. Outro, de autoria do deputado Raimundo Padilha, de inspiração conservadora, muito fiel ao “humanismo” no sentido em que vem sendo entendido na escola secundária nacional.

16. Muitos debates têm-se feito sobre o assunto, e algumas associações técnicas têm estudado e opinado a respeito. Todavia, devemos reconhecer que estudos técnicos, em profundidade, sobre a reconstrução do currículo à base de atualizadas teorias pedagógicas e de consideração às condições culturais existentes, de nenhum modo têm sido feitos. Não se pode dizer que, no Brasil, acontece o que se dizia acontecer nos Estados Unidos em 1937: “o programa de expansão dos currículos estava em marcha 70% das cidades de população superior a 25 mil habitantes...”

Nem se nota qualquer significativa tendência de apoiar a descentralização do poder de elaborar os currículos, o que é considerado, em geral, para todo o País, pacífica atribuição de determinada agência ou repartição do governo.

Programas de estudo

17. De referência aos programas de estudos também não vem sendo descentralizada nem democrática a sua elaboração. Antes de 1931, eram o Código Pedro II, estabelecimento padrão, mantido pela União na capital da República, e os ginásios estaduais, equiparados, que elaboravam esses programas.



A reforma de 1931 (Francisco de Campos) transfere essa competência a comissões de professores escolhidas pelo ministro da Educação.

18. Recentemente, reconferiu-se ao Colégio Pedro II a prerrogativa de elaborar os seus próprios programas e depois (Portaria Ministerial n° 966, de 2/10/1951) foi a adoção desses programas estendida ao País, ficando os planos de seu desenvolvimento a cargo da congregação do Colégio Pedro II.

Sempre que os governos estaduais desejem adotar, para uso em suas escolas, planos de desenvolvimento próprios, ficarão eles sujeitos à aprovação ministerial.

19. A afirmação de que esses programas são mínimos e não analíticos, conferindo uma certa margem de arbítrio pessoal na execução dos mesmos, de um modo geral é exata. Todavia, na fixação dos programas, tem havido aumento da tendência centralizadora, em sua elaboração, em relação ao passado.

20. As críticas mais comuns e mais aceitas aos programas que por muito tempo vigoraram na escola secundária brasileira eram as seguintes:

- a) os programas oficiais não eram verdadeiramente programas, isto é, plano de atividades para um fim; assemelhavam-se mais a listas de títulos ou tópicos de índices de livros, sem maior ênfase na orientação aos professores, não esclarecendo os objetivos básicos desejáveis para o ensino, com a sugestão das práticas didáticas mais indicadas a alcançar os objetivos visados;
- b) os programas não eram propostos em correspondência com as finalidades dos cursos de estudo, isto é, suas listas de assuntos não se relacionavam com os objetivos de formação da personalidade, sentido de socialização, desenvolvimento do espírito cívico, artístico, etc.;

- c) habitualmente os programas eram imensos, inçados de minúcias e de requintes eruditos e especiosos, sobrecarregados de nomes, datas, exceções, sem adequação ao nível mental e às necessidades dos adolescentes, como se fossem feitos em função do exibicionismo de especialistas;
- d) os programas de estudo de música e canto orfeônico e de trabalhos manuais, por sua pesada carga teórica, convertiam saudáveis práticas educativas criadoras em suplício para os alunos;
- e) não havia proporção entre a escassa duração do ano letivo, o número de aulas por matérias e a extensão dos programas, que quase nunca eram vencidos, embora limitando-se os docentes à exposição dos seus tópicos, sem qualquer tempo para recapitulações, controle da aprendizagem, etc.

21. Educadores esclarecidos têm propugnado pela elaboração desses programas através de comissões permanentes, que

[...] acompanhassem sua aplicação em vários pontos do território nacional, ouvissem professores, técnicos e pais de alunos sobre suas deficiências, exageros e inadequações e tratassem, periodicamente, de sua reforma, depois de experimentadas em alguns colégios as novas idéias que resultassem desses estudos (Octávio A. L. Martins).

22. E ainda, na mesma linha de reação à atual hipercentralização formal, é sustentada a vantagem de não terem esses programas caráter compulsório, ficando as escolas com a liberdade de modificá-los em função de sua experiência.

23. O que vem prevalecendo no momento é, todavia, a elaboração desses programas por uma só corporação para adoção em todo o País, sem um mínimo de oportunidade a qualquer autonomia local, salvo na parte de



sua execução, onde a sua conversão em programas mínimos enseja ao professor margem de atuação individual. Com esse novo tipo de programas de estudo, críticas como as relacionadas aqui sobre eles nos itens a, c, e, perdem a razão de ser, em grande parte.

O aspecto formal desses cursos de estudo, pouco realistas porque pouco relacionados com os problemas correntes e muito desligados do ambiente em que vive o discente, a pouca consideração neles atribuída ao mérito da solução de um problema integral como válido esforço de desenvolver o método científico de pensamento e trabalho, a ênfase concedida ao decorar de nomes, locais, datas, acontecimentos, constituem desestimáveis aspectos, muito encontráveis todavia.

24. Como escolas cujo escopo é ministrar noções através da execução de programas de estudo, salvo casos raros, não há organização planejada, senão realizações acidentais, em torno a atividades especiais, como as de reuniões, esportes, cultura física, clubes, festas, concursos, publicações, atividades sociais, conselhos de estudantes, teatro, debates, excursões, que são encaradas como subsidiárias, facultativas e esporádicas iniciativas “extracurriculares”.

25. Também, só por exceção se torna a escola um centro cultural da comunidade, propiciadora de campanhas educativas ou sanitárias, festas, bibliotecas circulantes, concertos, exposições, conferências, nem normalmente utiliza os meios que oferece a comunidade para fins educativos: lar, igreja, imprensa, rádio, fábricas, associações cívicas, econômicas, políticas, familiares, etc.

26. O uso de biblioteca e de recursos audiovisuais auxiliares da educação não é um procedimento comum à escola secundária nacional, salvo poucos casos, em áreas culturais mais avançadas.

As deficiências de laboratório e de equipamento são, de regra, muito grandes e tentativas de ensino mediante prática individual, em química, física, etc., são situações muito raras.

Tema 4: Métodos e técnicas

1. O setor do ensino secundário é, no Brasil, dos mais herméticos a qualquer renovação metodológica, como comportamento médio de grupo.

A contradição entre os métodos vigentes e os fins a que, legalmente, se propõe a escola, é flagrante.

Prática consciente de atualizados princípios metodológicos, que derivem da psicologia da adolescência e do processo de aprendizagem, só muito excepcionalmente se assinalará.

2. A escola, via de regra, não busca participação ativa do aluno, limita-se sistematicamente aos compêndios ou aos ditados de pontos, exige exaustivo esforço memorizante, impõe disciplina autocraticamente, não leva em conta diferenças individuais.

Há ainda muita sistemática, exclusiva adesão ao livro oficial, à exigência de extenuante e estéril decorar de noções, à manutenção de rígida disciplina imposta, a não consideração de variações pessoais.

3. Não se pode assinalar, na prática, influência atuante dos princípios oriundos das descobertas psicológicas de mais profundo significado na aprendizagem (Thorndike, teoria da *gestalt*, etc.), nem, filosoficamente, de teorias renovadoras, como as de Dewey, por exemplo.

4. Ou há desconhecimento a respeito, por parte da grande legião de professores improvisados e autodidatas, que só em raros casos versou precariamente o assunto, ou há, freqüentemente, noções mal assimiladas, mal praticadas, em muitos casos como decorrência natural de falhas na preparação pedagógica.

5. O aluno habitualmente é puro espectador passivo das aulas; o professor, muito freqüentemente improvisado, mesmo tendo a intuição artística que lhe é fundamental, não dispõe das instrumentalidades técnicas nem do equipamento conceitual necessários ao êxito de sua tarefa.

De modo que a complexa ciência e sutil arte do ensino se nutre, freqüentemente, da



rotina e da improvisação, alheia a todo um corpo de princípios, padrões, recursos e técnicas indispensáveis a um consciente exercício de atividade profissional específica, como é a docente.

Não é sensível a presença nas técnicas fundamentais e nos métodos específicos de ensino de um seguro emprego dos resultados das pesquisas científicas no campo educacional.

6. Os métodos de ensino prevalecentes variam principalmente entre os de “exposição” e de “recitação”.

No primeiro, o professor expõe, os alunos copiam, tomam notas. Não discutem os alunos, em classe, as idéias expostas pelo professor, trazendo ao debate pontos de vista próprios ou alheios e só excepcionalmente perguntam.

7. No segundo, o professor marca lições, à base do livro adotado, faz perguntas para apurar se os alunos estudaram a lição passada, explicando às vezes os trechos pouco compreendidos.

Essas lições não saem da matéria constante do programas, e os estudos confinam-se ao texto constante dos livros e programas seguidos.

8. Métodos como o de “unidade de conteúdo” ou o de “unidade de experiência”, que exigem “não ser o aluno um passivo recipiente da informação do professor, por isto que se caracterizam pela atividade físico-mental de colecionar, organizar, criticar, resumir e tirar conclusões dos conhecimentos”, não funcionam como representações de procedimento generalizado.

Não funciona, igualmente, o método de “recitação socializada”, como uso freqüente.

O regime escolar dos discentes não é o de trabalho em cooperação e sim individualista e competitivo.

9. Os métodos geralmente usados, passivos que são, não levam os alunos a pensar, perguntar, discutir, objetar, investigar, concluir.

Não há, em geral, preocupação sistemática dos docentes em torno às leituras

dos seus alunos fora dos textos oficiais ou dos apontamentos de aula, nem quanto às suas dificuldades e meios superá-las.

O ensino é admitido como bom e se não rende *é culpa do aluno, jamais da escola*.

A preocupação dominante é a de apurar se o aluno decorou a noção transmitida pelo professor ou constante do texto oficial e não a de incorporação desse conhecimento e sua utilização em novas relações.

10. Tampouco, em geral, há a preocupação de despertar no discente a compreensão do mecanismo de causa e efeito ou estimular-lhe o processo lógico de reflexão, ajudando-o a formar critérios, atitudes, ideais.

11. O estudo dirigido é excepcional e quando existe não é de suas praxes ensinar aos alunos a tomar nota do que leu e ouviu, a fazer resumos ou revisões, a preparar-se conscienciosamente para exame, a usar técnicas de memorização, a bem compreender os textos, a adaptar a rapidez da leitura à natureza do material em estudo e aos objetivos visados, a preparar sínteses, críticas, composições, etc.

12. Utilização do método de projetos, atenção às diferenças individuais através da organização de classes especiais, etc., estudo científico dos casos anormais com prescrição de regimes específicos, emprego regular e ponderável de recursos audiovisuais, uso normal de biblioteca, etc., não se assinalam como práticas arraigadas à escola secundária brasileira.

13. Guias metodológicos para os professores, fontes acessíveis de informação sistemática para os mesmos, orientação educacional e profissional dos alunos também não constituem recursos de uso corrente no funcionamento dessas escolas.

Manuais para professores, a bem dizer, só agora se começa a cogitar de sua existência, através de realização de campanhas extraordinárias de educação.

14. No que diz respeito à orientação educacional, a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 a instituiu como um dos serviços necessários ao funcionamento da



escola. Na prática ela inexistente, e algumas reivindicações manifestadas em torno ao seu funcionamento têm revelado perigosa tendência a que seja ela mais um setor estagnado na escola, onde a oportunidade de um privilégio de especialização profissional está tendo mais realce do que a necessidade indiscutível de um serviço integrado na constelação escolar.

15. É certo que em áreas culturais mais desenvolvidas, com pessoal docente melhor preparado e melhores condições materiais, esta ou aquela iniciativa isolada de renovação metodológica tem sido tentada, como é o caso, por exemplo, da experiência feita no Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, no Estado do Rio de Janeiro, em torno ao “plano Morriçon”, como aplicação de princípios de Herbart aos quais se incorporam técnicas contemporâneas, experimentais, sobre verificação e avaliação da aprendizagem.

16. Se nos referimos, todavia, ao que *prevalece* nas 1.771 escolas secundárias espalhadas pelo Brasil, temos de convir que os princípios inspiradores da execução dos cursos, de estudo do currículo e de métodos se filiam a vagos conceitos sobre obsoletas e superadas teorias de faculdades mentais e treino da mente, buscado através do estudo de matérias tidas como especialmente adequadas ao desenvolvimento de tal ou qual faculdade.

Não tem havido zelo particular de administradores da educação e de professores em torno aos fundamentais progressos educacionais, e o conservadorismo rotineiro e alienado dos avanços pedagógicos é a norma.

17. Deve-se registrar também que, freqüentemente, o ideal pedagógico renovador não está servido por um domínio claro e seguro dos fundamentos da teoria renovadora, e certos equívocos de más conseqüências aparecem.

Quando se tratou, por exemplo, da adoção dos princípios da escola ativa, foi comum assinalar-se, por exemplo, impropriedades na interpretação educacional da experiência.

Daí a utilização de apenas um dos dois aspectos da experiência, como base para o programa de ação educativa, com indevida exagerada ênfase sobre a atividade física.

Se o aluno *fazia algo*, admitia-se que a educação estava se processando e o resultado era bom.

Intelectualizar suas atividades, descobrir seu significado, utilizando a disciplina ou matéria como “meio adequado de organizar a experiência da raça para fazê-la efetiva e usada na interpretação de novas experiências”, andou sendo impropriamente julgado como imposição de adultos.

18. Foi encontrável essa posição de reação extremada à educação tradicional.

Todavia, como acentua Alberty Harold (*Reorganizing the high school curriculum*), em “qualquer completa situação de aprendizagem, atividade e interpretação estão sempre presentes, se bem que, de fato, em graus muito variados”.

Não fazia assim sentido esse “dualismo que não tem fundamento em boa teoria ou prática”, mas que era freqüentemente admitido por falta de suficiente preparação e compreensão exata de que, conforme Dewey, “mere activity is not educative and that unorganized experience is not effective in reconstructing present experience”.

19. Deve assinalar-se, todavia, que a grande número de professores em ação na escola secundária nacional jamais foram presentes tais preocupações, que têm tido menor ausência no setor do ensino elementar, menos hermético à renovação metodológica e pedagógica em geral, do que o ensino secundário.

20. Um dos maiores defeitos da escola secundária nacional é sua completa ignorância a respeito da personalidade total do seu aluno, do seu ambiente familiar e social.

Na escola pública, habitualmente, esse defeito ainda é mais acentuado do que na escola particular.

O aluno é um número na caderneta, ente de quem se sabe, algo vagamente, que freqüenta aulas.



21. Registros biográficos ou anedóticos, entrevistas, questionários, etc., não constam do prontuário dos alunos, que apenas possui os estritos dados de sua identificação civil, exigidos em lei.

Muito menos funcionam registros pós-escolares, serviços de orientação ocupacional pós-escolar, nem qualquer tipo de serviço peri ou pós-escolar, próprios ou articulados com a escola, quais sejam, serviços de higiene mental, serviços sociais, clínicas psicopedagógicas, etc.

No seu exclusivo afã de fazer decorar lições para passar em exames, como escola de passagem para outros estudos, não entra nas preocupações da escola secundária nacional a necessidade do funcionamento de serviços que tais, como instrumentos para conseguir formação educacional.

Tampouco sequer utiliza instrumentos de medida do seu rendimento escolástico de mais acurada precisão, pois o uso de testes, sejam padronizados ou preparados especialmente pelos professores para sua classe, nem é previsto ou recomendado em lei, nem constitui preocupação habitual de professores.

Toda a avaliação de progresso dos alunos não incorpora modificações recentes de filosofia educacional sobre os modernos objetivos da escola, continuando a classificar os alunos em comparação com os progressos escolásticos dos seus colegas, em vez de tomarem como referência suas próprias capacidades pessoais. Exames com objetivos diagnósticos de deficiências do ensino ou de problemas individuais na aprendizagem também não são praticados.

Tema 5: O Professorado

1. O ponto mais fraco da escola secundária brasileira está no seu professorado. Pelo súbito incremento do aparelho, tornou-se necessário organizar um magistério de emergência, aliciado nas sobras, lazeres e

desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma.

Alguns desses elementos improvisados foram sem dívida verdadeiras revelações, fizeram-se professores secundários de primeira ordem; mas a maioria se ressentiu, a olhos vistos, da formação inadequada (Relatório Geral da Comissão Elaboradora do Ante-Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

2. “Justo é reconhecermos que a quase totalidade do nosso magistério secundário não teve formação científico-profissional. É pequeno o número de diplomados por faculdades de filosofia. A maioria de nossos professores não possui preparo humanístico. Nosso magistério é muito deficiente quanto ao trabalho em cooperação. Em nossas escolas não há entrelaçamento orgânico das atividades docentes. Cada professor vive fechado no mundo de seus problemas ou de suas disciplinas. Poucos são os que vivem a educação como um todo orgânico.” (Mário de Magalhães Porto – *Tese de 1948*, ao Congresso de estabelecimentos particulares de ensino secundário).

3. Essas deficiências de formação docente acima reconhecidas não pertencem ao domínio puramente opinativo. Frequentemente são comprovados objetivamente através da realização de exames de suficiência, concursos para o magistério secundário oficial, etc.

Vamos citar, ao acaso, exemplo tão significativo quanto recente.

Para preenchimento de 576 vagas em seus ginásios oficiais, realizou o Estado de São Paulo, este ano, concursos aos quais afluíram 704 concorrentes, dos quais apenas 249 lograram aprovação, o que, em que pesem possíveis eventuais defeitos do processo de seleção, não deixa de ser significativo levando-se em conta que muitos desses candidatos estavam em exercício do magistério.

Note-se que se trata de comunidade culturalmente avançada e que punha em disputa lugares de condigna remuneração.



4. O número de professores com formação profissional específica – bacharelados e licenciados por Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – cuja atuação, no magistério secundário, é, em princípio, um avanço em relação a passado próximo, em que todo esse magistério (salvo o de algumas congregações religiosas vindas do estrangeiro) não possuía formação específica, não vale ainda como presença ponderável em meio aos 32 mil professores, aproximadamente, que, em 1952, ensinavam na escola secundária (vide *O ensino secundário gratuito*, do Prof. Nelson Romero, Diretor do Departamento Nacional de Educação).

5. Dados exatos e atualizados a respeito do número desses professores formados por Faculdade de Filosofia, ensinando na escola secundária nacional, não há disponíveis.

O serviço de registro de professores da Diretoria do Ensino Secundário, ainda não totalmente libertado dos rotineiros aspectos fiscais de órgãos de estado burocrático, não tem, por enquanto, condição para fornecer esses dados, nem para realizar estudos reveladores da situação.

6. Assim, para que se tenha uma estimativa aproximada da porcentagem desse professorado com formação própria, no total dos que exercem o magistério secundário, vamos nos valer de dados levantados no Estado do Rio de Janeiro. Não o faremos todavia sem assinalar que o Estado do Rio de Janeiro, que do ponto de vista do seu desenvolvimento pode ser situado como Estado médio no País, entre as áreas mais e menos desenvolvidas, por certas peculiaridades de localização geográfica contígua à capital do país, representará, no caso, uma posição de média para mais, quanto à presença de pessoal docente das Faculdades de Filosofia no ensino secundário.

7. Numa amostra de 1.377 professores secundários em exercício, cuja formação profissional constava do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura

(1951), apenas 112 eram diplomados por Faculdades de Filosofia (8%).

Desses 112, 55 ensinavam na capital e o resto se concentrava em Campos, Petrópolis e Nova Friburgo, cidades das mais importantes do Estado.

O diploma mais encontrado (329 casos) era o de professor normalista (diplomado em nível médio), seguido do de bacharel em direito (142).

8. Médico era outro diploma frequentemente assinalado, ao lado dos de engenheiro, agrônomo, farmacêutico, dentista e de outros de nível superior.

9. Como fato importante deve registrar-se que cerca de 50% desse professorado era formado em nível médio e, desses 50%, 12% não tinham ido além do ciclo ginásial (1º ciclo do ensino médio, com 4 anos de estudo).

10. Quanto ao sexo desses professores (amostra do Estado do Rio de Janeiro), 711 eram do masculino e 666 do sexo feminino, o que mostra um quase equilíbrio entre os dois sexos. A serem mantidas as linhas de crescimento atual, muito em breve se assinalará maior presença feminina na docência do ensino secundário, no qual a população discente feminina, máxime no curso ginásial, primeiro ciclo, também quase já se equipara à masculina.

11. A simples enunciação dos dados da amostra acima referida, que se pecar por falta de representatividade não será no sentido de estar aquém da realidade média do que existe na escola secundária brasileira, demonstra como deixa a desejar a formação cultural, a preparação pedagógica, a especialização profissional e a prática docente do magistério secundário brasileiro, geralmente falando.

12. Saídos muitos deles de escolas superiores que não se propõem preparar professores ou diplomando-se, em grande parte, em escolas de nível médio que formam deficientemente professores para o ensino primário, necessariamente há de ressentir-se de grandes falhas a eficiência docente desse professorado.



Assinale-se, como fator de máxima importância, que a prática docente, durante o curso, a bem dizer, inexistente.

13. Sem formação profissional adequada, não encontram, depois, esses professores improvisados, oportunidades sistemáticas de habilitarem-se ou aperfeiçoarem-se, através de cursos, seminários, bolsas, orientação metodológica e bibliográfica, veiculada mediante boletins e revistas profissionais ou intercâmbio com outros professores, cursos de especialização, etc.

14. Para a licença de exercício do magistério secundário é necessário o registro na Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura.

Inicialmente, antes do advento das Faculdades de Filosofia, o registro era à base de atestados, mais ou menos graciosos, de exercício docente, podendo ser obtido em *todas as matérias*.

Deve-se registrar que essa herança, recente, ainda pesa substancialmente na composição do magistério atual.

15. Com o advento das Faculdades de Filosofia, o espírito de reivindicação de prerrogativas profissionais específicas, levou a nova formulação legal no sentido de resguardar os privilégios dos diplomados por elas, com exceções concedidas a título precário, de provisão no magistério mediante prestação de exame de suficiência. E os registros passaram a não poder ser concedidos em mais de quatro matérias, por candidato.

16. Para ser provido nesse magistério de emergência, que é ainda numeroso, não há exigência quanto à prova de competência do professor, que pode ir lecionando desde que apresente atestados de saúde, de idoneidade moral e de idade mínima de vinte e um anos.

17. Durante um, e às vezes mais anos, ficam esses professores aguardando as provas de suficiência. Se são inabilitados, o que às vezes acontece, contrata o colégio novos professores, nas mesmas condições, para aguardar as ditas provas, e assim,

frequentemente, essa tentativa de seleção se reduz a uma série de fracassadas experiências em detrimento do ensino.

18. Em conseqüência dos vícios, da distante centralização do Ministério e da ineficácia da inspeção do ensino, há casos assinalados de burla, em que professores registrados no Ministério dão apenas o seu nome aos documentos da vida escolar enviados à Diretoria do Ensino Secundário, e os que ensinam são outros.

19. Todas essas situações têm extrema gravidade, porque esse registro no Ministério é o caminho único e exclusivo para a docência na escola secundária particular, com sua enorme extensão.

O que ficou dito acima se refere aos professores de escolas secundárias particulares, que representam pouco menos de 80% do total.

Nos estabelecimentos públicos, para os provimentos docentes definitivos, ao lado desse registro há, por lei, a exigência dos concursos, que, apesar de alguns vícios de sua organização, ainda, certo modo, atendem a objetivos seletivos.

20. Na amostra colhida no Estado do Rio de Janeiro, aqui citada, verificou-se que 60% desse professorado fazia da profissão docente exclusivo meio de vida. O resto do grupo exercia o magistério ao lado de outras profissões.

Nota-se que, com a formação especializada do magistério secundário, com o relativo aumento de seus vencimentos no setor público e com a crescente presença feminina nos seus quadros, vai gradualmente crescendo a situação do magistério secundário exercido como profissão única. Quanto à permanência na profissão, na parte masculina, sofre bastante as conseqüências da concorrência de uma oferta econômica mais vantajosa de outras profissões.

21. No que diz respeito à situação econômica do professorado secundário, há duas situações opostas. Uma, a do professorado público da União, Estado e Municípios, economicamente fortes; outra, a do



magistério secundário particular. São os extremos opostos de condições econômicas de exercício docente, e, por isto, vamos a eles nos referir, havendo uma posição intermediária dos professores oficiais não catedráticos, que são, aliás, numerosos, e cuja situação habitualmente é mais próxima daquela dos catedráticos oficiais do que da dos professores particulares.

O professorado público acima nomeado recebe remuneração condigna e goza de uma série de vantagens ponderáveis.

Os seus salários estão no nível dos mais altos das mais prestigiosas profissões liberais, sendo acrescidos com o salário-família e, à base do tempo de serviço, com gratificações adicionais ou de magistério, ou com aumentos quinquenais substanciais; podem acumular dois cargos ou funções públicas, na forma da lei, o que geralmente ocorre; seus proventos do magistério estão isentos do imposto de renda; o número de aulas semanais obrigatórias varia em média de 9 a 18, recebendo, pelas aulas excedentes, remuneração extraordinária; gozam de férias remuneradas anuais que, bem somadas, regulamentares e reais, andam em torno a pelo menos três meses e meio anuais; por atividades extraordinárias, como a de participação em bancas examinadoras de exames de admissão, de exames de maturidade, de concursos para ingresso no magistério, recebem pagamento extraordinário; sua aposentadoria vem geralmente aos trinta anos de serviço público, com os ordenados e vantagens integrais, dos cargos públicos que exerça.

22. A posição desses professores é socialmente respeitada, e o seu prestígio de catedráticos oficiais lhes dá boa posição para que escrevam livros didáticos de mercado certo, senão compulsório, entre os seus alunos.

Se a profissão não é meio de enriquecimento, não pode, todavia, nesses casos, ser considerada posto de sacrifício.

23. Diametralmente oposta é a situação do professor secundário da escola particular,

de um modo geral. Esse vive em situação de desajuste de vencimentos constante, em reivindicações freqüentes junto a seus patrões empregadores, que são os donos dos colégios, o ressentimento ou a insatisfação com a remuneração sendo quase a regra.

Uma das causas determinantes do lucro de certos colégios sendo a baixa remuneração do seu professorado, os interesses professor-empresa colidem nesses casos.

De regra, esse professor particular é mal pago, superacumulado de aulas no mesmo ou em vários estabelecimentos, ensinando uma ou várias matérias, tudo para compor um orçamento minimamente compatível com um padrão de vida modesto.

24. A fórmula estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura para cálculo da remuneração dos professores das escolas secundárias mantidas por particulares é a seguinte:

$$\frac{SM + C}{120},$$

em que *SM* significa o salário mínimo¹¹ mensal vigente na localidade e *C* a contribuição anual de um aluno da série, para cujo professor se calcula a remuneração.

Essa fórmula é aplicada para cálculo do valor de uma aula à base de classe de 20 alunos, sendo nas classes de 21 a 35 alunos a remuneração mínima acrescida de 10% e nas de mais de 35 alunos, de 20%.

25. Esse salário mínimo varia para as diversas zonas do País, com revisões trienais ajustadoras ao curso da vida.

Este ano foi o salário mínimo, “*ceiling*”, fixado em Cr\$ 2.400 mensais para o Distrito Federal.

Assim, no Distrito Federal, uma escola que cobrar de anuidade Cr\$ 3.600 para uma série pagará aos professores dessa série Cr\$ 50 por aula, ou seja,

$$\frac{\text{Cr\$ } 2.400 + 3.600}{120}$$



Para efeito do cálculo do salário mensal o mês é de quatro semanas e meia, com obrigatoriedade do pagamento do repouso semanal remunerado.

Assim, um professor de ensino secundário particular na capital da República, com 5 horas diárias de aulas, fará de Cr\$ 7.500 a Cr\$ 9.000 mensais, à base de uma anuidade de Cr\$ 3.600 cobrada pelo colégio, na série respectiva.

26. Registre-se todavia que, em face das variações de salários e anuidades escolares existentes no País, oscila substancialmente o nível de remuneração desse professorado particular.

Ademais, existem casos em que composições particulares são feitas para ressaltar as aparências de cumprimento dos padrões mínimos oficiais de remuneração.

Numa pesquisa feita pelo Inep (Cileme) no Estado do Rio de Janeiro, em doze escolas secundárias selecionadas como amostra representativa, dentro de uma mesma escola particular, a remuneração por aula variava, por exemplo, de Cr\$ 13,80 a Cr\$ 56,20, de Cr\$ 17 a Cr\$ 38, de Cr\$ 30 a Cr\$ 57, de Cr\$ 22 a Cr\$ 66, de Cr\$ 35 a Cr\$ 45, à base de arbitrários critérios pessoais (1953).

Os ordenados mensais dos professores abrangidos nesse estudo variavam de Cr\$ 1.500 a Cr\$ 6.000; o número de horas de aula semanais, de 22 a 42.

27. Os professores do ensino secundário público são funcionários da União ou dos Estados ou dos Municípios, pagos com os recursos dos respectivos governos.

Os professores efetivos adquirem estabilidade depois de dois anos de exercício e os professores catedráticos são vitalícios, isto é, os primeiros têm assegurada sua efetividade no serviço público e os segundos em sua cátedra.

A remuneração atribuída ao magistério secundário público varia muito entre os Estados e Municípios.

O Colégio Pedro II, mantido pela União na Capital da República, tem os seguintes padrões de vencimentos:

Professor	
catedrático	Cr\$ 8.400 mensais
Assistentes	Cr\$ 4.130 mensais
Auxiliares	
de ensino	Cr\$ 1.720 mensais
Professores de	
ensino secundário ...	Cr\$ 6.080 e
(extranumerários)	Cr\$ 7.230 mensais
Professores	
contratados para	
ministrar aulas às	Cr\$ 100 a
turmas excedentes ...	Cr\$ 300 por aula.

28. Quanto aos pagamentos extravencimentos atribuídos pelo exercício da função, sejam eles sob a forma de gratificação de magistério, ou gratificação adicional, ou aumentos quinquenais, estes últimos ensejando uma duplicação dos vencimentos ao fim de vinte e cinco anos de serviço, todos se baseiam no tempo de serviço e não em critérios que apurem eficiência funcional (assiduidade, pontualidade, trabalhos realizados, rendimento do ensino, integração com a vida da escola, etc., etc.).

29. Assim, essa remuneração inicial e as vantagens subsequentes, nivelando desiguais, envolvem atitudes indiscriminatórias entre eficiência e ineficiência não estimuladoras do ponto de vista de uma justa compensação profissional ao esforço bem sucedido.

30. No Estado de São Paulo e no da Bahia já há propostas do executivo ao legislativo fixando em nível aproximado do atual do Colégio Pedro II a remuneração dos seus atuais professores catedráticos, enquanto também está em tramitação legislativa projeto que eleva para Cr\$ 14.000 os vencimentos dos professores catedráticos do Colégio Pedro II.

Se bem que os salários no Brasil, atualmente, sofram uma considerável perda do seu poder aquisitivo, em face da inflação



reinante, não deixam estes acima citados de ser elevados em paralelo com os padrões vigentes para outras profissões.¹²

31. Conforme já referimos no Tema 2, não há no ensino secundário brasileiro carreira regulamentada do magistério.

Se os títulos valem para os concursos, nada impede, todavia, que alguém que jamais ocupou cargo no magistério, se habilita, por concurso, ao cargo máximo, de professor catedrático.

A classificação funcional desse pessoal docente público varia de estado para estado ou de município para município.

32. Entre as vantagens do professor secundário público, da União, figura a da concessão do salário-família, na base de Cr\$ 150 por mulher e filha sem economia própria e filho inválido, ou menor de 21 anos, ou que, estudante, não exerça atividade lucrativa, até 24 anos.

33. O número de horas de aulas obrigatórias, semanais, nos colégios públicos varia de 10 (Estado do Rio de Janeiro) a 12 normais e mais 12 extraordinárias (remuneradas a Cr\$ 60) em São Paulo. Dentro desses extremos está a média de situações.

Os dias de férias semanais ou regulamentares (mês de julho e de 15 de dezembro a 15 de fevereiro) são pagos, inclusive pelos colégios particulares.

Nota-se que, geralmente, os professores públicos têm seus direitos e deveres regulamentados por estatutos comuns aos servidores públicos em geral, com certa impropriedade nessa inclusão generalizadora, dadas as condições especiais da atividade docente.

34. Os professores da União são contribuintes compulsórios do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Servidores do Estado, para o qual descontam 5% dos seus vencimentos e que lhes concede assistência médica e hospitalar e pensões para os membros de sua família, proveniente de aposentadoria e morte.

Essa aposentadoria é com vencimentos integrais (inclusive as vantagens de tempo de serviço a eles incorporadas),

quando o professor tem trinta anos de serviço ou é inválido em face de determinadas moléstias ou acidentes no serviço, havendo direito à acumulação dos proventos integrais de duas aposentadorias. Nos Estados e nos Municípios esses limites de tempo para aposentadoria com vencimento integral oscilam, em média, de 25 a 35 anos de serviço.

É admitida, de um modo geral, a concessão de licença para tratamento de saúde, com vencimento integral até um ano e, depois, com vencimentos proporcionais ao tempo de serviço.

35. Os professores secundários particulares são segurados compulsórios do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciantes, instituição cuja receita provém de contribuição mensal dos segurados, empregadores e da União.

A estabilidade na função é assegurada pela *Consolidação das Leis do Trabalho*, só podendo o professor ser despedido, sem justa causa, mediante pagamento de um mês de pré-aviso à base dos vencimentos atuais e de uma indenização igual a tantas vezes a maior remuneração mensal já percebida pelo professor no colégio, quantos sejam os anos de trabalho que nele tenha, considerada como um ano a fração de mais de seis meses.

Havendo impugnação à justa causa, por parte do professor, a mesma só prevalecerá se reconhecida pela Justiça do Trabalho. Na hipótese de ter o professor mais de dez anos de serviço, a dispensa sem justa causa só é possível com o pagamento em dobro da indenização acima referida e mediante homologação da Justiça do Trabalho.

A justa causa na hipótese do empregado estável (mais de dez anos) deve ser apurada antes da dispensa, mediante processo, aberto na Justiça do Trabalho.

36. Somente mediante contratos, professores estrangeiros podem, por tempo determinado, realizar cursos de especialização ou de cooperação com os catedráticos, ou reger disciplinas do curso secundário.

Nos quadros efetivos do magistério secundário público só são admitidos brasileiros

¹¹ Fixado em lei, pela União.



atos ou naturalizados, sendo a regência das cadeiras de Português, Geografia, História do Brasil privativa de brasileiros natos, em colégios secundários públicos ou particulares.

37. É excepcional a existência de professores com tempo integral de serviço numa só escola, e não há, na legislação pública, a situação de professor de tempo integral, com deveres e vantagens correlativas. Não há diferença entre vencimentos e vantagens de professores e professoras, havendo, todavia, freqüentemente, quanto à regência de matérias de segundo ciclo em escolas particulares, diferença para mais nos vencimentos respectivos em relação à das matérias do primeiro ciclo.

O estágio probatório (período experimental) dos professores, como complemento necessário à sua efetivação no magistério, não funciona no sentido negativo, isto é, de concluir que o professor não satisfaz.

38. As associações de profissionais, no ensino secundário, tem mais comumente a forma reivindicatória de sindicatos de classe (no ensino particular) do que propriamente a de associações de liderança educacional.

Há, todavia, algumas associações de caráter nacional, das quais é expoente a Associação Brasileira de Educação, com sede na capital da República, que tem, efetivamente, atuado como organismo de liderança educacional, atenta e atuante nos grandes movimentos da educação no País, publicando, inclusive, revista especializada de boa qualidade.

Também os proprietários de colégios particulares, quase sempre seus diretores, se agregam em associação de classe poderosa que se reúne, ciclicamente, em congressos cujos temas são publicados em *Anais*, que são um útil documento para compreensão da escola secundária nacional. Nesses congressos, além de assuntos de interesse material, também são abordados temas pedagógicos, notando-se constantes reservas e restrições à posição do

governo na educação, especialmente sob o aspecto de “pedagogo único”.

No particular de revistas especializadas em educação, de boa categoria e penetração, não se pode deixar de citar a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, a revista *Formação*, de iniciativa particular, havendo não muitas outras neste caso.

A publicação de índices bibliográficos sobre literatura pedagógica nacional e estrangeira, praticamente inexistente, como elemento de larga circulação pelo País, sendo de iniciativa recente a publicação, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do boletim *Bibliografia Brasileira de Educação*.

39. De um modo geral, não funcionam programas de supervisão e avaliação do trabalho dos professores, e os cursos realizados de aperfeiçoamento desses professores são ainda acidentais e precárias iniciativas isoladas, de pouca expressão numérica.

40. Toda a série de “handicaps” enumerados contra a existência de um bom corpo de professores secundários tem levado administradores educacionais mais zelosos a ponderações como esta, tirada ao acaso do relatório de um Diretor de conceituado Colégio Estadual:

[...] não experimento o menor constrangimento em sugerir, como medida de defesa do ensino, a exigência, por parte do Estado, de um exame de suficiência para os candidatos que pleitearem cargos de ensino secundário ou normal, *mesmo no caso de poderem exhibir registro na Diretoria do Ensino Secundário*.

Essa observação é feita dadas as condições reais de preparo de muitos candidatos legalmente habilitados ao magistério.

41. Conforme já sublinhamos no Tema 2, de regra é completamente isolado o ensino das matérias na escola secundária.

Em alguns casos, em escolas públicas, há congregações e departamentos de



matérias que são um esboço de organicidade funcional da escola.

Quase sempre, porém, o que prevalece é o isolacionismo, cada professor alheio ao que acontece com o seu colega e os serviços que existem na escola, desconhecendo-se mutuamente ou, pelo menos, inter-relacionando-se deficientemente.

A incomunicabilidade é a regra, e o “estranhismo” vai do currículo à sua execução.

42. Passemos agora a fazer uma breve súmula descritiva e crítica da situação do professorado da escola secundária, diplomado pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

43. Criada a primeira dessas escolas em 1933, já em 1949 eram elas 22, em 1950, 24, em 1951, 25, em 1952, 30, em 1953, 32, estando dez delas em organização para 1954.

Fazendo-se uma análise do aumento das unidades escolares de ensino superior no País no período 1949/1953, verifica-se que a liderança cabe às Faculdades de Direito, com onze, logo seguidas pelas Faculdades de Filosofia, com dez, sendo porém de assinalar que, enquanto havia cinco escolas de direito se organizando para funcionarem em 1954, havia dez faculdades de filosofia nessa situação. (Vide *Boletim* n° 14 da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

44. As trinta faculdades funcionando em 1952 se espalhavam por São Paulo (6), Distrito Federal (4), Minas Gerais (4), Paraná (3), Pernambuco (3), Bahia (2), Rio Grande do Sul (2), Ceará (1), Paraíba (1), Alagoas (1), Sergipe (1), Estado do Rio de Janeiro (1), Goiás (1).

Fora das capitais havia uma em Juiz de Fora (Minas Gerais), uma em Uberaba (Minas Gerais), uma em Campinas (São Paulo), uma em Lorena (São Paulo) e uma em Ponta Grossa (Paraná).

45. Para que se possa aferir da crescente procura dessas faculdades, basta que se considere que nas conclusões de curso

superior no País, em 1952, o primeiro lugar coube às faculdades de filosofia, com um total, em seus vários cursos, de 2.032 alunos contra os números de faculdades tradicionais, como os 1.705 das faculdades de direito, colocadas em segundo lugar, e os 1.212 das faculdades de medicina, em terceiro lugar, representando as conclusões de curso nas faculdades de filosofia 19% do total dos concluintes de curso superior, nesse ano.

46. Segundo a legislação em vigor, as faculdades de filosofia, ciências e letras têm por objetivo:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto de seu ensino.

47. Para atingir aos objetivos legalmente visados, as faculdades podem manter até um total de 12 cursos diferentes (organização prevista pelo Decreto-Lei n° 1.190, de 4 de abril de 1939, e modificações posteriores).

Poucas escolas (sete em 1952) possuem em funcionamento todos os cursos previstos na lei.

Nas trinta escolas que funcionaram em 1952 existiram 246 cursos, assim distribuídos:

Geografia e História	28
Letras clássicas	26
Línguas anglo-germânicas	24
Filosofia	23
Pedagogia	23
Matemática	22
Didática	20
Física	13
Ciências Sociais	12
Química	12
História Natural	11



48. Antes de entrarmos numa sucinta análise do funcionamento dessas escolas, faremos alguns breves comentários sobre as características e tendências já reveladas em sua expansão.

49. Um simples conhecimento das condições culturais do País revelará que grande parte dessa expansão se terá inevitavelmente processado sem maior atenção a padrões satisfatórios, à base de improvisações sejam docentes, seja de prédios e equipamentos, seja de recursos financeiros.

Tanto isto é certo que entre as conclusões apresentadas no simpósio das faculdades de filosofia do Brasil, reunido em São Paulo, de 3 a 11 de julho de 1953, figura a que defende que “a fundação de novas faculdades de filosofia só se justifica onde o ambiente o reclame e as condições culturais o permitam em alto nível”, dadas as facilidades com que as mesmas vêm sendo instaladas improvisadamente.

50. As forçadas limitações intrínsecas a essa expansão quantitativa das faculdades de filosofia têm-nas convertido, talvez malgrado elas, em habilitadoras principalmente de candidatos ao magistério do ensino secundário, com especial procura e desenvolvimento dos cursos de línguas e letras clássicas e menor procura e menor número de cursos de física, química, história natural.

51. Apesar da conclusão apresentada neste simpósio, de que “a criação das Escolas Normais Superiores, com objetivo exclusivo de formação do professor secundário, é medida desaconselhável”, deve convir-se que, para a maioria dessas faculdades, esta vem se constituindo sua missão precípua ou quase exclusiva, e, outrossim, nas faculdades cujo meio cultural e recursos ensejam a conjugação dessa finalidade com as de preparação dos trabalhadores intelectuais e de realização de pesquisas, esse hibridismo de propósitos tem sido de difícil conciliação num mesmo curso, como ora ocorre, com a rigidez existente.

52. Essas faculdades vêm sendo, predominantemente, de manutenção privada,

subvencionadas pelos cofres públicos, e, recentemente, muitas delas foram federalizadas, isto é, passaram a ser mantidas pela União, com aumento sensível dos níveis de remuneração do pessoal, com bem menores preocupações sobre seu equipamento material.

Esse pessoal, em muitos casos, não foi recrutado através de concursos ou provas outras de seleção, não sendo raros os que não tinham cursos especializados, nem tirocínio de magistério nem bagagem científica na especialidade.

53. A articulação dessas faculdades com o ensino secundário, no sentido, por exemplo, de proporem sugestões para os seus padrões, influenciarem a organização de currículos e renovação de métodos, participarem da avaliação de seu funcionamento, ainda não é encontrada.

A organização didática das Faculdades de Filosofia

54. A despeito de certas diferenças na organização didática das faculdades de filosofia, no território brasileiro, podemos referir, para modelo, a Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) da Universidade do Brasil, sediada na capital do País.

55. Pelo menos até que pesquisas mais objetivas, já iniciadas sobre o seu funcionamento, se concluam, poderemos fazer uma idéia da importância das finalidades a que se propõem, através do conhecimento de sua organização didática.

56. Essa Faculdade – cuja organização didática é, com exceção de duas, seguida pelas demais no País – “compreende cinco seções fundamentais, subdivididas em 12 Cursos de Formação, com a duração de quatro anos de estudo, com exceção do de Jornalismo, que é de três anos” (*Guia para ingresso na FNF*, Rio de Janeiro, 1954, p. 1):

1. Curso de Filosofia;
2. Curso de Matemática;
3. Curso de Física;



4. Curso de Química;
5. Curso de História Natural;
6. Curso de Geografia e História;
7. Curso de Ciências Sociais;
8. Curso de Letras Clássicas;
9. Curso de Letras Neolatinas;
10. Curso de Letras Anglo-Germânicas;
11. Curso de Pedagogia;
12. Curso de Jornalismo.

[...]

Na quarta série de qualquer dos cursos de formação, além das cadeiras obrigatórias, constantes dos currículos respectivos, o aluno escolherá duas ou três disciplinas eletivas, dependendo a escolha de aprovação pelo Departamento correspondente ao curso em que o aluno estiver matriculado (idem, p. 16).

57. Os alunos que, nesses termos, concluírem a quarta série, receberão o diploma de “Bacharel” no curso correspondente; os que se destinarem ao exercício do magistério secundário cursarão uma quarta série especial, constituída de uma parte geral, comum a todos os cursos, e de mais duas disciplinas, da própria especialidade ou uma delas de caráter pedagógico, recebendo no final do seu curso o diploma de “Licenciado”.

58. A parte geral acima referida constará das seguintes disciplinas:

1. Psicologia Educacional.
2. Fundamentos Biológicos, Sociológicos e Filosóficos da Educação.
3. Didática Geral e Especial.

59. Além destas disciplinas, os alunos devem, obrigatoriamente, freqüentar conferências ou seminários sobre análise dos programas de ensino secundário da especialidade do magistério por eles escolhida.

60. O ensino da Didática geral e aplicada obrigará os alunos à prática de ensino em classes de ensino secundário.

61. Os alunos que se destinarem ao ensino normal cursarão uma quarta série

especial do Curso Pedagógico, com as seguintes disciplinas:

1. Filosofia da Educação.
2. Higiene Escolar.
3. Didática Geral e Especial.

62. A última dessas cadeiras imporá aos alunos a prática de ensino em classe no curso normal.

63. Findo o curso, os concluintes receberão o diploma de “Licenciado em Pedagogia”.

Admissão aos cursos

64. O ingresso nas Faculdades de Filosofia faz-se mediante prestação de concurso de habilitação, obedecidas às exigências regulamentares, ou por matrícula na 1ª série a diplomados por outras Faculdades de Filosofia oficiais ou reconhecidas, sem exigência de novos concursos vestibulares (exames de ingresso), a juízo do Departamento em que esteja incluído o curso pretendido. Outro tanto pode, nas mesmas condições, ser concedido aos candidatos já aprovados em exames vestibulares de escolas superiores.

65. Em qualquer desses casos de concessão de matrícula, terão preferência a ela os candidatos aprovados nos vestibulares das Faculdades de Filosofia.

66. Ao exame vestibular podem candidatar-se os portadores de curso de grau médio completo, segundo a legislação respectiva; de segundo ciclo do ensino normal, bem como de seminário eclesiástico de nível, pelo menos, equivalente ao curso secundário.

67. Aos candidatos não portadores de habilitação no ciclo ginasial, ou no colegial ou em nenhum dos dois, exigir-se-á exame das disciplinas que bastem para completar o curso secundário.

68. Têm direito ainda à inscrição nos exames vestibulares: o professor de ensino secundário, já registrado no Ministério da Educação, com prática eficiente, durante mais de 3 anos, em estabelecimento



legalmente reconhecido; o autor de trabalhos publicados em livros considerados de excepcional valor pela Faculdade, no curso correspondente ao assunto científico, literário, filosófico ou pedagógico em apreço.

Departamentos

69. Para fins de ensino e pesquisa, as cadeiras da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil constituem 11 Departamentos:

1. Departamento de Filosofia;
2. Departamento de Matemática;
3. Departamento de Física;
4. Departamento de Química;
5. Departamento de História Natural;
6. Departamento de Geografia;
7. Departamento de História;
8. Departamento de Ciências Sociais;
9. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas;
10. Departamento de Letras Modernas;
11. Departamento de Educação.

70. Participam das reuniões de cada Departamento os professores catedráticos respectivos, os contratados na regência de cátedra e, sem direito a voto, os professores catedráticos que exerçam atividades docentes no Departamento, pertencendo a outro Departamento.

71. Sem direito a voto e a convite do catedrático respectivo, podem participar dessas reuniões os professores adjuntos, os assistentes e instrutores.

Modalidades do pessoal docente

72. O pessoal docente se divide em dois ramos:

- a) pertencente à carreira do professorado;
- b) não pertencente a essa carreira.

No primeiro ramo, os professores se distribuem pelos seguintes cargos sucessivos da carreira, uma ordem hierárquica crescente:

- a) instrutor;
- b) assistente;
- c) professor adjunto;
- d) professor catedrático.

Ao segundo ramo pertencem os:

- a) livres – docentes;
- b) professores contratados;
- c) auxiliares de ensino;
- d) pesquisadores e técnicos especializados.

73. O ingresso na carreira de professorado faz-se pelo cargo de instrutor, para o qual serão admitidos, por três anos, bacharéis ou licenciados no curso a que pertence a cadeira.

74. De instrutor, caso tenha revelado capacidade profissional e assiduidade, pode ser admitido como assistente, pelo prazo máximo de três anos.

75. De assistente é que poderá chegar a professor-adjunto, dentro das seguintes condições:

1. ser assistente da cadeira, com 3 anos de exercício, no mínimo;
2. ter publicado trabalho relativo à cadeira e julgado de valor pelo Departamento respectivo;
3. ser docente-livre da cadeira.

76. Os professores catedráticos são nomeados mediante concurso de provas e títulos, podendo inscrever-se:

- a) os professores adjuntos da cadeira;
- b) os docentes-livres da mesma cadeira;
- c) os professores da mesma especialidade ou afim em outros institutos de ensino superior oficiais ou reconhecidos;
- d) pessoas de notório saber na respectiva especialidade.



77. A livre-docência será concedida aos diplomados por Faculdades ou Escolas de ensino superior onde se ministre o ensino da disciplina, desde que sejam cumpridas as exigências legais e mediante aprovação nas provas de:

- a) didática;
- b) defesa de tese;
- c) prática, conforme a natureza da cadeira.

Colégio de Aplicação

78. Em 1948, inaugurou-se na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil o Colégio de Aplicação. Trata-se de escola secundária que mantém os cursos ginasial e colegial. Visa, primacialmente, a promover a formação dos jovens discentes que a ela acorrem. Desempenha, no entanto, as funções de laboratório pedagógico, onde os alunos-mestres da Faculdade adquirem, concretamente, pela prática de ensino regular, as qualidades de professor.

79. Os professores regentes desse colégio são recrutados entre os melhores ex-alunos da Faculdade, por um período máximo de três anos.

80. Trata-se de educandário de nível médio criado para o fim específico de servir de campo de pesquisa e de aplicação ao curso de Didática de Faculdade de Filosofia.

81. Os princípios que inspiram o funcionamento dessa escola são, evidentemente, de vital importância para o professorado secundário. Outra passa a ser a atitude dos alunos da Faculdade em face do estudo e da profissão. Pela convivência com os adolescentes, compreendem-nos melhor; pela prática mais intensa, habilitam-se para o início da carreira; pelo trabalho que se lhes pode exigir, tornam-se mais dedicados aos estudos, mais assíduos e pontuais, com a noção da responsabilidade de que se investem.

82. O Colégio de Aplicação, em síntese, se propõe à integração profissional dos

futuros professores licenciados, e todo esforço deve convergir no sentido de que realizem eles a plenitude de suas importantes finalidades.

Pesquisas sobre o efetivo funcionamento desses incipientes “colégios de aplicação” ainda não são conhecidas, de modo a permitir uma análise segura dos seus pontos fortes e fracos.

83. Ainda é cedo, como dissemos, para se avaliar a extensão dos benefícios reais, para o magistério secundário brasileiro, do funcionamento das suas faculdades de filosofia, porque estão por ser feitas a apuração dos entraves que vêm atingindo o seu funcionamento e a medida das conseqüências desses entraves. Assim, faremos apenas referência aos aspectos mais gerais assinaláveis em sua expansão.

Tendência já assinalável e indesejável é a de representar o seu funcionamento no ensino de nível superior, juntamente com as faculdades de ciências econômicas, uma extensão daquele conceito sobre o funcionamento das escolas secundárias no desfavorável aspecto de serem tidos como empreendimentos pouco custosos e atraentes, talvez por isto, para a iniciativa privada.

84. Igualmente, uma exagerada e unilateral tendência reivindicatória de prerrogativas profissionais vem fazendo preocupação mais importante o direito ao gozo dessas prerrogativas do que o significado do título, como real expressão de mérito profissional. E muitas vezes, falhas no treinamento docente surgem reveladas por problemas no modo de guiar a classe, assinaladas em documentos oficiais por professores capazes e de tirocínio.

85. A necessidade de apurar como vão crescendo essas faculdades de filosofia vem sendo nitidamente sentida, e, ainda agora, a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior está fazendo uma avaliação do seu funcionamento, para a qual é lícito esperar expressivos resultados, sobretudo porque as próprias faculdades avaliadas fazem sua autocrítica participando da avaliação.



86. Como tendências encontráveis no magistério secundário, *como classe*, há algumas que merecem ter esclarecidos os seus inconvenientes, para tentar-se sua erradicação onde se manifestam.

87. Uma delas, conseqüente à formação imperfeita, é descrita por Harold, Alberty (*Reorganizing the high school curriculum*), com tanta fidelidade aplicável à situação nacional, que vale a pena referi-la:

Secondary-school teachers are complacent and self-satisfied. Most teachers are products of the academic tradition which holds that the cultural heritage transmitted in the form of text-books to be studied and mastered will transfer readily to life situations. They have been taught this in college, and their meager professional training has done little to change their beliefs. All through college they are subjected to logically organized systems of knowledge taught by subject-matter specialists. For the student, academic success was defined as mastery of these materials. On the whole the teacher has found that the high school in which he teaches is congenial to the perpetuation of the same values which he learned to cherish in college. When he enters the classroom, he finds a fixed course of study, perhaps prescribing the ground to be covered each semester, and a textbook containing the subject-matter to be taught. It is easy to transfer his college experience to this new situation. He cannot be blamed for doing so. Gradually he develops a deep sense of security through teaching the same cut-and-dried materials year after year. The students don't object. The community is satisfied. Why should be change? In such a climate it is easy to be complacent and self-satisfied, and even to build up barriers to prevent change.

88. Nessa linha de manifestações de irreceptividade a tentativas de colaboração na melhoria, por exemplo, de métodos didáticos, provavelmente por auto-suficiência e decorrente pouco desejo de mudança, pode-se situar o caso de recente acolhida insatisfatória, em zona culturalmente das

mais avançadas, a estudos técnicos oficiais visando à observação, ao aconselhamento sobre esses métodos, iniciativa que suscitou equívocos, incompreensões e até protestos, e a que nos referimos como recente e significativo exemplo desse *self-satisfied* estado de espírito, hipótese que julgamos bem mais plausível do que a de manifestações de um “complexo de culpa”.

89. Entre essas tendências que devem ser analisadas, para que, através do reconhecimento de suas inconveniências, se possa tentar superá-las, figura a de ajustar o funcionamento da escola a determinadas situações profissionais, predominando sobre os interesses discentes.

90. Como manifestação dessa tendência, observam-se, freqüentemente, obstinadas reações à reestruturação do currículo se ela se propõe fundir ou tornar eletivo o estudo de certas matérias ou diminuir o número de suas aulas.

91. Mesmo quando se trata de evitar o prematuro congestionamento e imotivado especialismo de matérias isoladas para estudo por pré-adolescentes do curso ginásial, há argüições de “retrocesso” ou de “heresia pedagógica”, que não devem representar uma sólida convicção doutrinária, envolvendo, possivelmente, atitudes racionalizadoras de defesa de situações profissionais, eventualmente julgadas atingidas por problemas de menor número de aulas, no uso de livros didáticos existentes, etc.

92. Não se pode, em verdade, procedentemente argüir de inválida a teoria pedagógica em que se baseia a reestruturação do currículo nos casos e moldes acima referidos, porque

[...] numerous small units encourage part learning with its emphasis upon rote memorization. If longer units are employed, interrelationships are seen and grasped by the learner, thus adding significance and meaning to learning, and contributing to economy of acquisition and retention. After the learner has grasped the significance of a body of unified material he is then ready to



consider individual parts and to master details. In the first instance the telescopic approach in learning; in the second he uses the microscopic. (Roberto A. Davis. “Psychological factors in curriculum planning”, em *The High School Curriculum*, editado por H. R. Douglass, USA, 1947).

93. Raciocinar diferentemente do acima exposto, como se o “primado de importância” dessa ou daquela matéria fosse um fim em si mesmo e a suprema razão na organização do currículo, aí sim, é que teríamos a “false conception” de que “education is the mastery of school subjects, as such”. (E. D. Grizzell, em *The High School Curriculum*, editado por H. R. Douglass, USA, 1947).

94. Outra tendência menos saudável é a da vigilância das associações de classe professoral se assentar predominantemente sobre aspectos de reivindicações de vantagens da classe em relação aos problemas de direção geral imprimida aos negócios da educação.

95. Não são raros os casos em que reformas estaduais de educação concentram o interesse, e mesmo a pressão dos interessados, na parte de obtenção de vantagens pessoais, com uma certa negligência quanto aos demais aspectos da reforma, como se o bom equacionamento do problema educacional pudesse se conter apenas no aspecto, fundamental embora, de uma justa remuneração profissional.

96. As tolerâncias quanto aos demais aspectos são muito grandes, podendo a escola ir sendo esvaziada de conteúdo e finalidade, sem se assinalarem vivas e vigorosas objeções individuais ou de classe, dentro de um espírito de vigilante liderança educacional. O funcionamento em turnos, como ora é feito, com todos seus graves inconvenientes, é mais ou menos pacificamente aceito.

97. Já assinalamos, outrossim, certas tendências isolacionistas da parte dos professores, seja entre si, dentro da escola, seja em relação aos alunos, seja em relação à comunidade, o que conduz a uma total segregação, nada construtiva, como assinalou

tese aqui referida, aprovada em congresso de estabelecimentos de ensino particular.

98. Em alguns casos, onde há existência de associações estudantis com velado espírito de “classe”, a pugnam por suas *reivindicações* perante a classe dos professores, a qual, por sua vez, reivindica seus direitos junto à classe patronal dos seus empregadores, públicos ou privados, a tarefa educacional, com a sinergia de objetivos que lhe deve ser comum, se perde num extravagante quase antagonismo de “*luta de classe*”, com interesses colidentes, ao invés de comuns.

99. Ao lado dessas tendências não construtivas algumas vezes manifestadas, é exato reconhecer-se também a existência, em muitos casos, de saudável espírito progressista e de dedicação, ou melhor, de verdadeira abnegação à causa da educação, sem o qual ela feneceria ante a desassistência material, técnica, espiritual em que vive ou vegeta grande parte do professorado da escola secundária nacional, máxime o da escola particular e o do interior do País, ao qual testemunhos de estímulo, apreço social e oportunidades de melhoria profissional não são devidamente proporcionados, de modo a integrá-los no exercício da profissão.

100. É possível, outrossim, que uma leitura desprevenida das críticas aqui contidas possa levar a uma apressada conclusão, generalizadamente pessimista, sobre o magistério da escola secundária nacional, no sentido de admitir que as notas claras, altas e saudáveis também não existem no quadro analisado, o que não corresponderia à realidade. Não se deve negligenciar a “dimensão temporal (histórica)” dos fenômenos obtidos, em agudo processo de desenvolvimento.

O exato entendimento das situações desfavoráveis ora existentes tem de ser buscado numa série de fatores delas condicionantes, advindos especialmente do súbito incremento do aparelho educacional, como uma decorrência inevitável dessa expansão, cujos maiores perigos não estariam numa discutível “decadência” enxergada por



certo sentimental saudosismo educacional, porém em passarem a se institucionalizar como normas definitivas as explicáveis precariedades de padrões de emergência de fase de expansão acelerada.

101. Terminando, com o Tema 5 (*O Professorado*), a tentativa de rápida visão interpretativa das características principais do funcionamento da escola secundária brasileira, pode-se dizer, resumindo, que “não é difícil encontrar-se um relativo consenso de opinião a respeito da gravidade da situação educacional brasileira” (Anísio Teixeira) em que deseja falar uma linguagem isenta de convencionalismos formais.

102. Vale todavia também proclamar-se que esse consenso se tem esgotado em manifestações de pura sublimação verbal, com pouca ou nenhuma atuação concreta para mudança do *statu quo*.

103. Em que pesem as reconhecidas limitações para que administradores educacionais e professores consigam sucesso em seus pontos de vista, ainda assim é forçoso reconhecer que pouco significativa tem sido uma liderança educacional dos mesmos, máxime partida dos recém-formados em instituições destinadas ao preparo de docentes da escola secundária, a quem mais caberia a tarefa de esclarecimento e liderança para que ganhe consciência coletiva a imperiosidade de mudança da situação presente.

E se a presença desses jovens elementos, recém-saídos de Faculdades de Filosofia, ainda se medirá entre 10% a 20% no total do magistério secundário, assinale-se que ela, nos grandes centros urbanos, vai crescendo substancialmente, convindo esclarecer que, em 1952, 1.420 diplomados por faculdades de filosofia registraram seus diplomas na Diretoria do Ensino Superior, e dos 2.191 novos professores registrados nesse mesmo ano na Diretoria do Ensino Secundário, 309, aproximadamente 17%, eram procedentes dessas faculdades.

104. Se existisse atuante esse estado de espírito, por certo que o campo da escola secundária brasileira não seria alvo de

menores veemências de análise esclarecedora do que as que tem merecido a escola secundária norte-americana *tradicional*, de parte, por exemplo, de Pickens E. Harris, quando a analisou no *Third Year Book* da John Dewey Society (*Democracy and the curriculum*).

Também se poderia chamá-la, à escola secundária brasileira, com propriedade, de *delinquent institution*, porque, igualmente, com sua *static logic*, sua *excessive devotion adult standards of mastery*, também *its chief delinquency is the static nature of its curriculum*, como na crítica de P. E. Harris.

105. Como a escola convencional americana assim analisada por Pickens E. Harris, funciona também a escola secundária brasileira como

[...] instituição de abstrato intelectualismo, voltada para seus especialismos intelectuais, cujo programa é proposto como se fosse um empreendimento à parte, possuindo estrutura e significação encerradas em si mesmo, concebida como um organismo à parte da sociedade, e não como um aspecto do próprio organismo social total.

106. Essa imotivada abstração intelectualista da escola explica, em grande parte, o fenômeno da “cola” ou “pesca”, fraude aos exames freqüentemente assinalada por parte de alguns discentes deformados pela configuração vigente numa escola de ensinar a passar em exames e fornecer diplomas, pobre de conteúdo e restrita em finalidades educativas, onde práticas viciosas que tais perderiam o sentido e não teriam clima favorável à sua manifestação.

107. As rígidas estereotípias imutáveis dos moldes educacionais vigentes necessitam, assim, ser revogadas, considerando, como disse Charles Morazé, em sua análise do Brasil, que

[...] la logique géométrique, le cartesianisme de l'espace y perd vite son latin; une finesse plus subtile, une logique du temps est nécessaire pour saisir quelques réalités dans ce vivant creuset d'évolutions contradictoires, ou se fonde l'avenir.