

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**



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

VOL. XXXII JULHO-SETEMBRO, 1959 N.º 75

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

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS
Rua Voluntários da Pátria, 107 — Botafogo
Rio de Janeiro — Brasil

DIRETOR ANÍSIO
SPINOLA TEIXEIRA

Documentação e Informação Pedagógica
PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

Documentação e Intercâmbio **ELZA**
RODRIGUES MARTINS

Inquéritos e Pesquisas
JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA

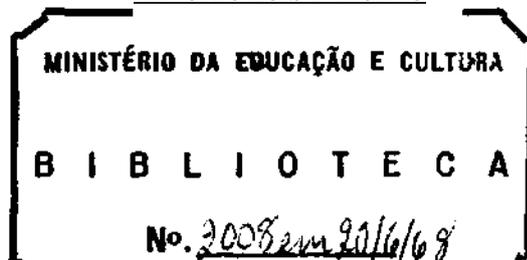
Organização Escolar
ELZA NASCIMENTO ALVES

Orientação Educacional e Profissional
ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

Coordenação dos Cursos LÚCIA
MARQUES PINHEIRO

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
ROBERTO GOMES LEOBONS

Secretaria
ANTÔNIO LUÍS BARONTO



Tôda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Caixa Postal n.º 1669, Rio de Janeiro, Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXII

Julho-setembro, 1959

Nº 75

SUMARIO

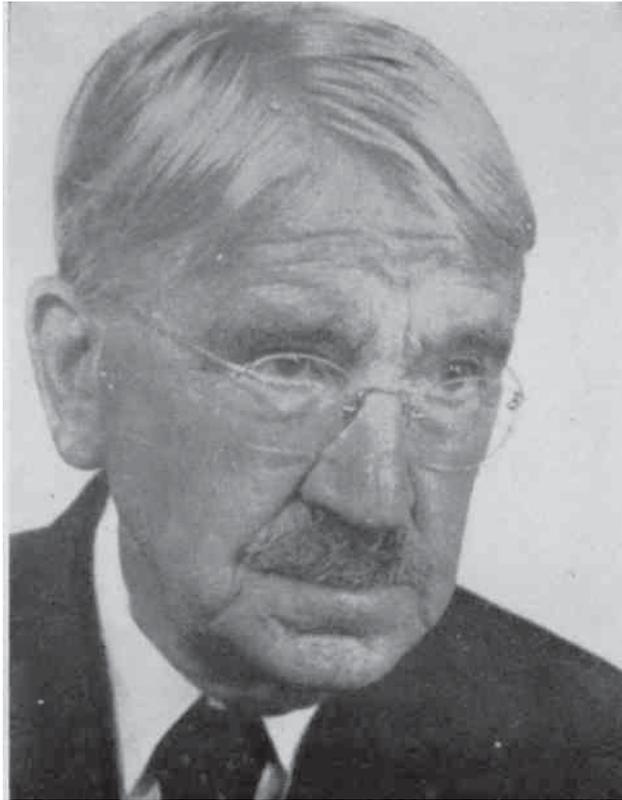
<i>Nota:</i>	<i>Págs.</i>
Centenário de John Dewey	1
 <i>Idéias e debates:</i>	
ABGAR RENAULT, A Escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje.....	3
ANÍSIO TEIXEIRA, Filosofia e educação	14
FLORESTAN FERNANDES., A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada	28
LOURENÇO FILHO, Aspectos da educação pré-primária	79
OSVALDO DE BARROS SANTOS, Da orientação educacional e profissional à "counseling psychology"	94
 <i>Documentação:</i>	
O Planejamento do sistema escolar público de Brasília	109
Reforma do Ensino na França	112
Convênio entre o Estado de São Paulo e a União para aplicação dos recursos do Plano Federal de Construções Escolares	133
O Inspetor escolar em São Paulo — <i>Joana Mader Elazari Klein</i>	140
 <i>Vida educacional:</i>	
Informação do País	145
Informação do Estrangeiro	177
 ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Alberto Rovai</i> . O professor e a comunidade; <i>Cadmo Bastos</i> , Flexibilidade dos currículos da escola secundária americana; <i>Dante Moreira Leite</i> , Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno; <i>Carlos Correia Mascaro</i> , Governo estadual, orçamento e ensino; <i>Carlos Frederico Maciel</i> , A propósito de: novas faculdades... novas universidades; <i>J. Querino Ribeiro</i> , Administração escolar brasileira; <i>Pedro Rosselo</i> , Conferência Internacional de Instrução Pública, A;	

Renato Agostinho Xavier, Constitucionalidade da taxa de educação; Wilson Martins, Um Educador; Vitorino Veronese, A juventude em face do mundo atual

185

Atos oficiais: ■

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 3.557, de 17 de maio de 1959 — *Determina a inclusão de subvenções, no orçamento do M.E.C, em favor da Campanha Nacional de Educandários Graútos e da Associação de Educação Católica do Brasil*; Decreto nº 45.811, de 15 de abril de 1959 — *Dá nova organização ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre o seu funcionamento e dá outras providências*; Decreto nº 46.207, de 11 de junho de 1959 — *Dispõe sobre o Regimento do Colégio Pedro II*; Decreto nº 46.176, de 9 de junho de 1959 — *Constitui, no M.E.C, o Grupo de Estudos da Indústria do Livro e dos Problemas do Escritor*; Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959 — *Recomenda a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira*; Portaria nº 123, de 13 de abril de 1959 — *Designa membros da Comissão Nacional do Projeto Maior nº 1 da UNESCO*; Portaria nº 128, de 16 de abril de 1959 — *Altera o § único do art. 46, da Portaria nº 501, de 19-5-952, que expede instruções relativas ao Ensino Secundário*; Portaria nº 160, de 9 de maio de 1959 — *Institui a Comissão de Assistência às Fundações Educacionais (CAFE)*; Portaria nº 182, de 27 de maio de 1959 — *Aprova o programa e as instruções gerais do III Congresso Brasileiro do Ensino Comercial*; Portaria nº 206, de 19 de junho de 1959 — *Aprova instruções relativas à Comissão de Assistência às Fundações Educacionais (CAFE)*; Portaria nº 3, de 17 de março de 1959 (Instituto Nacional de Educação de Surdos) — *Dá nova articulação ao ensino de surdos*; Portaria nº 51, de 3 de março de 1959 (Instituto Nacional de Educação de Surdos) — *Estrutura o Curso Normal de formação de professores para surdos*; Portaria nº 3, de 2 de abril de 1959 (Fundo Nacional do Ensino Médio) — *Dispõe sobre complementação de anuidades no Ensino Secundário*; Portarias ns. 4, 5, 6 e 7, de 8 de junho de 1959 (Conservatório Nacional de Canto Orfeônico) — *Adotam programas de preparação de Canto Orfeônico nos cursos de Ensino Primário e Médio*..... 257



JOHN DEWEY

CENTENÁRIO DE JOHN DEWEY

No dia 20 de outubro de 1959 foi comemorado, não só nos Estados Unidos mas também em vários outros países, o centenário de nascimento de John Dewey, o conhecido educador e filósofo norte-americano, cuja obra, repassada de naturalismo humanístico, muito vem concorrendo, em todo o mundo, para o progresso da Educação, da Cultura e da Democracia.

A Universidade de Colúmbia, em Nova York, onde Dewey ensinou durante tantos anos, organizou um Comitê Executivo e um Comitê Honorário para as comemorações da data. Para integrar este último foi convidado, além do escritor e sociólogo Gilberto Freyre, o Prof. Anísio S. Teixeira, que promoveu, no ensejo, a reedição dos seguintes livros de Dewey traduzidos para o português: Como Pensamos, Vida e Educação, Reconstrução em Filosofia, Educação e Democracia, A Criança e o Currículo e Interesse e Esforço. A nova edição está sendo ultimada.

Como parte das comemorações, aquela Universidade promoveu uma exposição de originais de Dewey e uma série de conferências sobre sua vida e suas obras.

Transcrevemos a seguir a carta em que se faz convite a um dos membros brasileiros para participar do Comitê, o Dr. Anísio Teixeira.

COLUMBIA UNIVERSITY in
the City of New York
New York 27, N.Y. Department
of Philosophy

March 8, 1959

Prezado Prof. Teixeira:

O corrente ano de 1959 tem especial significação para todos quantos, no mundo inteiro, sentem a influência de John Dewey e se têm aliado à sua luta pelo progresso da Democracia, da liberdade de investigação científica e do naturalismo humanístico. Transcorre este ano o primeiro centenário de nascimento de Dewey.

Para assinalar o fato, e como demonstração de seu universal significado, foi instituído um Comitê para as Comemorações do Centenário de John Dewey, o qual tem por fim estimular a organização e execução, por diferentes grupos, de uma grande variedade de programas e atividades comemorativos.

Ponto importante das comemorações é a instituição, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países, de um Comitê Honorário. Em vista disso fomos encarregados de convidar V. Sa. a participar desse Comitê. Esperamos, assim, que a relação dos nomes ilustres que o comporão sirva de incentivo à realização de reuniões e comemorações nos Estados Unidos e no estrangeiro, como um tributo à vida e obra de John Dewey.

Segue em anexo uma relação dos membros do Comitê Executivo, que por nosso intermédio formula a V. Sa. o presente convite, e outra das personalidades que estamos convidando para o Comitê Honorário.

Na grata expectativa de sua anuência, subscrevemo-nos, atenciosamente,

- a) *Sidney Ratner*
PRESIDENTE
- b) *H. Standish Thayer*

SECRETÁRIO

COMITÊ DO CENTENÁRIO DE JOHN DEWEY

COMITÊ HONORÁRIO

Membros de vários países

Nicola Abbagnano Felice
Battaglia David Ben
Gurion Gaston Berger
Gino Corallo Risieri
Fronzizi Erich Hylla Hu
Shih Masaaki Kosaka
Benjamin Mazar Gunnar
Myrdal Arne Naess Yoshio
Nagano Karl Popper Anísio
S. Teixeira Ernst Topitsch
Stephen Toulmin J. P. Van
Praag Gilberto Freyre

Membros norte-americanos

Chester I. Barnard Laura L.
Barnes Adolph A. Berle, Jr.
Hugo L. Black Chester Bowles
Percy W. Bridgman Ralph J.
Bunche Paul H. Douglas Philipp
Frank Felix Frankfurter Learned
Hand Alvin S. Johnson William
H. Kilpatrick Herbert H.
Lehman C. I. Lewis Agnes E.
Meyer Lucy Sprague Mitchell
Hermann J. Muller Max C. Otto
Herbert W. Schneider

COMITÊ EXECUTIVO

George E. Axtelle Frederick
H. Burkhardt John L. Childs
James T. Farrell James
Gutmann Sidney Hook Horace
M. Kallen Gail Kennedy

Harry W. Laidler
Ernest Nagel
Jerome Hathanson
John H. Randall, Jr.
Sidney Ratner, Presidente
Mark Starr
Harold Taylor
H. Standish Thayer, Secretário

A ESCOLA SECUNDÁRIA DE ONTEM E A ESCOLA SECUNDÁRIA DE HOJE *

ABGAR RENAULT
Do Colégio Pedro II

Como se não bastasse o requinte de receberdes entre galas o vosso novo professor, quisestes atribuir-lhe a honra de falar nesta cerimônia, não apenas para significar-vos o reconhecimento do seu coração, senão também para proferir a aula com que se inaugurará o ano letivo desta casa de ensino — marco e tradição, sinal do passado, sensível ao presente e voltado para o futuro,

Como se não bastasse, aqui se fará ouvida, para receber-me, e saudar-me, e confundir-me com o seu esplendor, a palavra severa, densa e ilustre de um mestre jovem e preclaro — o Embaixador Álvaro Lins, a cuja singular personalidade de homem público, homem de letras e professor me ligam estreitamente laços do coração e laços do espírito, afeto, admiração, respeito.

Ao cabo, impossibilitado de comparecer o vosso eminente intérprete, terei o prazer, teremos o prazer de ouvir-lhe as palavras, proferidas pelo digno Diretor do Colégio Pedro II, o ilustríssimo Professor Wandick Londres da Nóbrega, a quem vivamente prezo, quero e admiro pelos atributos do seu coração, da sua inteligência e da sua cultura, que constituem honra, alta honra para sua geração e para o nosso país.

Ilustre do vértice no tempo, que é esta casa, podemos acompanhar quase tôda a evolução do ensino secundário brasileiro. Do ano em que foi fundada aos dias de hoje, as transformações sofridas pelo ensino secundário foram numerosas e profundas. Os anseios de aperfeiçoamento são visíveis nas reformas levadas a efeito e nas inúmeras leis promulgadas sôbre instrução. O enunciar algumas disciplinas então estudadas em algumas escolas secundárias brasileiras bastará a dar idéia da evolução: Desenho Topográfico e Agrimensura, Taquigrafia, Princípios de Direito Natural, de Botânica Médica, História da América.

Nem será preciso recuar muito para que se ajuíze do que aconteceu e de como se portou dentro dos acontecimentos o Colégio Pedro II

* Aula inaugural pronunciada na abertura dos cursos de 1959, no Colégio Pedro II.

Nos últimos vinte e nove anos, desapareceu o regímen de preparatórios, e para esse êxito esta escola concorreu poderosamente com a sua severidade intelectual e moral.

O sentido do ensino secundário começou a nutrir-se de novas idéias, que o alteraram de maneira substancial e o destituíram da função espúria de ponte ou pinguela para atingir um curso superior qualquer. Modificou-se, em consequência, o sentido do estudo das disciplinas componentes do *curriculum* e tem-se buscado, nos estabelecimentos bem dirigidos, solidarizá-las num conjunto harmonioso e eficaz. Surgiram os estudos de ciências naturais fora dos textos, isto é, apareceram laboratórios e alguns chegam até a ser usados com prazer e resultado. O método do ensino de línguas estrangeiras, graças ao pioneiro Delgado de Carvalho, seguido de Oswaldo Serpa, Maria Junqueira Schimidt e outros mestres, vai, aos poucos, substituindo o método clássico, que mais não é do que o método mediante o qual se ensinavam e ainda se ensinam as línguas clássicas, sendo notável que já se adote entre nós, para o latim, o processo moderno. O Desenho, como instrumento auxiliar, veio assumir o lugar que lhe cabia no conjunto. A Geografia adquiriu, afinal, o teor e a densidade preconizados pelo mesmo excelente Delgado de Carvalho, acrescida, naturalmente, das idéias dos geógrafos americanos, ingleses e alemães, isto é, por um lado, deixou de ser simples memorização de fronteiras, populações e cidades, com uma inexpressiva enumeração das produções principais, e, por outro, passou a significar compreensão exata das relações ecológicas entre homem e regiões, a interpretação destas, a leitura correta de mapas, a observação de paisagens — que implica, necessariamente, trabalhos de campo, excursões, etc. — e o entendimento de gravuras, sem falar no sentido muito mais compreensivo que ela hoje tem, graças ao encurtamento das distâncias e ao conhecimento de tantas regiões remotas, hoje em contato quase diário com os países mais civilizados, por forma que as economias nacionais acabaram por interpenetrar-se e nenhum país pode mais isolar-se e bastar-se. Por seu turno, a história vem, pouco a pouco, sendo conceituada como um método, uma atitude, um processo interpretativo, e não como um registro apenas de nomes, fatos e datas, que poderão ser coerentes entre si, mas não revelam nenhuma relação entre o homem e o seu acontecimento, ou seja, entre causa e efeito, já que história não é informação, senão que é processo evolutivo, modo de esclarecimento e iluminação. A educação física incorporou-se definitivamente às atividades do ensino secundário e comparece com a sua contribuição para a completação do esforço educativo. Linguagem e Matemática — as duas disciplinas formativas por excelência — lograram tornar reconhecida por todos a categoria especial a que sempre pertenceram. Melhoraram-se os progra-

mas, quer no seu volume, quer, especialmente, na sua orientação. Por outras palavras: a pedagogia invadiu a área do ensino de segundo grau e passou a exigir do professorado uma preparação diversa e específica. Conseqüentemente, conquistou-se a idéia, preeminente sobre todas, de que a preparação técnica e metodológica do professor é tão essencial quanto a exigida para o exercício de qualquer profissão liberal, e daí resultou a fundação, em 1934, em São Paulo, da primeira Faculdade de Filosofia Brasileira, de que hoje existem, infelizmente, exemplos, não em número desnecessário, mas, pior do que isso, incompatível com as possibilidades da maioria dos locais em que entraram a funcionar e, portanto, danoso. Cresceu desmarcada ou patologicamente o número de estabelecimentos particulares de ensino secundário, a ponto de ultrapassar, segundo cálculos do eminente Professor Lourenço Filho, quatro vezes a expansão do ensino primário, que é sabidamente mantido pelos cofres públicos, salvo uma ou outra exceção. De 1932 a 1945, segundo a mesma autoridade, o aumento do número de alunos de grau secundário passou de 15,6 por 10.000 habitantes a 54,5. O crescimento da matrícula foi de 330%. Como conseqüência natural, cresceu nas mesmas proporções, e de súbito, o magistério particular, que, sem embargo da sua natural heterogeneidade, passou a constituir uma classe respeitada e digna, com direitos reconhecidos em lei. O ensino secundário perdeu o seu caráter seletivo. A lei das equivalências veio acentuar e ampliar o princípio da circulação entre os vários tipos de ensino, e vale pelo reconhecimento implícito da unidade original de todo o contato da educação, que somente por artifício administrativo ou prático costumamos cindir abusivamente em ensino técnico e ensino liberal ou intelectual, como se fosse, acaso, possível haver qualquer tipo de educação que não ensine a *fazer*, mas apenas a *saber*.

Ao lado de tudo isso, há que assinalar a importância imensa que assumiu a língua inglesa nos últimos anos, seja do ponto-de-vista das relações internacionais propriamente ditas, seja como meio de comunicação comercial, seja como instrumento de trabalho, seja ainda em si e por si mesma, como expressão cultural do grupo anglo-saxônio. Há trinta anos, poucos eram os que liam inglês. O conhecimento do francês era bastante então, pois a grande fonte científica e cultural que nos aplacava a sede era a França. Hoje, não prescindimos desse idioma, que é o fio de ligação da nossa cultura com as suas matrizes greco-romanas, mas não podemos mais, para múltiplos efeitos, dar-nos ao luxo de ignorar a língua inglesa.

Neste quadro é indispensável não esquecer a situação dos estudantes, que se transformou radicalmente pela conquista de privilégios e regalias com que, ainda nos anos de 1920 a 1930, nem os matriculados em cursos superiores ousaríamos sonhar...

Aliás, as vantagens beneficiaram tanto os matriculados nas escolas secundárias como os nas escolas superiores, sendo suficiente assinalar que um estudante de medicina custou, de 1949 a 1954, aos cofres públicos de São Paulo, nada menos de 2.200 contos, e grande parte dessa quantia foi atribuída a cousas que não têm qualquer relação com ensino, nem direta, nem indiretamente. Em verdade, o estudante brasileiro é, talvez, o mais caro do mundo: conforme dados de 1951, cada aluno do curso primário custava por ano Cr\$ 2.941,00 e do superior Cr\$ 10.718,00. É evidente que esses índices devem ter decuplicado, graças ao aumento geral do custo de vida dentro do nosso vértice inflacionário. De feito, consoante dados do INEP, 3.000 cruzeiros, por aluno e por ano, é o custo médio do ensino primário em zonas urbanas e 2.000 nas demais. Nem há exemplo em nenhum país de cousa semelhante ao fornecimento de refeições a estudantes por custo inferior ao das refeições de um trabalhador braçal.

As mulheres são, hoje em dia, parcela ponderável dos cursos secundários e, até, de alguns cursos superiores e impuseram-se como rivais, as vezes difíceis, dos homens.

A resultante de quanto ficou exposto é que, a despeito de tudo, progredimos em número e, de modo geral, progredimos também em qualidade. Não tenho dúvida em afirmar que, tomados um colégio *bom* de outrora e um colégio *bom* de hoje, êste é superior em tudo e por tudo. O que nos leva à conclusão contrária é, de um lado, certo saudosismo e, de outro, o esquecimento da circunstância importantíssima de que eram pouquíssimas, outrora, as casas de ensino secundário, todas tinham intenso caráter aristocrático e fulguravam sem contraste. Além de tudo, não havia o problema do professorado, pois a uma pequena elite de alunos bastava uma pequena elite de mestres.

Se a função da escola é criar atitudes, formar certos hábitos, ensinar algumas técnicas e habilidades, comunicar idéias, e não palavras, educar o caráter e o corpo para o convívio na rua, na oficina, no escritório, no mercado, nos carros de transporte coletivo, no cinema, nos salões, em suma — para a vida em sociedade, — e se não olvidarmos que grande parte dessa enumeração se cumpria graças às circunstâncias da vida de outrora e, sobretudo, ao fato de constituírem os estudantes um pequeno grupo aristocrático, — então não tivemos escolas secundárias senão as da memorização, da armazenagem e do constrangimento.

Tal afirmação causará estranheza, não tenho dúvida, especialmente em relação à disciplina. Os estudantes de hoje são havidos por indisciplinados. Para não sermos injustos ao apreciar tão delicada questão, impõe-se considerarmos que vem sendo excessiva a liberdade concedida às crianças. Vale dizer que não são preparadas para o seu exercício, e essa falha é agravada pelas condições de inquietude do mundo de hoje, as quais se

constituíram em vias fáceis no rumo da indisciplina. Ao cabo, é lícito indagar: em que agrupamento social, ainda nos de idade madura e até provecta, reina, hoje, íntegra disciplina? Não será por intermédio de um aparelho de coerção que ela será conseguida, senão por meio da educação para a liberdade, o que não exclui, antes pressupõe, a punição nos casos em que o exercício da liberdade transborde das linhas de exatidão que lhe forem assinadas e se transmude em desordem. Em todo caso, a impunidade é injusta, é perigosa e incompatível com qualquer régimen de convivência.

Sem embargo do crescimento numérico e da elevação do nível de qualidade assinalados, ainda há muito que fazer em matéria de ensino secundário neste país. Parece valioso que não se percam o ensejo oferecido por êste dia e a receptividade e a acústica dêste ambiente para considerar alguns pontos suscetíveis de retificação.

Se quisermos começar pelo mais importante, encaremos o aluno exatamente ao encetar os seus estudos de grau secundário. Aos onze anos de idade, a idade mental pode variar, no seu valor ou significação, entre 5 e 15 anos, e, todavia, a única exigência que se faz para a matrícula é a apresentação de certidão que prove aquela idade cronológica mínima. A seleção se opera, portanto, com desconhecimento absoluto de dados essenciais, que deveriam ser utilizados ao menos para a homogeneização das classes. Mas acresce que certos fatôres de temperamento e de vontade são, com freqüência, tão influentes como a inteligência na evolução escolar. O uso adequado da inteligência é muitíssimas vezes perturbado ou desviado da sua linha por falhas de caráter ou peculiaridades de temperamento. Se o estudo do temperamento e do caráter constitui província ainda difícil no reino da psicologia, tanto mais razão existe para que com um e outro se preocupem os mestres e os responsáveis pelas casas de educação. De qualquer forma, o certo é que recebemos, às cegas, os nossos alunos à porta do curso secundário e, às cegas, os conduzimos através de todo êle. Todavia, é indisputável que a tarefa mais importante de todo o processo educacional está em conhecer aquêle que se submete ao régimen da aprendizagem. A escola secundária brasileira não toma conhecimento dos problemas de temperamento e caráter que têm por campo de batalha a personalidade do educando.

Uma experiência ainda não tentada entre nós e cujo valor foi apurado em outros meios é a utilização de testes de avaliação do rendimento escolar, em vez dos exames comuns.

Desde o começo do século XX que as formas e fórmulas clássicas de avaliação dos conhecimentos adquiridos nas escolas secundárias têm sido criticadas, sendo curioso notar que, neste ponto, o ensino primário está mais adiantado,

As experiências levadas a efeito no estrangeiro têm revelado que, nos exames do tipo ainda usado entre nós, variam muito as notas dadas às mesmas provas por examinadores diferentes e, por outro lado, variam também muito as notas dadas pelos mesmos examinadores às mesmas provas em épocas diferentes.

Outras pesquisas apontaram irrecusavelmente no sentido da precariedade de muitíssimos exames, senão todos, a qual tem por causas as opiniões subjetivas dos examinadores e, por igual, a presença de um conjunto de fatores que têm um efeito perturbador sobre os resultados.

Num livro do maior interesse, *An Examination of Examinations*, de autoria de Sir Philip Hartog e Dr. E. C. Rhodes, encontro o relato de um caso curiosíssimo: 14 examinadores deram notas a 50 provas às quais já havia atribuído a mesma nota outro examinador. A variação entre as notas dos primeiros atingiu mais de 40 notas diferentes. Esses mesmos examinadores, atribuindo notas às mesmas provas, com intervalos de 12 a 19 meses, mudaram de opinião 92 vezes.

Outro exemplo curioso é este: a resposta típica de um examinador, que organizara certas provas, a uma certa questão misturou-se por acaso com as provas dos alunos e obteve notas que variaram entre 40 e 90 pontos.. .

A prova oral não corrige essas variações. Duas bancas examinadoras, em Londres, foram postas em funcionamento. Uma deu a certo candidato o 1.º lugar, ao passo que a outra o classificava em 13.º, e o candidato colocado em 1.º lugar por esta obteve naquela o 11.º.

O exame do tipo comum pretende avaliar ao mesmo tempo conhecimento e inteligência, e o resultado é não avaliar nem um nem outra porque tal apreciação só pode ser feita separadamente.

Não se aflijam, todavia, os estudantes: as balanças em vigor são incertas, mas não são viciadas e funcionam da mesma forma precária para todos, isto é, não são injustas...

Embora métodos novos tenham sido adotados no Brasil, muitos professôres resistem à sua utilização e muitos alegam até, como argumento irrecusável, que o que sabem aprenderam sem eles.. . Ora, em primeiro lugar, é seguro que haveriam aprendido com menor esforço, com menos suor, com mais alegria, e melhor provavelmente; em segundo lugar, os métodos não se destinam à comodidade dos professôres, mas à conveniência dos discípulos. É claro que o uso de métodos modernos é mais difícil para *os professôres*; não é menos claro, porém, que o ensino se torna mais acessível aos discípulos, precisamente porque os métodos novos (aliás, nem são tão novos assim; o método direto para o ensino de línguas vivas, por exemplo, foi lançado em 1882

com o famoso livro de Wilhelm Vietor *Der Sprachunterricht muss umkehren*) despertam um interesse que os métodos clássicos são incapazes de suscitar. Nem se diga que é dificultoso mudar de rumo por falta de orientação segura. Há livros em abundância e cursos, cada ano, levados a efeito pelo Brasil afora, graças à sábia orientação imprimida ao Ministério da Educação pelo eminente Professor Clóvis Salgado, traduzida em vários programas, um dos quais confiado à Diretoria do Ensino Secundário, sob a alta direção de Gildásio Amado, ilustre mestre desta casa. Piores que os discípulos, que não estudam, são os mestres, que se recusam a aprender. Convém não esquecermos êste aviso de Whitehead: "A educação que não é moderna participa do destino de todas as cousas orgânicas conservadas por tempo demasiadamente longo".

Ponto que vale por precioso tópico de um programa de trabalho é o estudo da língua nacional. Em verdade, quer do ponto-de-vista abstrato, quer do ponto-de-vista funcional, os estudos do vernáculo formam o centro de convergência e de irradiação de todo conhecimento. Exprime excelentemente a posição da língua vernácula na escola êste pensamento: "Em palavras simples e no sentido comum, o inglês não é absolutamente matéria escolar. É uma condição de vida escolar.. . Parece que os professores pensam que cuidar do inglês é sempre tarefa de outra pessoa. Mas cada professor é um professor de inglês porque todo professor é um professor que tem de usar a língua inglesa. O inglês não é uma matéria: o inglês é tudo". Onde se lê inglês, leia-se português. Temo que no Brasil não se tenha dado ainda ao ensino da língua nacional a preeminência apontada pelo educador Ratichins já nos começos do século XVII e que êle tem em outros países de cultura e civilização mais densas. A sua importância é fundamental, a começar pelos aspectos psicológicos. É sugestivo o fato de não existir nenhum teste de inteligência que não seja suscetível de ser influído pela capacidade verbal. Eis o que explica o haver coincidência causai, que, em igualdade de condições, é infalível, entre os resultados de exames de disciplinas de natureza científica e os de vernáculo.

Demais disso, em razão das suas raízes espirituais e carnis, da sua complexidade, do seu mecanismo e das suas funções, a linguagem, antes de tudo, é um modo de "comportamento". É nessa condição que deve ser considerada durante todo o curso secundário. E é precisamente por ser êle um modo de comportamento que qualquer deficiência nesse domínio nos lança ao ridículo tão facilmente e com uma freqüência tão maior do que quaisquer outras deficiências de natureza cultural. O pensador sutilíssimo que é Alain escreve em seus excelentes *-Propôs sur Véducation*: "Tous les moyens de l'esprit sont enfermés dans le langage; et qui n'a point réfléchi sur le langage n'a point

réfléchi du tout." Na mesma linha de idéias citarei ainda êste preceito de um professor inglês: "Our command of articulate speech is, in a sense, the measure of our being."

Em suma: nada influi tanto em nossa vida profunda e exterior como a linguagem. Grande parte do nosso ser é construída de linguagem. Nós vivemos e morremos entre palavras.

A matemática parece que deve estabelecer nexos mais numerosos com a vida quotidiana, de modo que se reduza a linguagem abstrata que a caracteriza e de que nasce muito da dificuldade que em seu estudo encontram tantos estudantes. A psicologia educacional nega, e parece que com razão, a existência de incompatibilidade de certos espíritos com a Matemática. Cifra-se tudo numa questão de atitude mental diante dessa disciplina, e a criação de tal atitude depende exclusivamente dos métodos utilizados, isto é, do professor. Como quer que seja, a integração de outras disciplinas com a matemática, especialmente as Ciências Naturais, o tomar por ponto de partida o concreto para chegar à abstração e à generalização, a criação de oportunidades para a verificação de princípios gerais em funcionamento na vida quotidiana, — eis exemplos de procedimentos que conduzem seguramente a resultados frutuosos. Assinale-se, de passagem, o aparecimento, após a última guerra, de aparelhos designados pelos americanos como *multisensory aids*, cuja aplicação tem sido considerada de grande utilidade.

Outro ponto saliente é o do lugar das artes no *curriculum* secundário. Parece urgente ampliá-lo ou, em alguns casos, criá-lo. Ao desenho, por exemplo, julgo que se deveria sublinhar mais, pelo menos nos dois ou três primeiros anos, o sentido gratuito de expressão, prolongando assim a função eminentemente criadora que tem no curso primário. O conteúdo instrumental que êle possui poderá ser posto em uso um pouco mais tarde, sem prejuízo maior para a instrução propriamente dita.

O mesmo ou quase o mesmo deve ser dito dos trabalhos manuais.

É difícil também deixar de emprestar à música e à poesia papel insubstituível na formação geral da personalidade. Não há, não pode haver educação completa que só reconheça as faces intelectuais do discípulo. O ato de aprender é, por igual, intelectual e emocional. Negá-lo seria negar certa aura de intuição das cousas que todos possuímos, em maior ou menor grau. Por menos que se queira admitir, o *irracional* é elemento ponderável na aquisição de conhecimento.

Esse tópico nos arrasta às chamadas atividades extracurriculares, ainda desprezadas ou desconhecidas em numerosas casas de ensino e, sem embargo, capazes de benefícios de vária natureza na vida escolar, tais como canalizar ímpetos e impulsos

próprios da adolescência, avivar o sentido de cooperação e o sentimento da ordem, da disciplina e da lei, melhorar a educação artística, desenvolver o interesse pela escola, treinar para a vida democrática, etc, tudo sob a égide deste princípio básico, rigorosamente observado nos países da melhor experiência educacional: Nenhum estudante pode ser dispensado de qualquer aula para participar em qualquer atividade extracurricular.

Reconhecem-se atualmente, nos Estados Unidos, vinte e oito atividades desse tipo. O número afigura-se demasia, mas é claro que nenhum colégio utiliza todas ao mesmo tempo, quando mais não seja, para evitar a crítica de uma autoridade americana que lhes chamou atividades *anticurriculares*... Uma seleção de que participassem os estudantes poderia resolver o problema dos gostos da maioria. O teatro e o jornal, por exemplo, concorreriam vitalmente para a floração de uma série de virtualidades dos adolescentes. É fácil e, sobretudo, muito agradável pensar ou sonhar como um fortaleceria o domínio que cada estudante deve ter sobre si mesmo, conferiria segurança à elocução, auxiliaria a interpretar corretamente o que é lido em voz alta, e que espécie de estímulo poderoso seria o outro para os estudos de nossa língua, quando a eles convenientemente associado. Depois, ainda haveria o prazer novo que de tudo extrairiam os estudantes. A escola corre, entre outros, o dever de propiciar algumas alegrias gratuitas. Em geral, oferece apenas a alegria da vitória nos exames. É pouco, pois é tão só um pagamento ou remuneração, e tem um sabor de libertação, ou seja — o estudante livra-se da escola...

A maioria desses defeitos exige, para sua retificação, que se retifique o *curriculum*. Tenho a impressão de que há erro em asseverar que êle contém disciplinas em demasia. Sem ofensa aos povos de língua espanhola e sem menosprezo pelos nossos colegas que professam tal língua, eis a única, talvez, de todas as disciplinas, que poderia ser eliminada. Não se trata, portanto, de reduzir-lhes o número, senão de redistribuí-las pelo *curriculum*, em termos tais, que nenhuma série do 1.º ciclo venha a ter mais de seis disciplinas e nenhuma do 2.º mais de oito, e se atinja a sabedoria de Quintiliano: "Non multa, sed multum", sem prejuízo da possibilidade de opções. Era esse pelo menos o pensamento dominante na comissão da Assessoria Técnica do Ministério da Educação, em algumas de cujas sessões tomei parte em 1951. Lembra-me, por exemplo, que ao problema do estudo das línguas estrangeiras vivas Anísio Teixeira, com a sua admirável capacidade de pensar sempre forte e originalmente, dera solução inteligente e curiosa: o Francês seria estudo obrigatório por motivos mais do que evidentes; o Inglês seria optativo, porque as circunstâncias históricas do nosso momento bastam a obrigar ao seu estudo. Posteriormente, veio a

haver mudança de atitude, ignoro fundada em que. É de justiça pôr em relevo o esforço da vontade do nosso atual Ministro para o efeito de obter a aprovação das diretrizes e bases reclamadas pela educação nacional.

As objeções levantadas, há tempos, no Rio e, creio, também em São Paulo, ao projeto de alteração do *curriculum* implicam necessariamente a tese de que o ensino é feito para os professores, e não para os alunos, e não pode sequer ser assunto de discussão.

Importa igualmente aumentar o número de horas de trabalho escolar, para o que bastará cortar o incrível número de feriados, dias santos, concessões de ponto facultativo, férias, comemorações, etc, etc, que assolam o ano letivo desde o primeiro dia de aula, primeiro dia que é sempre adiado...

Outra providência pequena e, sem embargo, utilíssima que pode e deve ser tomada é permitir o uso de dicionários em provas escritas de línguas, inclusive e até sobretudo de língua portuguesa. O alegar que a concessão facilita o uso de meios fraudulentos é fraco, não convence e não merece refutação. Cabe ao professor evitar que tal hipótese se verifique. O que importa é que o estudante aprenda a usar o dicionário e o considere como instrumento indispensável.

Entre as providências mais urgentes figura o convívio entre professores e alunos. Os contatos em aula são fugazes e incompletos e não bastam a um esclarecimento recíproco, de que podem nascer os maiores benefícios para o estudante, e, por igual, para o verdadeiro professor. * Entre eles, para o primeiro, eu colocaria o ensino do uso da inteligência, que outra coisa não é o ensino dirigido.

De mais difícil execução deve ser o princípio de integração e solidariedade entre as disciplinas, cada uma das quais sofre, em regra, de uma espécie de congelamento e anquilose, que as isolam completamente umas das outras. A inteligência é, acima de tudo, uma certa capacidade de correlacionar e integrar. Ora, para defender esse aspecto primacial da sua natureza é imperioso pôr fim à dispersão que reina entre as várias disciplinas do ensino secundário e, assim, combater o perigo dos hábitos centrífugos a que alude John Dewey numa página luminosa,

Em geral, não conseguimos ainda estabelecer vínculos nem sequer entre as ciências. Afigura-se lamentável, por exemplo, que, após seis ou sete anos de estudos de Ciências Físicas, o aluno médio ignore que o calor é uma forma de movimento, que a matéria nada mais é, ao cabo, do que uma forma de energia e uma é conversível na outra. Quantos dos nossos estudantes conhecem a relação de identidade que existe entre a oxidação de um pedaço de ferro exposto ao tempo e o mesmo fenômeno

quando se passa na intimidade do nosso organismo durante o processo da circulação e o da respiração combinados? Quantos reconhecerão nos resultados da fotosíntese o objetivo de dotar as plantas do mesmo princípio, vigorante no ser humano, da utilização do açúcar como combustível, e saberão que a clorofila se assemelha estranhamente à hematina, parte da hemoglobina? Não é possível ignorar esses fatos de cada dia, que apontam para a impressionante unidade natural de tudo. Essa idéia parece muito mais importante do que o conhecimento de qualquer desses fenômenos isoladamente.

Tal conjunto de procedimentos poderá operar mudanças cruciais em nosso ainda frágil sistema de educação, reduzindo, mediante aproximações sucessivas, a sua falta de autenticidade e a sua pobreza de espessura e atalhando o perigoso esgarçamento do seu conjunto. Tudo é penoso de conseguir. Mas somente os atravessadiços, os incapazes e os terroristas fazem avultar as dificuldades para melhor fugir.

Aprender ou perecer — eis a fórmula atualizada do preceito de Euclides da Cunha — que deve ter vigência em nosso país. Doutrinar e predicar em prol dessa temível verdade é, "data venia", a missão essencial da grande casa de ensino que é o Colégio Pedro II. Ele não é apenas uma grande casa de comunicação de conhecimentos: é também, e sobretudo, um lar: acolhe, recolhe, ensina a ver e a sentir, educa ao longo da linha de sensibilidade do pensamento cristão, possui uma tradição de severidade técnica e moral formada por mais de um século de constância e fidelidade a preceitos insubstituíveis, tradição de que pode orgulhar-se a educação brasileira. Ele é uma herança. Mas o que se herda não é o passado contido na herança, senão a sua sugestão de continuidade, a sua idéia de futuro, com as suas manhãs e as suas noites, as vozes dos seus pássaros e os seus silêncios, os seus caminhos e as suas selvas por abrir. Herança é responsabilidade, trabalho, dedicação, esforço e suor. Acima de tudo, aquêles pressentimento de inquietação e luz na linha de esperança do antigo horizonte.



FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

ANÍSIO S. TEIXEIRA

As relações entre filosofia e educação são tão intrínsecas que John Dewey pôde afirmar que as filosofias são, em essência, teorias gerais de educação. Está claro que se referia à filosofia como filosofia de vida. Sendo a educação o processo pelo qual os jovens adquirem ou formam "as atitudes e disposições fundamentais, não só intelectuais como emocionais, para com a natureza e o homem", é evidente que a educação constitui o campo de aplicação das filosofias, e, como tal, também de sua elaboração e revisão. Muito antes, com efeito, que as filosofias viessem expressamente a ser formuladas em sistemas, já a educação, como processo de perpetuação da cultura, nada mais era do que meio de se transmitir a visão do mundo e do homem, que a respectiva sociedade honrasse e cultivasse.

E, como que para confirmá-lo, não deixa, por isso mesmo, de ser significativo o fato de a primeira grande formulação filosófica, no Ocidente, se iniciar com os mais evidentes propósitos educativos. Os primeiros filósofos são também os primeiros mestres, procurando reformular os valores da sociedade e, na realidade, reformar a educação corrente.

Eram, pois, filósofos e reformadores. Os estudos filosóficos formais nascem, assim, como estudos de educação. Os sofistas foram os "primeiros educadores profissionais" da civilização ocidental.

O traço distintivo dessa civilização, na frase de André Siegfried, desde então consistiu no "hábito de tratar os problemas à luz da razão, liberta do mágico, do supersticioso e do irracional".

Daí por diante, a mentalidade ocidental não mais se afastou dessa tradição, buscando subordinar a própria religião à razão e, na realidade, toda a vida humana é um esquema coerente de idéias, compreendendo teorias do homem, do conhecimento, da sociedade e do mundo. Como tais teorias são, todas elas, fundadas na teoria do conhecimento, faz-se esta a teoria-chave, não só para iluminar e esclarecer as demais, como, sobretudo, para comandar as conseqüências da filosofia, como um todo, sobre o processo educativo.

Já mencionamos que, antes de quaisquer formulações explícitas de filosofia, a humanidade havia elaborado as culturas em que vivia imersa e que lhe davam os instrumentos para a ação e para a fantasia, para o trabalho e para o consumo, para o prazer e para o sofrimento. Tais culturas continham em estado de suspensão, digamos assim, as teorias que viriam depois a ser formuladas expressamente.

Baseadas em costumes e rotinas imemoriais, as culturas, quando a história delas nos deu conhecimento, já apenas podiam mudar por acidente ou por pressões externas, por choques e conflitos, desprovida a prática dos atos humanos de qualquer elemento intencional e mesmo de qualquer plasticidade para mudança ou progresso percebidos e ordenados.

Tudo leva a crer que nem sempre foi assim e que períodos houve em que a humanidade praticou e aprendeu pela experiência, com poder criador considerável. A domesticação dos animais, a produção de animais híbridos, a confecção de ferramentas e instrumentos, a organização social e religiosa, com toda a complexidade de ritos e instituições, demonstram que o homem usou amplamente a inteligência e a usou com eficácia e corretamente.

Com o apogeu das "civilizações" é que vamos encontrar os homens mergulhados em um estágio de triunfo e estagnação, mais devotados ao lazer e à suntuosidade do que à criação, endurecidos e cristalizados em intrincados contextos de costumes, ritos e rotinas.

Os sofistas e Platão não eram, assim, os reveladores da vida grega, mas os seus reformadores. Ao investirem contra os costumes e as práticas correntes, tão hirtos e mortos, que pareciam decorrer da adaptação cega do homem aos seus rudes apetites e necessidades, criaram virtualmente a sociedade dinâmica que se iria fundar na mudança e no cultivo da mudança.

Dispondo de uma língua excepcionalmente avançada para o tempo, contavam os gregos não somente com este instrumento verbal de alta perfeição como também com a disposição especial para criar, por desenhos, simbolizações intelectuais para a especulação nos campos da geometria e da matemática. Se a isso acrescermos a peculiaridade helênica de não estar a sua civilização, tanto quanto outras civilizações contemporâneas, acorrentada ao poder sacerdotal, detentor habitual e cioso do saber tradicional, teremos alguns elementos para esclarecer a mudança de direção na aventura humana, a que Renan veio chamar de "milagre grego".

Capacidade especulativa, decorrente do desenvolvimento da língua e da simbolização geométrica, aliada ao secularismo da civilização grega, deu a esse momento histórico oportunidade para a formulação do pensamento filosófico da humanidade em

condições jamais até então imaginadas. Tão definitivas se revelaram certas formulações, que A. N. Whitehead pôde afirmar que "a melhor caracterização geral da tradição filosófica do Ocidente é a de ser ela uma série de notas" — notas de pé de página, diz êle — "ao pensamento de Platão".

Não se pode, pois, analisar a filosofia de educação de nossa época sem que antes nos detenhamos nesses recuados primórdios da civilização.

A construção filosófica então erguida pelo homem é um prodígio de bom-senso e de capacidade especulativa, dentro das limitações de conhecimento do tempo. A experiência, antes criadora, se havia tornado rotina ou acidente e, esvaziada do conteúdo plástico, já não oferecia condições para progresso contínuo ou ordenado. A razão, pelo contrário, recém-descoberta, estava em pleno esplendor de criação especulativa, extasiando a imaginação grega com a maravilha das proporções, do ritmo, da simetria, da harmonia, do completo, do acabado, do ordenado, do perfeito.

Não há como admirar haver chegado Platão à concepção de um mundo racional supra-sensível, mais real que o mundo das coisas desordenadas e passageiras, e de que êste último seria apenas a sombra fugaz e ilusória. A alegoria da caverna consagrou, sob forma literária, essa concepção de um mundo de idéias, real, eterno e imutável, a que o homem podia chegar pela educação da mente e do espírito.

A descoberta do conhecimento racional, como algo em que se pudesse apoiar o homem, constituiu aquisição de tal modo segura que daí por diante as filosofias flutuaram e oscilaram, mas dificilmente se puderam libertar e, ainda hoje incompletamente, dos quadros com que as balizou o gênio de Platão.

Dois ordens de conhecimento eram possíveis, o empírico, fundado em experiência e erro e, por conseguinte, insuscetível de produzir a certeza, e o racional, fundado na especulação matemática e filosófica, nas leis da harmonia e da simetria, construção intelectual do espírito em sua intuição reveladora do real, do perene e do imutável.

Dar a esse segundo conhecimento, que se elaboraria na contemplação e no lazer, a nobreza e a dignidade da única realidade que importava, era algo como uma conclusão lógica, tanto mais conseqüente quanto a sociedade grega, aristocrática e baseada na desigualdade entre homens livres e escravos, veria nessa conclusão uma justificação de seu próprio regime social.

Estavam aí os elementos para as teorias do homem e da sociedade, que Platão desenvolve na *República*, propondo a organização de um Estado que, mais do que nenhum outro, se iria fundar na educação e no treinamento dos indivíduos para aten-

der às diferentes funções sociais que lhes fossem reservadas pelas respectivas ordens de sua natureza humana.

Filosofia e educação se fazem campos correlatos de estudo e de prática, e em nenhum outro período da história se registra afirmação mais decisiva, primeiro, quanto à função da educação na formação e distribuição dos indivíduos pela sociedade e, em segundo lugar, quanto ao reconhecimento de que sociedade ordenada e feliz será aquela em que o indivíduo esteja a fazer aquilo a que o destinou sua natureza.

Como se distribuiriam os homens? A observação do senso-comum estava a mostrar que se escalonavam eles em graus diversos de capacidade mental, alguns mal se libertando dos apetites e necessidades do corpo, outros alcançando a coragem e a generosidade, e outros ascendendo, afinal, à contemplação inte-telectual e ao gosto das idéias e das formas do espírito.

Com tais elementos não seria difícil a fórmula especulativa pela qual se ordenasse o complexo do mundo e do homem. O pressuposto fundamental aí estava: tudo que existe se divide em Formas e Aparências, as primeiras reais, eternas, e, só elas, suscetíveis de conhecimento, e as últimas, passageiras, mutáveis, em processo de ser mas não chegando a ser, suscetíveis apenas de produzir opiniões e crenças, sem valor de saber, isto é, saber racional.

O conhecimento das Formas é uma intuição mediata do intelecto sob a provocação dos sentidos, e o fim do homem é a contemplação dessas Formas. Composto de alma e corpo, substâncias diversas e, de certo modo, independentes, o homem, pela alma, que não é propriamente Forma, mas aparentada com as Formas e aprisionada no corpo, vive num aspirar ao mundo das Formas, que é o seu verdadeiro mundo. Como o corpo pertence ao mundo das aparências, cabe-lhe subordinar-se à alma e ser atendido apenas em seus apetites "necessários", e em grau mínimo. Alcança o homem o seu destino na medida em que se liberta das ilusões e aparências e depara com o mundo das realidades ou das formas, que vem a conhecer pela atividade intelectual e a amar pela sua harmonia e beleza.

A natureza e a sociedade decorrem desses pressupostos, distribuindo-se os homens na medida em que se libertam do corpo e ascendem na capacidade de contemplação da Verdade, do bem e do belo, isto é, do conhecimento, que produz a virtude como uma consequência. Aos filósofos, que seriam, por excelência, tais homens, competiria a função de governo, descendo, depois, a hierarquia aos capazes de generosidade e coragem (defensores), até aos artesãos e produtores, dominados pelos apetites e sentidos. A sociedade é, assim, rigorosamente aristocrática e se funda na desigualdade e que os homens se distribuem por esses três degraus da escala humana.

Temos nessa filosofia, aí tãoscamente esboçada, uma teoria do universo, uma teoria do homem e uma teoria da sociedade, que vêm governando a vida humana e a educação no Ocidente até os nossos dias.

Absorve-a, depois de longos séculos de confusão, o cristianismo, que lhe acrescenta as teorias da criação e do pecado original. Compreende-se a fascinação dos primeiros filósofos da Igreja pelo pensamento platônico. Parecia uma antecipação ao pensamento eclesiástico em elaboração e uma fundamentação teórica para os pressupostos orientais da religião nascente.

Pela teoria platônica, a natureza não chegava a ser digna de estudo e os homens estavam todos distribuídos em três classes, apenas, de indivíduos, conforme atingissem os dois únicos níveis de desenvolvimento além do nível dos simples apetites do corpo. Aos desse último grupo caberia o trabalho, para atender às necessidades da matéria; aos que, ultrapassando os apetites, alcançassem a coragem e a generosidade, competia a defesa da sociedade; e, finalmente, aos que se elevassem ao estágio da razão e da visão universal, o poder e o governo.

A educação seria o processo pelo qual os indivíduos desvendariam suas potencialidades e se distribuiriam pelas diferentes classes, formulando, desse modo, o filósofo grego a mais perfeita teoria das funções de processo educativo.

Não lhe foi, porém, intelectualmente possível prever nem a unicidade de cada indivíduo, nem a extrema variedade de suas potencialidades, o que o levou a um conceito aristocrático de sociedade e, em rigor, depois de realizado, a uma forma limitada e estática para essa mesma sociedade.

A idéia da criação do mundo e a do pecado original, trazidas pelos cristãos e oriundas da tradição judaica, viriam, por um lado, tornar a "natureza" respeitável, por haver sido criada por Deus, e, por outro, dar nova explicação aos elementos constitutivos do homem, já agora carne e espírito, os quais, longe de serem suscetíveis de controle pelo desenvolvimento do espírito, se encontrariam em luta permanente, não sendo a vitória do espírito sobre a carne o privilégio de alguns, mas a luta de todos os homens, do mais humilde ao mais bem dotado.

Não se alteram as grandes estruturas do mundo, do homem, da natureza e da sociedade, mas surgem duas novas linhas de desenvolvimento. A primeira é o fermento democrático, decorrente da igualdade substancial de todos os homens; a segunda é a de estudo da "natureza", como algo em que se esconderiam as formas, pois já não era a natureza a extravagância de um demiurgo, mas a criação de Deus.

O dualismo de forma e matéria, assim tomado aos gregos na formulação aristotélica, viria, mais tarde, sofrer a reformulação tomista e reconciliar-se com a doutrina judaico-cristã, dando

origem ao desenvolvimento moderno e às filosofias de Bacon, Descartes, Locke, Kant, Fichte e Hegel, todas oriundas e, no fundo, destinadas apenas a complementar Platão, em face da evolução da sociedade e dos conhecimentos humanos.

Ainda na Idade Média, os primeiros estudiosos da "natureza" já se chamam de platonistas, pois estão a buscar, além das aparências e do bom-senso, o segredo das formas, de que a natureza seria a cópia ou a imitação.

Por outro lado, os homens passaram a ser julgados pelo esforço com que lutavam pela vitória do espírito sobre a carne, e o mérito humano, em oposição ao critério grego, a se medir pela sinceridade na luta e não pelas vitórias alcançadas.

São dois elementos quase-novos, a *vontade* do homem na luta entre o bem e o mal e o julgamento do homem pelas *intenções*. O grego virtuoso e sábio era um vitorioso de fato. Havia-se desenvolvido até alcançar o saber e a virtude. O cristão virtuoso era um lutador, sempre vencido e sempre em luta, a ser julgado não pelos resultados, mas pelas intenções e pela intensidade da vontade de luta.

Por isso mesmo, a fórmula platônica era intelectualista e aristocrática e a fórmula cristã "voluntarística" e "potencialmente" democrática, na expressão de W. H. Walsh, resumindo-se nestes pontos as diferenças mais substanciais, originárias em essência da distinção entre a concepção grega de alma e corpo e a cristã de espírito e carne. Recordemos que, para São Tomás, corpo e espírito constituiriam certa unidade, o que dificulta o conceito de imortalidade, e leva os cristãos ao dogma da ressurreição dos corpos, proeza de raciocínio que, de certo modo, santifica o corpo na luta de espírito sobre a carne e ameniza os rigores do ascetismo helênico.

É com estes novos elementos que elabora Bacon a primeira revolta, com a reformação da teoria do conhecimento racional. Legitimado o estudo da natureza, e dignificado o corpo humano, de um lado sob a inspiração platônica, de que a natureza escondia as formas do real, e, de outro, sob a inspiração cristã, de que a natureza era obra de Deus, o novo filósofo lança as bases da experimentação como processo do conhecimento e cria o novo conhecimento racional, o das leis da natureza reveladas, não pela simples especulação intelectual, fundada na observação do bom-senso, mas pela especulação intelectual fundada nos novos processos de experimentação.

A formulação medieval da filosofia platônica, mantendo o mesmo critério do racional que recebera dos gregos, "antecipava a natureza", emprestando-lhe características arbitrarias e fundadas em opiniões humanas, que importava substituir pela descoberta de suas verdadeiras leis. Para tais descobertas se inventara o método experimental, que mais não era que o método

imemorial de observar a manipular as coisas, a fim de ver o que se podia fazer com elas; no fim de contas, o método do trabalho humano.

O encontro entre o trabalho e o conhecimento, desde que, dezenove séculos antes, se dera o encontro entre* a razão e o conhecimento, constitui a segunda grande revolução da inteligência humana.

Platão substituíra o mágico, o supersticioso, o "empírico", no sentido de acidental, o costume, a rotina, pela reflexão especulativa racional, mas tal reflexão revelaria uma verdade estática e puramente lógica. Rompendo com a natureza e com os processos empíricos de trabalho, que não julgava sequer dignos de estudo, achara a solução para sociedades aristocráticas e reduzidas, capazes de viver de literatura e de lazer.

Sòmente Bacon abre as portas para as sociedades numerosas e ricas, em perpétuo desenvolvimento, ao trazer o conhecimento racional para o campo do prático, com o que inaugura nova era de criação e originalidade permanentes para a espécie humana. As sociedades destinadas a mudar e agora devotadas ao culto da mudança ressurgiram afinal sob o céu.

A volta à observação, que as concepções platônicas, de certo modo, haviam tornado possível interromper, religa o espírito científico aos períodos anteriores à época de Platão e de Aristóteles, restaurando cosmologia anteriormente descoberta e criando, com o método experimental, uma física e uma nova ciência da natureza.

As estruturas do pensamento lógico e filosófico são as mesmas de Platão, mas abre-se um campo novo de estudos e se refazem, pela experimentação, os métodos de observação, antes os do senso-comum e, agora, os da pesquisa e da descoberta.

São estas estruturas de pensamento que retoma Descartes, no século XVII, para reformular o que se veio chamar de filosofia moderna. A sua posição, entretanto, ainda é a de um pla-tonismo-cristão.

Conserva o dualismo de *res cogitans* e *res extensa*, em substituição ao de formas e aparências; recria o conceito platônico de conhecimento pela "intuição intelectual"; recomenda a observação antes com o olho da mente do que com os olhos dos sentidos; e antecipa os conceitos de Leibnitz de "*cognitio intuitiva*" como base da "*cognitio symbolica*", ou descritiva. Acrescenta, contudo, para mostrar a origem cristã de sua posição, a idéia da alma dotada das faculdades de compreender e de querer, esta mais extensa do que aquela, dando origem ao primado da vontade, que vai encontrar em Kant a sua expressão mais decisiva.

Com efeito, Descartes consolida a liberdade para o estudo da ciência física, separando as esferas de influência entre o mecânico e o espiritual. Deixa êste para os teólogos e moralistas

e o mundo físico para os cientistas, de certo modo reconciliando os esforços de uns e outros.

É Kant, porém, que tenta a última pacificação, com o seu dualismo, ainda platônico, entre noumeno e fenômeno. Todo conhecimento é conhecimento de fenômeno, ou de aparências. O categórico absoluto só é possível no campo da razão prática. Substituiu-se pela fé o conhecimento. "Pura fé prática" é, afinal, o motor da ação humana. O homem progride nesse campo, não pelo conhecimento mas pela vontade e pela experiência ancestral da vida humana. O primado do prático sobre o teórico faz dele, já o disse alguém, o filósofo do protestantismo, e mostra as suas raízes cristãs. A estrutura dualista do seu pensamento é platônica, mas as conseqüências são "voluntarísticas" e cristãs.

Tôda essa tradição filosófica se reflete na educação, com a sua organização intelectualista e a sua prevenção contra o técnico. Seja o sistema inglês, seja o francês, seja o alemão, são organizações educativas fundadas na teoria do conhecimento pela intuição intelectual, na teoria moral do treino da vontade, na nobreza de estudos literários e na prevenção contra o prático e o técnico. Bacon ficará, ainda por muito tempo, simples profeta da ciência.

Até nos tipos de escolas encontra-se a hierarquia platônica, com a maior dignidade assegurada às formas contemplativas do saber, depois, em uma segunda ordem, as do conhecimento científico experimental e, afinal, as de ensino prático ou técnico, como último escalão da ordem educacional.

Quase que até o fim do século XIX pode-se considerar pacífica essa classificação, sendo as instituições educativas mais famosas as instituições em que Platão facilmente se reconheceria, com alguns rápidos esclarecimentos sobre modificações de detalhes em suas concepções. Os próprios empiricistas, a despeito de divergências aparentes, não repudiavam os pressupostos básicos de Descartes, e deste modo também se ligavam a Platão.

Só recentemente essa tradição entrou em real ataque, com o repúdio ao cartesianismo e ao kantismo, mas não se pode dizer que os novos filósofos já estejam influenciando decisivamente nas instituições educativas.

Estas vêm de origem demasiado remota para se transformar rapidamente, e os professores, em sua esmagadora maioria, refletem a posição filosófica tradicional e não a que começa a se esboçar em face da nova ciência das culturas e dos novos desenvolvimentos da filosofia científica.

A filosofia mais recente repele o conceito cartesiano de alma e o seu conceito de conhecimento. Alma passa a ser um nome para designar certas formas de comportamento humano, suscetíveis de explicação natural, e o conhecimento, a descoberta muito mais de "como" são as coisas do que de "que" são elas.

A busca da certeza que moveu Descartes continua a motivar os filósofos, mas estes se mostram bem mais modestos e começam a se contentar com a garantia provisória da prova experimental em constante processo de renovação. Do lado lógico, o progresso tem sido sensível, considerando-se diversas formas de lógica, fundadas em convenções diversas, válidas segundo os casos a que se aplicam. A ciência toda se vem fazendo convencional, em sua parte matemática, e experimental, na parte física, com reflexos poderosos sobre as filosofias.

Assim que se generalizarem os novos conceitos sobre a natureza do homem, a natureza do conhecimento e a natureza do comportamento social e moral do homem, a educação refletirá os novos conceitos, que, depois, se verão institucionalizados nas escolas.

Com efeito, o método desenvolvido pela pesquisa científica — originário do retorno à experiência recomendada inicialmente por Bacon, depois de séculos de pensamento puramente especulativo e racional — constituiu algo de tão característico e amplo que veio a refletir-se sobre a filosofia, produzindo primeiro os "empiricistas", depois, em contraste com esses, os "racionalistas", e afinal os "pragmatistas", "instrumentalistas" ou "experimentalistas", que buscam reconciliar as posições dos dois primeiros mediante uma reconstrução fundamental dos conceitos de experiência e de razão, à luz desse novo método científico.

A reformulação desses conceitos se fez em face da alteração real sofrida pela natureza do ato de experiência e das modificações introduzidas na psicologia pelo progresso da ciência biológica.

A mudança do caráter da experiência pode ser condensada na diferença entre os termos "empírico" e "experimental". A experiência, no conceito tradicional, consistia no processo de tentativa e erro, só podendo produzir o saber por acidente, saber que se consubstanciava em hábitos e procedimentos cegos, os quais, por sua vez, se cristalizavam em costumes e rotinas hirtos e duros. Daí ser a experiência um instrumento de escravização ao passado e não de renovação e progresso. A experiência, como a concebeu Bacon, seria a *Experimentação*, o produzir voluntariamente a experiência para se conseguir o resultado novo e o novo conhecimento.

A psicologia dos séculos dezessete e dezoito retardou, se não impediu, que se extraísse desse novo conceito da experiência uma teoria experimental do conhecimento. O atomismo associacionista dos "empiricistas" teve, por certo, a sua eficácia no desencorajamento das racionalizações especulativas, mas não forneceu os elementos para uma teoria satisfatória do saber, dando assim lugar ao surgimento dos "racionalistas", que buscaram completar o vácuo produzido pela psicologia inadequada dos sensaciona-

listas, com os conceitos e categorias *a priori* de Kant e dos pós-Kant.

Foi a abordagem, antes biológica do que psicológica, já no século XIX, do fenômeno da experiência humana que permitiu desenvolver-se o conceito de experiência como *interação* do organismo vivo com o meio, e elaborar-se uma teoria psicológica adequada à explicação do comportamento humano face à experiência e ao conhecimento.

Segundo essa teoria, o processo de vida é uma seqüência de ações e reações, coordenadas pelo organismo para o seu ajustamento e reajustamento ao meio. Os sentidos e as sensações não são meios ou caminhos do conhecimento, mas estímulos, provocações e sugestões de ação, mediante os quais o organismo age e reage, ajustando-se às condições ou modificando as condições para esse reajustamento.

Conhecimento ou saber é um resultado, um derivado dessa atividade, quando conduzida inteligentemente. A mente não é algo de passivo em que se imprima o conhecimento, nem a razão uma faculdade superior e isolada que elabore as categorias, os conceitos. Estes conceitos ou categorias resultam da percepção das conexões e coordenações dos elementos constitutivos dos processos de experiência e constituem *normas* de ação ou *padrões* de julgamento.

A integração desses novos conceitos na filosofia veio permitir a sua reformulação, com a elaboração de uma teoria geral do conhecimento fundada no método do conhecimento científico, uma teoria da sociedade adaptada aos novos meios de trabalho industrial criados pela ciência e uma nova teoria política da democracia, a qual essa mesma ciência veio afinal tornar possível. Em nosso continente, de forma mais marcante, contribuíram para essa reconstrução os pensadores William James, Ch. S. Peirce e John Dewey.

A designação mais corrente dessa filosofia como "pragmatismo" e a identificação de pragmatismo com a frase *saber é o que é útil* concorreram para incompreensões, deformações e críticas as mais lamentáveis. John Dewey, a quem coube a formulação mais demorada e mais completa desse método de filosofia (mais do que sistema filosófico), muito se esforçou para afastar as confusões e desinteligências, e a sua contribuição foi decerto das maiores, se não a maior, na empresa de integrar os estudos filosóficos de nossa época no campo dos estudos de natureza científica, isto é, fundados na observação e na experiência, na hipótese, na verificação e na revisão constante de suas conclusões.

Coube a Dewey a formulação do método, o método de "inteligência", como prefere êle chamá-lo, para caracterizar a

sua revisão do conceito de razão e experiência. Mas o que será a filosofia do nosso tempo ainda irá depender do trabalho de inúmeras pessoas que, devotando-se à filosofia, realizem, nessa esfera, o que os cientistas realizaram e vêm realizando no campo da ciência.

A generalização do novo método do conhecimento humano ao campo da política, da moral e da organização social, em geral, será a grande tarefa das próximas décadas. John Dewey marcou os rumos e balizou as linhas para essa marcha da inteligência experimental por esses novos campos, marcha que nos há de dar uma nova ordem, mais humana do que tudo que até hoje tenhamos conhecido.

Nenhum grande filósofo moderno foi mais explícito do que Dewey na necessidade dessa transformação educacional imposta pela filosofia fundada na nova ciência do mundo físico e nova ciência do humano e do social.

Chegou êle a formular tôda uma filosofia da educação, destinada a conciliar os velhos dualismos e a dirigir o processo educativo com espírito de continuidade, num permanente movimento de revisão e reconstrução, em busca da unidade básica da personalidade em desenvolvimento.

Dewey, cujo centenário de nascimento se celebra neste ano de 1959, continua a ser um simples precursor, não se revelando sua influência no sistema educacional dos Estados Unidos, onde nasceu e viveu, nem muito menos em outros países, senão em aspectos superficiais e secundários.

Não há maior erro do que supô-lo seguido e, ainda menos, dominante no sistema escolar norte-americano. Sem dúvida, foi profundíssima a influência da vida americana, do caráter prático de sua civilização, sôbre o pensamento de John Dewey. Êste pensamento, porém, na sua mais fecunda parte original, no seu esforço de conciliação das contradições e conflitos da vida moderna, ainda não logrou implantar-se e está mesmo ameaçado de se ver ali e na parte que lhe é oposta do mundo, submergido por um refluxo das velhas doutrinas dualistas, de origem platônica, hoje em franca popularidade no Leste e no Oeste.

Antes que a influência de Dewey se possa estabelecer com qualquer extensão e profundidade, ter-se-á de resolver o problema que se poderia considerar o do materialismo ou naturalismo cultural, isto é, se a conduta humana será suscetível de estudo científico. Para Dewey, isto será essencial, a fim de se restabelecer a eficácia da formação moral pela escola.

De certo modo, Dewey, neste ponto, volta a uma concepção que não se distancia da de Platão, não no aspecto dualista de sua doutrina, mas no aspecto em que une o conhecimento e a virtude.

O comportamento moral para Dewey é aquêle que leva o indivíduo a crescer, e crescer é realizar-se mais amplamente em

suas potencialidades. E como tais potencialidades somente se desenvolvem em sociedade, o indivíduo cresce tanto mais quanto todos os membros da sociedade crescerem, não podendo o seu comportamento prejudicar o dos demais porque com isto o seu crescimento se prejudica.

Com êste critério naturalístico de moral, abre-se a possibilidade de seu estudo científico, e com êle o da generalização de processos de conduzir a educação de forma objetiva ou científica.

Discordam os filósofos ingleses atuais dessa possibilidade, reabrindo a velha questão e, de certo modo, insinuando o dualismo kantiano de razão pura e razão prática.

Mas a correção se fará se prevalecer o conceito integrado do social, como a mais ampla categoria do real, em que o indivíduo encontra as suas formas de desenvolvimento. Por isto mesmo, mais do que o exame de aspectos mais recentes dos desdobramentos filosóficos e de suas repercussões inevitáveis sobre a educação, cabe analisar mais demoradamente o fenômeno da democracia como forma do social, o qual recomeçou a medrar, depois das ruínas das civilizações antigas, com a filosofia cristã-medieval, vindo afinal, na época moderna, a implantar-se definitivamente e impor a mais ampla reconstrução educacional.

Já afirmamos que os filósofos cristãos, com a identificação do corpo e da alma em uma só unidade e a teoria da virtude como resultado da luta voluntária do homem contra a carne e pelo espírito, haviam criado a possibilidade da democracia, dando a cada homem o valor da medida em que lograsse triunfar moralmente.

O cristianismo constituiu-se, assim, uma teoria potencialmente democrática. Em sua pureza doutrinária, permitiria a democracia. O exemplo das ordens religiosas é bem eloqüente.

Na realidade, entretanto, não produziu a democracia e se ajustou a condições sociais as mais contraditórias, até que o renascimento e a reforma protestante vieram, aparentemente, renovar as esperanças de se estabelecer a democracia.

Com os fatos novos do "livre-exame" religioso e a revolução científica baconiana, a democracia, efetivamente, se fazia possível, de um lado, pela revolução industrial, que Bacon profetizara e que de fato veio a confirmar-se, e, de outro, pela liberdade religiosa.

As forças da tradição foram, porém, mais fortes, reduzindo-se a liberdade religiosa a controvérsias baseadas nas velhas formas de argumentação da Idade Média, exatamente do tipo da atividade intelectual que Bacon condenava, e a experimentação científica conservando-se extremamente reduzida e limitada, aproveitados os seus resultados pelos que estavam em condições econômicas de explorá-los em seu proveito.

Embora estivesse superada a teoria do conhecimento que justificaria a preeminência do conhecimento de natureza puramente intelectual ou literária, o fato de não ser a cultura européia nativa mas, na sua parte mais significativa, herdada das civilizações antigas, concorria para que a educação, sob o pretexto de humanismo, se fizesse sobretudo por meio das letras gregas e latinas, incluindo-se entre elas, quando muito, a matemática e a filosofia natural. Será impossível exagerar o vigor da resistência das tradições escolásticas da Idade Média no sistema escolar da época moderna e mesmo contemporânea, sobretudo no ensino secundário e superior.

A cultura chamada "acadêmica", isto é, de letras, domina ainda na segunda metade do século XIX as universidades inglesas, e somente na Alemanha e na França já tem então certa, mas pequena, influência o ensino de ciências e da tecnologia científica.

À maneira de Platão, pululam os dualismos, sendo um dos mais influentes o do espírito e matéria, considerada a ciência como estudo da matéria, e continuando a mente como algo de puramente subjetivo, confiado o seu estudo às especulações filosóficas.

Até o século XIX, com efeito, a ciência não vai além do mecânico, e a própria biologia está ainda a aguardar Darwin para revolucioná-la com a *Origem das Espécies*.

A despeito, pois, do novo método do conhecimento científico e a despeito da riqueza crescente produzida pela revolução industrial, acelerada pela revolução científica a partir dos fins do século XVIII, continua a dominar a civilização chamada moderna uma filosofia de tipo platônico, cujo dualismo fundamental se vê multiplicado nos dualismos de atividade e conhecimento, atividade e mente, autoridade e liberdade, corpo e espírito, cultura e eficiência, disciplina e interesse, fazer e saber, subjetivo e objetivo, físico e psíquico, prática e teoria, homem e natureza, intelectual e prático, etc. — que continuam a impedir a constituição da sociedade democrática, definida como sociedade em que haja o máximo de participação dos indivíduos entre si e entre os diferentes grupos sociais em que se subdivide a sociedade complexa, diversificada e múltipla em que se vem transformando a associação humana.

Não cabe nos limites deste artigo estendermo-nos sobre as deformações geradas por todos aqueles dualismos, pela natureza puramente mecânica do progresso material e pelo grau em que se viu frustrado o individualismo, mais econômico do que humano, dos séculos dezoito e dezenove.

De qualquer modo, porém, todo o grande problema contemporâneo continua a ser o da organização da sociedade democrática, com uma filosofia adequada, em face dos novos conheci-

mentos científicos, das novas teorias do conhecimento, da natureza, do homem e da própria sociedade democrática.

Essa filosofia, que irá determinar a educação adequada à nova sociedade democrática em processo de formação, já se acha esboçada na grande obra de John Dewey, que a traçou tendo em vista, mais especialmente, a sociedade americana, a qual, por um conjunto de circunstâncias, constitui a sociedade que, historicamente, mais se viu sob a influência direta do espírito oriundo dos movimentos pré-democráticos dos séculos XVI e XVIII e mais liberta das influências do feudalismo e da Idade Média.

Como as filosofias, em suas formulações teóricas, ocorrem sempre *a posteriori*, mais como explicações ou justificações das culturas existentes, ou predicções para sua reforma, revisão e reconstrução, não se consegue a sua implantação senão depois de longos esforços e lutas.

A educação institucionalizada em escolas resiste, de todos os modos, à ação das novas idéias e novas teorias, e só lentamente se irá transformando, até chegar a constituir verdadeira aplicação da nova filosofia democrática da sociedade moderna.

No Brasil, onde se desenvolve, em novas condições, a mesma civilização ocidental que estivemos analisando, a educação, de modo geral, reflete os modelos de que se originou, só recentemente apresentando os primeiros sinais de desenvolvimento autônomo.

Em linhas gerais, a filosofia de educação dominante é a mesma que nos veio da Europa e que ali começa agora a modificar-se sob o impacto das novas condições científicas e sociais e das formulações mais recentes da filosofia geral contemporânea.

Também aqui, à medida que nos fizermos autenticamente nacionais e tomarmos plena consciência de nossa experiência, iremos elaborando a mentalidade brasileira e com ela a nossa filosofia e a nossa educação.

A CIÊNCIA APLICADA E A EDUCAÇÃO COMO FATÔRES DE MUDANÇA CULTURAL PROVOCADA •

FLORESTAN FERNANDES Da
Universidade de S. Paulo

/ — *Introdução*

O tema da presente exposição correspondia a uma necessidade teórica definida, que deixou de existir com a alteração da estrutura, do espírito e dos fins do primitivo planejamento deste "Symposium". Nele, o que prevalecia era a intenção de examinar *como* se poderia explorar construtivamente, no Brasil, os recursos postos a serviço da educação pela ciência ou pela pedagogia baseada no conhecimento científico. O diagnóstico da situação educacional brasileira constituía um ponto de referência indispensável, tanto para a avaliação da viabilidade das soluções, quanto para a apreciação do tipo de colaboração, a ser prestada pelos cientistas sociais.

No plano definitivo, porém, o diagnóstico da situação educacional brasileira foi consagrado como eixo do "Symposium". Em consequência desse deslocamento de ênfase, o tema que nos havíamos proposto ficou um tanto fora de lugar e excessivo no contexto geral. Isso nos levou a encará-lo de outro modo, que permitisse redefini-lo em termos dos problemas que se tornaram substantivos.

Embora as noções de "ciência aplicada" e de "educação" sejam de uso corrente e a de "mudança cultural provocada" seja facilmente inteligível, pareceu-nos prudente examiná-las à luz de algumas implicações, fundamentais do ponto-de-vista sociológico. Quanto às considerações de ordem teórica, limitamo-nos a apontar em que sentido a "ciência aplicada" e a "educação" podem ser descritas como *fatôres* de "mudança cultural provocada". Por fim, demos a maior atenção possível à situação educacional brasileira, com o duplo objetivo de assinalar a influência exercida pela educação como "fator de mudança" e de

* Trabalho apresentado no Simpósio de Problemas Educacionais, realizado no Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em setembro do corrente ano.

estabelecer polarizações práticas suscetíveis de orientar, especificamente, o aproveitamento da colaboração dos cientistas sociais nesta área.

// — *"Ciência Aplicada", "Educação" e "Mudança Cultural Provocada"*

Essas três noções possuem importância capital para a inteligência e a discussão do nosso tema. Todas elas são de uso corrente na linguagem dos educadores contemporâneos. Mesmo a noção mais complexa, de mudança cultural provocada, encontrou alguma voga no pensamento pedagógico sistemático, especialmente depois que as reflexões sobre a dinâmica da educação na civilização industrial foram associadas aos requisitos e aos fins do planejamento das atividades educacionais. Pelo que nos ensina a experiência, entretanto, isso não contribuiu para introduzir maior homogeneidade na conceituação desses termos. Ao contrário, apenas consagrou ambigüidades a que nos acostumamos, devido à exploração deles como "noções chaves" em diferentes contextos de pensamento.

É certo que a presente discussão está longe de exigir precisão conceitual rigorosa. Contudo, ela requer uma espécie de procedimento operacional, que permita pôr em evidência as implicações ou os pressupostos que clarão sentido à manipulação desses termos pelo autor. Assim, a noção de "ciência aplicada" formou-se numa era em que as ciências sociais ainda estavam em emergência e na qual a concepção liberal do mundo restringia os interesses dos cientistas na esfera da prática. Doutro lado, a "educação" e a "mudança cultural" serão vistas, nesta exposição, através das relações de ambas com a "ciência aplicada", ou seja, como técnicas racionais de controle, baseadas no conhecimento científico. Não seria melhor tornar explícitos os argumentos de importância central, no sistema de referência imposto pela discussão sociológica do tema?

A concepção corrente de ciência aplicada é estreita e antiquada, pois dá demasiada proeminência a critérios tecnológicos, em detrimento dos critérios propriamente experimentais do pensamento científico. Ela foi construída ao longo do desenvolvimento das ciências naturais e em resposta às exigências práticas da primeira revolução industrial. Daí suas limitações. De um lado, o modelo de conhecimento, com que operam aquelas ciências, prescinde da aplicação como critério regular de descoberta da verdade e de prova. Elas puderam conhecer rápido progresso teórico sem que se incluíssem as atividades relacionadas com a aplicação entre as fases do trabalho científico propriamente dito.

É certo que vários problemas, surgidos na esfera da aplicação, deram margem a investigações que produziram resultados teóricos revolucionários. Conseqüências desta ordem não chegaram a alterar, no entanto, nem a organização do trabalho científico nem a tendência a isolar a "pesquisa fundamental" da "aplicação". Doutra lado, como Mannheim demonstrou com grande penetração, o tipo de reflexão que orientou, praticamente, a exploração das descobertas científicas obedeceu ao modelo do "pensamento inventivo", particularmente influente na era de mudança cultural associada à primeira revolução industrial. A capacidade criadora dessa modalidade de pensamento é óbvia. Contudo, graças ao jogo de duas influências intelectuais diversas, ela acabou adquirindo caráter e fins técnicos. Primeiro, o pensamento inventivo foi aproveitado, extensamente, em setores que permitiam concentrar as energias intelectuais na solução de um problema prático particular (ou de um grupo determinado de problemas práticos), com base em conhecimentos e em meios de controle já descobertos. Com isso, o problema transformava-se numa unidade autônoma e isolada de trabalho, que erguia desafios à inteligência mas na área da análise dos meios de controle e da produção original de conhecimentos com eles relacionados. Segundo, o critério experimental de prova passou a ser o sucesso alcançado na combinação de conhecimentos e de meios disponíveis na produção de um bem cultural novo, cuja forma, estrutura e utilidade só o "inventor" seria capaz de representar-se previamente. Em outras palavras, como regra, o pensamento inventivo (como êle foi caracterizado aqui) não precisava preocupar-se com o progresso teórico do conhecimento científico, cabendo-lhe a tarefa específica de lidar com êle praticamente.

Pondo de lado outros aspectos da questão, isso indica que a concepção de ciência aplicada, ainda hoje dominante, é largamente pré e anticientífica. Ela é pré-científica porque mantém, de modo disfarçado, o divórcio entre "teoria" e "aplicação", herdado do conhecimento especulativo. Ela é anticientífica porque exclui, também de maneira disfarçada, fases legítimas e necessárias do trabalho científico da órbita nuclear do pensamento científico. Além disso, semelhante concepção de ciência aplicada traduz a existência de grave anomalia na civilização moderna, pois implica duas coisas: 1.^a) que os especialistas mais devotados aos valores da ciência (os "cientistas", que trabalham no campo da pesquisa fundamental) tendam a desinteressar-se do destino prático de suas descobertas; 2.^a) que os especialistas mais dedicados ao aproveitamento prático dos conhecimentos científicos» (os "técnicos" e "inventores", que trabalham no campo da tecnologia científica) tendam a negligenciar, de forma naturalmente variável, os alvos intelectuais

e as obrigações morais que devem orientar as atividades dos *homens de ciência*. A anomalia não está tanto na divergência dos centros de interesse, a qual poderia ser corrigida pela própria evolução do pensamento científico. Ela reside, especialmente, nas zonas de fricção e de conflitos, fomentadas pela expansão livre e com frequência extracientífica do setor tecnológico.

A preservação dessa concepção de ciência aplicada encontrou forte apoio na ética liberal, que chegou a exercer profundas influências na elaboração da parte pragmática da teoria da ciência, defendida por autoridades como Stuart Mill, Whe-well, Jevons, Pearson, Claude Bernard, Mach, etc, no passado, ou como Heisenberg, Eddington, Jeans, Reichenbach, etc, no presente. Todavia, em todos os campos da ciência tende a aumentar a insatisfação produzida por suas limitações e inconsistências. Embora não possamos discutir, no momento, essa questão a fundo, pensamos que é indispensável, pelo menos, indicar os principais focos de renovação de nossa concepção de ciência aplicada.

Está fora de dúvida que a antiga concepção de ciência aplicada possui uma inconsistência visceral: ela não decorre da própria natureza do ponto-de-vista científico. Antes, corresponde, claramente, à maneira pela qual os cientistas (ou os sistematizadores da teoria da investigação científica) tentaram definir as funções da ciência no mundo em que viviam. Por isso, muitas questões cruciais foram equacionadas e resolvidas através de idéias e valores de procedência extracientífica. A própria ciência, por volta dos séculos XVIII e XIX, não havia passado por um desenvolvimento institucional que oferecesse uma imagem completa dos requisitos pragmáticos do ponto-de-vista científico e da variedade de papéis sociais, legitimamente atribuíveis aos homens de ciência. Isso quer dizer que a revolução intelectual, resultante do advento da ciência, não afetou de modo homogêneo e simultâneo todas as esferas do pensamento científico. Durante certo tempo, apenas as atitudes essenciais à condução das investigações e à exploração sistemática de seus resultados teóricos foram objeto de análise racional e de codificação. Na área em que se colocavam os problemas relativos a "o *que fazer?*" com as descobertas científicas, prevaleceram critérios pré-científicos de avaliação e de julgamento. Em conseqüência, os próprios cientistas acabaram definindo seus papéis sociais e as funções sócio-culturais da ciência em termos da concepção do mundo dominante na sociedade a que pertenciam. Esse processo teve importância prática reconhecível, pois deu origem a avaliações da ciência acessíveis aos argumentos do "senso comum" e facilitou a integração dela no sistema civilizatório das sociedades européias modernas. Mas

introduziu, no universo de valores especiais do cientista, imensa ganga intelectual, que iria prejudicar e até retardar a evolução orgânica do pensamento científico.

O reconhecimento dessa inconsistência e de seus fundamentos intelectuais constitui uma conquista recente do pensamento científico hodierno. Ela se revela, predominantemente, através de argumentos parciais e às vezes confusos sobre as implicações supracientíficas da teoria da ciência, que herdamos do século XIX. Contudo, tais argumentos têm a vantagem de envolver um novo estilo de reflexão sobre os problemas práticos da ciência. Procura-se responder à questão de "*o que fazer?*" com os conhecimentos científicos, mediante a assimilação do raciocínio pragmático aos procedimentos intelectuais empregados pela ciência. É característico desse estilo de reflexão: 1.º) a tendência a basear a nova concepção de ciência aplicada em princípios e em valores coerentes com o ponto-de-vista científico; 2.º) a tendência a incluir, explicitamente, no horizonte intelectual do cientista, a teia de interações e de influências mútuas da *ciência* com a *sociedade*; 3.º) uma visão mais complexa da "responsabilidade científica", a qual acrescenta, à antiga concepção de que o cientista precisa de votar-se ao progresso teórico de seu ramo de atividades, a convicção de que lhe compete, como obrigação essencial, desempenhar papéis construtivos na exploração prática das descobertas científicas. Desse modo, a noção emergente de ciência aplicada tenta responder, ao mesmo tempo, à necessidade de converter esse setor do conhecimento em parte orgânica do pensamento científico e ao dilema moral a que foram expostos os cientistas, com a perda de controle sobre o destino dado aos produtos do seu labor intelectual.

A transformação da antiga concepção de ciência aplicada é parte de um processo mais amplo, de reconstrução de todo o universo científico. Por isso, ela pode ser descrita através de propriedades marcadamente distintas, conforme a perspectiva de que se encare o referido processo. A formação e o desenvolvimento das ciências sociais representam, seguramente, a mudança mais profunda que afetou o universo científico em nossa era. Esse evento revolucionou a teoria da ciência, que o tornou possível. O ponto-de-vista científico foi estendido à observação e à explicação de fenômenos cuja ordem interna só podia ser abstraída, caracterizada e interpretada mediante a construção de sistemas lógicos de referência de tipo "aberto" e "descontínuo". A principal consequência dessa extensão do ponto-de-vista científico, para a ciência aplicada, evidencia-se na inserção da aplicação nos limites do processo de investigação científica. O conhecido exemplo de como Freud chegou à explicação da histeria ilustra bem esse fato. O tratamento clínico ofereceu-lhe meios para identificar as falhas das explicações anterio-

res, para coligir os dados indispensáveis à formulação de hipóteses mais consistentes e para comprovar a validade da explicação assim descoberta. O que importa ressaltar é que a relação entre a teoria e a aplicação se modificou, simultaneamente, em dois planos diferentes. De um lado, a aplicação deixou de ser mero processo técnico. Ela adquiriu significação precisa, como fonte de verificação de conceitos, de hipóteses e de explicações, com base na observação amparada pela experiência. De outro lado, em virtude da natureza do conhecimento teórico, concernente a fenômenos que se passam em sistemas abertos e descontínuos, a previsão deixou de ser simples função do alcance da teoria. O conhecimento teórico que explica as condições de produção de um fenômeno, com referência a um sistema unívoco e fechado, também explica as condições de sua alteração, o que lhe confere enorme eficácia prática. O mesmo não se dá, em regra, com a espécie de conhecimento teórico com que lidam, predominantemente, os cientistas sociais. A previsão assegurada por esta espécie de teoria dá fundamento objetivo à escolha inteligente dos fins e dos meios, mas é insuficiente para conduzir todas às operações impostas pela aplicação. A influência dinâmica do processo técnico, que ela acarreta, depende de tantas variáveis, que se torna impraticável predeterminar os efeitos de dada intervenção, sem reajustar-se o conhecimento teórico inicial às sucessivas alterações, introduzidas por ela nas condições de produção do fenômeno. Neste caso, pois, a aplicação requer a previsão proporcionada pela teoria mais o conhecimento objetivo dos efeitos, provocados concretamente pelas tentativas de intervenção. Tal conhecimento precisa ser obtido, naturalmente, pela observação e pela interpretação, mediante recurso sistemático aos procedimentos usuais de investigação científica, dos fenômenos ocorridos nas situações submetidas a controle racional. Por aí se vê que as ciências sociais suscitarão uma compreensão mais complexa da importância da aplicação no pensamento científico, bem como das relações de interdependência que se podem estabelecer entre ela, a teoria e a pesquisa fundamental.

O universo da ciência foi convulsionado, em nossa época, por outra ocorrência dramática. Trata-se da fissão do núcleo e das perspectivas que o domínio da energia nuclear abre ao controle da natureza pelo homem. Essa ocorrência refletiu-se de várias maneiras na área do pensamento científico, que nos interessa aqui. É sabido que ela deu origem a campos de alta especialização, nos quais só os cientistas mais competentes podem assegurar o sucesso de planos práticos. Mas, acima de tudo, cumpre atentar para as repercussões dela no horizonte intelectual dos homens de ciência. Essa ocorrência abalou-os a ponto de compeli-los a revoltarem-se contra as atitudes confor-

mistas e alienatórias, inculcadas pela educação científica liberal. O pólo positivo da rebelião está na revisão da "ética científica", atualmente definida por obrigações que dizem respeito, particularmente, à participação ativa dos cientistas no controle das aplicações de suas descobertas. Como escreve o químico norte-americano F. Daniels, "já passou a era da irresponsabilidade do cientista, diante das conseqüências de seu trabalho". Atrás dessas impulsões críticas ocultam-se insatisfações provocadas pelas tendências de profissionalização das atividades científicas, quase sempre em torno de posições mais ou menos desprovidas de prestígio social. Por isso, elas são mais significativas do que parecem. Elas estimulam os cientistas a aceitar técnicas", idéias e valores consagrados em outros grupos profissionais: especialmente na esfera da luta impessoal pela parcela de poder de que necessitam, para enfrentarem as obrigações inerentes a seus papéis sociais. Em resumo, as novas polarizações ideológicas, dominantes nos círculos científicos, encontram pleno apoio na presente condição profissional dos cientistas. Como resultado dessa situação, há uma disposição mais realista de espírito, na avaliação das especialidades relacionadas com a ciência aplicada. O reconhecimento da utilidade específica que elas possuem, para o progresso geral da ciência ou para os interesses fundamentais dos cientistas, está arruinando as prevenções, que rebaixavam sua dignidade intelectual.

Por fim, a ciência contribuiu para criar um mundo no qual suas funções são cada vez mais vitais e complexas. Em conseqüência, modificaram-se as relações dela com o bem-estar e a segurança das coletividades humanas. A chamada segunda revolução industrial traduz, claramente, esse fato, que demonstra ser essencial, em nossa era, o *modo* de utilizar os conhecimentos proporcionados pela ciência. Qualquer que seja o setor que examinemos: da física à sociologia, o progresso científico é contado pela capacidade das nações em mobilizar, organizadamente, seus recursos em benefício da posição delas na estrutura internacional de poder. O hiato entre o *saber científico* e o *proceder prático* tende a desaparecer, sob o modêlo da ação planejada. Reconhecidamente ou não, o planejamento tornou-se o símbolo organizatório da civilização produzida pela ciência. Limitando-nos ao que nos interessa, parece claro que a era do planejamento, dando primazia ao conhecimento das técnicas de controle racional das situações, concede primazia à fase de exploração prática das descobertas científicas. A teoria tornou-se, sob muitos aspectos, instrumental, prevalecendo o objetivo de convertê-la de "saber sôbre alguma coisa" em "saber para alguma coisa". Tal transformação teve seus inconvenientes, principalmente onde subordinou a pesquisa fundamental a interesses utilitários. Mas, teve o mérito de restabelecer a importância de um dos móveis

básicos da ciência, que quase chegou a submergir, sob a influência anacrônica de modelos pré-científicos de raciocínio: a conquista de poder sobre a natureza ou o ambiente nela produzido pela atividade humana. Dêste ângulo, os desenvolvimentos do pensamento moderno são construtivos. Eles conduzem a retificações que dão à ciência aplicada o papel que ela deve ter na civilização científica. Além disso, lançam as bases para uma teoria integral da ciência, na qual a pesquisa, a teoria e a aplicação aparecem como fases interdependentes de um complicado processo de percepção, explicação e alteração da realidade.

O conceito de educação prescinde de qualquer clarificação. Existe um consenso mínimo substancial entre educadores e cientistas sociais sobre o que ela significa, tanto para a organização da experiência e o desenvolvimento da personalidade, quanto para a sobrevivência e o funcionamento normal das coletividades humanas. Todavia, é preciso reconhecer que esse entendimento resulta de um clima de idéias que exerce limitada influência na vida prática. Em menor ou maior escala, as práticas educacionais ainda se subordinam, mesmo nos países em que a civilização científica alcançou florescimento extremo, a técnicas, a normas e a valores obsoletos. A concepção básica de educação sistemática, que inspira e dá sentido a essas práticas educacionais, constitui a expressão de uma experiência válida para o passado, para épocas nas quais as escolas concorriam muito pouco para a socialização da personalidade ou a preparação para a vida. Aqui, portanto, a revolução que se operou na mentalidade média dos educadores e dos cientistas sociais permanece confinada e inoperante.

Por isso, o que deve atrair nossa atenção é o caminho a seguir para vencer as forças de inércia e de conservantismo sócio-culturais. Adaptar a educação aos recursos fornecidos pela ciência e às exigências da civilização científica representa a tarefa de maior urgência e gravidade, com que se defrontam os educadores e os cientistas sociais no presente. Essa tarefa não é tão simples, quando passamos da esfera da teoria para a da aplicação. Além dos obstáculos opostos às inovações necessárias, pelo jogo dos interesses sociais ou pela estrutura rígida do sistema de instituições educacionais, convém considerar as dificuldades erguidas pela inexistência de uma perspectiva comum na escolha dos fins e dos meios das atividades educacionais. Uma disciplina de síntese, na qual a pesquisa fundamental e a teoria fossem exploradas, sistematicamente, na análise dos problemas educacionais e dos modos de resolvê-los, poderia contribuir, poderosamente, para a formação desse horizonte intelectual comum. Acontece, porém, que a preparação científica dos educadores se ressentem de seu caráter predominantemente "informativo" e "livresco". Em regra, falta-lhes domínio autêntico do ponto-de-vista científico. Doutra lado, a

experiência dos cientistas sociais, na área da educação, nasce dos centros de interesses impostos por eventuais investigações sobre as condições e os efeitos psico-sociais ou sócio-culturais das atividades educacionais. Ao contrário do educador, sua capacidade de situar os problemas educacionais em ângulos práticos é muito pobre. Em consequência, a disciplina de síntese, que o educador aprovaria, daria proeminência a modelos pré-científicos de aproveitamento do raciocínio prático e das descobertas da ciência. Tentativas do tipo da que Kilpatrick empreendeu, de construir uma "filosofia da educação" fundada nos dados da ciência, ilustram razoavelmente essa afirmação. Os cientistas sociais, por sua vez, dariam seu apoio a disciplinas de síntese nas quais prevalecessem o ponto-de-vista de suas especialidades científicas e a sistematização teórica. Nem mesmo um sociólogo da envergadura de Mannheim escapou a esse vírus, igualmente presente nas orientações de psicólogos, economistas e cientistas políticos.

O problema central, que se coloca, consiste naturalmente em descobrir meios para ajustar nossa capacidade de intervenção, na esfera da educação, aos recursos fornecidos pelo conhecimento científico e aos requisitos ou às exigências da vida moderna. A síntese teria de corresponder, obviamente, a questões de ordem prática, equacionadas à base de cooperação interdisciplinar. Aqui se evidencia a fecundidade da nova concepção de ciência aplicada. Ela é que subministra, de fato, o ponto-de-vista que torna possível a fusão de perspectivas e centros de interesses, aparentemente exclusivos. Primeiro, situando os problemas em um nível de maior complexidade, oferece fundamento objetivo à reintegração de conhecimentos e de estilos de pensamento no plano em que a prática requer consciência racional da situação e plena inteligência dos fins, dos meios e das possibilidades de combiná-los, frutíferamente, em dadas condições de alteração da realidade. Segundo, localiza e delimita a contribuição específica do educador, estimulando-o a propor alvos que só podem ser definidos através de raciocínio pragmático puro: os fins ideais, que não se realizam, parcial ou totalmente, nas condições reais de organização e de funcionamento do sistema educacional considerado. Terceiro, projeta a contribuição do cientista em um contexto no qual o raciocínio teórico pode ser associado, de forma positiva, ao raciocínio pragmático: mediante a análise dos efeitos presumíveis da intervenção racional, tendo em vista a eficácia dos meios de controle disponíveis, as tendências de reintegração inerentes às condições reais de organização e de funcionamento do sistema educacional considerado e o grau de congruência dos fins ideais propostos com as referidas tendências dinâmicas.

Essa discussão também sugere o sentido em que se deve entender a noção de "mudança cultural provocada". Não basta a referência ao conteúdo intencional para caracterizar a inovação cultural, que cai nessa categoria. Os estudos psicológicos e etnológicos sobre as bases perceptivas e cognitivas da dinâmica cultural indicam que, sob esse aspecto, as inovações culturais resultam, com frequência, da atividade intencional dos agentes humanos. O que distingue a mudança cultural provocada da mudança cultural espontânea, portanto, não é o conteúdo intencional dos processos que as produzem, mas a maneira pela qual êle é elaborado. Assim, na primeira espécie de mudança, o conteúdo intencional adere a um horizonte cultural que confere aos agentes humanos a possibilidade de escolher fins alternativos ou exclusivos e de pô-los em prática através de meios que assegurem, no mínimo, controle racional do desencadeamento e das principais fases do processo. Em outras palavras, isso quer dizer que o horizonte cultural em questão permite basear a escolha dos fins e dos meios na desirabilidade de certos efeitos, cuja relação com determinadas necessidades pode ser posta em evidência antes deles serem produzidos e cuja produção pode ser prevista, regulada e dirigida pelos agentes humanos.

A moderna civilização científica e tecnológica constitui, na história da evolução humana, o exemplo mais completo do domínio desse tipo de horizonte cultural do homem. A ciência aplicada e a educação nela operam como polarizadores de tendências dinâmicas. A ciência aplicada, como fonte de conhecimentos e de técnicas de exploração prática imediata na solução de problemas novos; a educação, como mecanismo de preservação ou de difusão de tais conhecimentos e técnicas ou, principalmente, como influência formativa do horizonte cultural, que fez da mudança provocada um recurso adaptativo essencial da civilização científica e tecnológica.

*/// — A ciência aplicada e a educação como fatores de
mudança cultural provocada*

A tendência a conceber a solução de problemas práticos como uma questão abstrata, como se a eficácia das atividades humanas apenas dependesse do domínio intelectual dos fins e dos meios, ainda hoje prevalece nos diferentes círculos dos "homens de ação". Em esferas como as da ciência aplicada e da educação, nas quais se impõe o recurso a especialistas e a exploração intensiva do raciocínio abstrato, essa tendência é, naturalmente, mais acentuada e absorvente. Os problemas e suas soluções são vistos de uma perspectiva que lembra, teóricamente,

a mentalidade utópica do século XVIII; e, praticamente, o modelo paracientífico de utilização das descobertas das ciências pelos técnicos e inventores do século XIX.

É inegável que essas duas orientações intelectuais tiveram importância dinâmica definida no horizonte cultural em que se formaram. A mentalidade utópica foi uma fonte de confiança racional na ciência e nas oportunidades que ela parecia oferecer ao aperfeiçoamento material e moral do homem. Desse ângulo, contribuiu poderosamente para a fomentação e a propagação de uma nova concepção do mundo, que só encontrava obstáculos e resistências no antigo horizonte cultural, em desintegração. Por sua vez, o modelo de aproveitamento do raciocínio científico, explorado pelo "pensamento inventivo", exerceu profunda influência no desenvolvimento da civilização tecnológica, urbana e industrial. Como sugere Mannheim, êle encontrava plena justificação na fase em que o "inventor" podia operar com unidades de trabalho que podiam ser representadas como produtos de "sua" imaginação e de "sua" atividade criadora. Contudo, também é inegável que ambas as orientações ficam deslocadas, tanto teórica quanto praticamente, numa era em que a percepção, a explicação e a manipulação dos problemas práticos exigem, como requisito intelectual, que se compreendam as relações entre meios e fins em termos das exigências e das potencialidades das situações de existência social.

Em vista das implicações desta ponderação, julgamos conveniente situar, aqui, três temas de maior significação geral. Primeiro, em que sentido é possível encarar a ciência aplicada e a educação como fatores sociais construtivos. Segundo, como opera o elemento racional na mudança cultural espontânea. Terceiro, como se comporta o elemento racional quando as condições de mudança cultural podem ser submetidas a controle exterior inteligente.

Um elemento societário qualquer pode ser descrito, sociologicamente, como "fator social construtivo", quando concorre para atender ou regular a satisfação de necessidades sociais novas, impostas pela diferenciação interna do sistema societário considerado. Portanto, êle se define através das funções que desempenha como "força" de transformação social, abstraindo-se a natureza dos efeitos que contribui para produzir (alterações na área da especialização de atividades sociais, da institucionalização de ações ou relações sociais, da reintegração parcial ou global de sistemas axiológicos, etc). São fatos patentes e reconhecidos: 1.º) que a civilização tecnológica e industrial repousa num ritmo de expansão altamente instável, que engendra, de forma contínua, novas necessidades sociais; 2.º) que o desenvolvimento da ciência se prende às repercussões dessas necessi-

dades seja na esfera da explicação do mundo, seja nos sistemas de adaptações e descontroles sociais daquela civilização; 3.º) que as transformações sofridas pela educação sistemática na vida moderna resultaram, de modo variável mas persistente, das funções que ela passou a desempenhar, direta ou indiretamente, na satisfação das referidas necessidades sociais. Se tais presunções são verdadeiras, como acreditam os cientistas sociais, é possível assinalar, na teia de vinculações da ciência e da educação com a organização da sociedade de classes, certas influências dinâmicas, que elas exercem como fatores sociais construtivos. Atendo-nos ao essencial, podemos apontar três níveis distintos, em que a ciência aplicada e a educação parecem operar como fatores sociais construtivos, em nossa civilização. Quanto à ciência aplicada, esses níveis dizem respeito ao ritmo e continuidade do processo de racionalização, ao domínio dos recursos que garantem as várias modalidades de intervenção racional, e à expansão orgânica da concepção científica do mundo. É óbvio que, em certo ponto do desenvolvimento social de nossa civilização, a ciência e suas aplicações aparecem como produtos das tendências à racionalização dos modos de conceber e de explicar o mundo. A partir do momento em que os efeitos da racionalização passaram a transparecer nos diferentes setores da vida social, porém, a ciência e suas aplicações passaram a contar entre os requisitos intelectuais desse processo e da crescente ampliação de suas fronteiras. Isso ocorre de tal forma, que se tornou impossível pensar na solução de problemas práticos, no presente, sem recorrer a conhecimentos e a procedimentos proporcionados pela ciência aplicada ou por seus desenvolvimentos tecnológicos. As ligações da ciência aplicada com o domínio dos recursos para a intervenção racional também são evidentes. De um lado, ela condiciona o avanço da espécie de tecnologia relacionada com o conhecimento científico. A descoberta de procedimentos técnicos, que permitem produzir e controlar certos efeitos úteis, de esquemas de organização racional das atividades humanas (inclusive na esfera do trabalho científico), e de processos que garantem a exploração econômica de semelhantes procedimentos ou esquemas, está diretamente associada aos progressos da ciência aplicada. De outro lado, ela oferece os alicerces e os principais estímulos intelectuais que dão sentido ao planejamento como base de reconstrução social da vida moderna. Por fim, o que aparentemente possui maior importância, por causa do destino da civilização industrial e urbana, os resultados intelectuais da evolução da ciência aplicada estão concorrendo para introduzir maior equilíbrio e unidade no pensamento científico. Como se sabe, o predomínio de móveis teóricos e a relativa negligência dos móveis práticos, que aquele acarretava, impediam que se desse igual relevo, na concepção científica do

mundo, às diferentes condições e valores da vida humana. Em particular, nenhuma imagem do homem, construída pela ciência, podia conduzir a uma representação da pessoa, plenamente coerente com o caráter racional do pensamento científico, antes de este se converter em fonte de orientação do comportamento humano na vida prática.

Quanto à educação, sua operação como fator social construtivo, nos três níveis a serem considerados, precisa ser entendida à luz das exigências impostas pela civilização científica e tecnológica ao comportamento inteligente do homem. Primeiro, o funcionamento e o desenvolvimento desse sistema civilizatório repousam na transmissão eficiente de complexo acervo de conhecimentos, boa parte do qual deve ser compartilhada pelo maior número possível de indivíduos. Apesar da especialização, imperante na área de produção do saber científico, este se destina à coletividade. Deve beneficiá-la como um todo: seja no plano intelectual, graças à função formativa que preenche na constituição do horizonte cultural do homem comum e à posição dominante que ocupa no sistema racional de concepção do mundo, criado pela própria ciência; seja no plano utilitário, em virtude das diferentes vinculações da vida cotidiana, na sociedade de massas, com noções, artefatos, técnicas e serviços produzidos com base nos conhecimentos científicos e na tecnologia científica; seja no plano moral, por causa das conseqüências ético-sociais, fundadas em valores de racionalidade estrita, do elevado ideal de liberdade e de respeito à pessoa, inerente à concepção científica do mundo. Daí a existência de complicado sistema de comunicação simbólica, em constante enriquecimento e expansão, que confere à educação sistemática uma importância dinâmica, jamais igualada em outros sistemas civilizatórios conhecidos. Segundo, a racionalidade do saber científico não deriva do respeito invariável a uma ordem estática de valores consagrados, mas da capacidade da inteligência em descobrir e utilizar conhecimentos compatíveis com a objetividade dos eventos materiais ou humanos. Por isso, esse tipo de saber demanda disposições intelectuais que só podem ser continuamente desenvolvidas e apuradas mediante rigorosa preparação especializada. O que se chama de "vocaçãõ científica" representa o produto médio desse esforço educacional dirigido, que tem por fim a formação da mentalidade científica, sem a qual não haveria progresso na ciência e na tecnologia científica. Terceiro, o saber científico assinala a maior revolução já ocorrida na história cultural do homem. Ele opõe, a todas as formas possíveis de alienação social de pessoas, de grupos ou de coletividades humanas, argumentos e avaliações que desmascaram seus fundamentos anti-naturais e supra-rationais (nas relações dos homens com as mulheres, dos pais com os filhos, dos adultos com os jovens, dos

civilizados com os primitivos, dos brancos com os negros, dos ricos com os pobres, dos poderosos com os desprotegidos, dos cultos com os incultos, etc). A tarefa de adestrar o homem, para agir integralmente nos marcos de semelhante moralidade racional, cabe à educação sistemática. Embora os educadores se tenham descuidado das referidas implicações práticas do saber científico (com raras exceções, como a de Lawrence K. Frank), parece evidente que o circuito da revolução provocada pela ciência se fechará, quando a escola fôr capaz de despertar, em todos os indivíduos, os sentimentos de equidade, as atitudes de tolerância simpática e os ideais de autonomia na solidariedade requeridos pelo pensamento científico.

Os resultados dessas explanações colocam uma questão de magna importância. Dadas a natureza e as tendências das influências sócio-dinâmicas da ciência aplicada e da educação na civilização tecnológica e industrial, como se explicam o padrão heterogêneo e o ritmo descontínuo, assumidos pelos efeitos de ambos os fatores na evolução desse sistema civilizatório? As descobertas feitas pelos sociólogos, que se dedicaram à investigação dos processos de percepção e de consciência sociais, nas formas em que eles se evidenciam através do horizonte cultural do homem moderno, permitem responder a tal questão. De várias orientações, investigadores como Marx, Engels, Tonnies, Nash, Max Weber, Sombart e Mannheim (para só citarmos os principais), descobriram que a significação do elemento racional, na vida prática do homem moderno, sofreu considerável transformação: restrita, no contexto de uma concepção tradicionalista, patrimonialista e sagrada do mundo, herdada da sociedade medieval, estendeu-se a todas as esferas do comportamento social humano, com a formação e o desenvolvimento da sociedade capitalista e de classes. Essa transformação foi, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. O elemento racional inseriu-se em todos os tipos de ação e de relação sociais, embora seus efeitos se fizessem sentir, com maior rapidez e especificidade, no campo da economia, da política e da administração. Graças a essas circunstâncias, os processos pelos quais os seres humanos explicam, etnocêntricamente, suas condições de existência, adquiriram uma feição secularizada e racional. As tradições, as obrigações morais e as convicções religiosas deixaram de restringir a visão intelectual do homem comum, com referência seja aos eventos naturais, seja aos eventos propriamente humanos. Em termos da atividade do homem como agente "criador de cultura", isso representava um progresso sem precedente diante de outras civilizações. De um lado, porque promovia o alargamento do horizonte cultural do homem, no aproveitamento pragmático de suas experiências. Na antiga concepção do mundo, as experiências do passado e do presente eram relacionadas entre

si, tôda vez que se impunha a solução de algum problema na vida prática. Mas prevalecia a aspiração de modelar o presente pelo passado. Na nova configuração, ao contrário, as experiências do passado começaram a ser manipuladas seletivamente, como recursos instrumentais, onde fosse patente sua eficácia para resolver os problemas novos. No demais, o presente passou a ser governado, de maneira crescente, pelo futuro: por representações ideais de organização da vida prática, que podiam ser antecipadas, mentalmente, como possíveis, legítimas e necessárias. De outro lado, porque inspirou uma espécie de *revolução copernicana* nas atitudes humanas. Os modelos de padronização e de organização das atividades sociais dos homens passaram a ser relacionados com os interesses e com os valores perseguidos deliberadamente. O prestígio inerente ao caráter conspícuo do tradicional, ao exemplo legado pelo antepassado ou à consagração de origem religiosa deixou de influenciar as avaliações práticas, no processo de substituição das antigas normas e instituições sociais. A eficácia e a compatibilidade com os interesses ou com os valores, defendidos conscientemente, erigiram-se em critérios normativos da reconstrução social. No conjunto, o elemento racional alargava de tal forma o campo de decisão do homem, que êste passou a conceber-se como senhor do próprio destino.

Uma noção como essa funda-se, substancialmente, no domínio sôbre as condições naturais e artificiais do ambiente pelo homem. É claro que tal domínio não se estabeleceu como efeito de um processo mecânico. Êle se firmou lentamente, em conexão com as alterações ocorridas na posição relativa do elemento racional no horizonte cultural do homem moderno. Como sugerem as análises de Marx, de Nash e de Max Weber, durante algum tempo o elemento racional apenas se inseria nas atividades intencionais que podiam ser toleradas no âmbito da ordem tradicionalista, patrimonialista e sagrada. Os setores nos quais o elemento racional conseguiu encontrar maior expressão, como o da burocracia e o do direito, estavam submetidos a controle rígido. Por isso, foi a expansão paulatina daquelas atividades, especialmente no plano da vida econômica, que repercutiu de forma explosiva na estrutura do pensamento, forçando seja a utilização livre das técnicas de cunho racional existentes, seja a criação de novas técnicas intelectuais, que pudessem corresponder à necessidade de dar relevo ao elemento racional na vida prática. A formação e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia baseada no conhecimento científico exemplificam a direção tomada por esse processo. Contudo, o processo evoluiu de tal modo, que as inovações só parcialmente constituíam o produto do elemento racional da situação. Os fatores e as condições irracionais (na forma de hábitos, de normas, de instituições ou de

valores sociais), continuavam a exercer extensa e profunda influência ativa. Com frequência, fins escolhidos racionalmente eram atingidos por meios irracionais. Na situação global, as condições e os fatores irracionais operavam como mecanismos de obstrução ou de solapamento, dificultando e retardando a descoberta ou a utilização das técnicas racionais que se impunham. A análise retrospectiva demonstra, no entanto, que essa circunstância não chegou a ser totalmente prejudicial. Para se reconhecer isto, é bastante que se atente para o fato de que o elemento racional fazia parte de um contexto mais amplo, no qual concorria e se articulava com elementos irracionais de várias categorias. Sua importância relativa, na prática, dependia do equilíbrio que se estabelecesse, mediante a ação humana inteligente, entre os elementos racionais e irracionais da ação. Esse fato explica porque o elemento racional desempenhou influências dinâmicas revolucionárias, apesar da atividade concorrente e neutralizadora das condições e dos fatores irracionais. Doutra lado, a conveniência de uma combinação íntegra entre fins, meios e condições da ação não constituía um dilema, na perspectiva dos agentes sociais. Contava, acima de tudo, o propósito de alcançar os fins colimados, através dos meios e das condições realizáveis na prática. Daí a consequência inevitável: um modelo heterogêneo de intervenção, incapaz de submeter todas as fases dos processos conscientes de inovação cultural a móveis -e a procedimentos racionais.

Embora sumária, a digressão acima revela o que nos parece essencial. O desenvolvimento do processo da racionalização dos modos de conceber e de explicar o mundo, bem como das maneiras correlatas de agir foi lento, gradual e descontínuo. A ação inteligente, na esfera em que ela conduz à criação de bens culturais, limitava-se, necessariamente, à solução de problemas imediatos, elevados ao campo da consciência pela atividade prática. As bases perceptivas e cognitivas da ação inteligente eram, portanto, bastante acanhadas, no que concerne ao papel atribuído aos critérios racionais de pensamento e de intervenção na realidade. O sujeito não precisava acumular conhecimentos exaustivos e profundos sobre os objetos e suas relações com a atividade humana organizada, para transformá-los. Bastava considerá-los no plano em que eles ofereciam alguma espécie de interesse prático e operar, intelectualmente, com os problemas assim evidenciados. Os procedimentos empregados pelo inventor, pelo reformador social e pelos "homens de ação" ilustram bem o que ocorria. O inventor convertia seus problemas em uma unidade técnica de trabalho, deixando de relacioná-la seja com o progresso teórico dos conhecimentos explorados, seja com as consequências que ela poderia desencadear no sistema econômico e na sociedade. Sua curiosidade e intervenção restringiam-se à

construção do engenho que produzisse, regularmente, o efeito técnico desejado. Tomando como referência pensadores como Hobbes e Rousseau, constata-se que o reformador social procedia de forma similar. O conhecimento objetivo da realidade social ambiente interrompia-se onde fosse possível evidenciar o fundamento irracional da ordem social existente ou das instituições consideradas. Além disso, contentavam-se com a enunciação dos requisitos racionais da reconstrução social, negligenciando outras questões, inclusive as referentes à repercussão das alterações previstas fora do âmbito da situação de interesses que desejassem modificar. Se procedimentos dessa natureza tinham pleno curso entre os intelectuais, voltados para os problemas práticos, não é de admirar-se que os "homens de ação" — na economia, na administração e na política — se ativessem à significação das técnicas racionais para a solução dos problemas do presente que ameaçassem, diretamente, a continuidade das instituições sociais a que associavam seu prestígio e seu poder. O teor altamente pragmático da previsão, neste nível, achava uma fonte de distorção e de empobrecimento na convergência para interesses imediatos, em detrimento da situação total e da importância de lidar com eles tendo em vista a função dinâmica que ela possui no contexto social. Por isso, a exploração prática do elemento racional sofria uma sorte de efeito de recorrência. Mesmo onde a escolha inteligente de fins podia amparar-se na manipulação de meios racionais, em condições relativamente favoráveis aos intentos práticos perseguidos, os resultados alcançados refletem menos a eficiência das técnicas racionais empregadas que a seleção de seus efeitos por forças sócio-culturais do meio ambiente.

À luz dessas reflexões, é possível responder à questão proposta. A ciência aplicada e a educação receberam, na civilização tecnológica e industrial, um desenvolvimento que exprime a interdependência de duas ordens contraditórias de condições e de fatores. Primeiro, no plano da consciência racional dos fins, dos meios e das condições ideais para pô-los em prática: a natureza abstrata do saber científico-positivo ou dos raciocínios baseados em sua aplicação favoreceu a acumulação rápida de conhecimentos sobre os alvos que devem orientar, racionalmente, a ação humana nessas esferas. Segundo, no plano da consciência social dos fins, dos meios e das condições ideais para pô-los em prática: o grau de secularização das atitudes e da racionalização dos modos de perceber ou de explicar o mundo revelou-se insuficiente para criar, acima das diferenças de interesses e de valores grupais, alvos coletivos de aproveitamento racional das potencialidades sócio-culturais da ciência aplicada e da educação. A articulação das duas ordens de condições e de fatores, através das situações sociais de existência e da contínua transformação delas, tem

favorecido seja o alargamento da consciência pelo influxo de valores polarizados socialmente, seja a permeabilidade da consciência social a influências especificamente racionais. No entanto, o desequilíbrio persistente das duas ordens de condições e de fatores vem contribuindo para reduzir o poder atuante da ciência aplicada e da educação. Só as potencialidades de ambas que lograram incorporação à consciência social e, em consequência, reconhecimento societário de que são "valiosas" e "necessárias", são exploradas efetivamente e encontram campo para operar como mecanismos de mudança da situação existente. Isso ilustra, empiricamente, o que acontece com o elemento racional na mudança cultural espontânea. Tolhido entre "forças" de efeitos contraditórios, o que conta não é sua capacidade interna de expansão, mas o modo pelo qual ela chega a ser aproveitada socialmente.

Estudos recentes, entre os quais se salientam as contribuições histórico-sociográficas de Bernal, evidenciam as consequências negativas da incapacidade dos cientistas em intervir, regular e extensamente, na área de aproveitamento prático das descobertas científicas. A presente organização do trabalho científico possui tais deficiências que permite, quanto aos desenvolvimentos da ciência aplicada, estreita predominância dos interesses econômicos e comerciais sobre as conveniências científicas, as razões humanitárias e, mesmo, a segurança ou o bem-estar das nações. O domínio de interesses extracientíficos e supra-rationais conduz, num setor em que a produção de conhecimentos deveria ser regida por normas e valores especiais ou por interesses que afetam as nações como um todo e a humanidade, à atrofia paulatina da pesquisa fundamental, ao progressivo estrangulamento dos móveis teóricos do pensamento científico na pesquisa aplicada e à perturbação do curso ou dos efeitos do processo de institucionalização das atividades científicas. Como se sabe, a normalidade deste processo é vital para a evolução da civilização industrial e tecnológica. Dele dependem, especialmente: 1.º) a articulação dos diferentes níveis do trabalho científico, de acordo com os requisitos teóricos e as possibilidades práticas do pensamento científico; 2.º) o melhor entrosamento entre a produção e a exploração dos conhecimentos científicos, ou seja, entre a ciência e a sociedade; 3.º) a continuidade das tendências que vêm assegurando a expansão interna do sistema das ciências e sua posição como estrutura intelectual dominante do nosso sistema racional de concepção do mundo. Todavia, o impacto das condições e fatores irracionais faz-se sentir, principalmente, sobre aquele processo. Por paradoxal que pareça, isso prejudica, sobretudo, o desenvolvimento da ciência aplicada e o alcance de sua contribuição para a alteração do mundo em que vivemos. Como já indicamos, a ciência apli-

cada constitui a área menos diferenciada e integrada do pensamento científico. Em conseqüência, os impactos sofridos pelo processo de institucionalização das atividades científicas concorrem, diretamente, para retardar a descoberta e o domínio de técnicas eficientes de controle racional das "forças" postas a serviço do homem pela ciência.

Fenômeno similar ocorre com a educação. A formação e o desenvolvimento da economia capitalista, da democracia e da sociedade de classes deram origem a um horizonte cultural tipicamente caracterizado pelo grau de importância nele atribuída ao comportamento inteligente, baseado na consciência e na escolha racionais de fins e de meios. Técnicas, conhecimentos e valores intelectuais, antes privativos de castas ou de estamentos que exerciam funções religiosas, políticas ou burocráticas, passaram a ser indispensáveis às atividades cotidianas do homem comum, tornando-se "universais" e "acessíveis" a todos. Vários fatores, cuja análise não caberia aqui, fizeram da "democratização da cultura" um requisito intelectual da vida prática moderna, que conferiu à educação sistemática funções socializadoras relacionadas com todas as atividades sociais nucleares da civilização industrial e tecnológica. Como aconteceu com os cientistas, na esfera do pensamento sistemático, os educadores constituíram-se em intérpretes das exigências da nova situação histórico-social. Formularam e propagaram ideais pedagógicos coerentes com as funções da educação escolar em sociedades cujo sistema organizatório consagra, pelo menos teoricamente, a igualdade fundamental de todos os indivíduos; idênticas oportunidades mínimas de preparação para a vida, como requisito para a plena fruição dos direitos sociais e a aceitação responsável dos deveres correlatos; e o acesso, apenas restringido pelas disposições ou capacidades pessoais, às diferentes posições sociais, com as probabilidades correspondentes de segurança, de prestígio e de poder. Do mesmo modo que os cientistas, com referência à institucionalização das atividades científicas, os educadores foram privados do controle racional das diretrizes ultradidáticas e das condições exteriores do progresso educacional. Em conseqüência, não puderam intervir, eficazmente, nas situações concretas que regulam o funcionamento das escolas e graduam sua influência dinâmica na vida social. Ao contrário, tiveram de ajustar-se a uma realidade educacional em flagrante contradição com os recursos racionais e com as polarizações ideológicas ou utópicas de sua consciência profissional.

Pode-se argumentar que semelhantes conclusões incidem em limitações grosseiras. Primeiro, elas não fazem honra ao papel criador dos educadores no mundo moderno. Segundo, elas omi-

tem que as transformações substanciais, por que passou a educação sistemática nos últimos tempos, são produtos da frutificação natural dos ideais pedagógicos, propagados pelos educadores. Na verdade, elas não foram expostas com esse espírito. Pretendíamos ressaltar, somente, que no contexto da mudança cultural espontânea o elemento racional sofre reelaborações que acabam desviando o curso da intervenção intencional ou da criação inovadora. Mas, também achamos que é melhor considerar a questão do ângulo em que as atividades dos educadores se apresentam sob os aspectos mais favoráveis. Tomemos, por exemplo, os projetos tão bem sucedidos de Elsie R. Clapp e colaboradores, em escolas rurais de Jefferson Country e Arthurdale. * Que nos revelam eles? De um lado, que o educador moderno está longe de ter aproveitado, inteligentemente, todas as oportunidades abertas à sua ação, em virtude dos conhecimentos de que dispõe e do amparo que pode receber no seio das comunidades. Os educadores responsáveis pelos dois projetos souberam tirar partido construtivo dessas oportunidades. Servindo-se delas, conseguiram organizar escolas capazes de preencher as funções a que se destinavam e, o que é ainda mais importante, criar centros ativos de interesses para os habitantes das duas comunidades. De outro lado, que o grau de sucesso da intervenção do educador depende da elasticidade com que êle pode operar, em dado sistema social, com os problemas educacionais enfrentados. Nos casos em apreço, essa elasticidade era, no essencial, quase ilimitada. Tanto as populações afetadas quanto o poder público estavam interessados no sucesso da intervenção e em seus possíveis efeitos para o desenvolvimento das duas comunidades. Isso quer dizer que a intervenção dos educadores assumiu a forma de um processo técnico, no qual o emprego dos recursos racionais disponíveis foi regulado pela natureza dos propósitos visados e pelas exigências da situação.

Seria conveniente indagarmos, agora, o que ocorreria se o educador voltasse sua atenção para problemas educacionais cuja solução exigisse alterações parciais ou globais na estrutura e no funcionamento do sistema social considerado. O relatório da "Comissão Presidencial sobre a Educação Superior" nos Estados Unidos, elaborado entre 1946-1947 por George F. Zook e colaboradores, representa um bom exemplo "neutro". Trata-se de um documento rigoroso, lúcido e objetivo. As medidas práticas,

* Ambos os projetos podem ser considerados como exemplos de mudança cultural espontânea. Seja porque não se fez nenhuma tentativa de estudo prévio da situação e de controle das condições ou dos efeitos da intervenção, seja porque esta foi interrompida assim que as escolas passaram a funcionar normalmente, ocasião em que foram largadas a seu próprio destino. Ambas as iniciativas fazem parte da difusão das técnicas e instituições educacionais modernas no mundo rural.

nele recomendadas, só levariam a acentuar certas tendências da democratização do ensino superior nos Estados Unidos, por meios indiretos, definitivamente relacionados com os encargos financeiros do Governo Federal nessa área. O documento não chegou a ferir a imaginação pública nem a iluminar a ação oficial. Entretanto, dez anos depois, quando os russos suplantaram os norte-americanos no terreno dos foguetes termonucleares, os argumentos nele discutidos se impuseram de forma dramática! Em uma obra sociológica notável, August Hollingshead esclarece objetivamente a questão, evidenciando como os ideais democráticos são minados pelo sistema de classes sociais. Os membros das camadas dominantes pensam como se a ideologia democrática fosse respeitada integralmente e como se a competição só favorecesse os realmente mais capazes. "Essa ideologia, escreve Hollingshead, falha em considerar o fato de que o sistema social não prove todos os competidores com oportunidades iguais. Nem reconhece que o sistema de classes é mantido, em parte, pelo controle das posições oficiais pela classe superior. (...) Um terceiro fato, ignorado por essa ideologia, é que o controle da classe superior tende a produzir a manipulação das funções institucionais segundo os interesses dos indivíduos e das famílias que possuem riqueza, prestígio e poder". Neste plano, em que a educação aparece como expressão da estrutura da sociedade em que se integra, termina a faculdade do educador de lidar com os problemas educacionais em termos estritamente racionais. Ele pode, em função de sua integridade intelectual, estabelecer os requisitos e os alvos ideais da educação sistemática e, mesmo, apontar como e porque eles deixam de ser obedecidos na prática. A menos que o sistema social se transforme em dada direção, porém, ele não dispõe de meios técnicos para converter seus conhecimentos em princípios normativos do processo educacional.

Com essa discussão, podemos encerrar a análise do nosso tema, condensando os resultados a que chegamos em três tópicos principais. Primeiro, por causa de suas conexões com os processos psico-culturais da consciência, a influência potencial do elemento racional não sofre alterações, no decorrer da mudança cultural espontânea. Assim, os ideais de democratização do ensino, independentemente dos graus de sua realização na prática, estão subjacentes a todas as tendências de renovação dos sistemas educacionais modernos. Segundo, os meios intelectuais, que servem para escolher e dirigir as atividades intencionais de fundamento racional, na mudança cultural espontânea, não asseguram, de modo invariável, domínio determinado sobre a realização dos fins desejados. O processo de mudança pode ser interrompido em alguma de suas fases, antes de completar-se ou

de produzir os efeitos esperados, sem que seus agentes possam impedir tais decorrências. O exemplo acima, sobre a impossibilidade de nivelar as oportunidades educacionais em uma *sociedade de classes*, apesar dos incentivos ideológicos favoráveis, ilustra empiricamente essa afirmação. Terceiro, a concorrência do elemento racional com condições e fatores irracionais reduz, na mudança cultural espontânea, o alcance e a eficácia da intervenção intencional. Razões e critérios incongruentes com os intentos de cunho racional interferem tanto nas avaliações, quanto na seleção dos efeitos desejáveis das inovações. Repor-tando-nos ao exemplo anterior: as racionalizações, que dissimulam a interferência da posição social na limitação das oportunidades educacionais, opõem resistências insidiosas às medidas de democratização do ensino.

Poderá parecer estranho o fato de darmos tanta atenção ao papel do elemento racional na mudança cultural espontânea. Contudo, esse fato era essencial para a presente discussão. Ele permite estabelecer dois pontos, de sumo interesse para a análise de outra questão, concernente ao comportamento do elemento racional na mudança cultural provocada. Em primeiro lugar, que na educação, como em outras esferas da atividade intencional, a intervenção e seus graus de sucesso não dependem, apenas, da consciência dos fins e da disponibilidade de meios intelectuais para atingi-los, mas também da maneira pela qual essas duas condições se relacionam com impulsões coletivas para mudança. Em segundo lugar, que o processo de mudança espontâneo — na educação — como em outros níveis da cultura — pode paralisar-se ou interromper-se antes de produzir todos (ou os principais) efeitos esperados pelos agentes e objetivamente possíveis nas condições de integração da ordem social estabelecida. Estes dois pontos fornecem os fundamentos e os limites dentro dos quais precisam ser consideradas as possibilidades de manipulação de educação como fator racional de mudança. O primeiro indica que precisamos estar preparados para manter e melhorar o entrosamento de nossos recursos e os nossos alvos educacionais com a evolução do sistema social. Mas, concorre para dissipar a presunção, tão difundida em nossa época, de que a educação confere ao homem a capacidade de modificar, a seu talante, a realidade social. Ela não tem esse poder, embora isso não diminua o interesse pelo referido entrosamento, que serve de base à compreensão sociológica da importância da educação como fator do progresso social. O segundo mostra que também precisamos estar preparados para aumentar o entrosamento de nossos recursos e alvos educacionais com a organização e com o funcionamento do sistema social. Deixa patente, porém, que as vias racionais só são dinamicamente construtivas quando o processo educacional corresponde a necessi-

dades percebidas no plano da consciência social. Em conjunto, os dois pontos alimentam a convicção de que a manipulação racional das condições externas do processo educacional apresenta interesses práticos específicos. Isso parece verdadeiro tanto no que diz respeito à seleção e à intensificação de efeitos desejáveis, quanto no que concerne à neutralização ou à eliminação de fontes de interferência, cujo controle possa ser obtido através de técnicas racionais.

Em outras palavras, as vinculações da educação sistemática com a ordem social da sociedade de classes, vista quer estática quer dinamicamente, suscitam problemas práticos que não podem ser enfrentados, com sucesso, no nível da mudança cultural espontânea. Esta confina o elemento racional a um número reduzido de atividades intencionais discretas ou desarticuladas, subordinando ao acaso e à concorrência das circunstâncias o desfecho de intervenções fundadas no comportamento inteligente e na ação deliberada. Daí a necessidade de recorrer a formas mais complexas de pensamento, nas quais a maior elaboração do elemento racional permita: 1.º) apreender como surgem e quais são as conseqüências diretas ou indiretas daqueles problemas; 2.º) pôr em evidência até que ponto eles poderiam ser corrigidos ou solucionados, através das técnicas conhecidas ou exploráveis de controle; 3.º) identificar e avaliar, objetivamente, os efeitos presumíveis da intervenção racional, tomando em conta, isolada e globalmente: a natureza e gravidade dos problemas; a eficácia comprovada dos meios de controle disponíveis ou mobilizáveis eventualmente; a qualidade das influências inerentes às condições neutras, favoráveis e adversas da situação concreta; o grau de consciência, alcançado socialmente, sobre tais problemas e a conveniência de submetê-los a alguma espécie de controle; as repercussões dos efeitos desejados na integração e no funcionamento de subunidades do sistema educacional e neste como um todo; a importância dinâmica do processo total nas relações do sistema educacional com a ordem social. Chegamos, assim, a uma perspectiva intelectual plenamente coerente com o horizonte cultural do homem moderno. A percepção e a explicação dos problemas educacionais são situadas em tal plano, que a reflexão sobre eles adquire maior consistência, nos três níveis distintos do conhecimento (empírico, teórico e prático), e os projeta numa dimensão histórico-volitiva em que as experiências do presente são associadas às do passado para prevenir o futuro. Com isso, complica-se naturalmente o processo técnico, determinável pelas atividades intencionais dos agentes. Mas, em compensação, êle ganha nova eficiência, por ajustar-se às situações histórico-sociais e aos problemas práticos, criados pela diferenciação das funções da educação sistemática na civilização tecnológica e industrial. Pela primeira vez na história

cultural do homem, êste pode propor-se, conscientemente, os alvos da educação sistemática em termos das necessidades dos indivíduos, da expansão interna dos sistemas educacionais e do desenvolvimento do meio social ambiente.

O que caracteriza a mudança cultural provocada, em relação ao elemento racional, é a extensão dos limites da ação intencional. Além da escolha deliberada dos alvos, ela envolve o conhecimento objetivo dos meios, das condições e dos mecanismos através dos quais aquêles precisam ser atingidos. Em outras palavras, o elemento racional penetra em todos os níveis do comportamento inteligente dos agentes, de modo a ordenar as atividades por eles desenvolvidas no plano relativamente abstrato, em que se definem suas intenções de intervir na realidade, seja em função dos fins, seja em função dos meios e das condições da própria intervenção. Isso coloca duas questões básicas. Primeiro, como ou porque a ação inteligente e deliberada, orientada racionalmente, pôde alcançar tamanha importância dinâmica na vida social cotidiana. Essa questão, segundo nos parece, já foi respondida acima. Os efeitos dos processos de secularização e de racionalização não se fizeram sentir apenas na transformação da perspectiva social dos indivíduos, mas também nos seus critérios e ideais de organização e de controle das atividades humanas. Por isso, aquêles efeitos repercutiram, extensa e profundamente, em todas as áreas em que a institucionalização dependia, de maneira direta ou indireta, dos novos critérios e ideais de organização e de controle das atividades humanas. É assim que se explica, sociologicamente, a formação e a evolução das chamadas "organizações formais" (como a grande empresa, as associações nacionais e internacionais ou o Estado), no mundo moderno. Segundo, se é possível conceber o homem, em face da extensão tomada pela influência do elemento racional nos processos de transformação ou de produção da cultura, como senhor da sua vontade e do seu destino. Parece evidente que a análise sociológica não pretende, no caso, sugerir que o indivíduo se liberta, com o progresso da civilização tecnológica e industrial, dos vínculos materiais, psico-cultu-rais e morais, que o ligam à vida social organizada. Ao contrário, ela procura salientar como a preservação desses vínculos se associa à formação e ao desenvolvimento de uma ordem social, que precisa assegurar maior autonomia à pessoa, como condição para a normalidade de seus ajustamentos às situações sociais de existência. Esses ajustamentos exigem tal volume e variedade de energias psíquicas e de aptidões intelectuais, que o indivíduo jamais poderia corresponder a seus papéis sociais, sem dispor de um mínimo de liberdade, de iniciativa e de segurança, regulado pelos mecanismos organizatórios da vida social. Verifica-se, portanto, que a importância crescente do elemento racional é

conseqüência de um processo social, pelo qual os recursos culturais do homem são reajustados às exigências da vida em sociedade na era da civilização tecnológica e industrial.

O estabelecimento desse ponto apresenta enorme interesse científico. É que êle permite situar o significado geral do processo que estamos analisando. O fato de têmos consciência das origens e das funções da crescente influência do elemento racional na vida prática não nos coloca em situação peculiar, perante outros povos e outras culturas. Êle traduz, sómente, uma diferença de perspectiva, assegurada pelo horizonte cultural do homem moderno. Mas, o domínio racional, por êste alcançado sôbre certas situações de existência, possui significação comparável ao poder conferido ao homem por outras formas de saber, em outras civilizações.

Qual é a natureza desse *domínio racional*? Certos autores, como Mannheim, falam em "planejamento experimental". O uso desta expressão justifica-se: de um lado, pelas oportunidades abertas à intervenção racional nas organizações formais; de outro, porque é presumível que o desenvolvimento da concepção científica do mundo imporá o modelo do raciocínio científico também às atividades práticas do homem. Contudo, a crescente influência do elemento racional na mudança cultural provocada não se baseia, necessariamente, na eliminação das condições e dos fatores irracionais da vida humana. Isto ocorre, certamente, nas esferas em que as condições e os fatores irracionais se articulam a fontes de interferência destituídas de apoio estrutural ou funcional na ordem social existente. Em regra, porém, o domínio racional caracteriza-se pelo modo de lidar com condições e com fatores irracionais que, não sendo elimináveis no presente, operam como fontes de interferência, porque sua influência dinâmica transcende aos limites das necessidades satisfeitas por determinadas instituições, grupos ou valores sociais. Em suma, o irracional persiste, em proporções variáveis, nos diferentes níveis da vida social. Não obstante, a intervenção racional consegue submetê-lo a controle indireto, por ser capaz de representar-se, antecipadamente, como seus efeitos poderão repercutir nas atividades intencionalmente voltadas para a alteração da realidade.

Daí a evidência que se impõe: a diferença entre a mudança cultural espontânea e a mudança cultural provocada (quanto ao papel do elemento racional, encarado nos limites da civilização tecnológica e industrial) é antes de *grau* que de *natureza*. Uma e outra são processos da mesma ordem, que preenchem funções análogas. Distinguem-se uma da outra sómente com referência aos recursos técnicos e intelectuais, postos à disposição do homem

no campo do comportamento inteligente e do controle deliberado das "forças" conhecidas do meio ambiente. Essa constatação é deveras importante, por causa de suas implicações práticas para o tema que nos preocupa aqui. A transição do estilo de pensamento inerente à mudança cultural espontânea para o imposto pela mudança cultural provocada pode efetuar-se gradualmente, em conexão com os progressos conseguidos na tecnologia e com o agravamento das exigências da situação. Em face da educação sistemática, isso significa que a nossa capacidade de lidar com os problemas educacionais do presente e de resolvê-los de modo mais eficiente depende, diretamente, do sucesso que tivermos em utilizar os dados da ciência no planejamento das atividades educacionais.

É preciso que se tenha em mira, entretanto, que aqui se trata, sobretudo, de explorar os conhecimentos científicos em fins práticos. Muitos dados da ciência só poderão ser utilizados, convenientemente, pelos próprios educadores. Outros, no entanto, exigirão novas modalidades de cooperação entre os educadores e especialistas com treinamento científico. Em particular, certas modificações na estrutura e no funcionamento dos sistemas educacionais, para adaptá-los às funções formativas, adquiridas pela educação sistemática no presente, ou para ajustá-los às transformações ocorridas no ambiente social, impõem problemas práticos que não poderão ser resolvidos, com eficácia, sem a colaboração íntima e contínua dos educadores com os cientistas sociais. Em sua maior parte, esses problemas ainda não foram investigados cientificamente. Doutra lado, o interesse por eles surge numa área definitivamente especializada do saber científico: a da ciência aplicada. Isso quer dizer que as circunstâncias estão favorecendo fortes solicitações ao maior desenvolvimento da pesquisa científica aplicada sobre os problemas educacionais do mundo moderno. Mesmo que a formação do educador o provesse com melhor treinamento para lidar com os conhecimentos e com as técnicas fornecidas pelas ciências sociais, ele não poderia resolver sozinho todas as questões que teria de enfrentar na transformação deliberada do sistema educacional. Por sua vez, o cientista social não estaria em condições de prestar uma colaboração construtiva, ainda que o educador pudesse esclarecê-lo a respeito da natureza dos alvos e do alcance dos meios para atingi-los, sem investigar, previamente, os problemas educacionais do duplo ângulo de sua emergência e dos efeitos presumíveis da intervenção racional. Como já vimos, as intenções e os ideais não asseguram eficiência nem continuidade às atividades deliberadas do homem. Para reduzir ou evitar o impacto das condições e dos fatores irracionais, o cientista social precisa

i



investigar a situação educacional-problema e analisar como poderá ela reagir a determinadas tentativas de intervenção nos elementos nucleares de sua estrutura.

Como decorrência desse tipo de procedimento, que tende a firmar-se e a difundir-se em nossa era, será possível concentrar as energias intelectuais e os recursos instrumentais do homem na solução dos problemas educacionais do presente que possuem importância específica para a formação da personalidade, o equilíbrio dinâmico da ordem social e o desenvolvimento da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica. Desse ângulo, é fácil perceber como a concepção científica do mundo se está refletindo na maneira pela qual se tira proveito construtivo da educação sistemática. Esta deixou de ser concebida como fim em si mesmo, como regalia ou como valor supremo, para ser relacionada com as necessidades fundamentais da vida e com os modos inteligentes de satisfazê-las, que parecem assegurar continuidade ao progresso do nosso sistema civilizatório. Em última instância, ela tende a converter-se, no clima moral produzido pelo pensamento científico, em um dos fatores racionais de controle dos elementos naturais e artificiais do ambiente pelo homem.

IV — O dilema educacional brasileiro

Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes. O fardo era pesado demais, para ser conduzido, com responsabilidade e espírito público construtivo, num sistema republicano que se transformou, rapidamente, numa transação com o *velho regime*, do qual se tornou mero sucedâneo político. Enquanto as condições internas se agravavam, pela atividade contínua e irrefreada dos mecanismos sócio-econômicos que provocam, nos países de estrutura econômica dependente, devastação com empobrecimento econômico-demográfico de áreas férteis e expansão desordenada de centros circunstancialmente ativos de produção, novas exigências histórico-sociais alargaram as funções da educação sistemática, adaptando-a ao funcionamento do sistema de classes sociais e do regime democrático. No conjunto, os problemas educacionais, resolvidos de forma insatisfatória no

passado ou nascidos com a dinâmica da própria situação histórico-social no presente, tiveram que ser enfrentados com recursos deficientes e obsoletos, além disso mal aproveitados, em virtude da mentalidade prática predominante, que incentivava seja a busca de soluções improvisadas, seja o abandono delas a um destino quase sempre ingrato, devido às influências conservadoras de vários círculos e instituições sociais. Em contraste flagrante com essa realidade, alterou-se de modo revolucionário a vinculação das funções da educação sistemática com a organização da sociedade brasileira. Graças à formação e ao desenvolvimento do sistema de classes sociais e do regime democrático, a educação sistemática passou a ocupar posição central entre os fatores que concorrem, estrutural e dinamicamente, para o equilíbrio e o progresso da vida social. O concurso de todas essas razões, de fundamentos negativos ou positivos, sugere até que ponto o Brasil necessita, imperiosamente, de modalidades práticas racionais de tratamento dos problemas educacionais. É preciso recorrer a elas: tanto para resolver problemas educacionais que se revelam demasiado complexos para as técnicas tradicionais de manipulação e de controle, quanto para conseguir condições mais favoráveis à utilização produtiva dos recursos disponíveis ou maior continuidade e eficiência na política educacional. Daí o interesse fundamental da mencionada possibilidade de associar educadores e cientistas sociais em projetos que contribuam, definitivamente, para a descoberta de meios adequados, econômicos e rápidos de intervenção racional na estrutura e no funcionamento do sistema educacional brasileiro. Ela envolve ônus financeiros severos, para um país pobre e destituído, inclusive, de uma rede escolar para atender às emergências. Mas, abre perspectivas encorajadoras, por permitir articular a solução dos problemas educacionais ao conhecimento e ao controle efetivos dos fatores responsáveis pelo estado de pauperismo, de subdesenvolvimento e de desequilíbrio institucional da sociedade brasileira.

Nesta parte do trabalho, pretendemos focalizar duas questões específicas: 1.º) em que consiste o "dilema educacional brasileiro"; 2.º) como os cientistas sociais devem encarar sua participação e responsabilidade nos projetos de reconstrução do sistema educacional brasileiro. É claro que outros temas e problemas mereceriam ser discutidos aqui, dado o objeto da exposição. Limitamo-nos, entretanto, às duas questões que parecem exigir exame imediato. Será difícil a cooperação entre educadores e cientistas sociais, se os últimos não adiantarem seus pontos-de-vista, sobre a situação educacional brasileira e seus papéis intelectuais nos planos de tratamento prático dos problemas educacionais brasileiros. Neste terreno, é imperioso com-

bater a noção de que o sociólogo pode "resolver" os problemas educacionais brasileiros. Semelhante expectativa é infundada e precisa ser removida, definitivamente, do horizonte intelectual dos educadores. Os problemas educacionais brasileiros só poderão ser resolvidos através de mudança social organizada. Isso quer dizer que o destino prático das contribuições dos sociólogos depende, diretamente, da maneira pela qual eles forem incluídos nesse processo social. Doutro lado, também indica que o sucesso final de qualquer projeto de intervenção na realidade, por mais "científica" e "positiva" que seja sua orientação, constitui uma função das possibilidades de mudança do meio social ambiente. Os especialistas precisam dispor, além dos conhecimentos sobre a situação e os alvos a serem atingidos, de condições de trabalho socialmente ordenadas, suscetíveis de regular, institucional-mente, sua participação na elaboração e na aplicação de planos de controle racional. Daí o interesse do *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*: êle introduz o planejamento, como processo social, na esfera da educação sistemática no Brasil e confere ao sociólogo, dentro dele, papéis sociais que lhe permitem colaborar, regularmente, nas fases de elaboração e de aplicação de planos de controle educacional em que se imponha a utilização de conhecimentos sociológicos.

Os problemas educacionais brasileiros, vistos de uma perspectiva macrossociológica, apresentam-se, em grande parte, como produtos de nossa incapacidade de ajustar as instituições educacionais às diferentes funções psico-culturais e sócio-econômicas que elas devem preencher e de criar um sistema educacional suficientemente diferenciado e plástico para corresponder, ordenadamente, à variedade, ao volume e ao rápido incremento das necessidades escolares do país como um todo. Quanto ao primeiro aspecto: as instituições educacionais brasileiras apenas satisfazem, de modo parcial, irregular e insuficiente, as necessidades escolares de setores semiletrados e letrados, com características ou com aspirações *urbanas*, da sociedade brasileira. Mesmo o ensino primário, que abrange a rede mais extensa, permeável e penetrante de instituições escolares existentes no Brasil, mal atende aos requisitos fundamentais da alfabetização, no seio de uma população escolar constituída, predominantemente, por imaturos extraídos dos referidos círculos sociais. Êle é, na forma e na substância, indiferente aos recursos fornecidos pelo meio social ambiente à educação sistemática e totalmente alheio às necessidades escolares que variam em escala local ou regional. Em conjunto, as escolas não são instituições organizadas para servir às comunidades, em interação construtiva com seus centros de interesses e de atividades: elas visam, ao contrário, desenvolver aptidões e um estado de espírito que

dá, ao brasileiro letrado, a convicção de que êle não está à margem da "civilização" e do "progresso". Com isso, empobrecem-se as funções potenciais da educação sistemática, em todos os níveis do ensino, e a escola passa a operar, indistintamente, como mero fator de transmissão e de preservação da parcela de "cultura" herdada através do complexo processo de colonização. Assim se explica como e porque problemas educacionais graves, cujas repercussões negativas são visíveis e notórias, não foram submetidos a nenhuma tentativa de institucionalização, embora seja essa uma esfera na qual a ação voluntária e inteligente encontra certo reconhecimento e aprovação sociais. As instituições escolares não se ajustam, nem estrutural nem funcionalmente, às exigências específicas da porção da sociedade total a que se destinam. Por isso, seu rendimento efetivo só conta no plano para o qual elas estão organizadas, que é o da informação pura e simples, da escola primária à superior. Nas áreas de expansão demográfica da sociedade brasileira, as populações aborígenes, em processo de acaboclamento, e as populações caboclas, em vias de proletarização, não recebem nenhuma espécie de assistência educacional apropriada. Nas áreas em regressão demográfica, econômica e social, provocada pelo declínio, interrupção ou paralisação das atividades produtivas, as populações locais não encontram, nas escolas, ensino apto a ampará-las no processo de readaptação ao meio ambiente. Nas áreas em que a produtividade assegura crescimento demográfico contínuo, expansão da agricultura e prosperidade de núcleos urbanos regionais, as instituições escolares não contribuem para facilitar o ajustamento de segmentos flutuantes da população, para *educar* o "homem do campo" nem para *formar* o "homem da cidade". Nas áreas em que as tensões étnicas poderiam ser aliviadas ou removidas, mediante intervenções irradiadas a partir da escola, esta permanece insensível aos problemas humanos, que se desenrolam em seu próprio nicho. Nas áreas em que a urbanização e a industrialização atingem certa intensidade, as várias camadas da população, incluindo-se entre elas os "nativos" e os "adventícios", não acham, nas escolas, a necessária preparação para o "estilo urbano de vida", com suas variadas exigências na diferenciação do ensino especializado. Em suma, as instituições escolares brasileiras estão organizadas para satisfazer as funções estáticas universais da educação sistemática na civilização letrada do Ocidente, mas sem entrosá-las às flutuações sócio-culturais da vida humana na sociedade brasileira e em completo detrimento das potencialidades dinâmicas da própria educação sistemática.

Isso situa, naturalmente, o segundo aspecto: como as instituições escolares brasileiras não se adaptam senão às funções

estáticas universais da educação sistemática, elas se integram umas nas outras como se constituíssem um superorganismo autônomo. É claro que semelhante condição não prejudica nem a unidade estrutural nem a continuidade funcional do sistema de instituições escolares como um todo. Mas, limita fundamentalmente a zona dentro da qual a educação sistemática pode operar como fator social construtivo. A plasticidade na diferenciação representa um requisito essencial dos sistemas nacionais de educação. Ao mesmo tempo que ajusta as instituições escolares às flutuações do meio ambiente, natural e humano, ela restringe e unifica as tendências de variação, contendo-as nos limites das pressões externas e das exigências cruciais da situação histórico-social. Por paradoxal que pareça, isso significa que o insucesso, nesse nível, afeta diretamente a possibilidade de dar proeminência eficiente aos móveis ultralocais e supra-regionais da educação sistemática. Portanto, mesmo deixando de lado a questão de saber se as limitações apontadas confinam a seleção dos móveis nacionais das instituições escolares, concentrando-os em alvos ideais compatíveis com as funções estáticas universais da educação sistemática, é evidente que a falta de plasticidade na diferenciação se associa a deficiências no rendimento global do sistema educacional como um todo. Deixando de satisfazer necessidades psico-culturais e sócio-econômicas que variam regionalmente, o sistema educacional brasileiro deixa de preencher funções socializadoras que condicionam, inevitavelmente, o equilíbrio e o ritmo de desenvolvimento da sociedade brasileira. Um exemplo é suficiente para demonstrar, empiricamente, essa conclusão. A estabilidade e a evolução do regime democrático estão exigindo a extensão das influências socializadoras da escola às camadas populares e a transformação rápida do estilo imperante de trabalho didático, pouco propício à formação de personalidades democráticas. Na medida em que restringe a procura ou repele, de várias maneiras, os candidatos à escolarização, bem como pela inércia que revela à mudança interna, o sistema educacional brasileiro inclui-se entre os fatores adversos a esse desenvolvimento. Por conseguinte, em vez de acelerar a difusão e o fortalecimento dos ideais de vida, consagrados legalmente, êle interfere no processo como fator de demora cultural.

Essa breve digressão mostra-nos em que consiste o "dilema" educacional brasileiro. Como ocorre com outros países sub-desenvolvidos, êle é de fundo institucional. O sistema educacional brasileiro abrange instituições escolares que não se ajustam, nem qualitativa nem quantitativamente, a necessidades educacionais prementes, que são compartilhadas em escala nacional ou que variam de uma região para outra do país. Daí ser

urgente e vital alterar a estrutura, o funcionamento e o modo de integração dessas instituições. O aspecto prático do "dilema" revela-se neste plano: o reconhecimento dos problemas educacionais de maior gravidade e a realização dos projetos de reforma educacional esbarram, inelutavelmente, com diversos obstáculos, do apêgo a técnicas obsoletas de intervenção na realidade à falta de recursos para financiar inclusive as medidas de emergência. Em resumo, o referido "dilema" possui dois pólos, ambos negativos. Primeiro, instituições deficientes de ensino, que requerem alterações complexas, onerosas e profundas em três níveis distintos: a) como unidades de trabalho didático, em sua organização interna; b) como parte de um sistema comunitário de instituições sociais, em suas conexões funcionais com as necessidades estáveis e variáveis do meio social imediato; c) como parte de um sistema nacional de vida, em suas conexões funcionais com os requisitos dinâmicos da continuidade da ordem social inclusiva. Segundo, meios de intervenção insuficientes para fazer face, com expectativas definidas de sucesso, às exigências práticas da situação nesses três níveis. Todavia, não resta outra alternativa senão a de explorar as possibilidades de controle, asseguradas pelos meios de intervenção disponíveis. A esse respeito, o Brasil está em posição análoga à dos demais países subdesenvolvidos, a qual conduz ao mais completo e perfeito círculo vicioso, que a mente humana pode conceber. As condições de subdesenvolvimento geram problemas, cuja gravidade aumenta em função das dificuldades materiais ou humanas em resolvê-los, o que faz com que a intervenção deliberada, quando bem sucedida, contribua muito pouco para alterar a situação inicial. O esforço precisa ser repetido, porém, quantas vezes isso for indispensável, para não se perder a pequena vantagem conquistada. Pensamos que este esboço remata a caracterização do que chamamos "dilema educacional brasileiro". A relação entre meios e fins, no que concerne às perspectivas de controle dos problemas educacionais mais prementes, não denuncia nenhuma espécie de êxito seguro e rápido. Tal circunstância indica, de ângulo inteiramente positivo, que a transformação do sistema educacional de um povo em fator de desenvolvimento depende, de modo direto, da intensidade, do volume e da direção das esperanças coletivas, depositadas na educação sistemática. Não há dúvida de que a educação modela o homem. Mas é este que determina, socialmente, a extensão das funções construtivas da educação em sua vida.

É neste plano que se deve colocar e discutir a outra questão, relativa à responsabilidade dos cientistas sociais nos projetos de tratamento prático dos problemas educacionais brasileiros. As

atividades e as contribuições dos psicólogos, dos etnólogos e dos sociólogos inserem-se, culturalmente, nesse processo social mais amplo, pelo qual os mencionados problemas são elevados à esfera de consciência social. Há, aqui, dois aspectos fundamentais a considerar. Primeiro, o significado desse processo; segundo, a sua função.

Quanto ao significado, parece óbvio que ele evidencia uma condição peculiar à situação histórico-cultural dos países subdesenvolvidos: os cientistas sociais são chamados a tomar parte decisiva em atividades intelectuais que concorreram para provocar, na França, na Inglaterra, na Alemanha ou nos Estados Unidos, o clima espiritual que tornou possível a própria constituição e o florescimento das ciências sociais. Nestas nações atingiram-se importantes progressos na secularização da cultura e na racionalização dos modos de conceber e de explicar o mundo antes do aparecimento das ciências sociais. Nos países subdesenvolvidos, entretanto, a importação de certas técnicas intelectuais é que favorece a ampliação do horizonte cultural além dos limites da concepção pré-científica e pré-industrial do mundo, independentemente do ritmo de desagregação da ordem social existente e dos seus reflexos nas formas de consciência social. Isso faz com que os intelectuais, especialmente os que possuem alguma formação ou informação na área da tecnologia ou do pensamento científicos, tenham de assumir obrigações específicas como agentes de mudança cultural. O atrativo exercido pelas ciências sociais, nesses países, explica-se, assim, pelo que se espera delas, como fonte de alargamento do horizonte cultural e do refinamento das formas de consciência social.

Quanto à função, duas são as conexões relevantes. De um lado, o processo em questão relaciona-se com mecanismos que regulam a expansão dos estilos de pensamento e de ação, inerentes à civilização tecnológica e industrial. Esta conexão traduz a existência de certas forças, na órbita dessa civilização, que operam no sentido de diminuir a distância cultural das várias unidades nacionais, nela integradas. De outro, ele concorre, nos sistemas organizatórios de sociedades pré-industriais ou em fase incipiente de industrialização: a) para introjectar, no horizonte cultural, alvos e modelos racionais de ação; b) para fomentar, na consciência social, o desejo de atingi-los. Esta conexão interessa-nos de perto, porque situa, claramente, como as influências secularizadoras ou racionalizadoras dos intelectuais se relacionam com a dinâmica da ordem social pré-industrial no presente. Por seu teor e por seus objetivos, elas alimentam propósitos que adquirem, no plano societário, caráter radical e revolucionário, ainda que não se polarizem politicamente ou o façam de modo neutro. Não obstante, apesar de tais tendências serem perce-

bidas socialmente, em particular pelos círculos conservantistas, elas só são combatidas quando se vinculam a aspirações polarizadas político-partidariamente. Os interesses sociais, pressupostos pela alteração da ordem pré-industrial, são tão múltiplos e ramificados, que facilitam a racionalização das referidas influências secularizadoras e racionalizadoras. A confiança na "objetividade" do pensamento científico tem algo a ver com a motivação dessas reações. Mas, seu papel parece secundário, pois o que conta, na dinamização das diferentes impulsões inovacionistas do comportamento coletivo, são os motivos centrais, definidos em termos do proveito que cada camada social espera tirar do "progresso" ou do "desenvolvimento".

Em suma, a situação do trabalho dos cientistas sociais, nos países subdesenvolvidos, envolve-os em complexa teia de interesses sociais, aos quais eles não podem ser "indiferentes". A gravidade dos problemas sociais soma-se à impossibilidade de compreendê-los objetivamente e de tratá-los eficazmente, através dos recursos intelectuais fornecidos pela herança cultural da ordem pré-industrial. Em consequência, o interesse da coletividade pelo tipo de saber que eles podem produzir não provém da compreensão do que aquele saber significa, teoricamente, mas de pressentimentos e de percepções que associam sua ausência a insucessos na vida prática. A veracidade desta afirmação pode ser comprovada, facilmente, pela análise dos motivos explícitos da fundação da Escola de Sociologia e Política e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em São Paulo. Ambos os exemplos mostram que, mesmo nos círculos letrados, essas iniciativas se justificaram mediante razões práticas, sendo insignificantes a importância atribuída, inicialmente, ao papel que as duas instituições poderiam desempenhar, no campo da produção significativa para o progresso das ciências ou da filosofia. Contudo, tais expectativas não foram nem são, na sociedade brasileira, estreitamente "utilitárias". É o que sugere o fato de não se ter pensado em criar papéis sociais especificamente práticos para os cientistas sociais. O que se pretendia, abertamente, **era** renovar a herança cultural do passado, pela assimilação de uma modalidade mais complexa, precisa e eficiente de conhecimento. Vendo-se as coisas desse ângulo, é claro que se atribuía, insensivelmente, *tarefas práticas* aos cientistas sociais, pelo menos com base na presunção de que a produção intelectual deles contribuiria, de modo espontâneo para o alargamento do horizonte cultural e para o refinamento das formas de consciência social. Outra conclusão que se impõe: as expectativas examinadas concentram-se em torno da "utilidade" que os conhecimentos científicos podem ter, socialmente, *depois* de produzidos. Não se voltam para a maneira pela qual eles são obtidos. Por isso, em

nenhum ponto pode dizer-se que elas constituem "ameaças" à integridade do pensamento científico. O que entra em jogo é antes a sensibilidade do cientista social na escolha dos temas e suas investigações, esperando-se que ela se volte para os problemas sociais do país, que a natureza dos procedimentos e o modo de explicar o objeto.

Ao surgirem as primeiras possibilidades de relacionar, organizada, a pesquisa científica com a aplicação dos conhecimentos por ela obtidos nem se alterou esse clima moral, nem se formaram expectativas nocivas ao trabalho científico propriamente dito. Deu-se, apenas, um passo importante no sentido de conduzir o desenvolvimento das ciências sociais em direção aos efeitos desejados no nível da consciência social. Ligando-se, definitivamente, certo tipo de investigação à análise de certo tipo de problemas, como ocorre com o *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, a pesquisa não passou a sofrer nenhuma limitação, mas os problemas educacionais brasileiros ganharam novas possibilidades de conhecimento sistemático e de tratamento objetivo. Os cientistas com preocupações teóricas poderão temer seus reflexos no desenvolvimento unilateral das investigações, que tenderão a concentrar-se sobre os fenômenos educacionais e em suas conexões com outros fenômenos, relevantes para o processo educacional ou para a organização das instituições educacionais. Mas, tais desvantagens são amplamente compensadas, teóricamente, pelas perspectivas abertas à pesquisa interdisciplinar e para o desenvolvimento das ciências sociais aplicadas.

Em última análise, a questão reduz-se a saber se os cientistas sociais estão dispostos a assumir responsabilidades que, embora não afetem suas obrigações fundamentais perante os valores do pensamento científico, acarretam evidente fortalecimento das pressões indiretas dos círculos leigos sobre fases do trabalho científico até hoje determinadas, arbitrariamente, pelos interesses intelectuais dos próprios investigadores. Assim, os sociólogos mostraram-se pouco propensos, no passado, a admitir que tais tipos de pressões interferissem na realização de projetos aparentemente destituídos de significação prática, como acontece com as investigações feitas nos campos da sociologia sistemática e da sociologia comparada. Doutro lado, sempre pretenderam assegurar-se a avaliação final da importância relativa dos resultados de suas investigações, segundo critérios extrapragmáticos. Em disciplinas como a psicologia e a economia, em que isso não ocorreu em tão larga escala, os cientistas se interessaram pela aplicação porque esta se incorporava, definitivamente, no processo de investigação propriamente dito. Mas, também os psicólogos e os economistas tentaram manter-se autônomos em relação aos

círculos leigos, que poderiam intensificar a influência dos motivos práticos, em detrimento dos motivos empíricos e teóricos, no desenvolvimento de suas investigações.

No entanto, é preciso ponderar: 1.º) que o mundo social em que vivem, presentemente, os cientistas sociais, já não é o mesmo que o do passado; 2.º) que o teor positivo de uma investigação científica depende, exclusivamente, dos procedimentos empregados na sua realização e na verificação dos seus resultados. A primeira conseqüência contribuiu para que se alterassem fundamentalmente, mesmo em países como a França, a Inglaterra, a Alemanha ou os Estados Unidos, as expectativas concernentes aos papéis intelectuais dos cientistas sociais. Esperar-se deles, atualmente, contribuições que tendam a associar seus projetos de investigação às tendências de planejamento e de controle racional dos problemas sociais. A segunda conseqüência leva-nos ao que é essencial, no momento. As pressões indiretas e o encadeamento regular da pesquisa científica a projetos práticos só prejudica o teor positivo das investigações se os especialistas deixarem os motivos práticos interferirem, livremente, no curso de seu trabalho e na qualidade de suas contribuições. Max Weber, aliás, demonstrou com invulgar brilho que a neutralidade não constitui um requisito da "objetividade" nas ciências sociais; e as pesquisas que estão sendo feitas por sociólogos ingleses, nos campos da sociologia industrial e da sociologia urbana, principalmente, atestam não só que isso é possível, mas ainda que os motivos práticos, tratados convenientemente, contribuem para alargar os resultados positivos da explicação sociológica. Ambos os exemplos merecem exame atento, numa época em que as oportunidades de pesquisa empírica e de desenvolvimento teórico das ciências sociais tendem a depender, de modo crescente, da conjugação de motivos empíricos e de motivos teóricos com motivos práticos. Pelo que sabemos, essa conjugação não representa, em si mesma, um perigo para as ciências sociais. Pois estas dispõem de recursos metodológicos que conferem aos investigadores a possibilidade de conhecer, objetivamente, a espécie de influência exercida, no decorrer dos projetos de investigação, por fatores extracientíficos e a capacidade de remover as perturbações que eles possam introduzir, eventualmente, na observação ou na interpretação dos fenômenos investigados.

Semelhantes considerações assinalam que os cientistas sociais podem corresponder, ativamente, às responsabilidades novas, que se abrem graças ao alargamento das obrigações inerentes a seus papéis intelectuais no mundo em que vivemos. Dessa perspectiva, seus ajustamentos estarão subordinados a aptidões, variáveis de especialista a especialista, de enfrentar

com ânimo construtivo o referido acréscimo de obrigações. A ética científica não impõe nenhuma limitação, dada a importância que possui, para a ciência, a transformação de conhecimentos positivos em forças socialmente úteis à vida humana. O mesmo não se pode dizer dos interesses sociais, disfarçados atrás dos motivos práticos, que impulsionam as expectativas de utilização dos conhecimentos ou da cooperação direta dos cientistas sociais. É por esta razão que tem surgido, especialmente entre os etnólogos e os sociólogos modernos, certa tendência à evasão das tarefas práticas. A antecipação de como suas contribuições serviriam, no fundo, como instrumento de dominação e de perpetuação de alienações da pessoa humana, nas relações de "colonizadores" com "nativos" ou de "patrões" com "operários", contrária e com frequência neutraliza o entusiasmo dos cientistas sociais pela sua inclusão em projetos práticos. Os cientistas sociais dos países subdesenvolvidos debatem-se, naturalmente, com dramas íntimos dessa envergadura. Contudo, a situação histórico-cultural do meio ambiente oferece compensações especiais, mesmo nos setores em que os especialistas tenham plena consciência de que os benefícios de sua intervenção são monopolizados pelas camadas dominantes. Resta-lhes a convicção de que, a longo termo, os efeitos da intervenção se acabam refletindo em outras esferas da vida social, com repercussões favoráveis à mudança interna do sistema social global e às demais camadas da população.

Por aí se vê que a situação histórico-cultural dos países subdesenvolvidos estimula certa homogeneidade, no plano da motivação das expectativas de utilização das ciências sociais, alimentadas pelos leigos, e das disposições a corresponder a elas, sentidas pelos cientistas sociais. O verdadeiro óbice à participação eficiente dos cientistas sociais em planos práticos emana da limitação de recursos financeiros e institucionais. Como tal questão não interessa à presente discussão, trataremos, a seguir, de duas implicações básicas. Primeiro, os motivos práticos que poderiam justificar, do ponto-de-vista dos cientistas sociais, o acréscimo de obrigações resultante da cooperação com os educadores, no tratamento racional dos problemas educacionais brasileiros. Segundo, o *modus faciendi* dessa colaboração, que expõe os cientistas sociais brasileiros à contingência de trabalhar, intensivamente, na área das ciências sociais aplicadas, na qual são limitados os recursos teóricos e metodológicos, fornecidos pelas gerações anteriores de cientistas.

A caracterização, feita acima, do "dilema educacional brasileiro" mostra-nos que o sistema educacional brasileiro precisa ser adaptado, em condições de penúria de meios institucionais e financeiros, a várias funções que se impõem, em escala local,

regional ou nacional, à educação sistemática na atualidade. Além disso, tendo-se em conta a situação histórico-cultural do país, é patente que as medidas, a serem tomadas nessa esfera, possuem importância dinâmica específica: a) diretamente, para as tentativas de valorização de fatores humanos da vida econômica, subaproveitados ou desperdiçados no presente, em grande parte por causa da persistência variável de atitudes e de concepções pré-capitalistas de produção, de consumo ou de troca; b) indiretamente, para a criação, o fomento e a difusão de incentivos e de alvos ideais de atuação social, consistentes com os requisitos materiais e morais da organização da vida humana na civilização científica, tecnológica e industrial. É este quadro, em que as necessidades imediatas com os meios disponíveis para atendê-las e os efeitos desejados societalmente servem como "sistema de referência", que dá ao cientista social uma visão própria dos motivos práticos, suscetíveis de levarem-no a querer participação regular e ordenada nos processos de intervenção e de controle racionais dos problemas educacionais brasileiros. Em contraste com os componentes das várias camadas sociais e com a mentalidade típica dos "homens de ação", a motivação dos ajustamentos do cientista social não é confinada pelos interesses sociais particulares de que ele participa como membro de determinada camada social. A educação científica fornece-lhe suficiente plasticidade e capacidade de abstração para lidar, objetivamente, com as diferentes situações de interesses sociais e com as exigências decorrentes que sejam relevantes no plano da integração do sistema societário global. Por isso, ele não procura justificar sua intervenção, na prática, mediante móveis que acarretem compensações imediatistas. Embora viva de seu salário e compartilhe das preocupações cotidianas dos demais membros da classe social a que pertença, para ele é deveras mais importante saber como e porque a contribuição que possa dar, na qualidade de cientista, torna-se "necessária" e "útil" em determinada situação histórico-social.

Dêste ângulo, tanto os ideais pedagógicos, que imprimam sentido às atividades dos educadores ou ao rendimento dos sistemas educacionais, quanto os valores culturais, que orientem a atuação dos movimentos sociais, são encarados, pelo cientista social, como "dados da situação". Não lhe cabe apreciar a essência desses ideais ou valores nem sua *qualidade*, como produções abstratas da inteligência humana. Mas, estabelecer as vinculações deles com as situações sociais de vida, para verificar se correspondem ou não às exigências dinâmicas, recorrentes e variáveis, das necessidades educacionais impostas pelas situações consideradas. Em consequência, o cientista social opera

com as opções e as preferências axiológicas no plano em que elas se apresentam como parte das condições materiais e morais da vida humana socialmente organizada. Entre seus intentos empíricos, teóricos ou práticos não se inclui a pretensão de substituir as matrizes sócio-culturais dessas opções e preferências pela atividade reflexiva dos próprios cientistas sociais. Portanto, escolhas que envolvam opções ou preferências axiológicas por ideais pedagógicos ou por valores culturais não se inserem entre os motivos práticos substanciais para os cientistas sociais. Tais opções e preferências acabam tornando-se cruciais em seu trabalho, porém elas são abstraídas e manipuladas no próprio curso dos processos de investigação e de tratamento dos problemas educacionais. Não obstante, os alvos dos educadores e dos movimentos sociais definem-se, diretamente, nesse plano, porque os referidos ideais e valores condicionam e orientam a atividade de ambos na percepção, na explicação e no controle dos problemas educacionais. Isso deixa de ocorrer com os cientistas sociais, em virtude da "perspectiva objetiva" de que encaram os ideais pedagógicos e os valores culturais. Descartando-se das preocupações que pressupõem a apreciação dos problemas educacionais em termos do caráter substancial ou do teor instrumental dos ideais pedagógicos e dos valores culturais, os cientistas sociais perdem certas possibilidades de elaboração intelectual, mas podem concentrar-se no exame de certas relações, que são igualmente importantes para o conhecimento e o controle societários dos processos educacionais. São, naturalmente, as relações que existem entre a estrutura e o funcionamento dos sistemas educacionais e a organização das sociedades humanas. Os motivos práticos decisivos, para os cientistas sociais, definem-se no nível dessas relações. Importa-lhes estabelecer, principalmente, como as fricções, as descontinuidades ou as inconsistências, percebidas nas relações do sistema educacional com a organização do sistema societário inclusivo, repercutem, dinamicamente, na vida social. De um lado, para saber se tais repercussões afetam, direta ou indiretamente, as condições de eunomia do sistema societário considerado. De outro, para saber como a sociedade se comporta diante dos efeitos disnômicos dessas repercussões. As modalidades de reação societária são muito variadas. Assim, aqueles efeitos podem ser suportados como as ocorrências cataclísmicas, contra as quais o homem nada pode. Mas, eles também podem ser percebidos e explicados socialmente, pelos agentes humanos, como acontece na moderna sociedade de classes, e levados à consciência social como "problemas sociais". Quando isso ocorre, a área de percepção e de explicação estende-se às possibilidades de controle, pelo menos dos efeitos disnômicos entendidos socialmente como sendo

mais graves e perturbadores. Sob êste aspecto, há dois pontos a esclarecer. O primeiro diz respeito à operação desses mecanismos na civilização tecnológica e industrial. A progressiva racionalização dos modos de conceber e de explicar o mundo, bem como dos modos de agir, deu origem a situações que só podem ser incluídas na esfera de consciência social mediante o emprego sistemático de técnicas e de procedimentos racionais. Era outras palavras, isso significa, pura e simplesmente, que a reação societária a muitos "problemas sociais" passou a depender da especialização de certas atividades intelectuais, que vêm sendo atribuídas a cientistas sociais e a técnicos em serviços sociais. O papel desempenhado por Marx, no movimento socialista, ilustra bem esse processo. Todavia, êle é mais geral em nossa época, em que os cientistas sociais e os técnicos em serviços sociais são aproveitados, extensamente, nos mais variados projetos de organização racional do trabalho, de planejamento ou de controle racional dos "problemas sociais", como o desemprego, o alcoolismo, as depressões, as doenças mentais, a delinqüência, a desorganização da família, etc. O segundo refere-se à manifestação dos mecanismos espontâneos de consciência social na sociedade brasileira contemporânea. Como é sabido, no Brasil coexistem, historicamente, diversas ordens sócio-culturais, constituídas ao longo da evolução social do país. Onde prevalecem as concepções tradicionais do mundo e a dominação patrimonialista, a reação societária aos "problemas sociais" é regulada por pressões conservantistas, que restringem as manipulações conscientes das tensões ambientes ao que afeta os interesses sociais das camadas dominantes e são mais ou menos hostis aos influxos renovadores de conhecimentos e técnicas de consciência social, difundidas a partir dos núcleos urbanos. Onde a "cidade" encontra relativo florescimento autônomo, os aludidos conhecimentos e técnicas de consciência social são acolhidos como *valores sociais*, mas alcançam reduzida exploração na vida cotidiana: o desenvolvimento alcançado pelas instituições sociais, da escola aos partidos, oferece restrito apoio estrutural e funcional à utilização construtiva de mecanismos complexos de controle social. Por fim, onde os núcleos urbanos atingem desenvolvimento intenso e a "metrópole" configura-se como unidade social de vida, aparecem condições propícias ao emprego contínuo e construtivo das formas de consciência social secularizadas e racionais. As próprias instituições sociais, como as escolas, os jornais ou os partidos concorrem para entrosar o horizonte cultural às exigências de situações de convivência que subordinam a capacidade de ajustamento a processos psico-sociais ou sócio-culturais conscientes. Em conjunto, portanto, vemos que existem diferentes níveis organizatórios na sociedade brasileira

e que as influências integrativas uniformizadoras não são, ainda, bastante fortes para impor mecanismos de consciência social sequer homólogos e homogêneos.

Transpondo-se essas conclusões para o plano em que os motivos práticos caem no campo de trabalho dos cientistas sociais, é evidente que os problemas humanos da sociedade brasileira incentivam os especialistas a desejarem sua inclusão regular em projetos de intervenção deliberada nos processos sócio-culturais, independentemente de outras considerações, sobre a continuidade e o alcance dos meios disponíveis ou a eficácia desejável em projetos dessa natureza. Além dos motivos práticos que justificam, em condições histórico-sociais diferentes, a participação dos cientistas sociais em projetos racionais de planejamento ou de controle — os quais aparecem, em algum grau, vinculados aos problemas sociais das "grandes cidades" brasileiras — temos que considerar a importância específica de sua contribuição em face dos níveis organizatórios da sociedade brasileira, mais ou menos privados de mecanismos efetivos de consciência social. Embora se saiba que a mudança social não constitui uma função da consciência alcançada, intelectual ou socialmente, sobre os fatores, os efeitos e as possibilidades de controle dos problemas sociais, tal consciência representa o primeiro passo a ser dado na luta do homem pelo domínio de suas condições reais de existência. Por isso, os cientistas sociais brasileiros não só compartilham dos motivos práticos, que estão alimentando o rápido desenvolvimento contemporâneo das ciências sociais aplicadas, mas têm sólidas razões para se interessarem, especialmente, pelas oportunidades abertas ao aproveitamento regular de seu trabalho, onde fôr possível associar os conhecimentos científicos à transformação da sociedade brasileira. Algumas dessas razões são bem conhecidas, inclusive no que elas poderão significar para a adaptação do sistema educacional brasileiro às necessidades sócio-culturais do presente.

Restringindo-nos ao essencial, parece que são três os grupos de razões práticas que situam, no horizonte intelectual dos cientistas sociais, o valor específico de sua colaboração organizada com os educadores brasileiros. Em primeiro lugar, é preciso considerar o significado geral de suas contribuições, na criação de tendências objetivas de percepção e de explicação dos problemas educacionais brasileiros. Os resultados de suas investigações sobre tais problemas podem exercer influências construtivas tanto na mentalidade dos educadores, quanto na dos leigos. A razão disso é simples. As condições histórico-sociais do país têm fomentado disposições de espírito, ainda hoje fortemente ativas, polarizadas em torno de concepções em conflito da am-

plitude e das funções da educação sistemática. Entre os educadores, o confronto de nossas possibilidades educacionais com as de países mais adiantados conduz à convicção de que se deve acelerar as transformações do sistema educacional brasileiro, de modo a ajustá-lo ao grau de desenvolvimento comportado pelos padrões importados de organização das atividades educacionais e das instituições escolares. Entre os leigos letrados, em geral das camadas sociais dominantes ou leais a seus interesses e valores, prevalecem inclinações que revelam certo pessimismo sobre a eficácia de nossas instituições escolares, relativa indiferença pelo funcionamento das escolas e pelo trabalho dos mestres ou dos alunos, um ceticismo bem definido a respeito da capacidade do "povo" em aproveitar os benefícios da educação sistemática e um temor indisfarçável pelas conseqüências da democratização do ensino, em seus diferentes níveis.

É claro que ambas as tendências possuem algumas influências construtivas. Os educadores atuam como uma força de radicalização da mudança educacional, propagando ideais renovadores de ensino e realizando ou dirigindo reformas educacionais urgentes. As atitudes conservantistas dos leigos concorrem, por sua vez, para selecionar as impulsões inovadoras, difundidas pelos educadores, moldando-as à capacidade receptiva do meio sócio-cultural brasileiro. Em conjunto, as duas tendências corrigem-se mutuamente, embora os efeitos finais mantenham latentes as tensões subjacentes, em prejuízo do equilíbrio do sistema educacional brasileiro e de sua integração à sociedade inclusiva. Doutro lado, também é evidente que ambas as tendências exercem influências negativas. O educador tende a operar antes como agente de difusão cultural que como intérprete realista das exigências específicas da situação educacional brasileira. As inovações por ele defendidas são, com freqüência, resultantes de confrontos que conduzem à superestimação de potencialidades não desenvolvidas da educação sistemática no Brasil, em regra concebidas abstratamente, por causa da negligência com que é encarada a análise complementar dos fatores sócio-culturais que poderiam permitir o cotejo delas com as necessidades efetivas, as possibilidades institucionais e os recursos do meio social brasileiro. Limitações dessa ordem patenteiam-se mesmo em um documento recente, de importância histórica, como o "*Manifesto dos Pioneiros da Educação*". As conseqüências negativas da atitude dos leigos letrados transparecem, abertamente, na dinâmica do sistema educacional. Nessas atitudes estão a raiz e a fonte de persistência de um dos principais males que afetam o funcionamento e o desenvolvimento das instituições escolares no Brasil, a ausência de controles e de pressões sociais indiretas, orientados positivamente, suscetíveis de fiscalizar a qualidade, a

variedade e a eficiência do ensino, em seus diversos níveis. Isso faz com que os leigos letrados deixem de assumir os papéis sociais que decorram do entrecruzamento de interesses e de obrigações sociais entre as demais instituições e a escola, e com que se destrua, pela base, qualquer espécie de consenso coletivo sobre o significado das escolas e dos serviços de educação sistemática como valores sociais. Em conjunto, as duas tendências contribuem, de formas diferentes, para manter o rendimento das instituições escolares em nível de subaproveitamento das oportunidades ou dos recursos educacionais do ambiente. Seus conflitos geram, além disso, o maior obstáculo à expansão e à diferenciação do sistema educacional brasileiro, que consiste na falta de diretrizes médias, universalmente aceitas, sobre a importância da educação sistemática para a formação moral do homem, para o equilíbrio social e, em particular, para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Aqui está, visivelmente, o fator sócio-dinâmico da descontinuidade de nossa política educacional, cujos reflexos na perturbação do ensino são bem conhecidos.

Dessa perspectiva, os cientistas sociais representam-se o valor prático de suas contribuições encarando-as através das funções que elas podem desempenhar, efetivamente, como "técnicas racionais de consciência social" no meio sócio-cultural brasileiro. Elas trazem consigo a possibilidade de alargar o horizonte intelectual tanto dos educadores quanto dos leigos letrados. Embora não possam, por si mesmas, suprimir os conflitos existentes entre ambos, os quais promanam de fontes sócio-culturais, esclarecem-nos a respeito das origens deles e introduzem novos critérios de avaliação da situação educacional brasileira e de suas exigências, relevantes para a sobrevivência e o progresso do país. Tais critérios, pondo ênfase nas relações formais e funcionais da educação sistemática com o mundo social ambiente, são mais facilmente aceitáveis, desde que se tornem acessíveis e inteligíveis. Por isso, alargando o horizonte intelectual comum, os critérios dessa natureza estendem e aumentam a influência dos elementos psico ou sócio-dinâmicos, que determinam o teor objetivo dos mecanismos de consciência social. A mesma perspectiva sugere que os cientistas sociais têm sólidas razões para estimar, positivamente, os resultados práticos presumíveis de sua colaboração organizada com os educadores brasileiros. Uma instituição como o *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* dá aos educadores a oportunidade de pensar, em seus projetos de intervenção no sistema educacional brasileiro, não só em termos dos requisitos técnicos e dos alvos ideais do processo educacional, mas também tendo em vista a importância sócio-cultural relativa das necessidades educacionais a serem

atendidas e a capacidade da sociedade brasileira em absorver, de fato, as inovações educacionais mais ou menos urgentes.

Em segundo lugar, é preciso considerar o significado das contribuições dos cientistas sociais para a reconstrução do sistema educacional brasileiro. Dadas as polarizações negativas do que chamamos "dilema educacional brasileiro" e a complexidade das tarefas com que arcam os educadores, para intervir, simultaneamente, nos três níveis em que os problemas educacionais brasileiros desafiam sua capacidade de ação, parece óbvio que as exigências práticas da situação requerem aproveitamento contínuo e intenso de técnicas racionais de controle. Dêste aspecto, não enfrentamos apenas os inconvenientes e as limitações da mudança cultural espontânea. Temos que arrostar, também, dificuldades e obstáculos que são peculiares aos países subdesenvolvidos. "Crescer", nestes países, implica "reconstruir", dentro de condições pouco favoráveis quanto à disponibilidade de meios financeiros, institucionais ou humanos e à sua utilização eficiente. Por isso, a intervenção racional defronta-se com a necessidade de corrigir os efeitos produzidos pelo subaproveitamento generalizado dos serviços e das instituições sociais, para ter sucesso na criação de condições sócio-culturais indispensáveis à assimilação de novos serviços e instituições sociais. A eficácia da mudança cultural espontânea cai, de maneira inapelável e acentuada, em virtude da tendência dominante, na mentalidade do senso comum, a negligenciar os problemas que estão, aparentemente, "resolvidos" e incorporados à órbita da administração. Atendo-nos ao nosso tema, parece que as múltiplas reformas do nosso sistema educacional atestam que a gravidade da situação educacional brasileira nos tirou até as pequenas vantagens, proporcionadas pelo *crescimento espontâneo*, como forma de seleção e de manipulação dos problemas nascidos das inconsistências das instituições educacionais. Semelhante procedimento seria construtivo, se o sistema educacional brasileiro correspondesse satisfatoriamente, como um todo, pelo menos às necessidades educacionais mínimas das diferentes zonas sócio-culturais do país. Como isso não acontece, os educadores são forçados a cogitar sobre planos complexos de intervenção, que envolvem a "reconstrução" como modalidade de intervenção deliberada na realidade.

Desse ângulo, os cientistas sociais possuem razões para supor que suas contribuições são úteis e necessárias. Os resultados de suas investigações mostram, na verdade, duas coisas sumamente importantes para os educadores, em um país como o Brasil. De um lado, quais são as condições e os fatores sócio-culturais responsáveis pelo subaproveitamento dos recursos

educacionais do ambiente e pelas inconsistências inerentes à estrutura ou ao funcionamento das instituições escolares. De outro, *se e como* os efeitos de tais condições e fatores atuam como obstáculos à expansão e à diferenciação das funções da educação sistemática, apesar de semelhantes ocorrências serem comportadas quer pelos padrões de organização das atividades educacionais, quer pelas necessidades educacionais básicas de determinados setores da população ou desta como um todo. Isso significa que os conhecimentos especializados, fornecidos pelos cientistas sociais, dão aos educadores a possibilidade de submeter-os problemas educacionais a uma espécie de controle racional que corresponda aos requisitos e aos alvos da *reconstrução educacional* propriamente dita, que não pode estar subordinada a outros modelos de intervenção, senão os envolvidos pela mudança cultural provocada.

Em terceiro lugar, é preciso considerar como a especialização se está refletindo nas tarefas intelectuais, exigidas pela realização de planos periódicos de reconstrução educacional ou de intervenção localizada no controle dos problemas educacionais. O estilo de tratamento prático de tais questões, pressuposto pela nova mentalidade racional, acarreta o desdobramento das atribuições rotineiras dos cientistas sociais, com a conseqüente formação de papéis intelectuais específicos, nas fases "técnicas" dos planos educacionais. Sabemos que isso não acontecia no passado, pois cabia aos "homens de ação", em colaboração com os *educadores*, resolver os problemas suscitados pela formulação e pela execução de dada "política educacional". Em nossos dias, porém, é impossível restringir aos "homens de ação" e aos educadores a responsabilidade pela solução dos problemas educacionais, especialmente quando esta se subordina a planos educacionais propriamente ditos. Neste caso, a cooperação regular dos cientistas sociais se impõe tanto na escolha racional dos fins, quanto na seleção e na exploração racionais dos meios. Apesar da familiaridade dos educadores com os métodos e os problemas das ciências sociais, eles dependem dos cientistas sociais: a) seja para a determinação da viabilidade dos fins, que possam ser escolhidos abstratamente; b) seja para a definição de fins cuja descoberta só pode ser conseguida mediante investigação das exigências concretas de certa situação educacional; c) seja para a escolha dos meios mais adequados à consecução dos fins visados, em determinadas circunstâncias histórico-sociais; d) seja para a previsão e a verificação do rendimento obtido, durante a realização dos planos educacionais. É óbvio que, no nível que estamos considerando, as razões práticas são representadas, pelos cientistas sociais, em termos de utilidade dos planos educacionais como fatores de ajustamento

das funções da educação sistemática à economia capitalista, à sociedade de classes e ao regime democrático. Em suma, elas caem em seu horizonte intelectual pelos efeitos que os planos educacionais poderão produzir na eliminação dos desequilíbrios ou das inconsistências, existentes entre o sistema educacional brasileiro e as exigências da ordem social estabelecida. Desta perspectiva revela-se, nitidamente, a espécie de influência sócio-cultural construtiva reservada, através do planejamento educacional, aos papéis intelectuais dos educadores e dos cientistas sociais. Graças às oportunidades de trabalho cooperativo, criadas por uma instituição como o *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, os papéis intelectuais de ambos são inseridos, diretamente, na esfera em que a atividade humana se volta, inteligente e racionalmente, para a alteração do estado de subdesenvolvimento do país e a correção de suas conseqüências que afetem as possibilidades de progresso.

Quanto ao *modus faciendi* da cooperação entre educadores e cientistas sociais, a discussão precedente mostra que os segundos só oferecerão contribuições construtivas sob dupla condição: 1.^a) de prestarem sua colaboração como e enquanto *cientistas*, mesmo nas fases técnicas dos processos de intervenção na situação educacional brasileira; 2.^a) de subordinarem suas investigações aos propósitos e aos modelos de raciocínio científico nas ciências sociais aplicadas. A primeira condição é deveras importante, embora não pareça óbvia. Na verdade, o risco de o cientista social converter-se em "homem de ação" e proceder de acordo com as normas práticas, tradicionalmente usadas na solução dos problemas educacionais, sempre existe. As conseqüências desse risco precisam ser evitadas, pois o que justifica a inclusão do cientista social no processo é sua capacidade de dar ao educador assistência especializada, seja na obtenção de conhecimentos sobre as origens e as perspectivas de controle racional dos problemas educacionais, seja na supervisão do curso e dos efeitos das tentativas de controle racional, efetivamente desenvolvidas com base em tais conhecimentos. Se a transformação eventual de dado cientista social em "homem de ação" não prejudicar a normalidade do processo, sob esses aspectos, é lógico que nada há a objetar contra ela. A segunda condição, por sua vez, parece-nos óbvia. Ainda que o cientista social deva, para ser útil em processos dessa natureza, prestar sua colaboração em termos estritamente científicos, o fato é que os alvos das investigações passam a ser determinados, nessas circunstâncias, por uma combinação especial e primordial de motivos empíricos, teóricos e práticos. A experiência negativa, acumulada pelos "trabalhadores sociais", pelos "engenheiros sociais" ou pelos

armadores sociais" aconselha-nos a evitar tanto o empiris-estrito quanto o pragmatismo exagerado. Ambas as ten-



dências conduzem ao malôgro tão facilmente quanto à pseudo-solução dos problemas, salientando a conveniência de estender-se os alvos empíricos ou teóricos das investigações até onde fôr necessário, em vista dos conhecimentos fundamentais, conseguidos, previamente, sobre dados problemas sociais e seus fatores psico-sociais, econômicos ou sócio-culturais. Mas os motivos práticos se inserem aqui, na forma em que eles são assimiláveis pelo pensamento científico, na delimitação do ponto-de-vista das investigações. Por isso, os cientistas sociais perdem a liberdade de proceder como se operassem nas áreas da pesquisa fundamental. Seus interesses pelos motivos empíricos ou teóricos das investigações deixam de ser regulados, assim, pelos alvos da "ciência pura". Os limites dentro dos quais eles precisarão ser elaborados passam a depender dos motivos práticos, vinculados à espécie de controle que se pretenda alcançar sobre certos problemas sociais. Transpondo-se essas reflexões para o plano da cooperação dos cientistas sociais com os educadores brasileiros, fica patente que os alvos nucleares e dominantes de suas investigações terão de polarizar-se em torno dos problemas educacionais brasileiros e das possibilidades de intervenção racional, asseguradas pelo sistema sócio-cultural brasileiro, no controle parcial ou global dos referidos problemas.

Isso nos leva à conclusão de que os cientistas sociais devem cooperar, mas com estudos de interesse definido para a solução dos problemas educacionais brasileiros. Tais estudos não possuirão teor meramente "utilitário" nem os cientistas sociais corresponderão, através deles, a obrigações ou papéis intelectuais de caráter "técnico". Ao prestarem semelhante colaboração aos educadores brasileiros, os cientistas sociais não estarão convertendo as ciências sociais em *técnicas sociais* ou em *artes sociais*. Estarão respondendo, estritamente, aos requisitos do raciocínio científico em uma área na qual o intervalo entre o conhecimento empírico ou teórico e a aplicação é de molde a exigir investigações especiais sobre o objeto da intervenção racional, o modo de pô-la em prática e os efeitos que dela se podem esperar, garantidas determinadas relações entre meios e fins. Em consequência, supomos que semelhante cooperação apenas estende os limites dentro dos quais são aproveitados, de modo sistemático, os procedimentos científico-positivos de observação, de análise e de interpretação dos processos que ocorrem no mundo social humano. Resta-nos discutir, portanto, apenas duas questões, que exigem esclarecimento especial, concernentes às modalidades e ao alcance prático dos estudos que resultarem da mencionada colaboração dos cientistas sociais com os educadores brasileiros.

Os cientistas sociais podem, naturalmente, oferecer vários tipos de contribuições aos educadores. A rigor, a escolha dos

objetos das investigações particulares e a própria estratégia a ser seguida no trabalho de pesquisa ou de interpretação dependem da natureza do problema educacional, cujo controle se pretenda alcançar. Isso significa que os cientistas sociais terão de operar, positivamente, com "unidades de pesquisa" abstraídas a partir de motivos práticos. No entanto, as referidas unidades poderão ser selecionadas, indiferentemente, em qualquer dos níveis em que os educadores precisam enfrentar os problemas educacionais. As implicações relevantes, a esse respeito, relacionam-se com as possibilidades do educador de definir, logicamente, seus problemas práticos em termos que permitam encetar o processo de investigação. Sob este aspecto, é possível distinguir três situações típicas: a) o educador possui meios para definir, com base em elaborações abstratas de valores ou de experiências práticas, os alvos da intervenção racional ou dos planos educacionais; b) o educador tem elementos para desejar certa alteração na organização de serviços ou de instituições educacionais, mas não dispõe de conhecimentos sobre a natureza dos alvos a serem propostos; c) após escolher os alvos da intervenção, os meios por ela requeridos e as etapas a serem observadas no decorrer dela, bem como de ter dado início aos planos assim estabelecidos, o educador necessita de conhecimentos objetivos sobre a natureza dos efeitos provocados e das repercussões deles no curso do processo de intervenção.

Na primeira situação, o cientista social seria chamado para colaborar na escolha racional dos *meios*. É o que aconteceria, por exemplo, se o educador pretendesse alterar a estrutura da escola primária brasileira, com o propósito de favorecer a confiança dos alunos na própria capacidade de avaliação, de decisão e de ação. Nesse caso, o cientista social precisaria efetuar pesquisas que mostrassem: como atuam as influências psico e sócio-dinâmicas, inerentes à estrutura atual da escola primária, às formas de liderança nela predominantes e às experiências socializadoras extra-escolares dos alunos; os modelos de organização das situações escolares, compatíveis com as potencialidades estruturais e funcionais de nossas escolas primárias, capazes de proteger a formação de personalidades democráticas, mesmo mantendo-se estáveis outras influências mais ou menos adversas do ambiente. A elaboração interpretativa proporcionaria, objetivamente, conhecimento dos *meios* manipuláveis nas condições reais de consecução dos fins. Na segunda situação, o cientista social seria chamado para colaborar na escolha racional dos *fins*. É o que aconteceria, por exemplo, se o educador pretendesse "adaptar" as funções do ensino primário a determinada região sócio-cultural do país. Nesse caso, o cientista social precisaria efetuar

pesquisas que revelassem: as necessidades educacionais efetivamente atendidas pelo ensino primário, no contexto sócio-cultural da região considerada; as necessidades educacionais, reconhecidas abertamente pela população ou identificáveis por procedimentos indiretos, que deixam de ser satisfeitas de modo variável ou permanente. A elaboração interpretativa forneceria, objetivamente, os *fins* a serem focalizados em planos de reforma dos educadores. Na terceira situação, o cientista social seria chamado para colaborar (após eventual participação em fases preparatórias, ligadas com a escolha racional dos *meios* ou dos *fins*), nas fases de execução dos planos educacionais, para lidar com os problemas relacionados com o controle racional das combinações possíveis de meios e de fins. É o que aconteceria, por exemplo, se o educador pretendesse verificar até que ponto as tentativas de "adaptação" das funções do ensino primário a determinada região sócio-cultural do país estariam concorrendo para aumentar a utilização construtiva dos recursos educacionais do ambiente e para fomentar a cristalização de novos focos de desenvolvimento ou de progresso. Nesse caso, o cientista social precisaria efetuar pesquisas que evidenciassem: o grau de sucesso, conseguido na "adaptação" das funções do ensino primário às necessidades educacionais da região; os efeitos in-terferentes, provocados por obstáculos imprevistos ou por lapsos na manipulação de condições e de fatores dinâmicos, e a espécie de influência exercida por eles no curso esperado do processo e na consecução gradual dos objetivos visados. A elaboração interpretativa ofereceria, objetivamente, uma visão global dos *acertos*, dos *erros* e das *correções* estrutural ou funcionalmente necessárias, imprimindo ao planejamento educacional um critério "experimental" (para usarmos uma qualificação já explorada por Mannheim).

A questão do alcance das contribuições dos cientistas sociais, no nível prático em que ela se coloca em virtude da colaboração deles com os educadores, apresenta duas polarizações. Uma, "teórica", que permite calcular a importância relativa das contribuições dos cientistas sociais tendo em vista os tipos de controle, requeridos pelos problemas educacionais. Outra, "instrumental", que deriva dos recursos institucionais, disponíveis regularmente pelos educadores, para a utilização, de forma produtiva, das contribuições dos cientistas sociais na elaboração e na execução dos planos educacionais. Devido à primeira polarização, é claro que o alcance prático das contribuições dos cientistas sociais não depende, apenas, da gravidade e complexidade dos problemas educacionais. A disposição dos educadores, em enfrentá-los mediante técnicas científicas, também conta como um

elemento crucial. Por isso, em última instância, o significado prático das contribuições dos cientistas sociais, entendido em termos de meras potencialidades pragmáticas, varia com a capacidade dos próprios educadores em definirem os problemas, que caem no seu campo de ação, e em formularem a espécie de colaboração de que precisam. Devido à segunda polarização, o alcance prático efetivo das contribuições dos cientistas sociais subordina-se, diretamente, à plasticidade com que o sistema institucional se altera, para ajustar-se a exigências novas da situação histórico-social. Como os cientistas sociais, os educadores têm limitado poder para introduzir inovações substanciais no sistema institucional. Ainda assim, por força de seus papéis intelectuais especializados, o seu campo de iniciativa, a esse respeito, é incomparavelmente maior, pelo menos no que tange às instituições educacionais. Daí uma consequência deveras importante: o valor "instrumental" das contribuições dos cientistas sociais depende, grandemente, da capacidade dos educadores tirarem proveito delas, modificando, se preciso, a própria organização das instituições que disciplinam e orientam suas atividades criadoras. O planejamento educacional é um bom exemplo desse fato. O sucesso ou o insucesso dos planos educacionais não constitui função exclusiva da eficácia prática de conhecimentos específicos, fornecidos aos educadores pelos cientistas sociais. Ambas as condições também se relacionam, diretamente, com o esforço realizado pelos educadores no sentido de dotar a rede formal de instituições educacionais de serviços ajustados aos requisitos estruturais e funcionais do planejamento, como complexo de atividades sociais interdependentes.

Dêste ângulo, as responsabilidades assumidas pelos cientistas sociais são amplamente compensadas pelas que cabem aos educadores. Como ocorre com outras formas de cooperação, também aqui o resultado final deve ser visto como produto da conjugação de iniciativas e de realizações. Contudo, convém não exagerar os efeitos inovadores, socialmente construtivos, dessa colaboração. Ela é insuficiente, por si mesma, para libertar a educação sistemática das teias invisíveis, que restringem ou deterioram as funções das escolas brasileiras, como fatores de progresso social. Com isso, queremos dizer que se impõe associar as reformas e os planos educacionais a outras modalidades de intervenção na realidade. A compartimentalização, imperante nos serviços públicos brasileiros, revela-se notoriamente no funcionamento das instituições educacionais e na mentalidade com que os educadores procuram enfrentar os problemas educacionais brasileiros. Ela precisa ser combatida, para ceder lugar a um estilo de ação que nos leve a considerar a solução dos problemas educacionais à luz dos vários fatores, que

concorrem em sua produção e, por isso, precisam ser manipulados simultaneamente. A contribuição dos cientistas sociais poderá ser de veras construtiva para a constituição de tal estilo de ação e da mentalidade correspondente, favorável à conjugação dos serviços públicos, onde isso fôr recomendável. Não obstante, mesmo que esta condição se realize, convém não esquecer que a eficácia das medidas educacionais — inclusive das que parecerem bem sucedidas — será ilusória, enquanto elas não encontrarem condições de vida social organizada suscetíveis de preservar ou de renovar a espécie de "melhoria" que acarretarem.

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA*

M. B. LOURENÇO FILHO

Professor Emérito da Universidade do Brasil.

Estamos numa grande casa consagrada às artes plásticas e esta circunstância justifica o emprego de uma imagem pictórica. A "Semana de Estudos" que ora se inicia promete-nos um soberbo quadro, a ser composto por grandes mestres, e, afinal, colorido com o auxílio de cada um de vós, em úteis debates destinados a realçar efeitos de luz e sombra. O tema está anunciado: "O jogo e as atividades livres na educação infantil". Claro que, no desenho, não me competirá diretamente interferir. A tarefa que me cabe, nesta hora, é simplesmente indicar a moldura ou o sistema de referências sobre que a tela deverá repousar. Isto é, apresentar-vos algumas questões de ordem geral sobre a educação pré-primária, e seu valor ou significado, assim como quem diz tanto de comprimento e tanto de altura.

Ou não será bem assim?... Talvez não seja. Se o quadro supõe a moldura, a boa adequação da moldura supõe a tela para que o conjunto se torne harmonioso. Por estranho que pareça, não se pode tratar de questões da pedagogia atual sem que se fale de jogo e atividades livres, coisas que para os educadores representam agora como que a tinta dominante, ou a nuance de fundo, na sua atmosfera de idéias.

A afirmação pode parecer exagerada para quem esteja um pouco à margem desses assuntos, não para vós, certamente. Mas, se dúvidas ainda existirem, elas se dissiparão quando ensaiemos propor a base da moldura, quero dizer, o aspecto histórico da questão. Pois caminhemos direito a êle.

O aspecto histórico

A primeira instituição para pré-escolares de que se tem-notícia foi criada, em 1770, na Holanda. E qual foi seu título? Precisamente, *escola de jogo*. Grandes eruditos poderão observar que, pela etimologia, a expressão é redundante. E, de fato,

* Conferência proferida na Escola Nacional de Belas-Artes, em 6 de julho de 1959, na abertura da II Semana de Estudos, promovida pelo Comitê Nacional da "Organização Mundial de Educação Pré-escolar".

assim é. Em grego, de onde procede, a palavra escola significava ócio, distração, atividade livre, ou jogo. Mais tarde, é certo, tomou sentido diverso, senão mesmo contrário ao de origem: atividades estritamente reguladas, aborrecidas porque impostas em tarefas, senão em formas de trabalho forçado. Notai bem: com o seu amável pleonasmo, os holandeses reagem contra a má escola, quando tivessem de agrupar crianças pequeninas. E observai, igualmente: na maioria dos países a educação dessas crianças se chama *pré-escolar*, o que quer dizer antes do trabalho, ou antes do aborrecimento.

Portanto, se quisermos bem praticar a educação pré-primária, na concepção em que originalmente ela se definiu, havemos de saber propor e conduzir atividades de brincar, ou atividades lúdicas, organizando escolas que ainda não sejam... *escolas*. Por que será assim? Porque, como hoje observam graves filósofos, a cultura humana brota do jogo como jogo, e nele, e só por êle, vem a desenvolver-se. Pelo menos, o jogo é anterior a qualquer construção da cultura, o que demonstra que por êle é que se manifestam as forças criadoras do homem.

Tal idéia se confirma num segundo e importante fato da história da educação pré-escolar. Setenta anos depois daquela escola holandesa, ou em 1840, Froebel, — e vá lá o seu nome todo, Augusto Guilherme Frederico Froebel — lançava na Alemanha uma nova denominação, a qual iria absorver ou delir a outra, certamente por seu esplêndido cunho poético. Froebel chamou à instituição, que concebeu e criou, *jardim de crianças*, nome que é a tradução precisa de *Kindergarten*, embora mais comumente digamos agora jardim *de infância*. Nessa expressão, que conjuga ou associa crianças e jardim, projetava-se tôda uma idéia revolucionária.

Com um jardim não podemos proceder como fazemos ao construir algo de inanimado, um objeto, uma casa, uma máquina, por exemplo, mediante regras fixas e cálculos abstratos. Um canteiro há de provir do seio maternal da terra, exigir a água dos céus e calor do sol, sem o que as sementes não medram. Cultivar seres humanos como se cultivam plantas, reclama mais do que regras e cálculos abstratos, defrontando a vida mesma com os seus mistérios. Reclama mais que automatismo e rotina: compreensão humana, cuja base reside em certa humildade de crer e esperar.

Nessa nova idéia — e bastará ler algumas páginas de Froebel para que disso nos convençamos — havia uma atitude mística no sentido de comunhão com as coisas da Natureza e os desígnios do Criador. É dessa atitude que, fundamentalmente, nasce na pedagogia moderna o sentimento de reverência para com a personalidade da criança, ou a compreensão de que nela

existe uma afirmação própria e única, a ser conduzida e não fabricada. Jogo, como expressão espontânea, e jardim, como teatro dessa espontaneidade, são noções que aderem uma à outra.

Mas, entre a iniciativa da escola de jogo e a instituição do primeiro jardim, outras coisas se passaram e a elas convirá fazer referência. Destaquemos desde logo a de imprimir-se à educação pré-escolar caráter de auxílio social ou de serviço social. Quase ao mesmo tempo em que, na Holanda, eram ensaiadas as classes de brinquedo, criavam os alemães as primeiras instituições para abrigar crianças pequeninas abandonadas, ou desfavorecidas quanto às condições reinantes em seus lares para que pudessem ter convenientes oportunidades de desenvolvimento. Não se tratava apenas de asilos, mas de abrigos com orientação educativa definida.

No programa de uma dessas casas, a que se estabeleceu em 1782, em Straubing, figurava já uma primeira noção de continuidade de desenvolvimento. De fato, nela não se recebiam apenas crianças desfavorecidas mas também as que, por esta ou aquela razão, não estivessem aptas para a escola comum. Cremos que essa é a primeira observação prática que na literatura se encontra a respeito de níveis de maturação necessários ao trabalho das escolas de ler e escrever.

Nos países em que começava a organizar-se o trabalho industrial, aquêle aspecto social, geral, deveria predominar. Assim se deu na Inglaterra, o primeiro a sentir os efeitos da industrialização. Em 1816, Roberto Owen fundava, na cidadezinha de New Lanark, na Escócia, um asilo para crianças cujas mães trabalhassem nas fábricas de propriedade desse industrial e filantropo. A organização compreendia várias divisões, segundo as idades, ou o que hoje chamaríamos creche, casa maternal e jardim. Vinte anos depois, 500 dessas instituições funcionavam na Inglaterra e 300 na França, o que nos mostra que a educação pré-primária é mais antiga do que geralmente se supõe.

Mas a idéia de defesa social, embora em outros moldes, já aparecia em Froebel. Ao imaginar o seu jardim de crianças, não queria êle designar apenas um tipo de instituição em que as crianças pudessem encontrar boas condições para desenvolver-se. Desejava mais. Segundo suas próprias palavras, com a expressão *Kindergarten* pretendia implantar um estado de espírito, "um estado ideal de cuidados racionais com as crianças e sua educação, a ser desenvolvido no seio das famílias". Os jardins não só deveriam constituir centros de educação destinados às crianças, mas também às mães de família e moças que se preparassem para o matrimônio. O meio prático que, para isso ideou, era o de congregar as mulheres alemãs em associa-

ções, com objetivos de ordem social e difusão de noções pedagógicas racionais.

A Froebel se devem, portanto, as primeiras associações de mães, criadas com o objetivo de difundir princípios de uma pedagogia familiar, tão importante senão mais importante que a pedagogia escolar, porque esta encontra suas raízes naquela, e ambas devem ser fundadas numa compreensão tão perfeita como possível da vida infantil, suas necessidades peculiares e reais condições para equilibrado desenvolvimento.

Sob formas diversas, segundo os países, esse ideal se pôs em marcha. Se é certo que, em todos os tempos, a criança sempre foi um centro de interesse prático, e isso nos mostram os costumes e as leis, só a partir do século passado é que veio a tornar-se centro de interesse especulativo, ou de estudo desinteressado. O movimento define-se em 1880, com Stanley Hall, nos Estados Unidos, e logo se propaga na Europa. E, então, toda uma série de indagações começa a ser feita para esclarecimento da biologia das crianças pequeninas, de sua psicologia e de suas formas de convivência. Cria-se uma ciência da criança, a *pedologia*, e, para seu desenvolvimento, institutos e clínicas especiais de observação.

Seria natural que, também por esses motivos, práticos e teóricos, instituições de educação pré-escolar se ensaiassem por toda parte. Em nosso país, o primeiro jardim de infância veio a ser criado no ano de 1894, pela educadora paulista Maria Guilhermina Loureiro. Também, antes de findar o século, alguns cursos e estudos especializados aqui se fizeram, no instituto criado por Medeiros e Albuquerque, que teve o nome de *Peda-gogium*. Uns quinze anos depois, ou já em 1914, instalou-se em São Paulo o primeiro laboratório de pedagogia experimental, nesse ano organizado pelo especialista italiano Ugo Pizzoli, por sinal, diga-se de passagem, um dos mestres de Maria Montessori.

Certo é que nossos primeiros jardins não poderiam ter em mira a importância de sua missão social, mesmo porque as condições de vida de nosso país não a solicitavam, ou dela não permitiam maior consciência. Em sua maioria apresentavam e, por vezes, ainda apresentam feição de luxo, como que uma ante-sala da escola primária para crianças de famílias abastadas. Noutros casos, desempenhavam, ou ainda desempenham a simples função de classe de guarda, quer dizer, de lugares em que as mães possam ter seus filhos resguardados, certas horas do dia, das travessuras naturais da idade e seus perigos. Mas, diga-se também, num caso como em outro, nem sempre abrigadas de outros inconvenientes, por isso que nem sempre são tais jardins organizados de modo a garantirem uma reta formação do pré-escolar.

O aspecto pedagógico geral

Quais serão os princípios gerais dessa reta formação"?

Para responder a essa pergunta, devemos passar agora a um segundo aspecto, levantando o primeiro lado da moldura, referente à evolução dos métodos próprios da educação pré-escolar. Traçando o histórico, falamos da influência que as instituições pré-escolares exerceram nos estudos objetivos da criança. Devemos agora dizer algo sobre o movimento inverso, ou seja, o da influência de tais estudos sobre a concepção geral desse nível educativo e suas formas de trabalho.

Para tornar claro o assunto, será preciso não esquecer que até o movimento dos pedlogistas, tinha-se por assentado que as crianças, mesmo pequenas, já devessem possuir todas as capacidades ou funções mentais do adulto. A essa concepção veio a dar-se o nome de doutrina do *homunculus*, pois por ela se admitia que, em cada criança, já existiria, pré-formado, um homenzinho, ou pré-formada uma mulherzinha, com todas as características mentais do adulto. Se as crianças não punham suas capacidades em ação, pensava-se, isso deveria ser por má vontade ou preguiça. Desse modo, era lógica a existência de uma pedagogia de imposição, coerção e castigos. Não se pense que tal estado de coisas tenha sido só o de remotas eras. Não. Ainda há trinta anos, se tanto, mediante um inquérito realizado por iniciativa da Liga das Nações, pôde apurar-se que o uso de castigos físicos e deprimentes era de prática muito generalizada, quer nas escolas, quer nos lares.

Quanto a épocas mais remotas, valerá a pena aqui citar-vos um trecho de um consagrado educador antigo, Felipe de Novare, copiado de seu livro *Traité des Ages de l'Homme*. Eis o que diz: "Deus deu à criança três dons: o de reconhecer a pessoa que a nutre com o seu leite; o de fingir alegria e amor aos que com ela brinquem; e, enfim, o de despertar ternura e piedade aos que se encarreguem de sua criação. Êste último ponto é, verdadeiramente, de sabedoria divina. Porque, se assim não fosse, todas as crianças seriam abandonadas, pois elas são tão sujas, tão aborrecidas quando pequenas e, logo que crescem, tão maldosas e caparichosas, que mal as suportaríamos em nossa companhia..."

Esse pensamento não era isolado, era essa a maneira comum de pensar.

Sim, admitia-se que a criança fosse um ser imperfeito, e a infância uma idade negativa, da qual seria conveniente retirar cada ser humano o mais depressa que se pudesse. Transformaram-se depois as idéias e, como quase sempre acontece, de-

terminando uma concepção diametralmente oposta à da doutrina do *homunculus*. A criança seria, já então, uma fôlha em branco, *tabula rasa*, onde tudo se poderia escrever. Se ela, a criança, não apresentava conveniente emprego de suas capacidades, era porque lhe faltavam impressões sensíveis, obtidas no contato com as coisas, impressões com as quais, e só com as quais, poderia desenvolver o espírito. É, então, o momento de grande voga do ensino intuitivo, de lições de coisas, que, na idade pré-escolar, se refletiu sobretudo no lema de educar os sentidos.

Tudo se deveria fazer mediante situações em que as crianças defrontassem coisas, e coisas simples ou esquemáticas, com as impressões das quais pudessem compor noções mais complicadas. Tal idéia, já proposta por Comenius, foi desenvolvida no século passado especialmente por Pestalozzi. Froebel, que com esse grande educador esteve em contato durante dois anos, assimilou esses princípios. Mas, também, foi adiante. De fato, êle queria que a educação se fizesse não só por impressões, mas através de ocupações, e, tanto quanto possível, em situações de jogo ou brinquedo.

Pretendendo, no entanto, facilitar a preparação de jardim-neiras, criou um material rígido, que se tornou conhecido como os *dons de Froebel*. Sua idéia capital era esta: embora se distingam cinco sentidos, todos eles se reduzem a um só, o do tato. Todos os demais seriam modificações dessa maneira fundamental de sentir. Em consequência, educando-se o tato, estaríamos ministrando à criança uma educação básica de valor geral.

O primeiro dom se representava em seis bolas de lã, diversamente coloridas. O segundo compreendia uma bola, um cilindro e um cubo, todos de madeira. De acordo com os princípios que definiu, ou segundo o que êle chamou a lei dos contrastes, depois de entregar às crianças uma bola de lã, macia e leve, dever-se-ia pôr-lhe nas mãos um objeto de igual forma, mas resistente e pesado, o que levaria a fazer sentir a realidade tanto da forma como da substância. Pelo mesmo princípio, o contraste entre a esfera e o cubo conduziria a destacar as noções de lado plano e de aresta, e assim por diante. Daí, os demais dons: cubos divididos em pequenas pranchas, em tabuinhas retangulares ou em triângulos.

Na realidade, o método de Froebel não se resumia no simples manejo dos dons. Já o dissemos. Compreendia também o que chamava de ocupações, como desenho livre, a dobradura e a tecelagem. E é certo também que o uso desse material daria oportunidade para exercícios de linguagem e de sociabilidade por meio de jogos coletivos, com os quais seriam desenvolvidas a imaginação e as boas maneiras. Não obstante, mais do que esse espírito, ficou a rotina dos dons. Ainda hoje, muitas sim-

páticas jardineiras trabalham convencidas de que realizam boa educação pré-primária, porque entregam às crianças os dons de Froebel e as levam a dobrar papel e a tecer tirinhas coloridas desse mesmo material, interminavelmente...

A idéia de um material-tipo figura em educadores mais modernos. Dela não escapou, como sabeis, a própria doutora Maria Montessori, admirável figura, cuja memória todos reverenciamos. Contudo, o material montessoriano é muito mais variado, refletindo de melhor modo a necessidade de formar a criança mediante atividades funcionais; isto é, mediante exercícios para as quais ela se sinta livremente atraída, a fim de que extraia de si mesma energias de autodomínio e ordenação social. Mas num e noutro caso, o que mais importa não é o material, e, sim, a orientação metodológica, como já o havia sentido Froebel. A verdade, porém, é que o uso inadequado do material Montessori freqüentemente atraiçoa o seu espírito.

O que Montessori defendeu, sobretudo nos seus últimos escritos, era uma perfeita formação genético-funcional. *Genética*, no sentido de que há uma progressão geral nas atividades do pré-escolar, reguladas por maturação ou pelo desenvolvimento natural das capacidades de fazer, desfazer, compreender, comunicar, associar, inventar, criticar. E *funcional*, no sentido de que só pelas atividades que exercitem chegam as crianças a novas condições evolutivas, formando e expandindo a própria personalidade.

Essa formação mais claramente veio a definir-se na obra teórica e prática de Ovídio Decroly e nas investigações de Ed. Claparède, e todo o grupo de especialistas do Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra. Uma longa série de trabalhos vem a ligar, então, as noções dantes separadas de observação e expressão, ou de estimulação e resposta, compreendendo as repercussões intermediárias relativas à organização da linguagem, e, por elas, a do pensamento e organização afetiva, ou da vida emocional e social.

Entre a obra de Decroly, na Bélgica, e a de Claparède, na Suíça, sensíveis diferenças existem; mas existem também similitudes flagrantes. É assim que deram ambos especial atenção ao estudo dos impulsos e de sua influência na direção do comportamento, estudando um o que chamou a "evolução dos interesses", e outro, a "análise da afetividade". Claparède permaneceu mais no domínio explicativo, estabelecendo toda uma série de princípios do que chamou as *leis da educação funcional*. Decroly, mais prático, traçou um sistema geral de trabalho, vulgarizado, como sabeis, com o nome de *centros de interesse*. Esse sistema é aplicado tanto à educação de pré-escolares quanto ao ensino de grau primário e mesmo secundário.

O ponto comum é que ambos não encaram a criança, ou o educando, de fora para dentro. Não eram as impressões externas que os atraíam para explicação do processo educativo, mas as atividades mesmas, de fundamental importância no processo, e, em consequência, as forças de impulsão e equilíbrio emocional. Por isso também não deram importância especial ao emprego de um material-tipo, por mais engenhoso que possa ser. Por outras palavras, ao invés de considerarem a criança como um ser moldável por impressões externas, ambos a tomaram como um ser ativo, submetido a um contínuo processo de adaptação.

Certo é que, à época, não eram esses grandes mestres os únicos a pesquisar em tais domínios. Os investigadores da psicologia infantil já então se contavam por muitas dezenas. Mas a citação deles aqui se faz necessária, de modo especial, porque ambos tiveram uma grande influência na Europa e, particularmente, nos países de língua latina. Muito concorreram para uma nova compreensão da educação pré-escolar, e, através dela, para uma nova visão da educação em geral.

Com eles, o ensino intuitivo, ou o valor das impressões sensoriais ou daquela chamada educação dos sentidos, muito perdeu de sua importância. O que iria importar era a ação, a atividade própria de cada criança, tateando, experimentando, dando curso a seus impulsos, exprimindo-se, recebendo as pressões resultantes do ambiente, e, com isso, ensaiando compor a própria personalidade.

Nessa nova compreensão, afirmava-se uma psicologia dinâmica, sobre a velha psicologia de elementos estáticos, e, ademais, de elementos isolados uns dos outros. A elaboração das teorias passou então a receber contribuição de muitas fontes: da biologia, da psicanálise, da psicologia clínica em geral, dos próprios estudos da vida social.

Foi nas aplicações pedagógicas de nível pré-primário, antes que nos demais, que elementos dessas várias origens se uniram para uma concepção geral do valor funcional da infância. Con-virá pois que esse novo aspecto, o da renovação dinâmica, seja agora examinado, como um terceiro lado da moldura que estamos pretendendo armar, para delimitação da tela dos estudos do jogo e de seu valor educativo.

O aspecto de renovação dinâmica

Para bem fixar a compreensão desse movimento renovador, esquematizemos o que ficou dito. Primeiro, a criança considerada como um ser imperfeito, e a infância, uma idade negativa; o método seria a imposição. Depois, a criança tendo um desen-

volvimento regulado por efeito de impressões recebidas do exterior. Como seria natural, para sistematizar a produção dessas impressões, inventaram-se coleções de petrechos, desde os dons de Froebel até ao complexo material da doutora Montessori. Já nas idéias desses educadores, façamos-lhes a devida justiça, havia, no entanto, princípios muito claros com relação à noção de uma individualidade da criança, que deveria ser respeitada. Por fim, a compreensão dinâmica da infância. O que nela importa é a criança mesma, com os seus impulsos, interesses e motivos, pois só por eles é que podemos compreender as formas originais do comportamento e os modos pelos quais irão ser modificados através das idades.

Esses modos antes de tudo obedecem a uma auto-regulação biológica, que podemos apreciar em níveis de expressão meta-bólica, de alimentação e sono, exercício e repouso. Através deles, ou com eles, a criança aumenta em peso e volume, isto é, cresce; e apresenta modificações de estrutura, que possibilitam variações funcionais, as quais, em conjunto, traduzem amadurecimento das capacidades de reação. Essas capacidades, no entanto, não valem por si mesmas, ou não funcionam por simples efeito de automatismo. Valerão, sim, pelo que exprimirem segundo relações de ajustamento ao ambiente.

O ajustamento não se dá apenas em relação com as coisas. Pelo simples fato de que, nas primeiras idades, o ser humano é extremamente débil e que, nessas condições, sem a ajuda dos pais e parentes, fatalmente sucumbe, há de a criança estabelecer com os seu círculo familiar estreitas relações de dependência funcional; é nessas relações que a sua maneira própria de ser começa a ter estrutura e desenvolvimento, revelando modos ativos de ajustar-se. Ainda que biológicos, os primeiros motivos são logo afeiçoados à vida social, ou a uma existência propriamente humana, que se manifesta em desejos e intenções, temores, frustrações e ansiedade.

Desde as primeiras reflexões sobre a psicologia humana, essa realidade se apresentou aos observadores na forma de apetites, aversões, sentimentos e paixões. Noções relativas a esses pontos são encontradas já nos mais velhos autores, Aristóteles, por exemplo. Mas, é certo também que só nos últimos tempos puderam elas ser devidamente esclarecidas e coordenadas. Nesse particular, a contribuição da psicanálise tem sido enorme, desde os primeiros trabalhos de Freud, até as modernas concepções da psicanálise social ou neo-análise.

Não se nega que muitas das concepções psicanalistas originais foram lançadas como simples hipóteses, e que essas hipóteses, por seu alto valor sugestivo, logo se popularizaram, muitas vezes tomando um sentido errôneo. Certo é também que con-

clusões de Freud e de seus discípulos diretos têm sido revistas, umas para serem inteiramente refugadas, e outras, reafirmadas. Qualquer que seja o valor que se queira atribuir à psicanálise, demonstrou ela, porém, dois importantes pontos que não podem ser esquecidos nas concepções atuais da educação pré-escolar. O primeiro deles diz respeito ao próprio sentido das idades iniciais na formação do sistema dinâmico da personalidade. O segundo, refere-se ao papel que, em cada um de nós, exerce o ambiente cultural, não apenas compreendido como acervo de impressões recebidas do exterior, mas como uma criação nossa, em ritmos e regulações, imagens e símbolos, e, ainda, em mecanismos de defesa emocional, sempre atuantes.

Não hesita, por isso mesmo, um grande pesquisador da infância, Arnold Gesell, no livro *O pré-escolar na civilização moderna*, (em inglês, *Infant and Child in the Culture of Today*) em dizer que todos os problemas da educação infantil, devem ser propostos em função de dois elementos: a maturação e a cultura. Tomando-se o ponto-de-vista estrito da cultura, chega-se à conclusão da legitimidade de uma pedagogia de imposição. São assim esquecidos os estágios de desenvolvimento pelo qual a criança há de necessariamente passar. Tomando-se, ao contrário, simplesmente a idéia da maturação, chegamos à conclusão oposta, de um critério de não intervenção, ou de máxima liberdade sem direção pedagógica inteligente, ou racional, por parte do adulto.

Uma terceira posição à qual Gesell chama de filosofia do desenvolvimento, restabelece o equilíbrio entre as duas primeiras já referidas. Eis o que êle afirma: "A auto-atividade e a sociabilidade respondem, até certo ponto, a tendências opostas. Compete à natureza, pela maturação, e pela cultura, por conveniente orientação da vida social, restabelecer o equilíbrio ou a justa proporção entre as duas concepções opostas".

Ora, isso importa em admitir sempre, na educação de cada criança, uma *situação problemática*. Quer dizer, uma situação de relatividade entre as capacidades do educando e as características do ambiente, ou entre o exercício cego dessas capacidades e uma direção de equilíbrio dinâmico entre ambas. Pois bem : o recurso com o qual podemos começar a entender essa problemática reside, precisamente, na observação das atividades de jogo e das chamadas atividades livres.

O aspeto funcional do jogo

Chegados a êste ponto, podemos colocar a trave final da moldura de nosso quadro, fechando-lhe assim a estrutura. Essa trave refere-se ao aspecto funcional das atividades lúdicas na

educação geral e, muito especialmente, das crianças em idade pré-escolar.

Os fatos que se enquadram na categoria de jogo ou brinquedo, e isso vereis por toda esta Semana de Estudos, constituem, à primeira vista, massa muito heterogênea. Quando uma criança, ainda no berço, agita o seu chocalho, dizemos que joga ou brinca. Quando outra, já mais crescida, põe numa caixa alguns objetos e dela os retira, para aí colocá-los de novo, e assim muitas vezes, divertindo-se com isso, dizemos que brinca. Quando meninos se juntam para saltar ou correr, afirmamos o mesmo. E não é só. Atividades individuais ou em grupo, simples ou complicadas, e não só de crianças, mas de jovens e adultos, também, em muitos casos, representam atividades lúdicas.

As mesmas ações podem, no entanto, representar jogo ou trabalho. Foi mesmo um grande filósofo, Kant, quem primeiramente chamou a atenção para esse fato. "No trabalho, escreveu êle, a ocupação não é agradável por si mesma, porque envolve sempre uma intenção diversa da atividade que se realiza. A atividade de jogo, ao contrário, é em si mesma agradável, não tendo em vista outra finalidade qualquer".

Compare-se o homem que pesca por esporte e o que pesca para ganhar a sua vida. Num caso, jogo; no outro, trabalho. Compare-se o menino que procura uma bola escondida por um de seus companheiros justamente para que seja buscada numa pesquisa lúdica, com o menino que deva procurar o mesmo objeto, por ordem do pai, aborrecido com o fato de que o objeto tenha sido algures esquecido. Externamente, tudo é o mesmo. Quanto aos motivos ou impulsos que determinam a atividade, tudo será diferente. Nenhuma ação ou série de ações, vistas do exterior, poderá ser classificada como característica de jogo ou de trabalho. O que há, pois, a entender, é a problemática da situação.

Claparède pretendeu mostrar as relações entre o jogo e o trabalho, estabelecendo toda uma gradação entre um e outro gênero de atividades. Há um jogo primitivo, atividade de feição que poderíamos dizer de equilíbrio biológico, como a da criança que agita braços e pernas deitada em seu berço. Há um jogo com um fim falso, ou com um propósito simplesmente lúdico. Brincar de esconder o anel, e de encontrá-lo depois, por exemplo. O fim é falso porque, encontrado o anel, o jogo se interrompe; a atividade desejada é a da pesquisa. Há um jogo continuado, em que o objetivo se apresenta como iterativo: colecionar figurinhas, selos ou caixas de fósforos... Há um jogo como consequência, em estágios mais elevados de desenvolvimento social. É o caso do menino que decora um recitativo, ou o do rapaz que se prepara para uma competição ginástica; em ambos os casos, os ensaios preparatórios são muitas vezes penosos.. .

E há, enfim, formas de jogo superior, num nível em que jogo e trabalho parecem equivaler-se, porque podemos admitir que haja também espécies de trabalho de sentido superior. Observai a atividade do artista que compõe um trecho musical, ou que pinta, ou que esculpe; observai o pesquisador científico que, com a mesma paixão, poderá repetir uma centena de vezes certas operações para verificar se o que tenha imaginado é verdadeiro...

No caso do artista há jogo ou trabalho?.. . E, no de pesquisador científico, há trabalho ou jogo?...

Autores há que, para responder a essas questões, distinguem o jogo como exercício e o jogo como atividade simbólica. Também os há que se referem a jogo individual e jogo social, isto é, neste último caso, a atividades reguladas por um sistema de regras bem estabelecidas, e aceitas pelos parceiros do jogo. Outras análises são possíveis, para o efeito de fazer compreender a situação psicológica em que esteja o agente. Isto é, se é ele impelido por motivos em que exprima a sua personalidade, ou apenas esteja obedecendo a um comando externo, não desejado, ou mesmo, em seu íntimo, repellido.

Todas essas situações serão elucidadas, dia a dia, nesta Semana de Estudos. Não nos cabe delas tratar, mas apenas indicá-las como problemas que irão pedir a vossa esclarecida atenção. O que nos importa aqui salientar é o traço comum dos impulsos ou dos motivos pelos quais uma atitude lúdica e outra, de trabalho, possam ser diferenciadas. Ninguém brinca para satisfazer a motivos de outrem. Quando assim pareça que se dê, estará esse alguém jogando também com os seus próprios motivos, embora não sejam iguais ao do parceiro. Dizem que é assim nos jogos da política, do esporte e nos do amor. De qualquer forma, o jogo é sempre uma atividade que libera energias, ou que as compensa, ou que transforma uma realidade penosa em fantasia amável, assim satisfazendo a um nosso desejo simbólico, de força, domínio e triunfo.

Nos pré-escolares o sentido lúdico domina. Eles se movem num mundo de jogo, regulado, como diz Freud, pelo "princípio do prazer", ou de satisfação imediata de impulsos e incentivos. Nós, adultos, temos que nos mover num mundo em que se admita também um "princípio de realidade". A província natal da criança é o país do sonho e da fantasia. Com as suas próprias criações, procura elidir os desencontros de sua vida, ainda incerta, num mundo de seres adultos que mal podem compreender. O bom emprego do jogo e das atividades livres, que a conduzam ao entendimento deste nosso estranho mundo, representará sempre um recurso de valor educativo, quando atenda a resultados, imediatos ou mediatos, de equilíbrio da personalidade.

Para esse equilíbrio, a desejar-se em todas as idades, e tão necessário a nós, os adultos, será preciso que se proporcione na

infância uma boa provisão de sonho, que nos habilite a elevar os nossos níveis de resistência a inevitáveis frustrações.

Como bem afirma um pensador de nosso tempo, Huizinga, a característica verdadeira do ser humano é a capacidade de brincar ou jogar. Por sua vez, Schiler diz que o homem só se mostra completo quando joga, porque só assim está criando o seu próprio mundo de harmonia, entre desarmonias. E Wieland assevera, não sem razão, que o homem só é sadio, de alma e de corpo, quando tenha o poder de transformar suas ocupações espirituais ou corporais em objeto de jogo.

Brincar, portanto, é uma das coisas mais sérias da vida ou, ao menos, assim deverá ser admitida por nós educadores. A análise dessa questão não nos compete, porém. Estamos aqui fazendo o jogo da moldura e não o do quadro. ..

Observações finais

Não obstante, juntaremos algumas observações finais que possam manter entre si bem ligadas as diferentes partes da moldura. Farão elas referências ao papel social, ou ao valor social da educação primária em nossos dias. Não esqueçamos que foram essas forças que a desenvolveram e que, preponderantemente, agora lhe inspiram a organização, direção e método.

Notai as transformações da vida familiar nas cidades e especialmente nas grandes cidades; as que resultam do trabalho feminino fora do lar; e, enfim, as transformações dos modos de viver das crianças e da própria convivência delas com os pais.

Em outros tempos, o mundo da natureza e o das relações humanas desenvolvia-se de modo menos agitado. Isso significava que a maturação da criança e a aquisição da cultura, ao menos em grande número de casos, podiam marchar passo a passo, dando-se mútuo apoio. A casa era espaçosa, e a família, numerosa. Havia sempre um irmão mais velho, uma tia ou avó, que cuidava da criança nos raros momentos em que lhe faltasse a assistência materna. Ao redor da casa, havia espaço, um quintal, plantas, animais domésticos. E as próprias ruas não eram um inferno de máquinas, mas trechos de expansão dos próprios lares, onde grupos de recreação espontaneamente se podiam formar com tranquilidade, para cantar em comum, e em comum brincar.

Hoje, tudo é diferente. Não só no centro das cidades, mas até nos arrabaldes, o espaço vital de cada família está se reduzindo a alguns poucos cômodos, senão a um só. A habitação humana, de modo geral, perdeu aquelas antigas características de sonho e poesia, ou seja, de predicados favoráveis a situações

lúdicas. Tornou-se ela, numa conhecida definição, "uma máquina de morar", eficiente talvez para os adultos, mas áspera e fria para as crianças. E, mesmo para os adultos, podemos pôr em dúvida que assim o seja, dado que com tanta facilidade fogem para fins de semana, bem longe do lar, ou mesmo no meio da semana para diversões noturnas de todas as espécies. São assim muito numerosas as situações de frustração e ansiedade, com o seu cortejo de insegurança e impulsos agressivos.

Com relação às crianças, que se vem a passar ?... Ou elas têm contato quase exclusivo com adultos, por tudo quanto vimos também ansiosos e inseguros, o que nelas perturba o amadurecimento natural, ou têm de viver sós, porque viver sem contato com pessoas, que normalmente sonhem, é viver em solidão. Não possuem hoje os pré-escolares tantas possibilidades de jogar e de entregar-se a atividades livres, construtivas ou tendentes a criar um mundo de que se sintam senhores, pela própria imaginação.

De fato, os elementos de vida imaginativa que agora lhe oferecemos, criados por adultos, e industrializados, as crianças os recebem enlatados como os alimentos, em complicados brinquedos mecânicos, elétricos ou eletrônicos, ou revistas em quadrinhos, o rádio e a televisão...

Nessas condições, os centros de educação pré-escolar aparecem como um refúgio, com função substitutiva da ação normal do ambiente familiar de outros tempos. São, ou devem ser, como um oásis. Claro que ainda agora onde a família, com a sua vida normal, exista, não haverá necessidade de creches, casas maternais ou jardins de infância. Não há muito, tive conhecimento de um caso que, a esse respeito, diz bem da elevada orientação de alguns desses institutos. Foi o caso que uma jovem senhora, mãe de três filhos, com sólida formação de educadora e que não trabalha fora do lar, encontrou-se em dúvida se deveria mandar ou não seus meninos para um jardim. Convidou, então, uma diretora de jardim instalado em seu bairro para passar algumas horas em sua casa e opinar sobre o problema. A diretora observou um lar harmonioso de pais compreensivos; relações perfeitamente normais entre as três crianças, de 5, 3 e 2 anos; um quintal com possibilidades de jogo e atividades livres. E opinou com justeza, dizendo estas palavras: "Mas, minha amiga, você tem o melhor jardim de infância em sua própria casa!"...

Casos de lares normais para as crianças já não são, infelizmente, acessíveis a todos. Daí a necessidade das instituições pré-escolares que representem sucedâneo adequado. E não só um sucedâneo para as crianças, mas também de contato das mães com educadoras competentes que as possam fazer compre-

ender as novas condições da vida de hoje. Se o filho é único, maior é a necessidade. Se a mãe trabalha fora do lar, e não há quem bem a substitua, igualmente. E, ainda que haja um grupo de crianças e essa pessoa, se a casa é uma gaveta de cimento armado, entre muitas outras gavetas, será sempre de grande utilidade a freqüência ao jardim.

Muito mais, porém, que o antigo objetivo da educação dos sentidos, deverão os jardins atender a condições de sociabilidade que às crianças propiciem um desenvolvimento natural da vida afetiva, da formação de atitudes e hábitos sadios, tudo de modo a desenvolver sentimento de segurança. Não estou com isso condenando a utilização de material. Muito pelo contrário. Para que se facilite a criação de condições de sociabilidade entre pré-escolares, haverá necessidade de material rico e variado, embora não seja imprescindível material-tipo. Podendo construir, agrupar coisas, combiná-las ou separá-las é que muitas situações de jogo fácil e naturalmente se constituem, levando os pré-escolares a sentir intenções e propósitos comuns.

Tudo isso haveis de ver por tôda esta Semana, como haveis também de ouvir que o jogo e as atividades livres formam como que o vocabulário de compreensão entre umas e outras crianças, na construção de um mundo de harmonia entre desarmonias. Para que estas diminuam será necessário também que os jardins se constituam, como já queria Froebel, em centros de orientação para as mães, porque, como quer que seja, com jardim ou sem jardim, as mães continuarão a representar sempre os agentes fundamentais de orientação de vida para as crianças.

Escolas de jogo, fontes de sociabilidade, centros de orientação para as mães — que enorme programa a cumprir!

Logo se vê, Senhoras Jardineiras, aqui presentes, que o preparo técnico e o apuro da personalidade das próprias educadoras pré-escolares em tudo isso hão de representar a pedra de toque.

É a esses problemas fundamentais que se dedica a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, tão bem representada, em nosso país, pela ilustre direção de seu Comitê Nacional, e, em especial, por essa admirável educadora de estirpe, que é a Professora Laura Jacobina Lacombe.

A esse Comitê — e são as palavras com que devo encerrar êste despretenso jogo de idéias — apresento as minhas mais sinceras congratulações, assim o fazendo também às dedicadas educadoras inscritas nesta Semana. Certo estou, e certos estamos todos nós, de que ao término dos trabalhos, mais animados estaremos para bem traduzir, através do jogo e de atividades livres, as frágeis possibilidades de hoje em realidades menos imperfeitas, no dia de amanhã.

DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL À "COUNSELING PSYCHOLOGY"

OSWALDO DE BARROS SANTOS

A orientação educacional é encarada, nestas notas, como orientação geral, isto é, como um conjunto de princípios e técnicas que considera a pessoa a orientar em sua personalidade integral; que significa a coordenação de informes sobre o indivíduo e auxílio a este em diferentes áreas, de forma a torná-lo, pelo conhecimento de si mesmo, capaz de efetuar bons ajustamentos. Seu sentido aplica-se tanto aos orientadores de escolas, no plano pedagógico, como aos de clínicas, laboratórios, emprêsas, hospitais ou de outras entidades. Aproxima-se, tanto quanto permite a realidade brasileira, do novo movimento do *Aconselhamento Psicológico* (Counseling Psychology) expressamente reconhecido por psicólogos americanos³⁴ e, de uma forma ou de outra, aceito pela grande maioria de psicólogos de outros países.

A — LIGEIRO HISTÓRICO

Embora a orientação, sob forma totalmente empírica, tenha sempre existido, quer sob forma de conselhos dos mais velhos, ou dos mais experientes, quer sob forma de "self-insight", sua execução sistemática, nos Estados Unidos, é atribuída a Frank Parsons³⁴, que, em Boston, na "Civic Service House" e pelos esforços da Y.M.C.A. (Associação Cristã de Moços), criou os primeiros serviços de orientação. O "Guidance Movement" teve início, porém, na área exclusiva da orientação profissional, preocupando-se Parsons com a análise de profissões e com os meios para diagnóstico das aptidões individuais. Suas idéias coincidiram ou foram, talvez, o reflexo do movimento de medidas mentais então no nascedouro, com os trabalhos de Binet, na França. A preocupação essencial dos trabalhos de Parsons era suplementar a ação escolar, então carregada de um formalismo didático excessivo, dando aos adolescentes oportunidades de expressão individual e de serem social e economicamente aproveitados na medida de sua capacidade. As idéias de Parsons,

impulsionadas por circunstâncias sociais diversas, pelos primórdios da psicometria e por preocupações de ordem pedagógica, estenderam-se rapidamente ao setor escolar propriamente dito. Surgiu, em 1912, como indica Lourenço Filho, pela primeira vez, a expressão orientação educacional, usada por Kelley.^{19,21}

O advento da I Grande Guerra, da crise econômica de 1930, do rápido desenvolvimento dos testes psicológicos e da grande ampliação das oportunidades no mercado de trabalho, como fruto da crescente industrialização e especialização, contribuiu, sensivelmente, para uma ampla difusão dos processos de orientação educacional e profissional em centros, serviços ou nas escolas americanas. Nomes como os de Brewer, Myers, Edgerton, Jones, Davies, Kitson, Koos, Kefauver, Ruth Strang e outros, são apontados como legítimos pioneiros dessa nova área de assuntos educacionais. O desenvolvimento posterior desses trabalhos foi enorme, havendo, nesse país, centenas de obras sobre o assunto, pesquisas sobre vários aspectos do problema e milhares de artigos especializados, sem contar o grande número de cursos que, nas universidades, se destinam a orientadores educacionais ("guidance", "counseling" e "student personnel work"). Mais adiante examinaremos as principais correntes hoje existentes no assunto.

Na Europa, como nos Estados Unidos, o movimento de orientação começou, igualmente, no terreno da orientação profissional, na época de Parsons ou pouco antes. Giese, Hutb, Moede, Poppelreuter, Rup, Lipmann e Schulte traçaram, na Alemanha, os primeiros caminhos dentro das concepções psico-métricas vigentes. Na Áustria, sob o influxo da psicanálise, e na década 1920-1930, Adler, Aichorn, Charlotte Bühler e Hetzer, introduziram os primeiros princípios da teoria e prática da orientação educacional⁶. A primeira monografia sobre o assunto, em língua alemã, é devida a Freudenberg⁶.

Segundo nos indica Gemelli¹⁷, o primeiro escritório de orientação profissional foi, porém, criado em 1902, em Munich, por iniciativa de autoridades, trabalhadores e professores. Só em 1908 surgiria, nos Estados Unidos, o primeiro serviço criado por Parsons, sendo que, mais ou menos na mesma época, outros países, preocupados com a falta de conhecimentos dos jovens a respeito das profissões e de seus próprios recursos pessoais, criavam, igualmente, escritórios ou serviços informativos.

Na Bélgica, o pioneiro da orientação, iniciada também no setor profissional, foi Christiaens⁸ que, em colaboração com Decroly, desenvolveu um sistema de exames destinado a conhecer e a orientar os jovens. Na Holanda, destacou-se o trabalho de Roels³³ como consequência indireta dos trabalhos de psicologia de Heymans. Na Suíça, em 1916, sob a direção de Claparède,

corn a colaboração de Bover¹², fundou-se o primeiro gabinete de orientação do Instituto "Jean Jacques Rousseau", de Genebra. Na Inglaterra, as primeiras medidas sobre orientação remontam a 1908 e seu primeiro grande instituto foi criado em 1920 sob a direção de Myers. Em 1939, a Seção de Orientação do "National Institute of Industrial Psychology", atendia a cerca de 1200 jovens por ano¹⁵. Na França¹¹, o primeiro instituto de orientação profissional foi criado em 1906, paralelamente com as preocupações com a orientação de crianças e adolescentes, como fruto dos trabalhos psicométricos de Binet, no início do século. Mais tarde, nomes como os de Fontégne, Laugier, Mauvezin, Perret, Wallin, Lahy e Piéron surgiram como criadores de centros ou serviços de orientação, dando a esta, como em quase toda a Europa, o feito psicometrista típico e usando "conselhos" formais e, muitas vezes, com exigência de observância por parte dos orientados. A França possuiu, aliás, uma das mais vastas redes de serviços de orientação profissional, distribuindo os centros pelas diversas regiões do país, sob forma altamente centralizada.

A orientação educacional, em francês "Orientation scolaire", é realmente nova e resultou, segundo parece ao autor, do desenvolvimento de novas teorias em educação, como também do desenvolvimento da psicologia no período de 1920 a 1940. Na Espanha, são notáveis os trabalhos iniciados pelos institutos de orientação profissional de Madrid e de Barcelona²³, os quais, praticamente, introduziram os serviços de orientação no país. Os trabalhos de Mira y Lopes, a partir de 1919, no Instituto de Orientação Profissional de Barcelona, influenciaram, notavelmente, depois de sua vinda para a América Latina, as atividades de orientação então muito incipientes nos países sul e centro americanos. Na Itália, as primeiras iniciativas foram devidas a Pizzoli, em 1920, a Maria Diez Gasen, em 1921, a Donizelli e a Ponzo¹⁷. Dentre tais nomes destaca-se, sobretudo, o de Agustin Gemelli¹⁷. Em Portugal, além de algumas iniciativas isoladas, cumpre mencionar a criação, em 1925, do Instituto de Orientação Profissional Maria Luiza Barbosa de Carvalho, dirigido por Farias de Vasconcellos¹⁸.

Na América Latina o movimento de orientação é novo. Sem falarmos do movimento brasileiro — que relataremos separadamente — pouco têm sido as pesquisas e mesmo as teorias a respeito do problema. Dos trabalhos mais sistematizados realizados na matéria podem ser citados os de Fingerman, em Buenos Aires, de Robleda, no México, de Blumenfeld, no Peru, de Del Olmo, na Colômbia e na Venezuela. Quase todos os países possuem, porém, serviços públicos de "orientacion educacional y vocacional".

As referências acima, embora estritamente ligadas à orientação profissional, constituíram, como se verifica pela evolução

dos trabalhos e pela expansão de suas aplicações, as etapas que permitiram o nascimento da orientação educacional no sentido em que o empregamos modernamente.

* * *

A orientação educacional no Brasil começou, também, no terreno restrito da orientação profissional. Os primeiros trabalhos do gênero foram iniciados em 1924, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, pelo professor Roberto Mange -22, engenheiro suíço, contratado pelo governo brasileiro como professor da Escola Politécnica de São Paulo. Seus primeiros trabalhos, que tiveram a ajuda técnica de Henri Piéron e de sua esposa, tinham em vista selecionar e orientar jovens alunos matriculados em curso de mecânica, do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

Em 1930, na Estrada de Ferro Sorocabana, ainda sob a direção de Mange e de seu colaborador ítalo Bologna, inicia-se um serviço sistematizado de seleção, orientação e formação de aprendizes em cursos de aprendizagem mantidos por aquela estrada de ferro junto às oficinas de Sorocaba, no Estado de São Paulo. Tais serviços, racionalmente organizados, deram origem, em 1934, à criação do Centro Ferroviário do Ensino e Seleção Profissional 22 que passou a orientar essa atividade em diversas ferrovias do país e a servir de centro irradiador dos trabalhos dessa especialidade.

Em 1931, Lourenço Filho cria o primeiro serviço público de orientação profissional no Brasil, na cidade de São Paulo, o qual prosseguiu, depois, no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, sob a direção de Noemi Silveira Rudolfer. Esta especialista, após realizar estudos sobre o assunto nos Estados Unidos, pôde realizar um movimento de orientação profissional destinado, principalmente, a estudantes³⁰.

Em 1933, o Código de Educação do Estado de São Paulo previa a instituição dos cursos vocacionais, como etapa preliminar entre o curso primário e os de nível médio e nos quais far-se-ia orientação profissional. Tais medidas, ainda oportunas, embora decorridos 27 anos, jamais passaram dos textos legais.

Coube ao ensino industrial do Brasil, e particularmente ao do Estado de São Paulo, iniciar, em caráter permanente, os primeiros trabalhos de orientação profissional. Criou-se, em 1937, no antigo Instituto Profissional Masculino, hoje Escola Técnica Getúlio Vargas (1, 4), um Gabinete de Psicotécnica destinado a orientar jovens do primeiro ano do curso na escolha de cursos profissionais secundários. Em cinco anos de atividades, de 1937 a 1942, cerca de 2 500 alunos foram sistematicamente examinados e orientados, ainda que pela clássica feição psicometrista, então vigente entre nós. A direção dos trabalhos desse Gabinete coube

inicialmente ao Engenheiro Roberto Mange em 1937, e, a seguir, ao autor dessas notas que manteve a direção do Gabinete até 1942.

Em 1937, trabalhos idênticos desenvolveram-se na Escola Industrial de Santos, sob a direção do Dr. Edmur de Aguiar Whitaker³⁵ e no Instituto Profissional Feminino, em S. Paulo, sob direção de Ester de Figueiredo Ferraz, os quais foram interrompidos no ano seguinte.

Cumpra-se notar que durante muito tempo existiu nas escolas brasileiras, como em outras escolas de outras regiões do mundo, um sistema empírico de orientação. Os colégios religiosos que mantinham chefes de disciplina, diretores espirituais ou prefeitos, são um exemplo. Noutros casos houve tentativas particulares de orientação, em moldes americanos ou europeus, como é o caso da Escola Amaro Cavalcanti¹⁴ no Rio de Janeiro, em 1935.

O primeiro passo decisivo no Brasil, para a implantação da orientação educacional foi a introdução, na Lei Orgânica do Ensino Industrial, de vários artigos relativos à orientação (Decreto-lei Federal 4 043, de 30/1/1942). No mesmo ano, introduzia-se a orientação educacional no ensino secundário (Decreto-lei federal n.º 4 244, de 9/4/1942). Logo após, apareciam idênticas medidas na legislação federal sobre o ensino comercial e sobre o ensino agrícola. A simples leitura dos textos legais demonstra que se procurou introduzir a orientação educacional no seu sentido mais amplo, tal como vinha acontecendo nos Estados Unidos. Assim, o artigo 80 da Lei Orgânica do Ensino Secundário dispõe, entre outros assuntos, sobre o seguinte:

"É função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha na profissão ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família".

Na fixação dos objetivos da orientação educacional colaboraram Gustavo Capanema, Abgar Renault, Lourenço Filho, Faria Góis e Roberto Mange, principalmente estes três últimos, originários da área da orientação profissional.

Coube ao SENAI, a partir de 1945, desenvolver um amplo sistema de orientação profissional e educacional através de cursos vocacionais. Dez destes cursos funcionaram em várias cidades do Estado de São Paulo, sob a direção do autor³². Tais cursos, que serviram como demonstração das possibilidades de execução de cursos intermediários entre o primário e o secundário, como etapa de orientação e de consolidação da educação elementar, foram encerrados em 1958, após outras instituições, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, sob a direção de Anísio Teixeira, o Serviço Social da Indústria e o Governo do Estado, haverem dado início a obras desse gênero em escala mais ampla e de caráter definitivo.

A partir de 1947, fazem-se as primeiras nomeações de orientadores educacionais, no ensino industrial do Estado de São Paulo, organizando-se uma rede de 21 escolas subordinadas ao Serviço de Pesquisas e Orientação Educacional do Departamento de Ensino Profissional do Estado. Pela primeira vez na história da orientação educacional no Brasil foi publicado, em 1952, um *Manual de Trabalho dos Orientadores Educacionais*³ no qual se conceituavam as funções de orientação, os estudos dos casos, as várias modalidades de orientação e o regime técnico-administrativo dos cargos de orientador educacional. Logo depois publicava a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial⁹ outro *Manual* para as escolas industriais pertencentes ao governo federal, iniciando-se, assim, em todo o país, no ensino industrial, um regime organizado de orientação. O primeiro dos manuais, inspirado em parte na concepção americana e na francesa, foi elaborado pelo autor, e o segundo, por Fany Mallin Tchaikovsky e Stanley Kruzyna, especialista americano em serviço no Brasil. Os dois serviços citados, o estadual e o federal, foram, até o presente momento os únicos a darem à orientação educacional um feitiço sistematizado.

Em 1947 foi criado, no Rio de Janeiro, como órgão da Fundação Getúlio Vargas, o Instituto de Seleção e de Orientação Profissional — I.S.O.P., que, em moldes quase totalmente europeus, foi entregue ao psicólogo e psiquiatra Emílio Mira y Lopes. A influência desse instituto, quer na preparação de um clima propício aos trabalhos de orientação, quer na preparação do pessoal, quer nos estudos e padronização de testes e instrumentos de medidas, quer, ainda, na vulgarização de conhecimentos sobre o assunto, foi enorme. Tal instituição, hoje de renome internacional, muito contribuiu para a difusão e aperfeiçoamento das técnicas de orientação não sómente no meio brasileiro como no dos demais países latino-americanos.

No ensino secundário, as tentativas no terreno da orientação foram menos frutíferas até algum tempo atrás. A primeira conceituação genérica do problema, na área específica da orientação educacional, posterior ao trabalho do Prof. Lourenço Filho²¹, consubstanciou-se nas instruções sobre o assunto elaborado para o Colégio Pedro II, em 1946. Enquanto isso, cada Estado da federação procurava resolver o problema a seu modo, dispondo de insuficientes recursos humanos e materiais. Em São Paulo foi organizado, em 1952, o Centro Coordenador das Atividades de Orientação, entregue à direção de Sílvia B. Alembert. Em 1955 criou-se, no mesmo Estado, o Conselho de Orientação Educacional, cujo primeiro trabalho foi elaborar uma série de dispositivos sobre princípios e conceitos da orientação

educacional *. Infelizmente, por dificuldades administrativas, o referido Órgão Coordenador e o Conselho de Orientação Educacional têm sofrido interrupções nos seus trabalhos. No Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, em Pernambuco, na Bahia, têm havido inúmeras realizações isoladas, a cargo de devotados especialistas, tais como Helena Antipoff, Eivlys Mabilde, Emilia Melo Ribeiro, José Parafita Bessa e outros.

Últimamente, a orientação educacional vem tomando renovado impulso como fruto das atenções que o Ministério da Educação e Cultura vem dedicando ao problema. Uma Portaria Ministerial, de 12/3/58, estabeleceu, para o país, as condições de registro para o exercício das funções de orientador educacional, ao mesmo tempo que reuniões e campanhas vêm sendo sistematicamente desenvolvidas. Como conseqüência, várias universidades instituíram um curso pós-graduado, de um ano de duração, para formação de orientadores educacionais.

No panorama atual do movimento de orientação educacional encontramos, no Brasil, a seguinte situação:

a) Rede de orientadores educacionais em atuação nas escolas industriais, subordinada ao respectivo governo do Estado, ou ao Governo Federal no caso das escolas federais, inclusive centros ou órgãos centrais;

b) Alguns orientadores educacionais, em ginásios e colégios estaduais, com funções precárias por falta de assistência e direção técnica;

c) Serviços de orientação educacional e profissional mantidos pelo SENAI e pelo SENAC, em vários Estados;

d) Serviços de orientação, desenvolvidos por órgãos autárquicos, paraestatais ou particulares, tais como o I. S. O. P., no Rio de Janeiro, o S.O.S.P., em Belo Horizonte, e inúmeras clínicas psicopedagógicas, públicas ou particulares, agregadas a universidades, tais como as mantidas pela Universidade Católica, em São Paulo, ou autônomas como a Colméia, Instituto Pestalozzi e outras;

e) Cursos de orientação educacional em algumas faculdades de filosofia do país;

f) Movimentos, jornadas, campanhas e publicações promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura, através de seus órgãos (C.A.D.E.S. e Inspetorias Secionais).

B — A NECESSIDADE DA ORIENTAÇÃO

O imenso campo das oportunidades de trabalho, de estudos, de recreação, de lazer, hoje existente na vida moderna criou,

* Publicado no *Diário Oficial*, do Estado de S. Paulo, em 17-12-55.

para o homem e, particularmente, para os adolescentes, um grande número de problemas que são, sobretudo, de escolha e de ajustamento a novas situações. Começa-se com a situação de escolas e cursos, de profissões, de amigos, de esposo ou de esposa e termina-se com a escolha do que fazer nos últimos anos de vida na esperança de que uma aposentadoria nos encontre em plena vitalidade. Evidentemente, não seria este o quadro de uma sociedade de séculos passados na qual os caminhos já se encontravam mais ou menos delineados para o indivíduo desde o nascimento. O avanço da ciência e o progresso criaram novas oportunidades e estas deram origem a um crescente número de escolhas e de novos ajustamentos.

Jones¹⁸ cita, entre outras, várias alterações na estrutura social que, por si só, permitem julgar a imperiosidade da orientação. Tais alterações seriam:

1. Alterações na vida do lar: com o correr do tempo menos oportunidade têm os pais de orientar seus filhos. A concorrência do cinema, dos clubes, das associações, escolas, etc, e a falta de atividades caseiras, tendem a diminuir a importância do lar na educação e no encaminhamento dos jovens;

2. Alterações nas condições de trabalho: a divisão crescente do trabalho; as especializações; as superespecializações profissionais; as ocupações; as atividades qualificadas, semiquantificadas e não qualificadas. A rápida evolução das técnicas de trabalho cria problemas sérios de escolha de profissão, de ensino, de treinamento e de exercício profissional;

3. Alterações na vida escolar: a escola procura acompanhar a evolução social mas não o faz no tempo certo. A população aumenta e o fenômeno da democratização da cultura vai tomando corpo;

4. Alterações populacionais: o aumento da população é seguido de um menor confinamento nacional ou regional. As comunicações superam as distâncias e os povos se aproximam mais entre si. Suprem as migrações.

A esse panorama complexo pode-se aliar um grande número de *razões* pelas quais é fácil ao leitor não familiarizado com o problema compreender a existência da orientação.

1. *Diferenças individuais* — Evidentemente, se os indivíduos podem diferir entre si no que se refere às suas condições de saúde e de desenvolvimento físico, diferem, igualmente, no que se refere à inteligência, comportamento emocional, social, etc. Se diferem, é fácil concluir que um currículo escolar, uma atividade de recreação ou um trabalho profissional, pode adaptar-se a um e não a outros. Buscar a melhor forma de empregar seus recursos é pois uma simples conclusão de bom senso.

2. *Dificuldades de informação e dificuldades de ajustamento* — Com a evolução sócio-econômica, abrem-se ao indivíduo, quer nos estudos, quer na vida profissional, ou na vida social, maior número de oportunidades. Tal situação, se de um lado facilita o ajustamento de muitos, outrora limitados por diversas restrições, cria, de outro lado, dificuldades de ajustamento, pois que as oportunidades oferecidas são cada vez mais específicas e exigem qualificação adequada. Sendo tal campo de ofertas cada vez mais amplo, menor é a possibilidade dos jovens tomarem ciência dos caminhos ou situações que lhes sejam favoráveis. Por deficiência de informes enveredam, muitas vezes, por caminhos errados. Dificilmente professôres e pais estão a par de grande número de oportunidades. Daí haver necessidade de alguém, especializado no assunto, que possa trazer ao conhecimento do jovem, ou adulto, informes que, de outra forma, dificilmente seriam obtidos.

3. *Deficiências na auto-orientação* — Muitas vezes o indivíduo não escolhe ou não se decide sobre o que fazer, seja no terreno escolar, no terreno familiar, social ou profissional. Muitas vezes quando decide, pode fazê-lo por formas de comportamento socialmente inaceitáveis, comprometendo seu equilíbrio psicológico ou o de outros. Como seu comportamento psicológico é uma variável altamente complexa, dependendo da influência de inúmeros fatores, não podem os pais ou professôres libertá-lo de soluções inadequadas ou mesmo, em casos mais graves, de desajustamentos ou conflitos, tenha êle consciência ou não, da situação em que se acha. Eis por que alguém, com formação profissional especializada, pode ajudá-lo a desembaraçar-se da situação conflitiva, levando-o a um melhor "insight" da situação. O problema, como se vê, não reside, pois, apenas em suplementar a deficiência de informes, a atuação de professôres ou de pais, mas, também, de encontrar meios pelos quais êle possa, mediante auxílio externo, ajustar-se aos elementos dessa sociedade variada e complexa em que vive.

C — CONCEITOS DE ORIENTAÇÃO

Os conceitos ligados à orientação, no trabalho de Parsons, circunscreviam-se mais a um caráter filantrópico do que a aspectos técnicos e científicos. Já na Europa, os trabalhos de orientação, da mesma época ou logo após, baseavam-se, essencialmente, na medida das condições individuais, principalmente das aptidões e nas possibilidades de êxito que dado indivíduo poderia apresentar em face das exigências do trabalho. De bases rigorosamente psicométricas, no sentido restrito desta expressão, tal movimento caracterizou a atuação da maioria dos especialistas

da época. Buscava-se orientar o indivíduo para uma profissão, se necessário com medidas coercitivas. Era a superposição do interesse social e coletivo ao interesse pessoal e na presunção de que os exames psicotécnicos, tal como eram feitos, fossem capazes de prognosticar o comportamento profissional de certa pessoa. A maioria dos antigos psicólogos ou psicotécnicos europeus perfilhava tal ponto-de-vista. Basta um ligeiro exame nos livros franceses, espanhóis, italianos ou mesmo ingleses e alemães para ter-se idéia da orientação tipicamente mecanicista então vigente.

Nos Estados Unidos, os conceitos acima expostos não chegaram a grande desenvolvimento talvez porque, nesse país, a orientação profissional estendeu-se, rapidamente, ao setor pedagógico, passando a envolver uma outra ordem de idéias. Reconhecendo as falhas da escola na formação da personalidade do aluno e na adaptação dêste às exigências da vida pós-escolar, a idéia básica, originária da orientação profissional, impregnou o processo educativo e muitos autores, senão a maioria, passaram a ver a orientação profissional senão como uma área, pelo menos como um dos aspectos de um problema maior que é a *orientação*, ou *guidance*, sem adjetivos restritivos.

Na Europa, o alargamento do conceito de orientação fêz-se sentir mais tardiamente, dando lugar a que se conservasse a orientação profissional em seu lugar primitivo, com aperfeiçoamento de suas técnicas e dando ensejo a que aparecesse a *orientação escolar*, como conjunto de técnicas um tanto distinta.

1 — *As principais correntes em orientação* — Sendo a orientação, quer a encaremos do ponto-de-vista educacional, do ponto-de-vista profissional, ou do ponto-de-vista de orientação vital ou psicológica, uma especialidade nova, é fácil compreender a existência simultânea de diferentes correntes ou pontos-de-vista que procuram conceituá-la nos seus princípios básicos, na sua área de aplicação e nos objetivos que deve cumprir.

Enquanto na Europa a tendência dominante sempre foi a de estabelecer nítidas distinções entre a orientação profissional, de feito mais econômico-social do que educativo, e a orientação educacional (ou escolar), de aspecto predominantemente pedagógico, os Estados Unidos mantiveram-se equidistantes dessas bases de distinção. Entretanto, os conceitos de orientação, nesse país, estiveram, durante muito tempo, pouco firmes.

Uma primeira corrente, a de Parsons, que pretendia limitar a expressão orientação apenas à área profissional, encontrou grande número de ardorosos seguidores. Modificada e ampliada, inclusive por Myers, Kitson e outros, constitui pensamento de uma ilustre minoria de especialistas. Myers,²⁵ por exemplo, sustenta sua argumentação em bases até certo ponto irrefutáveis, quando diz que "só há orientação quando há escolhas a fazer".

Só deve haver orientação profissional porque há escolhas profissionais a fazer, podendo o indivíduo ser assistido a fim de fazê-lo criteriosamente. A escolha de cursos e currículos, disciplinas e planos de estudo, desde que não ligada a considerações de ordem profissional, poderia ser a orientação educacional. Seria aceitável, também, continua o autor, a existência de orientação recreativa (há muitas espécies de recreação) e outras. Não são aceitáveis, porém, as expressões orientação cívica, orientação moral, orientação social, orientação de saúde, etc, porque "ninguém escolhe entre diferentes espécies de saúde" ou diferentes espécies de conduta social ou moral. "Aqui", diz o autor, "é preciso educação e não orientação".

Uma segunda corrente, representada principalmente por Jones¹⁸ e Brewer,⁷ crê que orientação significa educação individualizada e, por conseguinte, orientação confunde-se com educação. *Education as Guidance*, como título de livro de Brewer, bem define o pensamento do autor. Tais conceitos conduziram a uma subdivisão exagerada dos princípios da orientação, chegando-se a admitir, já que coexiste com a educação, todos os ramos a esta pertinentes. Teríamos, assim, orientação profissional, orientação moral, orientação religiosa, orientação física, orientação recreativa, etc. A confusão natural entre o que seria orientação moral e educação moral, entre orientação religiosa e educação religiosa e assim por diante, constitui o ponto crítico desta corrente.

Uma terceira corrente seria a representada por Koos e Kefauver e segundo o qual a orientação tem três funções básicas: a) informar o estudante sobre as oportunidades escolares e profissionais; b) conhecer o estudante através de informes especialmente obtidos; c) guiar o estudante, individualmente. Admitem a existência de várias formas de orientação, mas opõem-se à confusão entre orientação e educação.

Na Europa há, em geral, nítida distinção entre orientação profissional e orientação educacional, como há, também, nítida distinção entre educação e orientação. Roger Gal¹⁶, por exemplo, diz, textualmente, que nos novos planos franceses de educação (refere-se ao projeto de reforma do ensino francês) não se deverá confundir a orientação profissional com a educacional e que esta, pelas escolhas das disciplinas estudadas ou das técnicas psicológicas praticadas conduzirá, cada vez mais, à orientação profissional. A orientação educacional teria, assim, um sentido escolar restrito.

2 — *As correntes dominantes. Evolução para a "Counseling Psychology"* — Uma das melhores definições de orientação surgida nos Estados Unidos é dada pelo "Occupational Information and Guidance Service of the U.S. Office of Education" e que

estabelece ser a orientação "o processo de fazer o indivíduo descobrir e usar seus dotes naturais, e tomar ciência das fontes de treinamento disponíveis, para que possa viver de modo a tirar o máximo proveito para si próprio e para a sociedade".¹³

Para execução desse programa, o mesmo órgão sugere seis itens essenciais: 1) informação ocupacional; 2) coleta de dados individuais; 3) aconselhamento; 4) descoberta e uso das facilidades educacionais; 5) colocação; 6) acompanhamento.

De acordo com esse conceito e com a tendência dominante, resulta que se estuda o indivíduo na sua personalidade total, podendo-se agir em diferentes áreas consoante a natureza dos problemas a enfrentar, sejam no terreno profissional, escolar, social, emocional, etc, cabendo ao orientador educacional coordenar as medidas que devem ser tomadas.

Cumpr agora assinalar um movimento totalmente renovado que acaba de se concretizar de maneira "repentina, mas não inesperada", como assinala Super.³⁴ Tal movimento é o chamado Counseling Psychology, ou, em português, Aconselhamento Psicológico, que tomou corpo e expressão a partir de 1951. De acordo com o relato de Super, sobre a matéria, essa nova expressão resultou do consenso geral de um grande número de psicólogos reunidos no Congresso Anual da American Psychological Association, em 1951, na Northwestern University. A Counseling Psychology substitui os antigos conceitos e métodos, originários da orientação profissional modelada por Parsons e seus seguidores, pelas idéias de um trabalho mais sensível "à unidade da personalidade, mais sensíveis às pessoas do que aos problemas, pois que o problema da adaptação a um aspecto de vida está em relação com todos os outros". O novo movimento encerra dados teóricos e técnicos da psicoterapia, inclui orientação profissional e "ocupa-se sobretudo do indivíduo como indivíduo, procurando ajudá-lo a se adaptar com sucesso aos vários aspectos da vida". Os conselheiros ou orientadores, nesse novo ponto-de-vista, ocupam-se de indivíduos normais, podendo cuidar, porém, daqueles que apresentem "handicaps" e mal-ajustados, porém, de uma maneira diferente daquela que caracteriza a psicologia clínica.

Os conselheiros psicológicos ou orientadores são empregados em diferentes áreas, tais como escolas, hospitais, órgãos sociais, comércio, indústria, etc. As técnicas do Counseling Psychology permitem que o orientador ou conselheiro realize uma série de entrevistas pelas quais é o cliente (aluno, empregado ou qualquer pessoa) ajudado a se conhecer melhor, a compreender melhor a significação dos fatos e a desenvolver atitudes positivas que o conduzam a ajustamento adequado e tanto quanto possível duradouro. A função do conselheiro é ajudar o cliente a refletir

sôbre si mesmo e sôbre seus valores positivos e negativos, opondo-se decididamente ao antigo erro de orientar dando conselhos.

A grande maioria dos orientadores e conselheiros dos Estados Unidos avança francamente nos métodos e nos conceitos da Counseling Psychology. Não seria exagerado dizer que é difícil encontrar, hoje, nos Estados Unidos orientadores (ou *counselors*, como são chamados) que dêem conselhos. Se a técnica total da Counseling Psychology longe está de ser totalmente absorvida, mesmo porque é muito mais complexa do que o conjunto das técnicas anteriores, pelo menos a técnica de aconselhamento tem sido amplamente difundida.

Os principais representantes dessa nova corrente são Carl Rogers, da Universidade de Chicago e seus colaboradores²⁹. Nomes outros, não menos importantes, são os de Francis Robinson²⁸, Bordin⁵ e Pepinsky²⁶. A Divisão de Counseling Psychology, da American Psychological Association conta com cerca de 700 membros, perfilhando esses novos métodos, ao passo que nos setores reunidos, da mesma associação, encontram-se 4 000 pessoas.

Para resumir as idéias expostas, diríamos que a orientação educacional teve origem na orientação profissional. Recentemente, porém, em face de um melhor conhecimento do comportamento humano, chegou-se à conclusão de que tanto a orientação profissional como a educacional, ou qualquer outra porventura existente, passam a compor um todo único destinado a *orientar* o indivíduo nas suas dificuldades de ajustamento. Os *problemas*, ou as áreas em que eles ocorrem, são menos importantes do que a *pessoa* a ser orientada. Os ajustamentos previstos por estes novos princípios atendem às necessidades e aos objetivos da orientação em qualquer de suas formas. Não obstante a idéia de uma orientação geral, não se despreza a possibilidade de haver orientação profissional, orientação educacional ou qualquer outra como *ênfase especial* necessária em certas situações. Sempre porém que, como acontece no Brasil, se situe, até mesmo em lei, uma dada modalidade de orientação — a educacional, por exemplo — não a podemos encarar apenas nos seus aspectos restritos, mesmo porque tal técnica não produziria os efeitos que se deseja alcançar.

Bibliografia

1. BARROS SANTOS, O. — *Aplicações da Psicotécnica do Ensino Industrial*, São Paulo, Escola Técnica Getúlio Vargas, 1943, pág. 26.
2. BARROS SANTOS, O. — *Diretrizes básicas na orientação educacional no ensino industrial*, São Paulo, Departamento do Ensino Profissional, 1947.

- BARROS SANTOS, O. — (e colaboradores) — *Manual de Trabalho dos Orientadores Educacionais do Ensino Profissional*, São Paulo, Departamento de Ensino Profissional, 1952.
- BARROS SANTOS, O. — "Orientação Profissional dos Aprendizizes das Escolas Profissionais de São Paulo", in *Anais do 1º Congresso Paulista de Psicologia*, 1938.
- BORDIN E. S. — *Psychological Counseling*, New York, Appleton-Century Crofts Inc., 1955.
- BORNEMANN, E. — "The present position of applied Psychology in Germany", in *Bulletin de l'Association Internationale de Psycho-technique*, 1954, 1, 25.
- BREWER, J. M. — *Education as Guidance*, N. York: Macmillan Co. 1932.
- GOETSIER, L. — "Applied Psychology in Belgium", in *Bulletin de l'Association Internationale de Psychotechnique*, 1953, 1, 19.
- COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL (CBAI) — *Manual Preliminar do Serviço de Orientação*, 1953.
- COSTA, R. CARRINGTON DA — "Da Orientação Profissional e da Orientação Educacional", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1951, nº 43, págs. 77-93.
- COSTA, R. C. — "Subsídios para a História do Movimento da Orientação Profissional", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1951, no 44, págs. 5-61.
- DUPONT, J. B. — "Outline of the present position of Applied Psychology in Switzerland", *Bulletin de l'Association Internationale de Psychotechnique*, 1954, nº 2, pág. 17.
- ERICKSON, C. E. e HAPP, M. C. — *Guidance Practices at Work*, N. York, McGraw Hill Book Co., 1946, págs. 2-9.
- FREITE, A. M. — *A orientação educacional na escola secundária*, São Paulo, Cia. Melhoramentos de S. Paulo, 1940.
- TRISBY, C. B. — "The work of the National Institute of Industrial Psychology", in *Bulletin de l'Association Internationale de Psychotechnique*, 1952, nº 2, págs. 8-12.
- GAL, R. — *L'Orientation Scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1946, págs. 1-2.
- GEMELLI, A. — *La Orientation profesional* (Tradução de I. Fabregas Cami), Madrid, Editorial Razon y Fe, 1956, págs. 2-3.
- JONES, A. — *Principles of Guidance*, N. York, MacGraw Hill Book Co., 1951, págs. 71-79. KELLEY, T. — *Educational Guidance*, N. York, Columbia University, 1914. Koos, L. V. and KEFAUVER, G. N. — *Guidance in Secondary Schools*, N. York, The Macmillan Co., 1932. LOURENÇO FILHO, M. B. — "Orientação Educacional", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1945, nº 13, págs. 6-20. MANGE, R. — *Formação e Seleção Profissional do Pessoal Ferroviário*, São Paulo, CFESP, 1936, pág. 27. MIRA Y LOPES, E. — *Manual de Orientación Profesional*, Buenos Aires, Editorial Kapeluz, 1947, págs. 4-7. MONROE, W. S. (editor) — *Encyclopedia of Educational Research*, N. York, Macmillan, 1941, págs. 549-551.

25. MYERS, G. E. — *Principies and Techniques of Vocational Guidance*, N. York, MacGraw Hill Book Co., 1941.
26. PEPINSKY, H. B. — e PEPINSKY, P. N. — *Counseling: Theory and Practice*, N. York, Ronald Press, 1954.
27. PONZO, M. — "Applied Psychology in Italy", in *Bulletin de l'Association Internationale de Psychotechnique*, 1953, 1.
28. ROBINSON, F. P. — *Principies and Procedures of Student Counseling*.
29. ROGERS, O. — *Counseling and Psychotherapy*, Boston, Houghton Mifflin, 1942.
30. RUDOLFER, N. S. — *Da organização do Serviço de psicologia aplicada*, São Paulo, Diretoria Geral do Ensino, 1932.
31. SCHMIDT, I. J. — *Orientação Educacional*, Porto Alegre, Editora Globo, 1942.
32. SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM NACIONAL (SENAI) — *Cursos Vocacionais e Orientação Profissional no SENAI*, São Paulo, Monografia, nº 6, 1945.
33. SNIJDERS, I. TH. — "Applied Psychology in Holland", in *Bulletin de l'Association Internationale de Psychotechnique*, 1954, págs. 2-7.
34. SUPER, D. — "Transition in the USA: from Vocational Guidance to Counseling Psychology", in *Bulletin de l'Association Internationale de Psychotechnique*, 1953, 1, págs. 29-45.
35. WHITAKER, E. A. — "Organização do Serviço de Orientação e Seleção Profissional do Instituto D. Escolástica Rosa, de Santos, em cooperação com a Cia. Docas, in *Anais do 1º Congresso Paulista de Psicologia*, São Paulo, 1938.

O PLANEJAMENTO DO SISTEMA ESCOLAR PÚBLICO DE BRASÍLIA *

Coube ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) elaborar em outubro de 1957, e submeter ao Senhor Ministro da Educação e Cultura, que o aprovou e encaminhou à NOVACAP (Comissão Urbanizadora na Nova Capital), o plano do sistema escolar público de Brasília, reproduzido, em seguida, de modo esquemático.

No corrente ano o Senhor Ministro fêz constituir uma Comissão integrada pelos diretores do Departamento Nacional de Educação, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, dos Ensinos Industrial, Secundário, Comercial e Educação Física e outros técnicos do Ministério, incumbida das tarefas de supervisão das edificações, do equipamento das escolas, do recrutamento de professores e legislação do novo sistema educacional.

I. *Educação Elementar*, a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, cada qual constituindo um conjunto integrado por 4 jardins da infância, 4 escolas-classe e uma escola-parque, servindo a 4 quadras, e objetivando o seguinte:

"Jardins da infância" — destinados à educação de crianças das idades de 4 a 6 anos;

"Escolas-classe" — para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 12 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;

"Escolas-parque" — destinadas a completarem a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, por uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área, assim constituída:

- a) biblioteca infantil e museu;
- b) pavilhão para atividades de artes industriais;
- c) um conjunto para atividades de recreação;
- d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
- e) dependências para refeitório e administração;

* Síntese preparada pelo Prof. Paulo de Almeida Campos, do C. B. P. E., e que integra a Comissão Coordenadora do Sistema Educacional de Brasília.

- f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

Como a futura capital é constituída de quadras e como cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte:

1.º — *Para cada quadra:*

- a) 1 jardim da infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);
- b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 alunos (16 turmas de 30 alunos);

2.º — *Para cada grupo de 4 quadras:*

Uma "escola-parque" destinada a atender, em 2 turnos, cêrca de 2 mil alunos de 4 "escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 10 a 14 anos) nas pequenas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cestaria, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, social e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Os alunos freqüentarão diariamente a "escola-parque" em regime de revezamento com o horário das "escolas-classe", isto é, 4 horas nas classes de educação intelectual e 4 outras nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço.

II. *Educação Média*, compreendendo diversas oportunidades educacionais oferecidas a jovens de 11 a 18 anos em Centros de Educação Média, na proporção de um para cada conjunto populacional de 30.000 habitantes, e com capacidade para abrigar 2.200 alunos (7% de um grupo populacional de 30 mil habitantes). Cada Centro de Educação Média compreenderá um conjunto de edifícios destinados a:

1 — Escola média, incluindo:

- a) cursos acadêmicos
- b) cursos técnicos
- c) cursos científicos

- 2 — Centro de Educação Física (quadras para vôleibol, basquete, piscina, campo de futebol, etc.)
- 3 — Centro Cultural (teatro, exposições, clubes)
- 4 — Biblioteca e museu
- 5 — Administração
- 6 — Restaurante

Os diferentes edifícios e as dependências para esportes do Centro de Educação Média formam um conjunto, localizado na mesma área, possibilitando aos estudantes comunidade de vida e de trabalho, em horário integral.

III. *Formação do Professor Primário*, a ser oferecida em Institutos de Educação, que, como unidades escolares tipicamente profissionais, compreenderão:

- a) curso normal;
- b) cursos de aperfeiçoamento e especialização do magistério primário;
- c) "escola de aplicação", constituída de uma escola-classe e de um jardim da infância.

IV. *Educação Superior* — Prevista uma Universidade, a ser construída de futuro, em área própria a ela destinada no Plano Piloto, compreendendo:

- 1 — Institutos (de Matemática, Física, Biologia, Geologia, Artes, etc.) destinados ao ensino científico básico e especializado.
- 2 — Faculdades (de Educação, Politécnica, Ciências Médicas, Direito, etc.) destinadas à formação intelectual e ao adestramento profissional.
- 3 — Centros de recreação e desportos (estádio, ginásio, piscina, etc).

Observação: Ao lado do sistema escolar público, haverá o sistema de escolas privadas, para as quais estão reservadas as necessárias áreas.

A REFORMA DO ENSINO NA FRANÇA

O Conselho de Gabinete, em 31 de dezembro, e o Conselho de Ministros, em 6 de janeiro de 1959, adotaram o projeto de lei, proposto pelo Sr. Berthoin, Ministro da Educação Nacional, sobre o prolongamento da escolaridade obrigatória, e dois decretos referentes à reforma do ensino e à reorganização do bacharelado.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS tem oportunidade de divulgar o texto integral das exposições de motivos que serviram de base à discussão no Conselho.

Intróito

A presente lei e o decreto de reforma do ensino público retomam, em grande parte, o texto do projeto de lei que, em 1955, mereceu pareceres favoráveis, aprovados por unanimidade ou por grande maioria, em nossos conselhos de ensino, e no Conselho Superior da Educação Nacional.

Do mesmo modo que o Parlamento, se fosse incumbido de estudar um projeto governamental, poderia modificar-lhe o texto, assim também foi lícito ao atual governo usar do poder que lhe é conferido pela Constituição, para introduzir nas disposições do projeto de 1955 as emendas exigidas pela evolução da conjuntura e, sobretudo, pela preocupação de eficácia e de rapidez.

Além do mais, essas emendas apenas interessam à redação do texto, melhorando-o, ou senão, quando se referem a meios de ação, não lhes alteram as intenções mestras, como iremos mostrar.

Graças ao desejo de apresentação unitária e completa, a exposição de motivos que se vai ler é válida, ao mesmo tempo, para a lei e para o decreto de reforma do ensino público, que a acompanha.

Assinala no devido lugar as modificações estabelecidas com relação ao projeto de 1955, explicando-as e justificando-as.

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS DA LEI REFERENTE A ESCOLARIDADE
OBRIGATÓRIA, E DO DECRETO QUE REFORMA O ENSINO PÚBLICO

O imenso movimento, ao mesmo tempo demográfico, econômico e humano, que agita as perspectivas tradicionais da vida

nacional, impõe, entre outras exigências, uma reforma de nosso ensino.

Os numerosos projetos elaborados depois da Libertação testemunham essa necessidade, cada dia mais urgente. Entre esses projetos, uns foram tidos como exagerados; outros, como demasiado tímidos. Êste, que não se inspira em pontos-de-vista doutrinários nem, ao inverso, em um empirismo de longo alcance, nós o concebemos tendo em mira o realismo e a eficácia.

Prolongamento da escolaridade

A presente lei afirma, em primeiro lugar, o princípio, aplicável a longo prazo, do prolongamento da escolaridade até 16 anos.

A nosso ver, esta medida está bem longe de ser essencial. Quando ela entrar em vigor, (o que se dará, como no projeto mais recente, oito anos depois da entrada em vigor do presente texto — por outras palavras, em 1967) confirmará apenas um movimento espontâneo, tão vasto que a pressão da lei, se fosse aplicada amanhã, só teria oportunidade de exercer-se sobre 35 % de nossos adolescentes.

Em 1914, menos de 5% das crianças prosseguiam no estudo além da escolaridade obrigatória, cujo termo era então atingido aos 13 anos. Hoje, quando esse termo se acha fixado em 14 anos, a percentagem é da ordem de 65% para o conjunto do país. Aproxima-se de 75 a 80 % nas grandes aglomerações e nas regiões industrializadas. Atinge 84% em Paris. É verossímil que, ao ritmo atual de progressão, em 1967 ultrapasse 80% para o conjunto do território nacional.

Por isso, a opinião pública, sensível às exigências crescentes de todas as tarefas, por mais modestas que pareçam, chegou a acordo unânime ao considerar indispensável uma formação mais completa. Êste prolongamento de estudos, que terá objetivos muito concretos e diferenciados, segundo as atividades da região, tão benéfico para o operário como para o homem do campo, não será absolutamente uma repetição da escola primária, mas uma preparação direta para a vida prática que, bem o sabemos, não pode mais satisfazer-se com simples conhecimentos elementares.

Investimento com 'pleno proveito

A reforma verdadeira está em outro ponto. Atende primeiramente a uma tomada de consciência da revolução demográfica que se opera diante de nós. As gerações muito densas do



após-guerra chegaram à idade escolar. Quase que cobriram o ensino primário, e já duplicam os efetivos dos dois primeiros anos do ensino secundário. Atingirão o ensino técnico dentro de um ano, e o ensino superior dentro de cinco.

Simultaneamente, apesar de algumas inquietações recentes, a atividade econômica do país oferece a nossas crianças e adolescentes oportunidades consideráveis. É preciso ainda, sob pena de graves desilusões, que a expansão humana e a expansão econômica sejam postas em correspondência, sem que entretanto isto importe na mais vaga ameaça à herança do saber desinteressado e à tradição humanista que constituem a essência do espírito francês e lhe fundamentam a originalidade.

Alguns algarismos fixarão desde logo a amplitude do esforço que, seja como fôr, com ou sem reforma, devemos realizar nos próximos anos. Em 1961, receberemos cerca de 6.500.000 alunos no ensino de primeiro grau, contra 6.100.000 atualmente, inclusive os efetivos dos cursos complementares, que sem dúvida irão além de 520.000 alunos em 1961, contra 310.000 atualmente. O ensino secundário, com a organização atual, passará de um efetivo de 650.000 alunos em 1957 a um efetivo de mais de 900.000. O ensino técnico, que conta hoje 330.000 alunos, e recusa duramente cerca de 60.000 por ano, terá por certo de acolher 160.000 alunos suplementares, daqui até lá.

Estes são os dados numéricos de base, irrefutáveis, que ditam à nação um de seus mais imperiosos deveres.

A questão está em saber se pretendemos aplicar esses mesmos investimentos com, pequeno ou com pleno lucro.

Contradição e lacunas da organização atual

No momento em que tão clara evidência impõe ao país tais investimentos, a educação nacional deve fazer seu balanço, verificar suas insuficiências, e propor adaptações que assegurem plena rentabilidade às condições financeiras da nação.

Graves contradições desequilibram nosso ensino. O ensino secundário, por exemplo, se enfraquece e está ameaçado de sucumbir sob a plethora. Embora esse vagalhão só haja recoberto ainda os dois primeiros anos, como admitir a perspectiva de liceus submersos daqui a pouco por um milhão de alunos, de que a metade, sem dúvida, só entrará neles desconhecendo suas verdadeiras aptidões?

Aí está o drama: retemos no ensino teórico muitas inteligências jovens — que achariam melhor sua vocação no ensino técnico, desse ou daquele nível — e, ao mesmo tempo, abandona-

mos no ensino útil, mas sumário, de "classes de fim de estudos", ou em cursos rápidos, inteligências a que cursos mais longos, técnicos ou secundários, proporcionariam verdadeira realização.

Por meio de uma pesquisa exata dessas diversas aptidões, os diferentes tipos de ensino devem acolher todos os estudantes que se mostrem especialmente aptos para seguir esse ou aquele dentre eles. Nisso consiste todo o problema, que não é de hierarquização, mas de divisão.

Só mediante esse inventário exaustivo de nossos recursos intelectuais, ainda incompletamente prospectados, e muitas vezes mal aproveitados, poremos fim à perda de substância que lamentamos, e com a qual tanto sofrem os indivíduos como a própria nação.

Já não podemos manter uma organização escolar que só nos permite formar um pesquisador, um engenheiro, um professor quando precisamos de dois; um técnico, quando seriam necessários três; e enquanto, inversamente, se comprime em nossos cursos superiores de letras, de filosofia e de direito uma multidão de estudantes, a que não preparáramos outra saída, e que deve agora recorrer a tardias e difíceis "reconversões", sem o que estaria condenada — há casos disso — a tarefas mortificantes ou de acaso.

Fins e meios

Nossas intenções, desde então, se inspiram na razão mais simples. Se as bifurcações de cursos, definitivas, e uma prospecção fragmentária de aptidões constituem os defeitos principais, uma regra fundamental se nos impõe. Afirmemo-la, sem medo de repetir a noção essencial, que é a de uma "possibilidade" prolongada de orientação e de reorientação: *é necessário que nossos estudantes sejam entregues, pelo maior tempo possível, a cursos tão pouco diferentes quanto possível, e que, uma vez concluídos, lhes ofereçam escolhas tão numerosas quanto possível, para as formações definitivas.*

A — Ciclo de observação. Sua definição

Trata-se, em primeiro lugar, de conduzir aos cursos de formação todas as crianças capazes de freqüentá-los com proveito; em seguida, substituir a orientação de acaso ou preconcebida, que leva atualmente nossos estudantes a tantas tentativas malogradas e tantas escolhas sem remédio, por uma orientação fundada na plena observação de suas aptidões.

Embora a observação completa exija que os estudantes não sejam conduzidos muito apressadamente a caminhos em que se

comprometem em definitivo, não deve, entretanto, contrariar ou retardar o desenvolvimento normal dos estudos. As inteligências jovens não poderiam absolutamente ser retardadas em seu impulso, do mesmo modo que as de desenvolvimento mais vagaroso não devem ser prejudicadas pela demora necessária à sua demonstração.

Essa dupla necessidade de aplicar, na idade das opções, um ensino pleno, seguido no ritmo habitual, e uma observação que, por ser atenta e prolongada, não deve de maneira alguma atrapalhar ou desviar o ensino, nos levou a não manter o sistema de experiências sucessivas, e a fazer do próprio ensino o quadro e o meio da observação e da detenção de aptidões.

Sem dúvida, já se empreenderam esforços nesse sentido. Mas são esporádicos, e, de resto, contrariados pela compartimentação de nossos diversos tipos de ensino, e pela dificuldade em mudar a orientação do começo, fixada logo no primeiro dia da classe do 6.º ano, isto é, num momento em que, com relação à maioria, ignoramos quase tudo ainda sobre a aptidão da criança para esse ou aquele entre os cursos longos, em que a novidade das matérias, do espírito, dos métodos e dos fins — mesmo em se tratando do ensino moderno — diferencia-se essencialmente do curso primário.

As intenções dominantes desta reforma podem desde já englobar-se nos seguintes princípios:

1.º Assegurar a prospecção tão completa quanto possível de nossos recursos juvenis;

2.º No decorrer da fase do ensino-observação, deixar o estudante, que houver confirmado rapidamente seus dons, penetrar plenamente, e sem perda de tempo, no caminho que escolheu;

3.º Enquanto isso, assistir os demais — isto é, a maioria das crianças — cujas aptidões estejam ainda pouco evidentes ou pouco orientadas, por meio de uma observação tornada obrigatória, que permita apontar às famílias, em primeiro lugar, as contra-indicações manifestas, e depois, se necessário, e por tanto tempo quanto seja útil, as reorientações necessárias;

4.º Finalmente, dar aos alunos e às famílias, no final do ciclo, um conselho devidamente elaborado, com relação aos cursos ulteriores, cujos objetivos e exigências são bem dissemelhantes, o que não obsta a que tendamos a assemelhar os programas básicos dos diferentes cursos, de tal maneira que a passagem de um para outro possa efetuar-se sem perda de tempo e sem prejuízo para a seqüência do estudo.

Daí procede a organização do ciclo de observação. À medida que se fôr organizando e implantando esse ciclo, receberemos todas as crianças de 10 a 11 anos que hajam adquirido os conhecimentos elementares indispensáveis.

As outras, que não houverem adquirido ainda os mecanismos de base e as noções fundamentais, evidentemente, só poderão permanecer nas classes elementares, até que essas aquisições estejam asseguradas; se demorarem demais, entrarão diretamente, sem passar pelo ciclo de observação, no ensino terminal, essencialmente concreto, que lhes irá assegurar, com a formação intelectual e moral necessária ao homem e ao cidadão, uma preparação muito prática, suscetível de abrir-lhes os ofícios de base, industriais, comerciais ou agrícolas.

Os alunos convenientemente preparados entram, pois, nas classes do ciclo de observação. O primeiro trimestre do primeiro ano, qualquer que seja o estabelecimento em questão, será consagrado à consolidação dos conhecimentos elementares. Todos os professores de classes de 6.º ano sentirão a necessidade dessa recapitulação geral; sabem como é importante atualizar as aquisições precedentes; por exemplo — para a análise gramatical e para a análise lógica, imprimir-lhes a orientação nova, que, como condição indispensável, irá preparar o estudo de línguas, antigas ou vivas.

Semelhante ensino possui, além de sua virtude própria, grande valor de observação. O exame atento dos conhecimentos, dos progressos e das reações do aluno será, não raro, revelador de sua aptidão, ou de sua falta de aptidão, para os estudos clássicos. Um primeiro conselho, que só será afirmativo ou negativo nos casos mais manifestos, poderá então ser dado às famílias sobre a escolha que terão de realizar, em face" do segundo trimestre do ano escolar, entre o ensino clássico e o ensino moderno.

No dia primeiro de janeiro, nossos estudantes se encontram, pois, engajados em um ou outro desses dois tipos de ensino. Os estudos, conduzidos no ritmo habitual, darão ensejo a que a observação prossiga, assídua e vigilante, a fim de que, no fim do segundo trimestre, nova indicação seja fornecida às famílias. Assim, evitaremos que tantos adolescentes continuem os estudos clássicos apenas porque os começaram. Não saberíamos acentuar bastante os males de semelhante situação psicológica: o malôgro em determinada matéria raramente permanece isolado; cria para muitos alunos um halo geral de insucessos e inferioridade que, muitas vezes, acaba comprometendo todo o futuro escolar da criança. Ao inverso, o aluno rapidamente libertado de seu insucesso, e encorajado a seguir daí por diante uma direção mais conforme com as suas aptidões, muitas vezes é um aluno salvo.

Mas a tarefa, talvez essencial, do Conselho de Orientação será, evidentemente, preparar, graças à observação prolongada a que os estudantes foram submetidos, as escolhas entre os diferentes tipos de ensino, a serem feitas no final do segundo ano

do ciclo. Pressente-se como deve ser esclarecida a escolha dos alunos e das famílias, entre formações tão diferentes como o ensino técnico longo ou curto, o ensino geral longo ou breve, e, no seio desses diversos ensinamentos, as orientações mais particulares, por exemplo, para o estudo do grego, ou a do programa do ensino moderno. Estamos profundamente convencidos de que as intervenções do Conselho de Orientação, fundadas na experiência de dois anos, evitarão finalmente esses erros que são, em grande parte, responsáveis pelo deplorável fracasso de tantos estudantes, fracasso manifestado tão duramente pela percentagem dos êxitos no bacharelado em relação ao número de alunos que, sete anos antes, se sentavam nos bancos das classes da 6.^a série.

Finalmente — e esta é a nosso ver uma inovação muito importante — devemos preocupar-nos com as crianças que, por uma razão qualquer, não foram admitidas nas classes do ciclo de observação, ou não se beneficiaram com todas as possibilidades de opção que este ciclo comporta em princípio. Em proveito delas, instituiremos, paralelamente às *classes de 4.^a série do tipo normal, classes de acolhimento e de adaptação que, graças a horários e a programas apropriados*, terão por finalidade colocar esses alunos, depois de examinar-lhes as possibilidades e conhecimentos, ao nível da forma de ensino, geral ou técnico, longo ou curto, que melhor corresponda às suas aptidões.

Acreditamos haver realizado assim, da maneira mais simples e eficaz ao mesmo tempo, essa observação que vise uma orientação mais amadurecida e que — há unanimidade em reconhecê-lo — faz tamanha falta, presentemente, em nosso sistema de ensino.

B — *Ciclo de observação. Sua implantação*

As observações precedentes indicam por que não nos parece necessário subordinar a realização efetiva da reforma à construção, inevitavelmente muito dispendiosa, de "escolas médias", à razão de uma ou várias em cada cantão, ou mesmo à constituição, embora mais fácil e menos onerosa, de "unidades de ensino médio", de acordo com as normas do projeto aprovado em 1955 pelo Governo de então.

Dispomos, realmente de recursos imediatos, que será possível empregar a fim de desenvolver a pesquisa de aptidões em toda a sua amplitude. Mobilizaremos nesse rumo o conjunto das classes de 6.^a e de 5.^a série de nossos liceus, colégios e cursos complementares atuais, assim como certas classes de fim de curso primário, pois foi verificado que um número relativamente elevado de crianças permanece atualmente nessas classes, em-

bora disponham de meios muitas vezes iguais aos de seus camaradas que ingressam em cursos prolongados.

Para que se tornem fáceis as transferências de uma para outra dessas classes, qualquer que seja a direção de que elas dependam no Ministério, basta assegurar uma aproximação de seus programas, e depois de seus métodos. É nessa harmonização concreta que se acha a chave principal — e mais simples — de qualquer reforma. Assim, submeteremos sem demora às nossas autoridades consultivas os textos necessários a essa conjugação indispensável.

Essa mesma ação e, por outro lado, a progressão rapidíssima de todos os nossos efetivos, levarão a acentuar a nova política de implantação de estabelecimentos secundários e técnicos, a que já aludimos. Estender-se-ão certamente, em seu quadro tradicional, isto é, nas sedes de departamentos e de distritos. Acen-tuar-lhes-emos também a dispersão geográfica. O ensino, sob todas as suas formas, deve ser posto ao alcance dos que a êle fazem jus; numerosas sedes de cantão irão receber pois, em uma harmonia que evitará concorrências e aplicações duplas, classes de 6.^a e 5.^a séries, e até mesmo conjuntos de primeiro ciclo, que ministrarão o ensino secundário e o ensino técnico a alguns quilômetros, no máximo, das residências familiares.

Esta fórmula terá a grande vantagem de deixar as crianças entregues a suas famílias, e franquear melhor os cursos de formação à frequência rural, até aqui tributária do internato, fórmula financeiramente cinco vezes mais pesada que o exter-nato e, do ponto de vista da educação psicológica e moral, muito menos satisfatória.

Os cursos complementares — convertidos em *colégios de ensino geral* — também serão chamados a restringir ainda mais sua rede. Abaixo das sedes de cantão, devem implantar-se em numerosos pequenos centros rurais. Assim, coexistindo muitas vezes, na mesma localidade, elementos de diferentes ordens de ensino, o conjunto das opções será oferecido à escolha das crianças.

Pode acontecer freqüentemente, porém, que o curso complementar constitua, na localidade, a única forma de ensino prolongado. Nesse caso, generalizando uma prática já experimentada com êxito, colocaremos à sua disposição, *por meio de implantação progressiva*, um professor de ensino clássico, um professor de ensino técnico, um professor de língua viva, destacados dos estabelecimentos vizinhos, para dilatar a revelação das aptidões e facilitar a orientação rápida dos alunos que se mostrarem aptos a seguir os cursos do ensino longo clássico, moderno ou técnico.

Qualquer que seja o sistema adotado para o ensino de escolha e de orientação, ninguém pode garantir que a nova organi-

zação se mostre perfeita logo de começo. O essencial, porém, é lançar o movimento. O tempo e uma ação constante de nossa parte conduzirão à plenitude uma iniciativa cujo ajustamento só se pode obter a longo prazo, mas que deve ser levada para diante com perseverança e vontade firme. A reforma se irá cumprindo e aperfeiçoando de mês para mês e de ano para ano, em função da experiência, que é mestra da verdade.

É ela que nos guiará em uma aplicação da reforma, tão rápida, prática e eficaz quanto possível. Para esse fim, o projeto prevê a criação de um Conselho Ministerial de Orientação, presidido pelo Ministro. Esclarecido pelos relatórios da Inspeção Geral incumbida de coordenar os métodos dos ciclos de observação, esse Conselho coligirá as informações e distribuirá periodicamente as diretivas necessárias. Será preciso dizer quanto esperamos das autoridades e do devotamento de nossos diversos grupos de inspeção? A eles, especialmente, incumbirá velar, dia após dia, por essa mobilização da totalidade de nossos meios no sentido da sondagem, da observação e da revelação das aptidões de nossos filhos.

C — Reorientações e "classes-passarelas"

As reorientações, que o ciclo de observação tornarão muito menos numerosas, deverão contudo permanecer fáceis durante o maior tempo possível. "Passarelas", análogas à "passarela" principal, instituída ao nível da classe de 4.^a série, e descrita anteriormente, serão, pois, instaladas, conforme as necessidades, ao nível das classes de 3.^a e mesmo de 2.^a série, entre o ensino geral e o ensino técnico, e em ambos os sentidos.

Cursos de formação

Com essa ressalva, ao fim do ciclo de observação, os alunos deverão estar encaminhados:

- quer para o ensino terminal, que, com o concurso das profissões, terminará o período da escolaridade obrigatória ;
- quer para o ensino técnico de curta duração, dos centros de aprendizagem (daqui por diante, denominados "colégios de ensino técnico") ;
- quer para o ensino geral, de curta duração, dos cursos complementares (daqui por diante, "colégios de ensino geral");

- quer para o ensino técnico, de longa duração, dos colégios técnicos e das escolas nacionais profissionais (umas e outras denominadas "liceus técnicos") ;
- quer, finalmente, para o curso clássico ou moderno de longa duração, dos liceus clássicos ou modernos.

Torna-se agora conveniente definir esses diferentes modos de formação.

1. *Término do ensino obrigatório* — Nem todos os alunos desejarão ingressar nos cursos longos ou curtos, de estilo geral ou profissional, ou serão capazes de fazê-lo. Para certo número — cada vez menor, como já mostramos — as famílias desejarão que os três últimos anos de escolaridade obrigatória completem e alarguem a formação geral e, ao mesmo tempo, preparem a entrada na vida ativa logo aos 16 anos.

Corresponderemos a essa intenção oferecendo a tais adolescentes vários tipos de ensino terminal:

a) no campo, o ensino agrícola (para meninos) e agrícola-doméstico (para meninas), instituído pelo artigo 3.º da Lei de 5 de julho de 1941, com o nome de ensino pós-escolar agrícola e agrícola-doméstico, se constituirá, na maioria das vezes, em ensino terminal. Ele se tornará mais eficaz pela consolidação e complementação da formação geral, e, ao mesmo tempo, de estágios em estabelecimentos agrícolas devidamente escolhidos, e uma iniciação larga e concreta na mecânica agrícola, elemento daqui por diante essencial à vida campestre. O ensino terminal rural se revestirá assim de um caráter extremamente prático, que deverá assegurar a nossos futuros agricultores os conhecimentos e a habilidade indispensáveis daqui por diante, assinalar-lhe o interesse novo de uma vida rural modernizada e, finalmente, conferir a esse tipo de ensino uma utilidade tão visível, uma atração tão evidente, que a escolaridade prolongada com uma enorme flexibilidade parecerá a todos uma constante descoberta, de valor imediatamente aplicável na exploração agrícola.

b) para outros jovens do campo, o ensino terminal estará associado à *formação artesanal*, a fim de constituir uma das fontes de recrutamento, tão necessário, de nossos artesãos rurais, aos quais, de resto, teremos de oferecer amplamente os meios de uma *formação técnica mais avançada*. Nisso, aliás, haverá progresso, porém não uma verdadeira inovação, pois não nos esqueçamos de que a lei atual obriga os jovens a freqüentar, até 17 anos, os cursos profissionais previstos no contrato de aprendizagem.

c) nas cidades — onde desde agora, vamos repeti-lo, 75% dos adolescentes prosseguem espontaneamente em seus estudos

— será assegurada a mesma combinação de formação geral e de preparação para a vida ativa. Ela permitirá tanto a formação de *artesãos urbanos*, como a de *operários especializados*, graças à colaboração do ensino técnico e de empresas cuidadosamente selecionadas, nas quais poderão ser previstos estágios incluídos no horário escolar. Essas disposições, aliás, nada mais fazem, ainda aqui, do que confirmar disposições legislativas atualmente em vigor, assegurando-lhes uma aplicação mais estrita e mais eficaz.

Levando em conta a realidade tão numerosa, representada pelo operário especializado — isto é, o operário não qualificado, como se sabe — pretendemos dar-lhe, de um lado, formação profissional tão polivalente quanto possível, que lhe permita, através de tarefas e técnicas em transformação rápida, dispor de meios de readaptação fácil. Acentuemos que sómente essa fusão de formação geral e de iniciação profissional permitirá, por um lado, obter a elevação de categoria pessoal técnica dos trabalhadores de base, e, por outro lado, conferir ao ensino terminal a forma original que lhe é indispensável. Tanto mais esses jovens receberiam com desinteresse ou prevenção um ensino terminal de estilo puramente escolar, quanto mais se mostrarão atentos a uma formação adaptada ao homem, ao cidadão e ao operário que eles serão amanhã.

Com a mesma preocupação, assinalemos claramente que essa organização da escolaridade terminal, tanto rural quanto urbana, não exigirá a instalação de escolas terminais diversificadas. Com efeito, em uma escolaridade prolongada, as classes de fim de estudos seguirão naturalmente, para os alunos de 14 a 16 anos, a orientação que acabamos de definir. Nas zonas rurais, o novo papel dessas classes lhes determinará o reagrupamento, sempre organizado de tal maneira que os alunos permaneçam tão perto quanto possível da residência familiar, a que voltarão todas as tardes, tendo feito na cantina a refeição do meio-dia. Nas aglomerações rurais mais importantes, será aos cursos complementares (daqui por diante denominados "colégios"), que se anexarão na maioria das vezes às seções terminais.

Assim estará completamente evitada, para essas seções, uma implantação segregativa, cujos graves inconvenientes pedagógicos, sociais e psicológicos, seria ocioso assinalar.

2. *Ensino técnico de curta duração* — Este ensino, que deverá sempre possibilitar aos jovens capazes ingresso nos cursos técnicos de longa duração, continuará a ser mantido pelos Centros de Aprendizagem (daqui por diante denominados "colégios de ensino técnico"), cuja fórmula feliz, adaptada constantemente às necessidades econômicas, e ao escoamento dos alu-

nos, continuará a ser desenvolvida, em função, principalmente, das observações e das previsões formuladas nos relatórios do Comissariado do Plano de Equipamento e de Modernização. Um esforço considerável deverá ser empreendido especialmente para permitir a esses estabelecimentos receber de modo mais completo os jovens que se revelarem capazes de atingir a qualificação profissional.

3. *Ensino técnico de longa duração* — Êste ensino reclama a definição de um ensino técnico prolongado, aliás já instalado com aprovação e auxílio das profissões, sob a influência de anteriores projetos de reforma. Comporta, desde já, uma estrutura gradativa, que nos propomos a robustecer ainda mais.

Ela nos permite afirmar que nenhum adolescente ficará retido em um estágio de preparação que, para os melhores, não passará jamais de um patamar. A progressão é contínua, realmente, e vai da simples qualificação profissional à alta formação do técnico, e mesmo do engenheiro, formação que o estágio obrigatório em uma empresa acabará por confirmar e atualizar.

Instituindo assim, de maneira expressa, a possibilidade de uma constante ascensão no domínio profissional, damos a êste, na realidade das coisas, um realce que confirmaremos até no prestígio das palavras, pelas denominações já lembradas, de "técnico diplomado" e de "técnico superior diplomado". Elas tendem a valorizar esses estudos e a induzir grande número de jovens a fazê-los, quer diretamente, quer pela bifurcação, a partir do ensino geral, desde que a forma da inteligência e a inclinação do gosto a isso os autorizem.

Convém, realmente, observar aqui ainda — e é ponto essencial — *que seções especiais desempenharão o papel de passarelas*, assegurando aos alunos saídos dos estabelecimentos de ensino geral formação profissional adaptada ao nível dos estudos anteriores.

Êste é o esforço, talvez decisivo, que empreenderemos em favor do ensino profissional, que, para além das palavras, deveria receber dos próprios fatos sua carta de nobreza.

Com o propósito já declarado, todos os estabelecimentos de ensino técnico que ministrarem uma formação longa, quer esta conduza a diplomas profissionais, quer se dirija para os bacharelados técnicos, tomam o nome de liceus técnicos.

4. *Ensino geral de curta duração* — Êste ensino não deixará de ser confiado aos nossos excelentes cursos complementares, que, em um duplo desejo de simplificação e de promoção de títulos, tomarão o nome de *colégios de ensino geral*. Continuará a ter a missão de preparar os adolescentes para os numerosos empregos de quadros médios não técnicos, ou pouco técnicos,

isto é, para o setor "terciário", cujo rápido e amplo desenvolvimento é conhecido e, obviamente, para as Escolas Normais de professores.

Assim, como dissemos, o número desses estabelecimentos deverá ser aumentado ainda, até enxamear em numerosas localidades, às vezes mesmo inferiores às sedes de cantão.

Atualmente, os cursos complementares, pelo menos em princípio, terminam sua escolaridade após a 3.^a série. Ora, a falha de um ano se faz sentir cada vez mais, na idade em que rapazes e moças podem efetivamente apresentar-se aos concursos de recrutamento administrativo ou empregar-se.

O curso dos colégios de ensino geral será portanto aumentado de um ano, que daí por diante — uma vez que, nesse estágio, todas as orientações ou reorientações já se terão realizado — poderá ser dedicado a um ensino nitidamente empenhado na preparação concreta para os diversos empregos não técnicos. Se necessário, para os alunos que, ao cabo desse quinto ano, não tenham ainda idade suficiente para inscrever-se nos diferentes concursos administrativos ou para exercer um emprego público ou privado, seções especiais poderão receber esses "repetentes", a fim de melhorar-lhes a formação, voltando aos mesmos programas.

5. *Ensino geral de longa duração* — Após os dois anos consagrados à pesquisa de aptidões e à escolha de orientação, prosseguirá o ensino geral, conforme a escolha do aluno, em sete seções. Com referência à estrutura vigente, verifica-se uma modificação essencial: a ordenação e o reforço da atual seção B (latim-línguas) e sua adaptação.

Realmente, não podemos ser insensíveis à importância das línguas vivas na vida moderna. Observando, porém, que, posto de lado o pequenino setor de trabalho dos intérpretes, ninguém estuda gratuitamente as línguas estrangeiras, julgamos completar a bagagem comum desses alunos com uma formação que, precisamente, lhes permitirá descobrir as ocasiões efetivas de empreender o diálogo e de falar autenticamente a língua estrangeira.

Assim também, ficaremos atentos a fim de que o ensino de línguas vivas, sem comprometer inevitavelmente o valor cultural que representa, seja orientado, de maneira decisiva, para o uso concreto da linguagem que, para a grande maioria, deve ser considerado como fim essencial.

Se é verdade que muitas inaptidões científicas são apenas aparentes, e têm origem em um desejo de facilidade ou em aversões que podem ser corrigidas, parece entretanto que certos tipos de inteligência são pouco afeiçoados às ciências exatas,

sem que com isso lhes possamos negar valor. Ficarão à vontade na nova seção B, se preferirem o ramo clássico; e na seção M', se optarem por um ensino moderno. Encontrarão aí uma formação geral orientada para as ciências do homem, e meios modernos de expressão dos fatos econômicos e humanos, isto é, especialmente para a história e a geografia econômicas, e para um ensino de matemática visando a aplicações concretas, por isso mesmo mais facilmente acessível.

O último ano do curso geral não terá outra modificação além da que resultará, para a seção "ciências econômicas e humanas", do alargamento de perspectivas implícito no segundo desses adjetivos.

Quanto ao bacharelado, que nos pareceu necessário manter, mas também melhorar, constitui matéria de um projeto de decreto especial.

Ensino superior

O ensino superior não apenas conservará, mas verá desenvolver-se a alta missão que lhe confere sua grande tradição.

O mundo moderno muda tão rapidamente e suas transformações, não raro, são tão profundas e tão imprevistas, que não se poderia pensar em estabelecer, por meio de texto legislativo, um quadro que limitasse antecipadamente os desenvolvimentos de nosso ensino superior, ou um conjunto de princípios fixando as orientações que êle deveria tomar e as prioridades que haveria de respeitar.

Neste domínio da educação, mais ainda que nos outros, é conveniente que nos preparemos para o futuro deixando abertas todas as suas possibilidades e lhe conservando a flexibilidade indispensável à invenção e à criação.

A concepção de uma reforma rígida, que trocasse um sistema por outro, deve ser substituída pela de uma transformação contínua e uma adaptação permanente.

Somente assim o ensino superior poderá tornar-se o órgão capaz de animar o progresso científico, assegurar-lhe o desenvolvimento técnico e de manter-lhe o valor humano.

Com o mesmo propósito de garantir Simultaneamente a independência da pesquisa e a eficácia do trabalho, serão criados, nos estabelecimentos de ensino superior, "departamentos" que, agrupando os cursos e as pesquisas dependentes da mesma disciplina e de disciplinas afins, assegurarão, sob o controle e a responsabilidade de diretores e reitores, o pleno e melhor uso dos recursos e das instalações, coordenarão cursos e trabalhos,

e tornarão mais estreita a ligação, tornada absolutamente indispensável, com as atividades regionais ou nacionais.

Desta sorte, o ensino superior confirmará ainda mais seu valor estimulante com referência ao progresso científico e à sua exploração técnica e humana.

Programas e métodos

Evidentemente, quanto a programas e métodos, o texto presente só poderia definir intenções de conjunto, das quais teremos de extrair logo conclusões concretas, em textos de aplicação.

Pelo menos esses princípios estão nitidamente estabelecidos, embora de maneira breve.

No tocante a programas, deverão eles levar na mais alta conta as limitações que tantas vezes descaramos, impostas entretanto pelas possibilidades de um organismo jovem. Se, neste ponto, o projeto se reduz a algumas linhas, elas são cheias de sentido e de alcance. Condensada dessa maneira, nossa vontade de reforma como que se torna mais expressa. Julgamos conveniente dar a maior consideração ao notabilíssimo relatório do professor Débré, que nos foi entregue há tempos em nome dos médicos e dos higienistas, e que constitui justo grito de alarma. É necessário que nossos filhos brinquem; é necessário reservar um espaço de tempo para suas atividades livres; é necessário que eles durmam.

Mas também importa essencialmente, ainda aqui, lembrar, que a aproximação dos programas será, nos primeiros anos dos cursos de formação, uma necessidade primeira. Aí se encontra a verdadeira chave da liberdade das passagens, e da realidade extensamente prolongada das escolhas; em suma, de uma orientação verdadeira. Esta analogia de programas para as disciplinas fundamentais e comuns não impedirá evidentemente em nada que se mantenha, — e mesmo que se amplie a diversidade dos cursos optativos: constituirá, entretanto, plataforma a partir da qual as escolhas e os arrependimentos poderão manifestar-se facilmente. Esta harmonização dos programas, já bastante praticada, constituirá objeto de decretos ou de portarias a serem submetidos a nossas instâncias consultivas.

Quanto a métodos, importa defini-los firmemente dentro do espírito que assinalamos mais acima a propósito do ensino geral.

Instruções ulteriores atenderão a esse objetivo.

Magistério

A formação de professores deverá igualmente ser adaptada aos fins gerais e ao espírito de conjunto da reforma.

Graças à organização do bacharelado e ao desaparecimento correlativo de algumas deformações que chegaram às vezes até a alterar o espírito do ensino e, nos alunos, a forma ou a inspiração de seus estudos, podemos dar uma atenção nova ao preparo pedagógico e psicológico do conjunto de nossos professores. Cumpre-nos dedicar um cuidado todo especial à formação daqueles que, no ensino do ciclo de observação, terão por missão descobrir as aptidões e aconselhar as famílias quanto à orientação de seus filhos.

Ensino para inadaptados

Este ensino, que deverá dirigir-se a pelo menos 6% das crianças — isto é, 40.000 por ano — já começou a ser organizado, mas — cumpre reconhecê-lo — de maneira empírica e dispersa. Teremos de dar a seus professores e a seus estabelecimentos, tão especiais, um estatuto que lhes defina a missão, a ação, as finalidades, e a situação do pessoal. O presente projeto deixa este cuidado a um decreto, mas estabelece nossa firme intenção de enfrentar rapidamente tal necessidade e, ao mesmo tempo, de instaurar plenamente a correção das crianças inadaptadas educáveis, instalando em cada departamento, em benefício delas, estabelecimentos públicos especializados, consoante o modelo das pouquíssimas casas — escolas ao ar livre, escolas de aperfeiçoamento, institutos médico-pedagógicos — que acolhem atualmente, sob nossa égide, determinado número de alunos tornados inaptos à escolaridade normal, pelo estado físico, deficiência mental ou instabilidade de caráter.

Educação física e esportiva

O projeto afirma os propósitos, amplamente concebidos, de uma educação física e esportiva que deve ser ministrada de modo a estender seus benefícios, não só sobre o desenvolvimento corporal dos alunos, mas também — de acordo com o velho adágio — tendo em mira o pleno desenvolvimento da personalidade.

Educação cultural e aperfeiçoamento profissional

Quisemos definir com certa amplitude os fins da educação cultural: — denominação mais ampla e mais exata que a atual, de educação popular: ela se propõe a oferecer as possibilidades

de um pleno desenvolvimento humano e de uma consciência cada vez mais segura da responsabilidade moral.

Serão estes os seus meios de ação:

— os centros especializados, criados ou reconhecidos pelo Estado, e cuja disseminação deverá prosseguir;

— os diversos estabelecimentos de ensino público, que devem tornar-se, conforme a vocação de cada um, lares de cultura, podendo ser chamados professôres públicos para consagrar a essa missão tôda a sua atividade ou parte dela;

— obras, análogas às que, em virtude de seu objetivo, já se beneficiam com o auxílio do Estado.

A educação cultural, porém, não se separa do aperfeiçoamento profissional; êste não deve apenas assegurar, em todos os níveis, uma adaptação constante dos homens aos empregos que a rapidez da evolução econômica e industrial torna relativamente instáveis; constitui ainda, não raro, condição material e base espiritual do esforço pela cultura.

O aperfeiçoamento profissional, há longo tempo conhecido pelo nome de "promoção do trabalho", recebeu nos últimos anos um impulso e conheceu êxitos que devem ser prolongados. Numerosos centros de promoção do trabalho devem oferecer-se, em todos os níveis, aos trabalhadores desejosos e capazes de ascender a um grau mais elevado da hierarquia profissional. Experiências bem sucedidas, como a do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios e seus Centros Associados, ou Centros de Promoção do Trabalho, de Grenoble, mostram que se trata de uma autêntica possibilidade, suscetível de dar acesso a altas promoções profissionais e, às vezes mesmo, por um adequado jogo de equivalência com títulos universitários, o ensino das universidades, com seus títulos e seus graus.

Muitos jovens e adultos procuram essa oportunidade de promoção pessoal e social, mas dela se vêem afastados pela distância do local de trabalho. Assim, nosso ensino por correspondência — cujo mérito é demonstrado pelos seus 25.000 alunos de hoje e pelos seus êxitos — será desenvolvido no duplo sentido da promoção profissional e da formação pessoal enriquecida.

É oportuno, aliás, assinalar o papel considerável que as formas audiovisuais de ensino devem assumir. Elas já ultrapassam o quadro das formações pós-escolares de promoção ou de complemento. Desde já, emissões metódicas de rádio-televisão se dirigem, não apenas a alunos isolados, mas às próprias classes organizadas, propiciando a nossos professôres um meio apreciado de atualizar e de "realizar" o ensino que ministram.

Estamos ainda apenas no começo de um movimento que nos será necessário dirigir com segurança, tanto para prevenir de-

cepções que poderiam resultar de uma aparente facilidade, quanto para desenvolver de maneira ordenada os seus vastos recursos.

Do mesmo modo, as lições e demonstrações audiovisuais se conjugarão com o ensino por correspondência; buscarão apoio na formação prática ministrada na oficina artesanal ou na empresa industrial ou comercial, e enriquecerão os cursos pós-escolares de promoção ou de informação; em suma, constituirão para os alunos e para os adultos meios preciosos que, ajudando-nos de vez em quando a resolver os problemas do número ou do afastamento, ao mesmo tempo renovarão e ampliarão a audiência da escola e da pós-escola. Será preciso acentuar, além disso, quanto esses meios, quando bem manejados, podem favorecer a expansão da cultura? Pela radiotelevisão e pelo cinema, é o mundo inteiro, com seus aspectos mais recentes, que se abre diante de todos nós, desde que a diversidade e a desordem do entretenimento sejam substituídas pela ordem e pela continuidade da instrução.

É que a obrigação de contribuir para a cultura de todos constitui um de nossos imperativos. Se tivemos em vista a conjuntura econômica e suas perspectivas, e se acabamos ainda de associar, para uma parte importante de nossa população, as noções de aperfeiçoamento profissional e de cultura, não foi absolutamente para ameaçar o valor desinteressado de nosso ensino, e sim, na verdade, para preservá-lo.

Cultura verdadeira é aquela que nos ajuda a viver, não a que nos consola do malôgro de nossa vida. Se o esforço pessoal pela cultura deve ser um fim supremo, só se tornará realmente possível dentro de uma determinada segurança do ser e de seus meios de existência. Por outro lado, aliás, se a cultura é uma evasão, se constitui o antídoto necessário aos perigos da civilização mecânica e a suas tentações materialistas, se deve estar sempre em condições de descobrir na poesia e na arte, na leitura e no espetáculo, na meditação e na viagem, suas fontes indispensáveis, torna-se igualmente desejável outra cultura que tome impulso na atividade cotidiana, que a prolongue e ultrapasse, que se organize em seu redor, para reencontrar, na realidade das coisas ou em suas implicações, os problemas do homem e de sua vida social.

Ninguém pensa em atribuir privilégios a uma ou outra forma de desenvolvimento do ser. Nosso ensino continuará contribuindo para dar a cada um, conforme a inclinação de sua inteligência, a qualidade de seu saber e a ocupação de seus dias, os meios de cultura, e, acima de tudo, essa segurança do raciocínio, que constitui sem dúvida o seu melhor fruto.

* * *

Êste é o quadro em que a Educação Nacional deseja situar de hoje em diante o seu esforço. Bem sabemos que semelhante quadro só poderá ser preenchido etapa por etapa, e que nossas primeiras tarefas consistirão, ainda amanhã, em enfrentar as necessidades imediatas. A essas próprias necessidades, porém, é necessário e possível responder de maneira mais adequada. Quanto ao resto, é desde já necessário que os objetivos, mesmo longínquos, sejam nitidamente definidos, para que os retoques, muitas vezes maculados de incerteza e de aproximação, possam finalmente ser substituídos por uma ação claramente conduzida, que dará a tóda a nossa política educativa os traços distintivos de firmeza e de decisão que implicam, tão manifestamente, as novas condições da vida nacional e as esperanças com que elas acenam à juventude, se soubermos agir.

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS DO DECRETO DE REFORMA DO
BACHARELADO

Por numerosas razões, não nos pareceu possível nem desejável suprimir o bacharelado, como tantas vezes se sugeriu, e coroar os estudos secundários com um simples certificado de fim de estudos, cujo valor e significação seriam muito desiguais e muito contestáveis — importando em numerosos perigos.

Um dos méritos, — e não dos menores — desse grau universitário, é colocar todos os jovens que o alcançam, em pé de perfeita igualdade, perante as possibilidades de emprego, quaisquer que tenham sido os estabelecimentos que hajam freqüentado para obtê-lo. As diferenças de passado escolar se dissipam em virtude de um título que, sendo o mesmo para todos, congrega nossa juventude estudiosa e contribui desse modo para a sua unidade moral.

O bacharelado permanece, portanto. Entre o *statu quo* e a supressão, porém, uma medida intermediária nos pareceu recomendável: a reforma. Deveria esta, em primeiro lugar, e essencialmente, remediar a desnaturação do ensino, pela qual são responsáveis, em grande parte, as provas orais desse exame.

Ainda que se aliviasse consideravelmente a letra dos programas, bastariam as exigências acumuladas de alguns examinadores para que, pouco a pouco, o programa de princípio se fosse ampliando com prolongamentos indevidos, de pormenores inúteis, de extensões imprevistas. Além disso, numerosos alunos tendem freqüentemente a desleixar as chamadas matérias "da oral", às quais muitos deles só concedem uma preparação rápida, e bem pouco formativa, já no fim do ano escolar, ou mesmo entre a escrita e a oral. Temos de convir que semelhante tratamento é extremamente deplorável quando se trata de dis-

ciplinas de tão grande valor, como história ou geografia, por exemplo.

Assim, progressivamente, pelo exame que o sanciona, o ensino secundário nos parece desviar-se de sua verdadeira missão, que é de formar os espíritos. Acrescente-se apenas que o desenvolvimento das orais, em centros de provas superpovoados, — como em Paris, por exemplo — que devem examinar dezenas de milhares de candidatos em uma semana, está muito longe de apresentar sempre toda a segurança desejável; e se não é determinante em nossa concepção, esse argumento adiciona um peso considerável ao dos demais, suficientes por si mesmos.

Por isso, consideramos primordial este aspecto da reforma, que consiste na reunião, nas provas escritas, das matérias atuais e de novas provas, referentes, conforme o sorteio, a duas outras disciplinas, o que nos permitirá, para o essencial, abrir mãos dos exames orais, oferecendo-nos a dupla possibilidade de prolongar o ano escolar e, ao mesmo tempo, reservar prazos mais seguros para a correção das provas escritas. Previmos, entretanto, para todos os candidatos, prova oral e prática de língua estrangeira, que consistirá em uma conversação baseada em texto simples, e se fará antes das provas escritas.

Todo exame deve comportar uma possibilidade de recurso, uma chance de revisão. Ela é proporcionada atualmente pela segunda época em setembro, que a nós e ao Conselho Superior da Educação Nacional parece condenável: se o candidato não estava preparado para o exame em julho, não será a "preparação apressada" das férias, antes fonte de esgotamento e de fracasso, do que de progresso, que poderá realizar o milagre; se o candidato estava realmente preparado, e seu malôgro foi apenas um acidente, será justo, será humano condená-lo a três meses de trabalho, durante um período que deveria ser consagrado ao repouso? Deve-se ainda acrescentar que, retendo muitos professores em sua organização, a segunda época nos impede atualmente atender ao desejo unânime de abertura do ano escolar mais cedo, isto é, por volta de 15 de setembro. A supressão da segunda época, ao inverso, nos autorizará a reduzir as férias longas, cuja duração atual (três meses) é um desafio ao bom senso. Pelo conjunto destas razões, afigura-se-nos preferível oferecer desde julho uma chance de reabilitação imediata aos candidatos não admitidos. Este é o propósito da nova organização, que suprime, pois, a segunda época, e prevê, para os candidatos que obtiveram média 7 sobre 20, uma oral de controle, abrangendo as matérias fracas da prova escrita, e uma prova de francês na primeira parte, e de filosofia na segunda. Além disso, na quinzena seguinte ao exame, instituiremos uma segunda chamada para aqueles que, por motivo de força maior, não tenham podido fazer as provas normais.

Por outro lado, assegurando melhor utilização dos examinadores, esperamos instituir, para as matérias fundamentais, na medida das possibilidades, a dupla correção, tantas vezes pedida, e realmente tão desejável.

Finalmente — e, a nosso ver, êste é um ponto essencial do decreto de reforma do ensino — tornaremos a primeira e a segunda parte do bacharelado equivalentes aos exames, de nível pelo menos igual, que sancionam os cursos de técnicos, ou de técnicos superiores diplomados. Além da significação de princípio, tal equivalência terá a vantagem de suprimir a injusta barreira que se opõe atualmente aos diplomados nesses cursos, quando pensam em complementar, pelo ensino superior, sua cultura geral e profissional.

Esta medida confirmará e ampliará a outra, já tomada, que facultou o ensino superior, sem apresentação de títulos, a quem tiver vontade e energia para enfrentar-lhe as dificuldades mediante prestação de um exame vestibular organizado, para os estudantes sem curso de bacharelado, sob as vistas das faculdades. Desta maneira, o bacharelado, ao mesmo tempo que recobrará, como esperamos, seu pleno valor probatório, se tornará condição normal de acesso ao ensino superior, quer tenha sido alcançado diretamente ou por equivalência.

CONVÊNIO ENTRE O ESTADO E A UNIÃO PARA APLICAÇÃO DO PLANO FEDERAL DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES

Este trabalho apresenta dois documentos relativos à nova modalidade de aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário. Trata-se de Exposição de Motivos do Sr. Ministro da Educação ao Senhor Presidente da República, bem como a minuta do convênio entre o INEP e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para criação de órgão misto (estadual e federal) com o fim de aplicar os recursos do Fundo.

I

E.M. n.º 331

Em 16 de abril de 1958

Excelentíssimo Senhor Presidente da República:

O Fundo Nacional do Ensino Primário foi constituído, por lei, com os recursos de 50% do adicional ao imposto de bebidas e de 4/15 da taxa do sêlo de educação e mais os recursos que lhe viessem a ser atribuídos.

No corrente ano, sobem a 260 milhões os recursos advindos de dois tributos específicos e a 248 milhões os recursos provenientes de outros impostos atribuídos ao Fundo pelo Legislativo no orçamento da República.

Esse total de 508 000 000,00, destinado hoje à política educacional brasileira de auxílio federal aos Estados, para o desempenho da obrigação constitucional de oferecer a todos educação — política consagrada pela criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que a Constituição confirmou expressamente — não poderá ser diminuído, nos anos vindouros, não sómente porque os tributos específicos do Fundo deverão normalmente crescer de ano para ano, como porque, em face da obrigação constitucional de aplicar o mínimo de 10% da renda dos impostos à educação, também não será possível diminuir a parte dos recursos do Fundo advindo dos demais impostos. Aliás, para confirmar isto, basta notar que, nos últimos 12 anos, desde que foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, os seus recursos cresceram do seguinte modo:

Fundo Nacional do Ensino Primário — (Quota-parte destinada ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos)

1946	13 440 000,00
1947	93 037 500,00
1948	100 125 000,00
1949	100 125 000,00
1950	124 500 000,00
1951	132 000 000,00
1952	112 500 000,00
1953	73 500 000,00
1954	89 007 000,00
1955	92 375 000,00
1956	134 520 000,00
1957	159 819 000,00
1958	260 099 800,00
	248 200 000,00

Até o presente, os recursos do Fundo vêm sendo aplicados em convênios com os Estados para a construção de prédios escolares, destinados à ampliação de sua rede escolar primária. O uso, entretanto, dos próprios recursos do Fundo na construção dos prédios, não tem permitido dar à ampliação da rede escolar nem o ritmo nem o avanço necessário para vencer a grave deficiência dessa rede.

Durante os últimos doze anos, foram construídas, com o auxílio do Fundo e verbas especificamente atribuídas ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, cerca de 12 150 salas de aulas, com a capacidade global, em um só turno, para 500 000 crianças aproximadamente. A deficiência da rede escolar brasileira é, entretanto, de vários milhões de alunos.

A solução única possível é a da construção, em massa, de prédios escolares, mediante empréstimos a serem amortizados com os recursos do Fundo. É evidente, porém, que tais empréstimos sómente serão realizáveis nos Estados em que existam recursos disponíveis em instituições públicas de crédito, capazes de operar com as taxas regulares dos empréstimos públicos.

Tal é, por exemplo, a situação de São Paulo, cuja Caixa Econômica Estadual estaria em condições de fazer um empréstimo vultoso para a construção de prédios escolares, desde que o mesmo pudesse ser subscrito pela União, com a garantia do pagamento dos juros e da amortização por meio dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário.

Cabe a São Paulo, na distribuição dos recursos do Fundo, a importância de Cr? 69 000 000,00, o que permitiria financiar empréstimo superior a Cr? 600 000 000,00 para um plano sistemático de ampliação de sua rede escolar.

Dispensável será salientar as vantagens financeiras e econômicas da utilização do processo de empréstimo para a construção de prédios escolares. Absurdo seria não fazê-lo, sempre que isto se torne viável, pois o prédio escolar, como obra permanente, serve a muitas gerações e o seu custo se deve distribuir por todas elas e não por uma única, no ano em que fôr o prédio construído.

Diante destas considerações, venho propor a Vossa Excelência que se digne de autorizar êste Ministério a assinar, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, um convênio com o Estado de São Paulo, na forma que se revelar mais conveniente, para o efeito de atribuir o total ou parte dos recursos, que cabem àquele Estado, ao financiamento, durante o número de anos que se vier a fixar, de empréstimo a ser levantado para a construção sistemática e progressiva da rede escolar daquele Estado, até que se venha a tornar capaz de atender a tôda sua população escolar dos 7 aos 13 anos, em dois turnos, a princípio e, posteriormente, em um só turno de dois períodos.

Caso Vossa Excelência haja por bem aprovar a presente exposição e autorizar a garantia federal ao empréstimo a ser realizado em São Paulo, vinculando os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário a tal fim, passaria a estudar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos as demais situações estaduais em que uma política financeira idêntica pudesse ser inaugurada, propondo a Vossa Excelência, em cada caso, a aprovação e autorização de operação idêntica à que se irá fazer em São Paulo.

O convênio a ser assinado com São Paulo importará na criação de uma comissão mista, de composição federal e estadual, destinada a administrar os recursos do empréstimo e aplicá-lo no plano de construções escolares, com a autonomia e a flexibilidade que se impuserem, para dar às construções um ritmo acelerado de campanha.

A minuta de convênio que acompanha esta exposição foi elaborada, em entendimento com o Estado de São Paulo, devendo servir de base à negociação do aludido acordo.

Aproveito a oportunidade para renovar a Vossa Excelência as expressões de meu profundo respeito.

as.) *Clóvis Salgado*

II

MINUTA DAS BASES PARA O CONVÊNIO ENTRE O GOVÉRNO FEDERAL E O ESTADO DE SÃO PAULO

Considerando que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem celebrando, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), diversos convênios com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de São Paulo (SE), para assegurar a aplicação adequada de auxílios financeiros federais em benefício da melhoria e aperfeiçoamento do ensino primário e normal;

Considerando que a multiplicação de convênios anuais não se vem revelando a maneira mais prática e eficaz para a aplicação imediata dos recursos de que trata a Cláusula anterior;

Considerando que a prática dos auxílios federais aos Estados em matéria de educação tende a estabelecer uma rede de interesses comuns que cumpre preservar e fortalecer, em benefício da educação nacional;

Considerando que o Estado de São Paulo possui órgãos técnico-administrativos capazes de executar as obras e serviços destinados a promover a melhoria e o aperfeiçoamento do ensino primário e normal, de acordo com os planos fixados pelo INEP;

Considerando, porém, que cumpre ao Govêrno Federal participar do planejamento e fiscalizar o emprego dos auxílios financeiros a que se refere a cláusula primeira dêste Convênio, bem como lhes dar novos campos de aplicação;

Considerando que o regime de responsabilidade cooperativa da União e do Estado na obra da educação vem dando resultados animadores e cumpre ensaiá-la sob diversas formas, no período de sua execução inicial experimental;

Considerando que a participação da Universidade de São Paulo em convênios do Govêrno Federal com o Govêrno Estadual vem constituindo prática de excelentes resultados, assegurando, na execução de planos relacionados com a obra nacional da educação, uma linha de continuidade do maior interesse para um serviço dessa amplitude e complexidade;

Considerando que na Universidade de São Paulo, cabe à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a maior parcela de responsabilidade no estudo de problemas educacionais e que, na referida Faculdade, é a Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, pela natureza dos seus cursos, currículos e programas, a mais diretamente interessada em problemas de planejamento escolar, bem como a que já vem mantendo constante contato com órgãos técnicos da SE, com o INEP e com o magistério militante do Estado.

CLÁUSULA I

O Ministério de Educação e Cultura, a Secretaria de Educação e Cultura e a Universidade de São Paulo, representados, respectivamente, pelo Ministro, pelo Secretário de Estado e pelo Magnífico Reitor, CONVENCIONAM instalar, na Capital do Estado de São Paulo, com jurisdição em todo o Estado, um órgão cooperativo denominado Comissão Mista Especial de Ensino Primário e Normal (CMEEPEN), com a finalidade de, por seu intermédio, assegurar melhores condições para o planejamento, a aplicação e o controle do emprego do empréstimo a ser realizado com a garantia de seu financiamento pelos auxílios federais do Fundo Nacional do Ensino Primário, para a ampliação da rede escolar e extensão da escolaridade, bem como dos demais auxílios federais para a melhoria e o aperfeiçoamento do ensino primário e normal, na forma estabelecida nas cláusulas seguintes.

CLÁUSULA II

A CMEEPEN de que trata a cláusula anterior será constituída de três membros, sendo, o primeiro, representante credenciado do MEC, indicado pelo INEP; o segundo, da SE, indicado pelo titular da Pasta; e o terceiro, da Universidade de São Paulo (USP), indicado conjuntamente pelos Departamentos de Sociologia e de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL).

CLÁUSULA III

A CMEEPEN terá as seguintes atribuições:

- a) encarregar-se das relações entre o MEC e a SE, na parte referente ao programa de melhoria e aperfeiçoamento do ensino primário e normal a ser executado, de comum acordo, pelos governos da União e do Estado;
- b) planejar e executar as medidas adequadas à concretização do plano de construções escolares, administrando os recursos do empréstimo para esse fim levantado;
- c) selecionar e indicar candidatos a bolsas de estudo para realização de cursos patrocinados pelo INEP;
- d) presidir e orientar a aplicação dos auxílios financeiros federais para execução do mesmo programa;
- e) sugerir medidas e providências tendentes a aperfeiçoar a colaboração dos governos Federal e Estadual para melhoria do ensino primário e normal;

f) servir de intermediária, em assuntos relativos a ensino primário e normal, entre o INEP, a SE e a USP.

CLÁUSULA IV

Os recursos do empréstimo para a construção da rede escolar do Estado, bem como os demais auxílios financeiros do INEP para melhoria e aperfeiçoamento do ensino primário e normal de São Paulo serão depositados na Capital do Estado, em conta bancária própria e só poderão ser movimentados pela CMEEPN, nos termos dêste convênio.

CLÁUSULA V

A CMEEPN elaborará o seu regimento interno e apresentará anualmente o seu plano de trabalho, os quais só serão postos em vigor após aprovação da SE e do INEP.

CLÁUSULA VI

A CMEEPN, no desempenho das funções que lhe competem, articular-se-á com o INEP, ao qual fica diretamente subordinada na parte relativa ao Governo Federal, e estabelecerá relações com os órgãos técnicos estaduais, na forma que fôr estabelecida por ato do Secretário da Educação, e com os Departamentos e Seções da FFCL, na forma estabelecida pela Congregação; bem como com entidades privadas.

CLÁUSULA VII

O MEC e a SE colocarão à disposição da CMEEPN os servidores necessários aos seus serviços de escritório. Havendo necessidade, a Comissão poderá admitir servidores, com a aprovação do INEP.

CLÁUSULA VIII

Os pagamentos da CMEEPN serão feitos, obrigatoriamente, em cheques nominativos, assinados, conjuntamente, pelos representantes da SE e do INEP.

CLÁUSULA IX

As despesas com a manutenção da CMEEPN obedecerão às normas regulamentares do INEP, ao qual a Comissão deverá fornecer os elementos julgados necessários e perante o qual prestará contas.

CLÁUSULA X

Os membros da CMEEPN nenhum salário perceberão pelos serviços que prestarem, considerados relevantes à causa da educação.

CLÁUSULA XI

A CMEEPN apresentará anualmente, ao INEP e à SE, relatório circunstanciado de suas atividades.

CLÁUSULA XII

O presente Convênio, que entrará em vigor após aprovação da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, terá a duração de dois anos, ficando automaticamente prorrogado por períodos iguais, se não fôr denunciado expressamente por uma das partes, sessenta dias antes de sua expiração. Será, contudo, considerado findo se uma das partes não puder cumprir qualquer de suas cláusulas, de que resulte o impedimento do normal funcionamento da CMEEPN.

O INSPETOR ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO *

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo está procedendo a Levantamento do Ensino Primário do Estado. O presente trabalho, elaborado pela Profa. Joanna Mader Elazari Klein, oferece detalhes desse levantamento no que tange ao Inspetor Escolar, e adianta alguns resultados preliminares da pesquisa.

A pesquisa sôbre o Inspetor Escolar no Estado de São Paulo aparece como uma parte do Levantamento do Ensino Primário enquanto oferece elemento para completar as informações sôbre o pessoal docente e administrativo envolvido nesse grau de ensino e enquanto representa uma ampliação do quadro de informantes sôbre os problemas de ensino nele abordados. Ao mesmo tempo, apresenta-se como uma nova pesquisa, que amplia o conhecimento da realidade educacional obtido com o Levantamento, na medida em que oferece elementos para o estudo do problema da inspeção do ensino primário no Estado.

Os aspectos estudados podem ser sistematizados em dois conjuntos de temas — um engloba os referentes à caracterização do atual inspetor e o outro, a opinião do inspetor sôbre alguns problemas do ensino primário. A caracterização do inspetor é feita em função de dados pessoais — sexo, côr, estado civil, idade e local de nascimento; dados referentes à formação escolar — tipo e localização da escola normal cursada, época de conclusão do curso normal, cursos anteriores ao curso normal e cursos ligados ao ensino, feitos depois do curso normal; e dados referentes às funções exercidas no magistério primário estadual — tempo como professor, diretor, auxiliar de inspeção e inspetor.

A elaboração das informações sôbre esses temas comuns ao Levantamento do Ensino Primário, e ao estudo sôbre os Inspectores Escolares, permite completar o Levantamento e selecionar alguns dos aspectos relevantes para o estudo do problema da inspeção na escola primária.

Os dados necessários para o estudo dos temas abordados foram coligidos por um questionário respondido por todos os Inspectores Escolares do Estado que exerciam suas funções em caráter efetivo em setembro de 1958. A coleta de dados foi

- *Transcrito do Boletim Mensal do C.B.P.E. nos. 19 e 23.*

realizada em duas fases. Na primeira fase, que serviu também como segundo teste do instrumento de coleta, responderam ao questionário os Inspectores que constituíram a primeira turma do Curso Intensivo para Inspectores Escolares. Na segunda fase responderam o questionário, na sede do CRPE, os Inspectores que participaram da segunda turma do Curso, e, em cada Delegacia de Ensino, os demais inspetores.

Para os inspetores que não participaram do Curso, os questionários foram enviados pelo Correio, endereçados às Delegacias Regionais de Ensino. A entrega foi feita através dos Delegados de Ensino e a devolução feita pelos informantes diretamente ao CRPE, pelo Correio. Para facilitar a devolução, enviou-se junto com cada questionário um envelope selado e endereçado ao CRPE.

Responderam ao questionário na sede do CRPE 74 Inspectores Escolares, devendo devolvê-lo pelo Correio 126. Foram devolvidos 95% dos questionários enviados pelo Correio, num total de 119.

Já foram elaborados os dados referentes ao primeiro grupo de temas abordados. Os resultados obtidos a partir dessa elaboração permitem dizer que, em sua maioria, os Inspectores Escolares das escolas primárias no Estado de São Paulo, em 1958, são do sexo masculino, de cor branca, casados, têm mais de 45 anos de idade, terminaram o curso normal em escola mantida pelo governo estadual, há mais de 25 anos; nasceram e estudaram no Interior do Estado de São Paulo; antes do curso normal tinham apenas o curso primário completo ou curso primário a completar; não fizeram nenhum curso ligado ao ensino, além do curso normal; têm mais de 25 anos de efetivo exercício no magistério primário estadual, tendo exercido as funções de professor pelo menos por cinco anos; de diretor entre 10 e 20 anos e de auxiliar de inspeção entre 1 e 10 anos; foram nomeados inspetor efetivo depois de 20 anos de exercício no magistério primário estadual e exercem as funções de inspetor escolar pelo menos há três anos.

Esses resultados não esgotam as possibilidades de elaboração dos dados coligidos sobre o inspetor escolar no que se refere a sua caracterização. Oferecem apenas as informações mais gerais e indispensáveis para o estudo desse grupo de agentes do ensino e são importantes quando se considera o papel que devem desempenhar os inspetores escolares num momento em que se pensa na modificação das condições da escola primária.

* * *

Os problemas do ensino primário abordados na pesquisa sobre o inspetor escolar referem-se aos três aspectos seguintes:

dificuldades do professor e diretor no exercício de suas funções, formação profissional do professor, diretor e inspetor e modificações necessárias na escola primária. As informações para o conhecimento da opinião do inspetor escolar sobre esses temas foram coligidas por um questionário distribuído a esses agentes do ensino que exerciam suas funções em caráter efetivo, em setembro de 1958, em todo o Estado de São Paulo.

Os resultados que se apresentam a seguir provêm de uma primeira tabulação geral dos dados. Essa tabulação foi feita considerando, em cada questão, as alternativas apresentadas para resposta como independentes e estudando separadamente cada uma das questões. As tabulações cruzadas e a análise mais refinada das informações estão em fase final, devendo os resultados ser publicados em Pesquisa e Planejamento n.º 4.

O INSPETOR E AS DIFICULDADES DO PROFESSOR PRIMÁRIO

Para localizar as dificuldades do professor ao ensinar na escola primária, separaram-se aquelas que se devem a condições específicas desse grau de ensino e são sentidas pelos professôres em geral e as que se devem ao curso de formação profissional do professor, vividas pelos recém-formados.

Dificuldades dos professôres em geral — Oitenta e sete por cento dos informantes apontam como uma das causas das dificuldades dos professôres a falta de material didático, 77% consideram que as dificuldades dos professôres são devidas a problemas de metodologia, enquanto 75% apontam como causa poucas horas de aula por dia.

Consideram que as dificuldades do professor são devidas, ao mesmo tempo, à falta de material didático, poucas horas de aula por dia e problemas de metodologia, 51% dos informantes.

Dificuldades dos professôres recém-formados — Atribuem as dificuldades do professor recém-formado em lecionar aos poucos estágios de observação em classes de curso primário 89% dos informantes, e 88% apontam como causa principal poucas aulas práticas dadas durante o curso normal, enquanto, segundo a opinião de 70 % dos inspetores escolares, as dificuldades dos professôres se devem à falta de condições, na escola primária, para aplicar os conhecimentos recebidos na escola normal.

O INSPETOR E AS DIFICULDADES DO DIRETOR DE GRUPO ESCOLAR

Geralmente o diretor de grupo escolar está sobrecarregado de tarefas administrativas, sendo-lhe difícil coordená-las com a orientação que deveria dar aos professôres no que se refere ao ensino próprio dito. Na opinião de 79% dos inspetores

escolares a solução para esse problema seria terem os grupos escolares dois diretores, um com função administrativa e um com função técnica; dos inspetores que deram essa resposta, 90% acham que o atual diretor deve ser o encarregado da orientação pedagógica da escola. Por outro lado, 68 % dos informantes consideram necessário, além de separar as funções administrativas das técnicas, diminuir o número de classes dos grupos escolares.

O INSPETOR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE DIRETORES E INSPETORES

O problema da formação profissional do diretor de grupo e do inspetor escolar foi abordado do ponto-de-vista dos meios de melhorá-la, considerando que o único curso de formação profissional exigido pela legislação, para o exercício dessas funções, é o curso de formação profissional do professor primário — curso normal.

Formação profissional do diretor de grupo escolar — A formação profissional do diretor pode ser melhorada, na opinião de 91% dos informantes, através de cursos periódicos de atualização técnica, segundo 36 % isso seria conseguido através de um curso de administração escolar. Essa distribuição das respostas pode ser ligada à opinião de que o diretor deve ocupar-se principalmente da orientação do ensino propriamente dito, revelada na questão anterior.

Formação profissional do inspetor escolar — Também no que se refere ao aprimoramento da formação profissional do inspetor escolar as respostas concentram-se na conveniência de freqüentarem cursos periódicos de atualização técnica, apontada por 87% dos informantes. Sessenta e um por cento indicaram a necessidade de um curso de Supervisão Escolar como forma de preparar o Inspetor para o exercício de suas funções específicas, enquanto 35% consideram necessários, ao mesmo tempo, um curso de Supervisão Escolar e cursos periódicos de atualização técnica.

O INSPETOR E AS MODIFICAÇÕES NECESSÁRIAS NA ESCOLA PRIMARIA

Para obter a opinião do inspetor escolar sobre alguns dos problemas gerais do ensino primário, propriamente dito, consideraram-se as condições reais em que ele se desenvolve no Estado de São Paulo e as medidas mais discutidas atualmente para melhorar essas condições. Devido às limitações do questionário como instrumento de coleta de dados, foram tomados apenas dois aspectos da realidade escolar: um se refere aos alunos — for-

mação das classes, programa de ensino, avaliação do aprendizado e duração do período letivo diário — e o outro se refere ao pessoal diretamente envolvido no processo de ensino.

Condições da escola primária — As modificações apontadas como necessárias pela grande maioria dos informantes referem-se, principalmente, às condições mais formais da escola — período letivo diário, duração do curso primário, número de alunos por classe e promoção dos alunos.

Apenas 40% dos informantes acham que o atual currículo da escola deve ser alterado e 49% consideram necessário modificar o conteúdo dos atuais programas, enquanto 73% acham que se deve aumentar o número de horas de aula por dia, 70 % aumentar o número de anos do curso, 69% diminuir o número de alunos por classe e 68% modificar o sistema de promoção dos alunos.

Rendimento do ensino primário — A grande maioria dos inspetores escolares aponta, como recurso para aumentar o rendimento do ensino primário, no que se refere à formação e treinamento do pessoal, cursos periódicos de atualização técnica que seriam obrigatoriamente freqüentados pelos professores, diretores e inspetores escolares em exercício. Apontam a necessidade de cursos periódicos de atualização técnica de freqüência obrigatória para professores 82% dos informantes, para diretores de grupo escolar 80% e para inspetores escolares 60%.

* * *

Esses resultados, embora preliminares, permitem dizer que, na opinião da maioria dos inspetores escolares, as dificuldades que o professor tem para ensinar na escola primária são consequência da falta de material didático, período letivo diário curto e problemas de metodologia; o professor recém-formado encontra dificuldades em lecionar devido à falta de condições, na escola primária, para aplicar os conhecimentos recebidos no curso normal e às poucas aulas práticas e estágios de observação feitos durante o curso normal; a solução para o problema da orientação do ensino propriamente dito, nos grupos escolares, é existirem dois diretores, um com função apenas administrativa e outro com função apenas técnica; a formação do pessoal docente e administrativo e o rendimento do ensino podem ser melhorados através de cursos periódicos de atualização técnica, de freqüência obrigatória para os professores, diretores e inspetores escolares em exercício e, finalmente, é necessário aumentar o número de horas de aula por dia, diminuir o número de alunos por classe, modificar o sistema de promoção dos alunos e aumentar o número de anos do curso primário.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Em entrevista à Imprensa, o prof. Darci Ribeiro analisa o substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, ao projeto de lei de Bases e Diretrizes da Educação, em discussão na Câmara Federal.

Não se visa, como o substitutivo do deputado Carlos Lacerda, ou melhormente, o próprio deputado Carlos Lacerda quer fazer crer, uma monopolização do ensino por parte do Estado. O Projeto dos Educadores prevê a descentralização administrativa da Escola Pública, entregando ao organismo estadual e ao municipal a responsabilidade de zelar pela educação de suas comunidades. O Estado surge aqui em sua grande função coordenadora de interesses nacionais.

Inopinadamente, a 27 de novembro de 1958, como a verdade definitiva que deveria ser logo apoiada com o abandono de todos os esforços anteriores, apareceu o substitutivo Lacerda. Tõda uma máquina de publicidade é montada para alardear as qualidades do novo projeto que representaria a redenção educacional já que viria assegurar de uma vez por todas a *liberdade de ensino* e os *direitos da família* em matéria de educação, ou seja, a mesma liberdade e os mesmos direitos que os projetos anteriores pro-

curavam assegurar. Levado à subcomissão relatora é recusado, aproveitando-se umas poucas contribuições ao substitutivo daquela subcomissão datado de 9 de dezembro de 1958. No dia seguinte, 10 de dezembro de 1958, a própria comissão surpreendentemente aprova o novo substituto que se afasta daquele que lhe fora encaminhado pela subcomissão relatora para acolher os princípios essenciais da proposta Lacerda. Foi, como se vê, uma campanha fulminante. Em menos de 15 dias, a proposta Lacerda praticamente desconhecida da opinião pública e aparentemente vencida ressurgiu quase inteira no substitutivo da Comissão de Educação e Cultura.

Vai, em seguida, à discussão em plenário, em meio ao estardalhaço de uma campanha publicitária destinada a alcançar sua pronta aprovação. No plenário recebe emendas que o fazem voltar à Comissão. Segue-se a tentativa de levar o Congresso a tomar como base de debates um novo texto apresentado sub-repticiamente como resultado de acordo entre os líderes. Graças à vigilância de alguns deputados, verificou-se depois tratar-se de uma nova versão muitas vezes piorada da proposta Lacerda. A conhecida agressividade do defensor do projeto tem conseguido assegurar-lhe até agora a ofensiva nessa campanha.

Tal foi possível porque seu substitutivo pareceu tão ambicioso, lar-var e absurdo que jamais se pensou que pudesse ser levado em consideração. Hoje sabemos que tinha forças muito poderosas atrás de si, das quais na verdade, o deputado Carlos Lacerda era mero porta-voz.

Marcam comentário os seis princípios fundamentais do substitutivo Lacerda:

"PRINCIPIO nº 1 Estatui o primado do ensino particular sobre o ensino público como condição necessária para assegurar a liberdade do ensino e os direitos da família".

— Qual é a educação efetivamente livre, aquela que é mantida pelos poderes públicos, custeada pelos cofres públicos, ministrada por professores organizados em instituições públicas ou o é a particular, possuída por um empresário ou mantida por um grupo profissional determinado?

— Pode a escola pública brasileira, que ministra ensino religioso e é constituída por professorado em sua imensa maioria formado de católicos, ser considerada leiga e hostil ao catolicismo?

— Para assegurar à família oportunidades e condições de ministrar ensino e orientação religiosa a seus filhos é necessário ou mesmo conveniente liquidar o sistema público de educação?

— De que família brasileira se trata? Da gente comum, carente de recursos, cujos filhos que não freqüentam nenhuma escola somam quase 6 milhões de pessoas? Ou as famílias bem, preocupadas em proporcionar educação especial a seus filhos? — É a escola pública, ou a privada, a

capaz de assegurar a todos, independentemente de condições econômicas, de cor, de religião ou de qualquer outra, aquele mínimo de instrução indispensável para uma participação ativa na vida nacional?

Nada perde a família com o alargamento do sistema público de educação.

Na verdade estamos diante de um escamoteio, de uma máscara ideológica destinada a acobertar propósitos inconfessáveis, por subalternos e venais. O que se deseja não é assegurar à família brasileira liberdade e oportunidade de educação, mas, tão simplesmente, entregar a grupos exclusivistas ou àqueles que podem custear sua própria educação, os poucos recursos orçamentários destinados às enormes tarefas nacionais de educação.

"PRINCIPIO nº 2: Demite o Estado da função que lhe é atribuída pela Constituição Federal de manter o sistema público de educação de todos os graus, declarando a Escola Pública supletiva e subsidiária em relação à escola privada".

— Os processos de industrialização e urbanização determinaram, como uma necessidade inelutável e como a maior conquista cultural do nosso tempo, a expansão do sistema público de educação, como a única forma de estender a todos os cidadãos os benefícios da educação tornados indispensáveis para a participação na vida moderna. Na medida em que se constituíram tais sistemas é que os vários países puderam progredir. Hoje se mede a capacidade de uma nação pelo grau de instrução do seu povo e pelo

número de técnicos qualificados com que conta.

Não há opção diante do princípio constitucional firmemente assente de que *cumpra ao poder público manter a educação popular*.

— Metade da nossa população é formada por menores de 18 anos, a imensa maioria deles, portanto, em idade escolar. — Mas de 5 e meio milhões de crianças de 7 aos 14 anos estão ausentes dos bancos escolares e serão analfabetos amanhã.

— Cresce o número absoluto de analfabetos no Brasil, em virtude do incremento populacional ser mais intenso que a expansão da rede escolar primária.

— Para fazer face a esta tarefa enorme contamos com um sistema educacional extremamente precário cuja extensão e aprimoramento, porém, constitui pré-requisito fundamental para o desenvolvimento nacional.

— A *educação elementar* é insuficiente em quantidade e deficiente em qualidade:

- turnos múltiplos
- menos de 120 dias letivos
- 2 a 3 horas de aulas diárias
- Menos de 20% das crianças concluem o primário.

— O *ensino médio*, entregue em 60% de suas matrículas à iniciativa privada, sofreu enorme expansão e se encontra em plena crise de crescimento. É o pior dos três:

- de 50.000 alunos em 1930 ascendeu a quase 1.000.000 em nossos dias.
- menos de 10% da juventude brasileira freqüentam a escola secundária.

— apenas 7% dos que se matriculam concluem o curso.

— O *ensino superior* em expansão desordenada em relação aos vários ramos insuficiente e deficiente.

Esses são os enormes encargos educacionais brasileiros que se procura, aparentemente, passar à iniciativa privada. Na verdade, o que se pretende é impedir que se realizem, em qualquer tempo, pelo desvio das verbas que poderiam custeá-lo, em benefício dos estabelecimentos privados.

— A história do ensino nos tempos modernos é também a história de sua transformação em dever público, exercido por órgãos do Estado e suplementado na extensão possível pela iniciativa privada, na nobre condição de provedora de oportunidades extraordinárias de educação, *sem ônus para o Erário*.

"PRINCIPIO nº 3: *Assegurar ao ensino particular absoluta prioridade na aplicação dos recursos públicos destinados a custear a educação*".

— Êste é o *real* objetivo de todo o substitutivo. Os princípios ideológicos de que se lança mão não têm outro papel aqui senão *encobrir o propósito* de instituir na lei o subsídio a estabelecimentos privados como *alternativa preferencial ao cumprimento do dever de Estado* de promover oportunidades educativas abertas a todos os cidadãos.

— Quando se fala na enunciação de princípios de liberdade de educação e de direitos de família, o que se pretende, na realidade, é *dessangrar a Escola Pública para manter* com os recursos a ela des-

tinados os estabelecimentos de iniciativa privada.

— O substitutivo está de olhos postos no orçamento federal e especialmente no Fundo Nacional de Ensino Médio, que vem, a partir de 1954, drenando recursos cada vez mais vultosos à educação privada.

— Cálculos efetuados à base da lei orçamentária permitem avaliar em mais de 2 bilhões de cruzeiros o montante destas contribuições.

— Jamais se subvencionou tão generosamente ao ensino privado em geral, e, em particular, às instituições de ensino mantidas por congregações religiosas.

— Seria o caso de propor-se a criação na lei orçamentária de um capítulo especial que permitisse ao legislador constatar o quanto está efetivamente dando a estas instituições ?

— É provável que os próprios beneficiários dêses recursos, em vista do vulto do que estão obtendo, se abstivessem de tentativas como a presente que já não satisfeita em dessangrar o sistema público, quer, agora, liquidar com êle para que todos os recursos lhe sejam destinados.

"PRINCIPIO nº 4: *Instaura o regime de liberdade sem peias em matéria de ensino, estatuinto a equivalência de cursos públicos aos particulares de qualquer espécie e tornando simplesmente formal a fiscalização do ensino*".

As duas experiências brasileiras de liberdade sem peias constituíram verdadeiro desastre, dando lugar à fabricação em massa de bacharéis e médicos improvisados que quase le-

varam à ruína o ensino superior brasileiro. *Leôncio Carvalho e Rivadávia* — Reformas.

— Se a experiência de uma liberdade sem peias fôr tentada hoje, quando contamos com um sistema educacional enormemente mais amplo, mais complexo e mais responsável em face das tarefas nacionais, o desastre será sem qualquer dúvida muito maior.

"PRINCIPIO nº 5: *Equipara os vencimentos dos professores particulares aos dos professores públicos mediante o pagamento da diferença pelo Tesouro Nacional*".

— O fato de que o ingresso no magistério público se faça através do concurso e de uma série de outras exigências não é levado em consideração.

— O custo dessa medida se ela tivesse que ser posta efetivamente em prática seria superior a 4 bilhões de cruzeiros: que liquidaria com qualquer oportunidade de ampliação e aprimoramento do sistema de educação.

"PRINCIPIO nº 6: *Institui como o mais alto poder na educação nacional um órgão corporativo de composição classista, incumbido de propor a subvenção pública a estabelecimentos particulares e de cujas decisões o ministro da Educação passa a ser mero executor*".

— O anteprojeto inicial da Lei de Diretrizes e Bases, bem como os substitutivos ao nosso propostos atribuem ao ministro da Educação a função de velar pela observância da lei e providenciar a realização de seus objetivos, coadjuvado pelo Conselho Nacional de Educação e

pelos departamentos e serviços estatuidos para esse fim.

— No substitutivo de 10 de dezembro de 1958 inspirado por Carlos Lacerda se declara que incumbe ao ministro velar pela observância da lei, *cumprindo e fazendo cumprir as decisões* do Conselho Nacional de Educação.

. . .

Entrevistado a propósito das Classes Experimentais no Ensino Secundário, o Prof. Cleanto Rodrigues Siqueira teceu os comentários que transcrevemos:

— Não há mentalidade para a escola secundária no Brasil, assim como os colégios não estão preparados para a liberdade que o Ministério lhes está dando, como provam a falta de interesse dos pais pelo que os filhos estudam no colégio e o desinteresse deste pela elaboração de programas próprios, possibilitada por portaria ministerial, afirmou êle.

Leis da Ditadura

O ensino secundário do Brasil é regido pela Lei Orgânica de 1942, que sofreu pequenas modificações em 1945 (Governo Linhares) e em 1953, com a Lei de Equivalência, modificação mais importante.

Paralelamente, houve alguma coisa melhor, não feita por lei. Por exemplo: o decreto de criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, que foi um passo além para o Ministério que anteriormente só fiscalizava; a

criação das inspetorias seccionais (35, atualmente), que causou a descentralização administrativa; a Portaria 86, deste ano, que possibilita aos colégios seguirem apenas programas mínimos, fazendo suas próprias adaptações; e as Classes Experimentais. As leis, feitas durante a ditadura, continuam a matar a capacidade de expansão.

Aperfeiçoamento

Levar os colégios a fazerem, e não fazer nos colégios, é o princípio que rege os trabalhos da CADES. O aperfeiçoamento dos professores é o trabalho principal, fazendo-se alguma coisa também pelos diretores e secretários, como o "Manual do Secretário", as sugestões de tipos de ginásios a construir, e o material contido na nossa revista "Escola Secundário".

O preparo de orientadores educacionais é outro ponto importante da CADES. Para ter classes experimentais, o colégio tem de ter um serviço de orientação organizado. As atividades extra-escolares estão sendo iniciadas no Distrito Federal com um curso de teatro para professores e orientadores, que se está realizando no "Tablado".

Liberdade rejeitada

Os Estados, no que se refere ao ensino secundário, têm-se limitado a aumentar a sua rede. Há hoje no Brasil 559 estabelecimentos de ensino médio estaduais, sendo a rede oficial de 800. Já a lei do ensino normal, do período Linhares, dá margem a experiências estaduais muito interessantes.

Se a lei é rígida, os colégios também não se interessam pelas oportunidades de liberdade que lhes são oferecidas.

— Muito poucos colégios, nem uma dúzia no Brasil todo, quiseram fazer seus próprios programas, apesar da Portaria ministerial número 86 deste ano, que obriga apenas aos colégios o seguimento de um programa mínimo. E, dentre eles, nem um só do Distrito Federal, nem mesmo o Instituto de Educação e os outros estabelecimentos oficiais.

Lucro e inspeção

— O Distrito Federal não está na vanguarda em matéria de ensino. É no Rio Grande do Sul que vamos buscar as melhores iniciativas. Lá não há ensino particular com fins lucrativos; os colégios não são de pessoas, mas de instituições educadoras, especialmente congregações religiosas e fundações.

Outra experiência da Diretoria de Ensino Secundário no sentido de dar maior liberdade aos colégios é a retirada da inspeção, mediante convênio com os colégios bem credenciados no Ministério, ficando os diretores com a responsabilidade. No Distrito Federal, já 40 colégios estão sem inspeção. Mas, muitos não aceitaram a medida, não querendo tomar a responsabilidade.

Classes experimentais

As classes experimentais são uma oportunidade que o Ministério da Educação está dando aos colégios para realizarem aquilo que gostariam de fazer, e verificar os resultados. Vinte e cinco colégios em

todo o Brasil estão tendo a experiência, embora 38 houvessem obtido autorização: dez em São Paulo, oito no Distrito Federal, cinco no Rio Grande do Sul, um no Ceará e um em Minas Gerais.

O Ministério está acompanhando cuidadosamente a experiência, que será de quatro anos, podendo ser ampliada até atingir a metade do colégio, para depois propor tudo o que tiver sido bom. Não temos tradição de experiências pedagógicas. E preciso criar uma mentalidade de insatisfação, de não acomodação.

Os maiores problemas do ensino secundário no Brasil são o grande crescimento sem planejamento (hoje há 700 mil alunos, no meu tempo apenas 35 mil), a falta de mentalidade, de instalações, de professores, a necessidade de sistemas mais flexíveis e de se fazer cumprir o dispositivo constitucional que manda dar instrução secundária gratuita a quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.

Os pais não se interessam pelo que seus filhos aprendem. Querem apenas sua aprovação. A falta de instalações adequadas não é maior que a de diretores e professores capazes de atender ao assustador crescimento da rede escolar secundária. As Faculdades de Filosofia formam para as capitais; não há professores nem em número nem em qualidade.

Subvenção é mal

— A subvenção não é forma de dar ensino gratuito. A solução é fundar colégios públicos e fornecer

bolsas de estudo. O decreto de complementação de anuidades é o fato mais negativo que já ocorreu na história da educação no Brasil, depois dos decretos de aprovação por média, de 1918 e 1930.

Os dois colégios, o público e o particular, são muito importantes. Nenhum pode ser suprimido; cada qual tem sua missão. Mas, o particular tem de ser particular mesmo, sustentado por aqueles que o freqüentam e desejam a sua existência.

* * *

O Sindicato de Professores do Rio de Janeiro pronunciou-se a respeito do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, através de manifesto, que apresentamos a seguir:

"Uma subcomissão interpartidária especialmente constituída, na Câmara dos Deputados, discute no momento o projeto de Lei 2.222, de 57, que "fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional".

Adota o referido projeto o princípio de que a Escola deve ser pública e democrática, acessível a todos, e rejeita a exploração do ensino, praticamente em caráter de monopólio, por empresários e grupos particulares, que o manejam segundo o arbítrio das próprias conveniências — como pretendem seus opositores.

À citada proposição legislativa foi apresentado um substitutivo que, com insistentes referências à "liberdade", objetiva reduzir a função do Estado, em matéria educativa, à entrega de dinheiros públicos, por meio

de subvenções, aos particulares, para que organizem o ensino a seu ta-lante.

Ressaltemos, entretanto: no Brasil, país de população superior a 60 milhões, cêrca de 36 milhões jamais freqüentaram qualquer escola e, dos que o fizeram ou fazem, a maioria torna-se apenas precária e alfabetizada, porquanto menos de 20 por cento das crianças que iniciam o primário conseguem concluí-lo. Os particulares (empresários individuais ou grupos) são os proprietários de 70 por cento das escolas secundárias e de 93 por cento dos cursos comerciais. Matriculam-se nos ginásios aproximadamente 10 por cento dos jovens brasileiros, e o número dos que completam os estudos de nível secundário atinge a apenas 7 por cento. Essa a cla-morosa situação do ensino entre nós.

Como se houvesse incompatibilidade entre a educação ministrada na escola pública e a transmitida no lar, os defensores do ensino particular afirmam enfaticamente que à família, e a ninguém mais cabe a tarefa educativa. No entanto, somente as famílias abastadas podem, hoje em dia, fazer face às elevadas anuidades exigidas nos estabelecimentos de ensino. As da classe média, já extremamente sacrificadas pela dança dos números do orçamento doméstico, não devem ser ainda mais oneradas. A família proletária, cujo responsável teve, em geral, deficiente ou nula experiência na escola, e quo dispõe de escasso tempo de conviver no lar, vê-se na contingência invencível de enviar os filhos em busca do salário

mínimo, com prejuízo de sua educação.

A solução privatista para o problema — de acordo com o qual, por exemplo, aqueles que dispõem de maiores recursos matriculam os filhos nos colégios que preferam, "pois têm dinheiro para tanto", e os demais os enviam às escolas públicas — apresenta uma conseqüência funesta e inevitável: consagra e aguça a divisão da sociedade em classes antagônicas, ao invés de concorrer para o processo de crescente equilíbrio e integração social.

Ainda: os que pugnam pelo ensino denominado "livre" são quase sempre os mesmos que circulam pelos corredores ministeriais à cata de polpudas subvenções do Estado. Enquanto isto, entidades universitárias e de outras importantes categorias permanecem à míngua do auxílio financeiro imprescindível ao exercício de suas atividades. E, ao passo que as universidades particulares recebem vultosas dotações oficiais, arrastam-se as obras da Cidade Universitária e quase são paralisadas, em virtude da falta de verbas.

Segundo o espírito da Organização das Nações Unidas, ideal ético dos nossos dias, a qual procura congregar os povos acima das diferenças de raça, nacionalidade, religião e credo político ou filosófico, a Escola Pública visa a estabelecer o mais amplo contato humano entre os educandos e incrementa a solidariedade, a compreensão e a tolerância, indispensáveis a um mundo em que hajam de predominar o Bem Comum, a Liberdade e a Paz.

Assim entendendo, a diretoria do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro aprova, por unanimidade, um voto de aplausos ao Manifesto de Educadores, encabeçado pelo ilustre professor Fernando de Azevedo, e declara-se firmemente contrária a todas as tentativas retrógradas com que desejam limitar o ensino público, o qual, num regime de efetiva liberdade, dignamente orientada por superiores critérios de atender às exigências imperativas do progresso de nossa pátria. (ass.) Bayard Demaria Boiteux, presidente; Hélio Marques da Silva, vice-presidente; Elson Carlos de Sousa, 1º secretário; Válter Nicolino F. Rodrigues, 2º secretário; Válter Ribeiro Lemos, tesoureiro; e Sílvio Serpa Costa, procurador".

* * *

Com relação ao problema das diretrizes e bases da educação nacional, publicou a imprensa diária manifesto que consubstancia o pensamento de um grupo de educadores:

Ante as manifestações divergentes sobre as diretrizes e bases da educação ora examinadas na Câmara dos Deputados, os abaixo-assinados, professores, educadores militantes e intelectuais, sentem-se no dever de trazer a sua contribuição, fundada numa definição de princípios que visa a colocar o problema da educação na sua justa perspectiva.

Duas concepções especialmente disputam o predomínio sobre a educação: o liberalismo agnóstico e o totalitarismo ateu. Disputam entre

si essas correntes, que não se excluem, e que acabam por se aliar contra uma terceira: a humanística e democrática.

O liberalismo agnóstico desintere-se da pessoa humana e se fixa no indivíduo. O totalitarismo ateu toma o indivíduo como instrumento da coletividade, cujos interesses são encarnados pelo Estado, isto é, pela facção que o empolga.

Ainda hoje, vemos proclamados preconceitos do liberalismo filosófico, dogmáticamente afirmados no século XIX, que levaram ao totalitarismo em nosso tempo. Essa concepção que conduziu o mundo ao desamparo espiritual é uma fixação anacrônica.

Aos totalitários ateus é essencial, através de uma escola neutra e uniformizante, esvaziar de significado espiritual a educação.

Concebemos a educação como um processo de formação do homem, ligado à sua natureza e ao seu destino; entendemos que não se pode dissociá-lo de uma filosofia da vida e das próprias contingências históricas. Afirmamos, o homem *sujeito* e não *objeto* da educação.

A nossa posição não é sectária, é ecumênica. Não é contingente, é permanente. Baseia-se no primado do espírito, na prevalência da pessoa sobre os interesses individuais, na supremacia da sociedade sobre o Estado.

O que nos importa, aos que pensam assim, é que os legisladores, investidos da imensa responsabilidade de elaborar a lei de diretrizes e bases da educação, após tantos anos de tergiversações, recuos e protelações, dêem ao povo uma lei fun-

dada nas tradições da formação brasileira, integrada na concepção democrática do mundo ocidental, capaz de promover o progresso da educação, consoante os seguintes princípios:

PRIMEIRO — A suprema dignidade do homem e o exercício da sua consciência livre. Esta só vive e escapa da autodestruição quando institucionalmente protegida pelos grupos naturais da comunidade, capazes de orientá-la para o bem comum e a solidariedade. Portanto, é indispensável que no processo educativo tenham preeminência os grupos que se interpõem entre a pessoa e o Estado.

SEGUNDO — A educação é um processo intimamente ligado à formação e à existência de tais grupos. Atua como fator de integração dos seus membros naturais e constitui o princípio dinâmico do aperfeiçoamento destes. Portanto, a liberdade de ensino é sobretudo a possibilidade de se exprimirem, em experiências pedagógicas, tipos da educação que atendam, na sua flexibilidade e variedade, à diversidade dos grupos humanos, conforme deixou dito Rui Barbosa, nessa obra de maturidade que é a Oração aos Moços:

"Tratar com desigualdade a iguais ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real".

TERCEIRO — A família é o grupo fundamental e modelar dos demais grupos e dos processos educacionais. Seus representantes, tais como as associações de pais e seus



delegados, tais como as escolas, têm prioridade na escolha do processo educacional. Portanto, a escola tem de ser instituição com características assemelhadas à família e não à repartição pública.

QUARTO — Ao Estado incumbe a função de fazer convergir para o Bem Comum toda a múltipla e diferenciada atividade educacional, através de diretrizes fundamentais que, justamente porque o são, devem cingir-se ao mínimo essencial. Tem o Estado o dever de estender a educação a todos. Cumpre-lhe, por isto, facilitar e estimular a iniciativa dos indivíduos e dos grupos sociais, sobretudo pela justa redistribuição dos recursos destinados à educação pelos contribuintes. Quando necessário, deve abrir escolas que, sem deixar de atender às minorias, sejam expressão das aspirações da maioria. Só assim se satisfaz ao verdadeiro conceito de escola pública. Não a que se identifica como escola única para todos, e sim aquela que oferece a todos, independentemente dos recursos financeiros de cada um, a possibilidade de se realizar nas suas aptidões, nas suas vocações e nos seus ideais.

RECURSOS

Cabe, ainda, uma palavra sobre o critério que orienta a distribuição dos recursos para a educação nos seus diferentes graus.

Permanece irrealizado o dispositivo constitucional que torna obrigatório o ensino primário. O ensino superior absorve mais de me-

tade das verbas federais destinadas à educação, concorrendo, em grande parte, para isso as federalizações injustificadas. Relegado ao papel de ensino para quem não pode pagar outro, a educação profissional de nível médio carece de tudo. De modo geral, a educação é posta em termos tais que se apresenta como o grande tema desprezado, no encaminhamento das soluções que convém ao país.

Reclamamos, pois, maiores investimentos na educação dos brasileiros; distribuição proporcional adequada das verbas públicas para a execução de uma política de educação justa e democrática. Essa política deve assegurar prioridade para o ensino primário, valorização e difusão do técnico-profissional; autonomia, flexibilidade, variedade e qualidade do ensino secundário e incentivo à pesquisa para a formação de verdadeiro espírito universitário no quadro de uma universidade realmente autônoma.

Consideramos necessários ao regime de liberdade educacional, que os estabelecimentos, criados pelo poder público ou pela iniciativa particular, a exerçam com ampla responsabilidade pela verificação da regularidade dos trabalhos escolares e da reta aplicação das verbas públicas.

Esta declaração resume conceitos e define posições que, a nosso ver, fundados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, interpretam, sem desvios totalitários, autêntica doutrina democrática a merecem a solidariedade de quantos consideram a tarefa de educar uma obra de amor e de respeito à

vocação transcendente da personalidade do educando.

Convidamos os que pensarem como nós a manifestarem de público a sua concordância. (Ass.) Américo Jacobina Lacombe, Glads-tone Chaves de Melo, Wilson Lins. Persifal Barroso, dr. Henrique Lemle. José Gomes de Campos, P. Artur Alonso S. J., Carlos Flexa Ribeiro, Carlos Pasquale, Honório Monteiro, Agostinho Neves Arruda Alvim, Michel Sawaya. Sílvio Marcondes Mário Sousa Lima, Haroldo de Azevedo. Fernando Furquim de Almeida, José Otávio Monteiro Camargo. Professora Carolina Ribeiro, Carlos Pinto Alves, Helena Iraci Junqueira. Leonardo Van Acker. D. Cândido Padim, José Maria Whitaker, José Carlos Macedo Soares. João Sussuni Hiraita, José Queirós Matoso. Noemi Silveira Rudolfer. P. Godinho, Magalhães Prado, Desemb. Minhoto Júnior, Desemb. Euclides Custódio Silveira, Desemb. João Batista Arruda Sampaio. Desemb. Djalma Pinheiro Franco. Desemb. José Almeida Prado Fraga. Desemb. Manoel Augusto Vieira Neto. Desemb. Joaquim de Silos Cintra. Desemb. Márcio Martins Ferreira. Desemb. Rafael Barros Monteiro. Desemb. Samuel Francisco Mourão. Desemb. Osvaldo Pinto do Amaral, Desemb. Olavo Guimarães. Desemb. Juarez Bezerra. Desemb. Rafael Ferraz Sampaio. Desemb. João Cuzzo, Desemb. Plínio Carvalho Pinto, Desemb. José David Filho, Desemb. Bruno Afonso de André. Desemb. Sílvio Batista. Desemb. Silveira Faro, Desemb. José Cavalcanti Silva, Desemb. Gentil do Carmo

Pinto, Desemb. Fernando Euner Bueno, Desemb. Alexandre Delfino de Amorim Lima, Desemb. Mário Neves Guimarães. Desemb. Newton Evaristo dos Santos, Marcos Nogueira Garcez. F. Tomás Carvalho Filho, Júlio Inácio Bonfim Pontes. Celso Neves, Lielnio Santos Silva, Ministro José Carlos Ferreira de Oliveira, Humberto José da Nova, Benedito Oliveira Noronha. Eli de Quadros, Otávio de Carvalho, Matos Pimenta. A. Palisue, Roque Olho, Marcelo Pio da Silva, Antônio José Gebara. Saul Goldemberg, Otávio Lenani, Álvaro Guimarães, Tasso de Almeida Cristóvão, Ari Valter Schmidt, Fernando Francisco Bonanza. Professora Maria Egídia de Sousa Aranha. Raquel de Queirós Matoso, Yokishique Tamura, Tasso Aguiar de Moraes Júnior, César Salgado. Conde Alexandre Ceciliano Júnior, Antônio Frora Amora, Min. Álvaro Sousa Lima, José de Barros Martins. Ernesto Barbosa Tomarick, Agnelo Camargo Penteado. Miguel Ferreira da Silva Neto. Maria do Carmo Godói Ramos, Osvaldo Quirino Simões, Maria Teresa Brandão de Oliveira. Antônio Pahim Vieira. Francisco Pinheiro Lima. Tales de Azevedo. Hamilton Nogueira. Gustavo Cor-ção, Aila de Oliveira Gomes, José Candido de Andrade Murici, Valter Poyares, Hélio Tornaghi, Pedro Paulo Paes de Carvalho, José Carlos de Melo e Sousa. P. Hélio Abranches Viotti, Adriano Bernardes. Miguel Ferreira Dalter, Renato Mesquita, Raul de Sousa da Costa e Sá. Manoel Antônio de Andrade. Mons. dr. Emílio José Salim. Con. Tomás Vaquero, João Gumercindo Guimarães, Maestro Luís Biela,

Carlos S. Guimarães, Prof. Mário Gianinni, Malba Tahan, José Artur Rios, Orlando Carneiro, Waleska Paixão, Ismael de Lima Coutinho, José Barreto Filho, Teobaldo Miranda Santos, Sílvio Elio, Lucina Piquet Carneiro, Maria Amália Areso, Hans Sifman, Celso Lemos, Alcides Bocha Miranda, Carlos Thompson Flores Neto, João Paulo Juruena de Matos, Irmão José Oitão, Salomão Torrecilla, Guilherme Henrique Hucks, Nicolas Rubo, José Guerra Pinto Coelho, Samuel de Barros, Abel Fagundes, P. João Parreiras da Mata, Belmiro das Dores, Bolesant Kuyshowski, Jorge Valente, Tripoli Galdensi, Armando Alberto da Costa, Didier Neto, Ângelo Lírio Alves, Rui Aires Belo, Tadeu Rocha, Reinaldo Santiago, Maria Antônia Mac Dowell, Maria do Carmo Miranda, Humberto Poel, Raul de Carvalho, Elisée Fernand Cazal, Oswaldo Ama, Homero Batista de Barros, José Vicente, Carlos Foot Guimarães, Irany C. Ramos, André Forst, Irany Vidal Bastos, Heitor Benjovango, Luís Sucupira, José P. Amorim, Antônio P. Misiara, Isabel Costa, Comendador Luís Almeida Marins, Lineu Matos Silveira, Nelson Guedes, João Tortello, Francisco Lírio de Almeida, Valério Gonzano, Rui Afonso da Costa Nunes, Carlos Alberto Werneck, Odilo Costa, filho.

MINAS GERAIS

O Centro Regional de Pesquisas Eduacionais de Minas Gerais distribuiu o seguinte relato das atividades do Instituto Superior de Educação Rural:

Instalado em 15 de agosto de 1955, na Fazenda Rosário, distrito de Ibareté, município de Betim, sob a direção da Professora Helena Antipoff, o Instituto Superior de Educação Rural (ISER) realizou, nos quatro primeiros anos, como centro de pesquisa, de formação, de orientação e de especialização em assuntos de educação rural, as seguintes atividades:

1955 (segundo semestre)

— Primeiro Estágio em Educação Rural de diretoras técnicas dos grupos escolares, do interior do Estado de Minas Gerais e de outros Estados do Brasil, visando seu preparo para supervisão de ensino rural nos respectivos municípios e circunscrições.

Duração: 4 meses. N^o de alunos : 25

— Sexta Semana (anual) de Estudos de Orientadores dos municípios em convênio com o Estado. N^o de orientadores: 17

— Terceiro Seminário Brasileiro de Educação Rural — reunindo uma centena de educadores de diversos Estados

1956

— Segundo Estágio de diretores técnicos diplomados pelo Curso de Administração Escolar. Duração: 8 meses, incluindo-se dois meses de pesquisa dirigida nos respectivos municípios sobre o estado do professorado rural através de questionários,

testes, entrevistas durante 15 dias de Curso de Férias, sob a direção das Diretoras-estagiárias. N° de estagiários: 24

- Segundo Curso de Orientadores de ensino rural. Duração: 6 meses. N° de alunas: 24
- Sétima Semana de Orientadores nos Municípios. N° de Orientadores: 16
- Curso de Psicologia de Aprendizagem e Seleção do magistério para zonas rurais, sob a direção do Professor André Rey, do Instituto das Ciências de Educação, da Universidade de Genebra. Duração: 4 meses. N° de alunos: 20, sendo a maioria pós-graduados.
- Estágio em Educação Artística e Artesanal, sob a direção do educador francês Jean Bercy (Em colaboração com a Campanha Nacional de Educação Rural)

1957

- Terceiro Estágio das Diretoras Técnicas. Duração: 6 meses. N° de alunas: 8.
- Terceiro Curso de Orientadores-adjuntos. Duração: *i* meses e meio. N° de alunas: 28
- Primeiro Curso de Regentes de Classes de Escolas Rurais. Duração: 4 meses. N° de alunos: 40.

- Primeiro Curso Intensivo de Férias para Professores rurais, em experiência no I.S.E.R. Duração: 1 mês. N° de alunas: 10.
- Instalação da Inspeção Regional do Ensino — 6ª Circunscrição, com sede no ISER. Orientação às Escolas Rurais de 5 (cinco) municípios da circunscrição.

1958

- Terceiro Estágio Latino-Americano de comunicações áudio-visuais, participando dele representantes de quatorze países. Hospedados no ISER, recebem a colaboração deste e dos demais estabelecimentos da Fazenda do Rosário. Em convênio com o PONTO IV e o Ministério da Educação e Cultura. Duração: 3 meses.
- Quarto Estágio das Diretoras-técnicas. Duração: 4 meses e meio. N° de alunas: 8.
- Quarto Curso de Orientadores adjuntos. Duração: 4 meses e meio. N° de alunas: 20.
- Segundo Curso Intensivo de Férias p/professores rurais. Duração: 1 mês. N° de alunos: 25.
- Segundo Curso para Regente de Classes primárias de zonas rurais. Duração: 4 meses. N° de alunos: 36.
- Oitava Semana de Orientadores em exercício nos municípios em convênio com o Estado.

- Instalação do Setor de Correspondência com ex-alunos dos Cursos do ISER e orientação do professorado rural através de Boletim mensal mimeografado, distribuído gratuitamente.

1959

- Terceiro Curso Intensivo de Férias p/Professores Rurais. Duração: 1 mês. N° de alunas: 13
- Terceiro Curso p/Regentes de Classes primárias em zonas rurais. Duração: 4 meses. N° de alunos: 51.
- Quinto Curso de Orientadores-adjuntos. Duração: 4 meses e meio. N° de alunas: 17
- Instalação da classe primária-rural em experiência no ISER, com 3 séries escolares simultâneas, na mesma sala, com o único professor.
- Dois Estágios-Mutirões para professores e especialistas em Psicologia, Pedagogia e Sociologia Educacional, no Laboratório "Edouard Claparède", (janeiro e fevereiro — julho e setembro)
- Instalação, em 1° de julho, do Setor de Pesquisa da Comunidade, sendo a equipe de pesquisadores orientada pelo Prof. Oracy Nogueira.
- Instalação da Estação Climatológica, (aparelhagem da 2° classe) doada pelo Serviço Na-

cional de Meteorologia do Ministério da Agricultura.

PESQUISAS — Relativas a:

- a) *Escola e a Professora Rural* — Questionários, inquéritos; cartas e coleta de informações sobre a situação dos ex-alunos dos Cursos Regionais de Treinamento da Fazenda do Rosário e outros centros de Educação rural de MG. Testes psicológicos e experiências.
- b) *Seleção de candidatos para Escolas Normais Rurais*: estudo de testes vocacionais; experiências sociométricas.
- c) *Controle da aprendizagem e da formação dos alunos de Cursos Normais Regionais* através de testes periódicamente aplicados (Bateria de Testes Vocacionais de A. Rey, Teste da Redação, Catálogo de Livros etc),
- d) *Método de Projeto nos Cursos de Professores* — (supervisores, orientadores-adjuntos de ensino rural, regentes de escolas rurais) Estudo experimental aplicado a três categorias de alunos professores, simultaneamente e em separado para cada nível de cultura pedagógica. Entrosamento com o Programa de Ensino Primário em vigor no Estado de Minas Gerais.

ESTUDO DA COMUNIDADE

- a) Pesquisa, não sistemática, sobre o lar rural; a criança ru-

rícola; trabalho agrícola (em cerca de 100 sítios e lavradores, lavouras, hortas, pomares) ; alimentação da criança nos primeiros anos de vida e da mãe gestante, nutriz, etc.

- b) Pesquisa, sistemática, com a colaboração do Serviço de Endemias Rurais, de moradores e exame helmintológico em 500 pessoas com objetivo especial de combate à esquistossomose.
- c) Observações meteorológicas sistemáticas (3 vezes ao dia, desde abril de 59).
- d) Início da pesquisa, pela "qui-pe" da Faculdade de Filosofia da UMG, Departamento de Ciências Sociais, ao serviço do CREPE de MG e sob a direção geral do Prof. Oracy Nogueira.

RIO GRANDE DO SUL,

De palestra proferida pela prof Heloísa Marinho, sobre a Reforma do Ensino Normal no Est. do Rio G. do Sul, destacamos os trechos seguintes:

Os dirigentes do Centro Regional de Pesquisas do INEP, o Instituto de Educação de Porto Alegre, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e a Superintendência do Ensino Normal organizaram, para a nossa estada, um programa de atividades que possibilitou visão geral das conseqüências da reforma na vida educacional do Estado.

Resume-se a principal conquista da renovação do Rio Grande no espírito de interessada e eficiente colaboração de administradores, estudantes e mestres em promover crescente melhora da educação normal e primária.

A reforma do Rio Grande do Sul não consiste em lei obrigatoriamente imposta, mas de um processo educativo organizado pela administração superior com o objetivo de integrar professores e normalistas na vida social do Estado, pela formação de personalidades ricas em interesses culturais e dedicadas ao ideal de servir à infância.

A lei do Rio Grande do Sul favorece esta participação ativa de alunas e professores na elaboração de programas, substituindo o "sistema de seriação de disciplinas que integram os currículos, por cursos que constituem problemas a resolver e a discutir, visando situações de vida". I O Instituto de Educação de Porto Alegre, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacional e a Superintendência do Ensino Normal, assistidos pelo Centro Regional de Pesquisas do INEP, cooperam em dar ao ensino primário e normal a mesma orientação fundamental. A administração superior dá "liberdade ao professor na realização de seu trabalho pela elaboração do plano de curso, tornando-o com isso mais responsável, ativando sua capacidade criadora e dando-lhe visão mais consciente e profunda dos objetivos

1 Regulamento do Ensino Normal do Rio Grande do Sul, 1955, pág. 5.

a que se propõe". - A lei não visa o cumprimento de conteúdos programáticos rigidamente preestabelecidos, ao contrário, procura orientar a administração e o corpo docente das escolas normais do Estado, no sentido de adaptar melhor a educação às condições regionais. O resultado foi o de riqueza e variedade de vivências educacionais.

A reforma não deixa de enfrentar dificuldades. Os velhos hábitos de colocar conteúdo de matérias acima dos problemas da vida atual, não podem desaparecer de um dia para outro. Há professores que resistem e a própria lei reflete concessões: as atividades econômicas, a agricultura e a zootecnia, problemas de vida, figuram em departamentos destacados das ciências sociais e naturais. 3 Quatro anos de esforços contínuos ainda não conseguiram colocar todas as matérias a serviço da solução de problemas atuais. No entanto não deixa a administração superior de insistir que "as matérias sejam utilizadas como instrumento para conseguir uma vida mais plena e não como exercício de disciplina mental". 4

Ainda nas suas imperfeições, encerra a reforma do Rio Grande do Sul importante lição. Uma renovação educacional não pode ser

2 *Comunicação* apresentada no III Congresso Nacional de Professores primários sobre a "Reforma do Ensino Normal no Estado do Rio Grande do Sul". Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, Porto Alegre, 1957.

3 *Regulamento* op. cit.

4 *Diretrizes gerais* para elaboração dos programas das Disciplinas do Curso de Formação de Professores Primários. Secretaria de Educação e Cultura do R. G. do Sul, 1956.

legalmente imposta, tem que ser gradualmente conquistada em cursos de formação e aperfeiçoamento do magistério, pela compreensão do sentido humano e social da educação.

As seguintes realizações constituem a nosso ver as principais conquistas da reforma do Rio Grande do Sul:

1. A reforma não se limita a difundir melhores técnicas de ensino, visa o objetivo mais amplo de uma educação integral.

2. A administração superior do Estado apóia a iniciativa livre de professores e alunas de criar educação adaptada a interesses individuais e à vida social da atualidade.

3. Na reforma, a normalista completa unidades semestrais em vez de matérias organizadas, em séries. O novo sistema tem as seguintes vantagens: a) Evitar a repetência de aspectos do programa satisfatoriamente vencidos, b) As unidades eletivas completando as obrigatórias possibilitam melhor ajustamento do programa a diferenças individuais, c) As matérias da lei orgânica foram reduzidas a 5 e 7 unidades semestrais simultaneamente estudadas. O horário máximo obrigatório de 16 horas por semana, não impede que as normalistas permaneçam, no mínimo, mais 10 horas para realizarem observações, trabalhos e atividades complementares.

4. A reforma a um tempo aliviou e aprofundou a educação da normalista pelo desenvolvimento de processos ativos de aprendizagem. As estudantes colaboram na própria educação. Grupos de debates e trabalhos substituíram, quase que inte-

gralmente, as aulas de dissertação. A formação de hábitos de trabalho, independente das alunas, possibilitou, não só redução do horário de aulas dirigidas pelos professores e conseqüente economia do custo do ensino normal, como a integração do estudo na vida da normalista. Assistimos no Instituto de Educação de Porto Alegre ao seguinte fato: recebendo da diretoria chamado urgente para uma reunião, os professores do Curso Normal deixaram, nas salas de todo um andar, as normalistas. Os grupos de estudantes continuaram o trabalho em ambiente de liberdade disciplinada sem a presença de mestres ou fiscais.

5. As provas como parte integrante do trabalho escolar não o interrompem. Cada professor dá a sua prova adaptada à feição da unidade de estudo que lhe coube desenvolver.

Apesar da flexibilidade do ensino, são as normalistas classificadas para as nomeações de acordo com as médias obtidas em cursos realizados em nada menos do que 80 escolas normais. Perguntei à superintendente do ensino normal qual a unidade de critério nesta classificação para o aproveitamento no magistério público. A solução está na escolha de professores de Curso Normal cuidadosamente controlada pela superintendência e no sistema de orientação adotado. Mantém a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul dois professores de Curso Normal, em cada escola de formação de professores pública ou particular. Um destes orientadores trabalha no setor profissional do Curso Normal, de preferência na

direção da aprendizagem, departamento que reúne a metodologia à prática de ensino. Ao outro representante da Secretaria de Educação cabe, em geral, a orientação técnica da escola primária onde se realiza o estágio das normalistas. No Rio Grande os fiscais orientam dando exemplo do bom ensino.

6. O estágio final de um semestre de trabalho na escola primária constitui excelente prova da qualidade do ensino de uma escola normal. Durante esse período, recebe a normalista orientação técnica no exercício real da profissão. Bastaria esta prova para garantir ao Estado a justa escolha de bons professores primários.

SÃO PAULO

O Plano de Ação do Governo para 1959-63, enviado pelo governador à Assembléia Legislativa, prevê, dentro do título Investimentos para a Melhoria das Condições do Homem, cuidados especiais com a Educação, Cultura e Pesquisa, cujo texto damos a seguir:

Nesse setor, merece destaque a preocupação que o governo revela de cuidar com maior realce do nosso ensino primário, com a construção de novas salas de aulas que possibilitem o funcionamento das unidades existentes em adequadas condições de ensino e atendimento de novos alunos, a fim de eliminar o *deficit* atual de vagas e permitir o funcionamento das escolas desse nível em dois turnos diários de quatro horas.

Já no que se refere ao ensino secundário, a preocupação maior do

governo diz respeito à construção de novas salas de aulas, principalmente para reparar os males oriundos da criação indiscriminada de escolas de grau médio, em boa parte sem atender às exigências mínimas, tais como a existência de recursos técnicos, materiais e humanos para seu adequado funcionamento.

Outro setor que mereceu cuidados especiais é o do ensino universitário, com a preocupação do governo em instalar definitivamente a Cidade Universitária, equipar e realizar obras em estabelecimentos que permanecerão fora da Cidade Universitária, construir e equipar institutos isolados da rede estadual do Ensino Superior.

O plano prevê ainda a construção de 30 novas unidades de ensino profissional do 1º ciclo, a reorganização da Escola Técnica Getúlio Vargas e instalação de outras quatro escolas técnicas, além do estímulo à cultura e às pesquisas.

Para sua execução está prevista a criação do Fundo Estadual de Construções Escolares, referente ao ensino primário e médio e o Fundo da Construção da Cidade Universitária, para atender ao custeio da construção e equipamento das respectivas escolas e institutos de ensino superior.

INVESTIMENTOS

Dos investimentos previstos para a Melhoria das Condições do Homem nos quatro anos, num total de 30.725.000.000 de cruzeiros, cêrca da metade, ou seja, 14.681.000.000, será destinada, à educação, cultura e pesquisa, com a seguinte distribuição: 1959, 824.000.000, 1960, 3.777.000.000; 1961, 4.535.000.000 e 1962, 5.546.000.000 de cruzeiros.

Esses investimentos serão distribuídos de acordo com a previsão constante do quadro abaixo, em milhões de cruzeiros:

EDUCAÇÃO, CULTURA E PESQUISA

Discriminação

	Total	1959	1960	1961	1962
1 — Ensino Primário	4.155	255	1.200	1.300	1.400
2 — Ensino Secundário e Normal	2.429	—	829	800	800
3 — Ensino Profissional	952	178	403	241	130
4 — Cidade Universitária	1.500	150	400	450	500
5 — Outros institutos e Faculdades da U.S.P.	550	126	124	150	150
6 — Faculdades isoladas	640	106	165	178	191
7 — Estímulo à cultura	100	8	27	30	35
TOTAL A PREÇOS DE 1959	10.326	823	3.148	3.149	3.206
TOTAL INFLACIONÁRIO ...	14.681	823	3.777	4.535	5.546

O PLANO

É o seguinte o teor do plano apresentado pelo governo, com relação a cada setor subordinado ao título Educação, Cultura e Pesquisa:

ENSINO PRIMÁRIO

A criação de facilidades adequadas ao ensino primário não acompanhou o ritmo de crescimento da população escolarizável do Estado. A exigência cultural da escola elementar, no entanto, se fez sentir, obrigando a que se encontrassem soluções provisórias. A despeito da evasão escolar acentuada — fenômeno realmente verificado, com incidência maior no setor rural — a pressão popular, em favor de mais escolas primárias foi ponderável e compeliu o Estado a criar "galpões" escolares, a aumentar o número de períodos de funcionamento dos estabelecimentos com diminuição da quantidade de horas diárias de aula para cada turma, e a instituir classes de emergência.

A conseqüência dessa política traduziu-se na queda da eficiência do ensino, comprovada pelo elevado índice de reprovações, 31,7%, em 1958, o que representa um desperdício anual de cerca de 1,2 bilhões de cruzeiros.

O ensino elementar constitui, cada vez mais, uma exigência im-postergável da vida cultural e política dos povos civilizados. Primeiro, porque valoriza o homem; segundo, porque condiciona o de-

envolvimento econômico e social das nações. Dá-se, por conseguinte, grande ênfase ao ensino primário, fixando como objetivo principal: proporcionar condições de efetivo ensino elementar a todas as crianças que atinjam a idade escolar. Os investimentos totais nesse setor serão de 4.569 milhões de cruzeiros, a preços de 1959.

Para a consecução deste fim, prevê este plano dois objetivos intermediários:

a) dar à população, em idade escolar, que já freqüenta a escola, condições adequadas de ensino, ou seja:

— instalações materiais apropriadas;

— tempo suficiente de permanência diária na escola.

b) criar novas unidades escolares, de modo a atender, em quatro anos, toda a população escolarizável, eliminando o *déficit* presente e acompanhando o crescimento demográfico previsto.

O primeiro objetivo deverá ser atingido através da execução das seguintes tarefas:

a) construção e equipamento de unidades escolares, num total de 683 salas, para atender, aproximadamente, 55.000 alunos que, no momento, freqüentam aulas em galpões ou salas inadequadas;

b) construção e equipamento de unidades escolares, num total de 2.298 salas, para reter, na escola, durante quatro horas, os alunos que, atualmente, permanecem nela ape-

nas duas horas e meia ou três horas diárias; o total de alunos beneficiados será de, aproximadamente, 500.000, incluindo classes de emergência que funcionam em grupos escolares que seriam transformadas em classes comuns.

Essas medidas não implicarão em aumento considerável de gastos com pessoal e manutenção, pois as unidades consideradas já estão em funcionamento, constando seu custeio das dotações orçamentárias habituais. Deverão, no entanto, determinar inversões, a preços de 1959, no montante de 1.908 milhões de cruzeiros.

O segundo objetivo fixado, complementar do primeiro, será atingido mediante criação de novas unidades escolares, com aproximadamente 4.095 salas, cuja construção e equipamento demandarão utilização de 2.621 milhões de cruzeiros, a preços de 1959. O aumento de custeio daí decorrente — e suportável pelo Estado — deverá figurar no orçamento respectivo.

Para obter o máximo aproveitamento dos recursos aplicados, é preciso, ainda, aliar à ação pública a compreensão e cooperação popular, o que se procurará conseguir por meio de campanhas de propaganda e divulgação, tendo em vista o aperfeiçoamento dos métodos de ensino e a efetiva colaboração de professores e famílias dos alunos nas tarefas comuns de educação. Para este fim se reserva a quantia de 10 milhões de cruzeiros anuais.

A melhoria do ensino primário compreende, ainda, **uma** série de atividades do poder público, que vão desde os problemas especificamente pedagógicos, até os cuidados indispensáveis com a saúde da criança. Tais problemas serão necessariamente atacados, na execução do plano.

ENSINO SECUNDÁRIO E NORMAL

A escola secundária, numa quadra de profundas transformações sociais, se fez o alvo de justas solicitações cada vez mais insistentes das camadas populares, ávidas de mudança de *status*. O atendimento não programado, por parte do Estado, dessas solicitações, não tem observado, sequer, as conveniências da distribuição populacional, pelos diferentes ramos de atividade. A expansão do ensino secundário supera largamente os índices de crescimento do ensino elementar e a criação, a jacto contínuo, de estabelecimentos desse tipo de ensino não tem sido subordinada, nem ao menos, à previa verificação da existência de recursos materiais, técnicos e humanos, de que as escolas não podem deixar de ser providas. Estabelecimentos de ensino secundário, criados à míngua, quando não na ausência completa das condições imprescindíveis, têm contribuído para agravar o depauperamento desse ramo de atividades e para comprometer o prestígio público das realizações oficiais. Já, agora, não há apenas a lamentar que a populari-

zação do ensino de grau médio se tenha feito precisamente através do curso que, pela sua natureza acadêmica, não corresponde, em geral, às condições pessoais dos alunos e não atende à presente conjuntura socioeconômica. Criada, porém, a situação, importa imprimir maior eficiência ao trabalho educativo que se procura realizar através dos estabelecimentos de ensino secundário, melhorando suas instalações e equipamento, de modo a oferecer-lhes a oportunidade do emprego de formas e recursos da objetivação. Elimina-se, assim, a aprendizagem inexpressiva, sem ligação com os alunos e

com o ambiente, que decorre do uso de processos livrescos, destituídos de sentido e de função. Desprovidos de prédio próprio, os estabelecimentos de ensino secundário instalam-se, em geral, em edifícios de grupos escolares, criando tôda uma nova ordem de problemas administrativos e pedagógicos. Em muitos casos — e notadamente na capital — o funcionamento do curso secundário, destinado a adolescentes, faz-se à noite, sendo manifestos os riscos que, quanto à saúde física e mental e à própria formação moral, correm os jovens submetidos a tal regime de estudos.

REDE OFICIAL DO ENSINO SECUNDÁRIO E NORMAL EM 1958

<i>Estabelecimentos</i>	<i>Capital</i>	<i>Interior</i>	<i>Total</i>
Ginásios	75		
Colégios	11		
Conjunto-Ginásios e Escolas Normais	0		
Conjunto-Colégios e Escolas Normais	8		
Institutos de Educação	4		
TOTAL	98	323	421

Os 421 estabelecimentos existentes possuem um total de 3.517 classes, com capacidade para 175.850 alunos. Uma vez que a matrícula efetiva, em 1958, atingiu 114.090 alunos, conclui-se que ocorreu um potencial não utilizado de 61.760 matrículas. Confrontando, por outro lado, as matrículas efetivas, em 1954 e 1958, verifica-se um acréscimo de 33.477 matrículas.

Pode-se concluir, então, que a rede existente está, numericamente, em condições de atender o crescimento vegetativo nos próximos quatro anos, isto é, até o início de 1963.

Essa situação conduz a formular-se o seguinte objetivo: instalar, convenientemente, todas as unidades de ensino secundário e normal em funcionamento. Para isso prevê o

plano a construção de 166 prédios para ginásios, colégios e escolas normais, em um montante de 2.429 milhões de cruzeiros, a preços de 1959.

ENSINO PROFISSIONAL OFICIAL

Ainda no setor do ensino médio, urge tornar mais atuantes as escolas profissionais, indispensáveis na preparação da mão-de-obra. Essas necessidades só poderão ser supridas com a íntima colaboração das indústrias e de seus órgãos com o Estado. É importante dar ao ensino médio uma equivalência nos seus ramos, valorizando o trabalho e incentivando nas crianças e nas famílias o interesse pelo ensino industrial e técnico. Mas, ao lado desta campanha esclarecedora, teremos de aparelhar o atual sistema de ensino profissional para atender às necessidades do trabalho no mundo moderno.

O primeiro passo será a elaboração de um projeto de lei que estruture em novas bases o ensino profissional estadual, face à ampla liberdade que a lei federal 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, concede aos Estados e municípios nessa matéria. Para esse fim já constituiu o governo, pelo Decreto 35.070, de 11 de junho de 1959, uma comissão especial de técnicos.

Enquanto se processam os estudos da nova legislação, foi analisada a rede de escolas, que poderão ser utilizadas, sejam quais forem as conclusões daquela comissão, fixando-se os seguintes objetivos, que implicarão em dispêndios totais de 952

milhões de cruzeiros, a preços de 1959:

a) completar a rede na capital do Estado, instalando-se, nos bairros periféricos, 10 unidades que poderão atender, ao todo, 5.000 alunos. Os recursos necessários aos investimentos no quadriênio, para terrenos, construções e equipamentos serão de 480 milhões de cruzeiros, a preços de 1959;

b) no interior do Estado, construir e equipar 20 escolas e proceder às adaptações necessárias em todas as unidades da rede do 1º ciclo a fim de adaptá-las às novas bases do ensino profissional, em estudo. Os recursos necessários aos investimentos para prosseguimento e término das obras, equipamentos, reformas e ampliações especiais para internatos serão de 412 milhões de cruzeiros, a preços de 1959.

c) ativar a instalação de 4 escolas técnicas, a serem construídas com recursos federais, e reorganizar nos novos moldes a Escola Técnica Getúlio Vargas. Para isso prevê-se a utilização de 60 milhões de cruzeiros.

Com essas medidas, o 2º ciclo do Ensino Industrial será ampliado de molde a melhor atender às necessidades atuais do nosso parque industrial, no que se refere ao setor de técnicos.

No cumprimento desses objetivos serão também tomadas as providências de ordem funcional requeridas, especialmente no que compete ao Instituto Pedagógico do Ensino Profissional, que deverá ser incen-

tivado na sua missão de preparar o professor, elemento indispensável na formação da mão-de-obra.

Outro setor ligado ao Ensino Industrial que será bastante desenvolvido, em vista dos excelentes resultados que já produziu, é a assistência técnica de treinamento, na Secretaria do Trabalho, que visa ministrar e superintender, a prática do Método de Treinamento de Supervisores e de outras técnicas, visando aumentar a capacidade profissional dos operários.

ENSINO SUPERIOR — UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

O governo de São Paulo inclui, no seu plano, os melhores esforços para proporcionar à Universidade todas as condições para que ela possa, desenvolvendo seus cursos e seus institutos, oferecer campo para as especializações e para a formação, em alto nível, da nossa cultura, ciência e técnica. É desejo do governo, contando ainda com os recursos do governo federal, que a Universidade realize plenamente sua insubstituível parcela no desenvolvimento do Estado e do país. Para tanto, procurará desobstruir seu caminho, especialmente em relação à insuficiência de recursos e dotações orçamentárias. Reserva, pois, o atual governo do Estado de São Paulo, neste plano de ação, recursos para que a Universidade de São Paulo possa:

a) Transferir para a Cidade Universitária, até 1962, com instalações modernas e adequadas, tô-

das as faculdades e institutos que devam localizar-se na Cidade Universitária Armando de Sales Oliveira. Os recursos constituídos pela contribuição do Estado, em forma de adiantamentos, dotações e empréstimos amortizáveis por verbas do governo federal, peias contribuições particulares e rendas próprias da Universidade, passarão a fazer parte de um Fundo de Construção da Cidade Universitária Armando de Sales Oliveira, cuja operação deverá assegurar o ritmo adequado das construções e instalações programadas, sem prejuízo das atividades normais e precípuas da Universidade. O custo dos investimentos na construção e instalação da Cidade Universitária, no quadriênio 1959-1962, será de 1.500 milhões de cruzeiros.

b) Completar e ampliar as instalações e equipamentos dos outros Institutos e Faculdades da Universidade de São Paulo, do interior e da capital, que não se devam transferir para a Cidade Universitária, tendo em vista atender as suas necessidades de desenvolvimento e à melhoria das suas condições de ensino e de pesquisa. O custo dos investimentos em construções, ampliações e equipamentos será de 550 milhões de cruzeiros.

INSTITUTOS ISOLADOS DE ENSINO SUPERIOR

Paralelamente às providências indispensáveis à definitiva instalação da Universidade de São Paulo, considera o governo do Estado né-

cessária uma assistência direta aos Institutos Isolados do Ensino Superior, no sentido de proporcionar-lhes as condições indispensáveis ao cumprimento efetivo das suas finalidades nos níveis exigidos pela cultura e pelas responsabilidades de São Paulo. De acordo com os estudos procedidos, quase todos esses institutos so resentem de deficiências de espaço, instalações e equipamentos que devem ser condignamente atendidos pelo Plano de Ação do Governo. O custo dos investimentos em construções, instalações e equipamentos será de 640 milhões de cruzeiros, a preços de 1959.

ESTIMULO À CULTURA

Tem o governo prestado, por intermédio de sua Secretaria dos Negócios do Governo, uma valiosa contribuição no que se refere ao estímulo, financiamento, divulgação e amparo às iniciativas no setor cultural. Estão reservados recursos no orçamento de custeio para desenvolver as atividades próprias do Estado no estímulo à cultura. Devem ser considerados, também, os financiamentos do Banco do Estado de São Paulo e da Caixa Econômica em favor dos empreendimentos teatrais e cinematográficos, como parte das atividades do governo neste setor. Considerando a importância do desenvolvimento do Turismo, o Estado pretende estimular essa atividade, inclusive através dos planos de melhoria das estâncias balneárias e climáticas. Além dos recursos ordinários que custeiam as ati-

vidades daquela pasta, êste setor deverá contar, ainda, com 100 milhões de cruzeiros para a melhoria de instalações esportivas e outras obras, indispensáveis à sua missão de organizar a difusão da cultura.

PESQUISAS

O governo do Estado, atendendo o necessário e desejado amparo e estímulo a todo o imenso campo da Pesquisa, envidará seus esforços para colocar os recursos já previstos no art. 123 da Constituição Estadual à disposição das atividades nesse campo. Para isso vem tomando todas as providências cabíveis para a constituição de uma Fundação, que tomará a si o encargo de garantir a mais fecunda utilização das parcelas do orçamento público e de outras contribuições que se destinem à Investigação Técnica e Científica.

+ * *

Em despacho com o governador do Estado, o titular da pasta da Educação, prof. Antônio de Queirós Filho, apresentou projeto de decreto, que dispõe sobre instalação e funcionamento de classes experimentais em estabelecimentos oficiais de ensino secundário, com o objetivo de ensaiar novos tipos de currículo e de renovar métodos e processos de ensino.

De acordo com o projeto, a criação e o funcionamento das classes experimentais ficarão subordinadas

à regulamentação baixada pelo Ministério da Educação e Cultura, e às instruções que, a respeito, forem expedidas pela Secretaria da Educação.

DEPAUPERAMENTO

A medida agora proposta pelo sr. Queirós Filho objetiva fazer frente ao grau de depauperamento a que atingiram os estudos secundários, evidenciado, em nosso Estado, pelos resultados dos exames de habilitação na Universidade de São Paulo. Com efeito, no início do corrente ano, dos 6.969 candidatos que concorreram ao preenchimento de 2.407 vagas existentes nas primeiras séries dos 14 institutos universitários, foram aprovados apenas 1.662, ou sejam, aproximadamente, 24% dos inscritos. "Essa situação — acentuou s. exa. — está a aconselhar que os currículos do ensino secundário sejam reestruturados, a fim de que esse ensino, tendo falhado no tocante à sua articulação com o ensino superior, não venha a falhar, também, em relação à própria juventude em si. Faz-se mister, pois, garantir aos alunos a oportunidade de aquisição de conhecimentos e técnicas de aplicação imediata, consentâneas com as condições de nosso meio e com o estilo de vida de nossa época".

Prosseguindo em sua exposição de motivos, o secretário da Educação frisou que cumpre melhorar as condições de instalação e equipamento das escolas, rever-lhes os programas e processos de ensino, de modo a assegurar-lhes a oportuni-

dade do emprego de formas e recursos de objetivação, "que eliminam a aprendizagem inexpressiva, sem ligação com os alunos, sem comunicação com o ambiente, que decorre do uso de processos livrescos, destituídos de sentido e de função".

ENSAIO

O governo federal, que detém a competência de estabelecer a regulamentação do ensino, resolveu conceder autorização para a organização, a partir de 1959, de classes experimentais de curso ginásial ou colegial, com o objetivo de ensaiar a aplicação de métodos pedagógicos e tipos de currículo compatíveis com a legislação do ensino médio. Em decorrência dessa deliberação, foi agora encaminhado ao governador Carvalho Pinto o referido projeto, que estabelece mais o seguinte: a autorização para a criação de classes especiais far-se-á por ato do titular da pasta da Educação, mediante proposta do diretor geral do Departamento de Educação; para a instituição e funcionamento de tais classes, poderão ser estabelecidos convênios com outros órgãos da administração pública ou com entidades interessadas nos problemas da educação.

CURSOS E SEMINÁRIOS

Por sua vez, o Departamento de Educação, consoante os termos do projeto, promoverá, de preferência nos períodos de férias, cursos, seminários e outras atividades, para o aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico necessário ao trabalho de classes experimentais e para a

apresentação e discussão dos resultados obtidos em experiências realizadas. Outrossim, a atividade do professor desse tipo de classes, decorrente da participação na experiência, e que não constituía aulas comuns será remunerada à base de aulas excedentes, cujo número, porém, não poderá exceder ao total de aulas ordinárias ministradas pelo professor à respectiva classe experimental.

COORDENAÇÃO

O projeto dispõe também que para a supervisão e coordenação dos trabalhos pedagógicos e administrativos ligados ao funcionamento das classes experimentais, deverá ser designado, mediante indicação do diretor geral do Departamento de Educação, membro do magistério secundário e normal do Estado.

Ao submeter à apreciação do governador do Estado o referido projeto, o sr. Queirós Filho acentuou que uma reforma de profundidade, destinada a enquadrar os objetivos e a estrutura do ensino secundário, dentro dos critérios indicados, não pode ser tentada sem uma fase preliminar de experimentação, com cuidadosa verificação dos respectivos resultados. "O governo do Estado — disse s. exa. — que mantém neste momento uma rede de quase quinhentos estabelecimentos de ensino secundário, organizados dentro de um único padrão rígido, não pode prescindir da oportunidade que se lhe apresenta de ensaiar o emprego de currículos, programas, processos e métodos escolares, que, além de atender ao progresso do ensino per-

mitam oferecer à juventude a diversificação e a flexibilidade de planos de estudos, que constituem uma imposição das presentes condições sociais".

* * *

As conclusões do I Simpósio sobre Orientação Educacional, promovido, recentemente, em São Paulo, pela CADES, acabam de ser sintetizadas num trabalho a ser distribuído por aquela Campanha.

O trabalho de síntese esteve a cargo do professor Lauro de Oliveira Lima, chefe da Inspeção Secional do Ensino Secundário de Fortaleza.

PONTOS ESSENCIAIS

As sugestões formuladas pelos participantes do I Simpósio sobre Orientação Educacional, foram as seguintes: 1) Formação de núcleos para servir de campo de estágio permanente a orientadores nos Estados mais pobres; 2) criação de cargo de orientador pedagógico nos estabelecimentos, uma vez que as Faculdades de Filosofia demoram ainda a formar o pessoal necessário para todos os estabelecimentos de grau médio; 3) solução para locais onde haja inexistência de orientadores educacionais; 4) organização de uma exposição tão completa quanto possível sobre o que existe no Brasil no Campo da Orientação Educacional; 5) estruturar a modalidade técnica que se fixará para conceder o título de orientadores nos colégios do interior; 6) organização de seminários, campanhas, etc, à maneira de bandeiras; 7) organiza-

ção de cursos intensos, de emergência nas cidades do interior, para preparar o espírito dos educadores, permitindo a presença dos mestres interessados, pois eles servirão de valiosos colaboradores para Orientação Educacional; 8) que o Serviço de Orientação Educacional seja organizado não sómente nas grandes cidades, mas também no interior; 9) aproveitamento dos elementos de Orientação Educacional já existentes antes de um curso definitivo para tal fim; 10) que se organize uma assistência aos orientadores em exercício no país. O documentário que encerra todos os elementos referentes ao Simpósio está pronto. Os interessados poderão obtê-lo na sede da CADES no 15º andar, sala 1.510, do Ministério da Educação.

• * »

A imprensa do Estado publicou um relato das atividades que se vêm desenrolando no Centro Regional de Pesquisas Educacionais:

Há três anos passados, no dia 11 de junho, era solenemente instalado em São Paulo o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, com a presença de autoridades estaduais, representantes do Ministério da Educação e do corpo docente da Universidade de São Paulo. A instalação do CRPE de São Paulo obedecia às determinações de um convênio firmado entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, e a Universidade de São Paulo, representada pelo Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

É ele um dos vários centros regionais instituídos nos últimos anos pelo INEP, nos moldes do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, com a finalidade de proceder a investigações científicas nesse campo para a apresentação de sugestões e normas que visem à melhora educacional do país. O CRPE de São Paulo tem jurisdição sobre os Estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso e Goiás; como a dos demais centros, sua finalidade é investigar objetivamente a realidade educacional, com o auxílio das ciências sociais e da psicologia.

Organização

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo é dirigido pelo prof. Fernando de Azevedo, chefe do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Além do diretor geral, o CRPE compreende um Conselho de Administração — composto de professores daquela Faculdade, especialistas em disciplinas tais como Filosofia da Educação, Administração Escolar, Sociologia, Antropologia, Estatística — que se reúne mensalmente para propor ou ratificar proposições relativas às atividades da instituição; três divisões técnicas — de Estudos e Pesquisas Educacionais, de Estudos e Pesquisas Sociais e de Aperfeiçoamento do Magistério; uma Biblioteca e um Serviço de Publicações. Além disso, compõem o CRPE, ainda, serviços administrativos, bem assim um refeitório destinado aos funcionários e aos bolsis-

tas que participam dos cursos promovidos pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério.

A atividade de pesquisa e estudo educacionais do CRPE desenvolve-se através das suas três divisões técnicas. À Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais está afeta a realização de pesquisas relacionadas com os currículos e programas escolares, com os livros de texto, com as medidas de aferição da inteligência e aprendizagem dos alunos, bem assim com os traços de personalidade dos alunos. A Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais está subordinada a realização de estudos e pesquisas relacionados com o sistema escolar, com as condições materiais e didáticas do sistema escolar, com as relações entre o sistema escolar e o desenvolvimento social, com a formação profissional do magistério, etc. A Divisão de Aperfeiçoamento de Magistério tem por incumbência promover cursos que visem a levar aos agentes da instituição escolar — professores, inspetores, diretores, delegados de ensino, administradores escolares, etc. — a contribuição dos recursos e das técnicas mais avançadas em cada uma das disciplinas relacionadas com o processo educativo.

Atividades em andamento

Os três primeiros anos de atividades do CRPE de São Paulo foram destinados, em parte, à sua instalação e organização, e, em parte, à elaboração dos estudos preliminares para conhecimento dos problemas educacionais mais urgentes, bem assim para a elaboração dos instru-

mentos de observação e medida necessários para a investigação sistemática e objetiva desses problemas. Assim, a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais iniciou a elaboração de uma escala de escolaridade, destinada a medir periodicamente o nível de conteúdo apreendido realmente pelas crianças, e uma ficha de observação da conduta do aluno em classe, destinada a apontar certos traços constantes do comportamento escolar como auxílio ao professor para a compreensão da criança.

A Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, por sua vez, iniciou um levantamento geral das condições materiais e didáticas das escolas primárias da Capital, assim como de elementos sobre a formação didática dos professores e outros problemas do sistema escolar, com o objetivo de selecionar os temas que devem merecer futuros estudos específicos.

A Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério realizou seminários para professores primários, inspetores escolares e delegados de ensino; realiza este ano, pela segunda vez, cursos para especialistas em educação da América Latina, patrocinados pela UNESCO e pelo Ministério do Exterior; mantém, ainda, desde o ano passado, uma escola primária experimental.

Além dessas, outras pesquisas estão em andamento, como por exemplo: estudo sobre o enunciado dos problemas de aritmética na escola primária; estudo sobre o conteúdo dos livros de leitura da escola primária; caracterização dos inspetores escolares, etc.

De um modo geral, o CRPE limitou seus estudos e pesquisas, inicialmente, ao ensino primário, onde crê encontrar as maiores fontes de problemas que exigem soluções urgentes; igualmente, restringiu o campo de seus estudos a São Paulo, por motivos de ordem teórica e prática, pretendendo, no futuro estender suas investigações às demais regiões que lhe estão afetas.

Experiência pioneira

Embora não sejam essas as primeiras feitas no campo educacional no Brasil, as atividades do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos centros regionais trazem um característico novo: é a primeira vez que se tenta realizar pesquisas integradas num programa de ação, de maneira sistemática e organizada, assim como é a primeira vez, entre nós, que se procura aliar aos conhecimentos específicos da educação os de outras disciplinas científicas que participam do processo educativo, como a sociologia, a antropologia, a psicologia social, a estatística, etc.

Antes da existência do CRPE e dos centros regionais, faziam-se no Brasil, é claro, estudos parciais sobre problemas específicos educacionais, de acordo com a urgência da necessidade de soluções e de acordo com as possibilidades de execução. Com a criação do Ministério da Educação, em 1930, e com a posterior fundação do INEP e de outros organismos de estudos da educação, como a Campanha de Levantamentos e Inquéritos do Ensino Médio e Elementar, foram-se avolumando

as pesquisas parciais sobre problemas educacionais. A criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos centros regionais no país veio sistematizar, para o futuro, a realização desses estudos e a sua integração num programa de política educacional.

Por essa razão, os temas que inicialmente têm merecido dos centros regionais de pesquisa educacional sua atenção, constituem pesquisas originais sobre problemas especificamente brasileiros, embora, em nenhum momento, se possa dispensar a contribuição, quer metodológica, quer informativa, das pesquisas educacionais já realizadas em outras partes do mundo. Dessa maneira, as conclusões, positivas ou negativas, das pesquisas e dos estudos realizados pelo CBPE e pelos centros regionais de pesquisa educacional, visam a dar aos órgãos governamentais encarregados da administração da Educação no Brasil, em todos os seus níveis, os fundamentos científicos para as inovações, reformas e planejamentos da escola brasileira. Os resultados das pesquisas e dos estudos dos centros regionais e do centro brasileiro não têm, é claro, por si sós, força de lei. Mas valerão como sugestões e recomendações normativas para a ação educacional do Governo.

O CBPE e os centros regionais são organismos subordinados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o qual, por sua vez, é um organismo do Ministério da Educação; essas relações de dependência significam que o Ministério da Educação se valerá dos resultados das pesquisas e dos estudos que

se fizerem para a sua ação em todos os campos da educação brasileira, nos níveis primário, secundário, superior, técnico, etc. Embora os centros de estudo e pesquisas educacionais não tenham verba própria para aplicação prática dos resultados das investigações científicas a que procederem, as despesas resultantes da execução das reformas e das inovações correrão por conta dos orçamentos anuais destinados à Educação; nesse sentido, não só se poderão realizar convênios entre a União e as unidades estaduais e municipais, como também se poderão obter recursos da UNESCO ou de outros organismos internacionais.

Até o momento não teve ainda o Centro Regional de São Paulo oportunidade para apresentar recomendações práticas, uma vez que a realização das pesquisas iniciais para levantamento dos problemas educacionais e a construção de instrumentos de observação e medida demandam longo e penoso esforço. Contudo, já neste ano terão sido terminadas, quer totalmente, quer em parte, algumas das pesquisas, e o CRPE poderá, então, senão sugerir soluções, pelo menos apontar onde se localizam os mais urgentes e graves problemas da educação primária em São Paulo.

* * *

Com relação à proliferação de escolas de ensino superior, publicou-se em A Gazeta da Capital a seguinte entrevista:

Sobre a instalação de vários institutos isolados de ensino superior

na interior do Estado, que vem promovendo, há vários anos, o governo, opiniões as mais diversas têm sido emitidas, não apenas por entendidos na matéria e pela imprensa, como ainda pelo público. Mas, apesar desses pronunciamentos e, talvez, pela disparidade desses pronunciamentos, e pelo desconhecimento do que na realidade se está fazendo em cada uma dessas faculdades, não há, ainda, definida e clara opinião sobre a matéria.

No empenho de contribuir para que se chegue a formular essa opinião, procuramos ouvir o diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, prof. Antônio Augusto Soares Amora, que nos disse:

A esse respeito, seria interessante que a imprensa, com toda a liberdade, verificasse o que se vem fazendo nessas faculdades. E a formação de opinião pública dessa matéria parece-me necessária e urgente, uma vez que tem crescido o número dessas instituições e tende a aumentar o volume de reivindicação interioranas no sentido de se atender a cada região, de relativa importância, com uma escola superior.

Já que o jornal pede meu pronunciamento sobre a matéria, darei. E digo que estou à vontade para pronunciar-me porque organizei e tenho a honra de dirigir uma dessas unidades, a Faculdade de Filosofia de Assis, e integro uma comissão encarregada pelo governo, dentro do Conselho Estadual do Ensino Superior, do estudo do problema.

Estou à vontade, mas agora não me pronuncio como o elemento dessa Comissão, cuja opinião ainda está por se formular; pronuncio-mo particularmente. A propósito de planejamento de uma política de desenvolvimento do ensino superior no interior do Estado, é evidente que se pode chegar, em pouco tempo, a um anteprojeto bem objetivo e esclarecedor quanto às zonas interiores, que se podem atender e a tipos de escolas (Filosofia, Ciências Econômicas, Farmácia, Odontologia, Direito, Medicina, Veterinária, Agronomia, Engenharia, etc.) a criar.

Mas, a questão preliminar, e a que se tem de atender, não é essa e, sim, saber, dentro de uma política educacional, que é a que se pretende: abrir escolas superiores boas, mas de nível médio, destinadas, tão só, à formação de profissionais liberais, ou escolas superiores de alto nível de ensino e pesquisa, destinadas a fornecer ao país especialistas de sólida preparação científica?

A êste propósito devo dizer que minha opinião é categórica: sendo no Brasil, no momento, muito mais aflitiva a crise de pessoal de nível superior altamente categorizado, que de profissionais liberais, o que importa é atender, por ora, a essa necessidade. Mesmo porque, abrir faculdades, embora para formação de profissionais, sem corpo docente de grande qualidade, é, à evidência, malbaratar recursos, cada vez mais escassos, e indispensáveis a outras aplicações urgentíssimas,

com as que dizem respeito ao ensino primário e médio, à saúde e à segurança pública.

Porque penso assim, concentrei todos os recursos que o governo pôs à minha disposição e todos os esforços de excelente grupo de professores, no sentido de fazer da Faculdade de Assis uma escola superior de alto padrão de produção (docente e científica), de alto padrão técnico (instalações e meios de trabalho) e de alto padrão de espírito.

Naturalmente, em empreendimento dessa natureza exige de todo trabalho que consome muito das energias de cada um, exige seleção rigorosíssima de alunos, e impõe, inicialmente, se fique em campo de ação muito restrito, até se colherem resultados realmente positivos e que nos dêem absoluta segurança quanto às metas que nos devemos traçar.

Depois de 16 meses de trabalho intenso e minucioso, começou a funcionar, em março, o primeiro ano da Faculdade de Assis, que se limitou, pela razão citada, ao ensino de Letras (Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-Germânicas).

De acordo com os planos preestabelecidos, deu-se, aos alunos, selecionados na ordem de 1 em 8, um curso intensivo, em regime de tempo integral, de disciplinas consideradas básicas no estudo de línguas e literaturas vernáculas e estrangeiras. Os quatro meses de trabalho, que estão a ser completados, foram de cinco dias, por semana, de labor escolar, divididos em dois períodos (4 horas de estudo sob orientação dos professores e 4 horas de aulas).

Provada a pouca eficácia de aulas de tipo catedrático, foi adotado em todas as cadeiras o sistema de seminários, de círculos de estudo e de contato pessoal do aluno com o professor. Provado, ainda, que o aluno de escola superior deve perder a mentalidade de aluno e adquirir, desde o início, mentalidade profissional, foram todos os alunos integrados na vida interna dos vários departamentos, para contato direto com os professôres, com os livros de estudo o com os recursos técnicos de produção intelectual. Provado, finalmente, que os exames são apenas incidentes na linha de trabalho a que o estudante tem de se associar, foram os exames do primeiro semestre distribuídos pelo corrente mês, sem necessidade de modificação do ritmo de produção escolar, que só se interrompeu no fim do mês de junho.

Os resultados obtidos dentro do sistema de estudo e produção adotados foram os melhores. Em pouco tempo, a aprendizagem das línguas, dos métodos de crítica e dos aspectos da evolução cultural e da formação educacional, foi muito mais rápida e rica que nos sistemas comuns, em que o aluno só procura a faculdade para ouvir aulas e, assim mesmo, em semestre reduzido por interrupções de toda ordem.

Eu não poderia deixar de dar conta à opinião pública desses fatos, porque estamos a realizar, em São Paulo, um ensino de vanguarda, e todos os bons resultados desse ensino têm de ser apreciados e aproveitados, se quisermos corresponder à responsabilidade que temos em matéria de política educacional. Muitas outras observações tenho o dever de divulgar, mas as farei noutra entrevista, que prometo para breve.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA OCIDENTAL

Uma biblioteca sonora destinada a cegos foi inaugurada em Hamburgo. Coincidiu a cerimônia com a celebração do centenário de nascimento de Luís Braille. A República Federal dispõe atualmente de seis bibliotecas em que o magneto-fone abre aos cegos as portas do domínio literário. Artistas e oradores emprestaram sua voz para reviver, por meio de faixas sonoras, cerca de 120 obras célebres, sendo de duas horas o tempo reservado a cada audição. Os consulentes da nova biblioteca podem fazer empréstimos até seis registros, desde que paguem uma taxa módica.

ALEMANHA ORIENTAL

As universidades de Iena e Dresde apresentam interessantes aspectos de ensino e pesquisa. O principal deles é a íntima combinação do ensino com o treinamento industrial. Em Iena se exige um ano de treinamento industrial antes que o estudante possa receber o seu diploma de conclusão do curso; mas esse ano não é necessariamente corrido, podendo pelo contrário ser completado em estágios diversos e parcelados, os quais não raro se realizam durante o período de férias.

Das velhas universidades Iena é o principal centro tanto de pesquisa

quanto de ensino. Funciona em íntima articulação com as fábricas Zeiss (fotografia e óptica) e Schott (indústria de vidro). Muitos dos estudantes trabalham na fábrica Zeiss durante as férias, absorvendo ainda essa firma uma grande quantidade dos graduados. Além disso, a firma Zeiss coopera com a universidade, com a qual praticamente se fundiu, fornecendo equipamento do mais moderno para o departamento de física e patrocinando numerosas das pesquisas desenvolvidas nos laboratórios da universidade. Conta a Universidade de Iena com uma frequência de 4.830 alunos.

Muito mais intensa é ainda a associação entre ensino e indústria na Universidade de Dresde, onde se contam nada menos de 19.000 futuros tecnólogos e cientistas. Mas nem todos esses estudantes correspondem ao tipo e à condição de estudante realmente universitário de outros países, seja quanto ao grau do ensino, seja quanto à integral dedicação à Universidade. Na verdade, uma das particularidades da organização social da Alemanha Oriental é a existência de uma faculdade, na universidade, dedicada exclusivamente à ministração de cursos pré-universitários a moços que não conseguiram por motivos vários completar o curso secundário regular. São filhos de trabalhado-

res e camponeses. O curso de preparação é dado por um grupo de professores da própria universidade (nada menos de 61, em Dresde), mas a matéria é ensinada em nível secundário. Os cursos são de três anos e habilitam ao ingresso na universidade propriamente dita.

Também em Iena se encontram estudantes desse tipo, porém em quantidade muito menor. Algumas centenas, ao passo que eles se contam por uns 1.100, em Dresde. Noventa por cento desses estudantes recebem bolsas integrais, especialmente os que vêm de longe, como Coréia, China e Balcãs. A seleção dos estudantes para essas faculdades preliminares se faz, oficialmente, pelo mérito dos candidatos, íe-vando-se em consideração as notas obtidas em cursos anteriores. Mas sempre tem importância também a qualidade de membro da Juventude da Alemanha Livre, considerando-se ainda como de valor a capacidade de "liderança" do estudante. Importante centro médico em que se faz o tratamento da tuberculose, inclusive cura de repouso, gratuitamente, dando ainda os médicos clínicos da universidade assistência gratuita a todos os estudantes.

O Instituto Industrial oferece cursos para adultos que ocupam altas posições na indústria, proporcionando-lhes a oportunidade de recordar em dois anos assuntos de ordem tecnológica e administrativa. São parte importante do programa a economia e a administração racional. Os professores vêm das escolas de engenharia e ciência, assim como da faculdade de economia, ca-

bendo a estes últimos ministrar o ensino doutrinário do marxismo.

Outra feição interessante são as escolas por correspondência, **que** assistem a cêrca de 4.000 interessados, na maioria jovens que desejam melhorar seu padrão de trabalho, para conseguir promoções. Numerosos dos alunos dos cursos por correspondência são professores, **que** assim se atualizam em matéria de pedagogia, mas também são muito procurados os cursos de engenharia elétrica, química, física, administração.

Nenhuma das escolas técnicas superiores do Ocidente possui tão grande equipamento e tão abundante corpo docente como Dresde. As despesas públicas com a universidade subiram, de 1951 a 1956, de 28,3 milhões de marcos (Alemanha Ocidental) a 93,7 milhões. Desenvolveu-se desde 1949 um vasto programa de construção de residências para estudantes, o que aumentou, enormemente a população da universidade, que acabou por atingir a soma de 19.000 a que de início nos referimos.

Para ensinar eficazmente a tão grande número, criou-se o sistema de tutores, que realizam ou facilitam o contato entre os grupos de estudantes e os mestres. Mas a quantidade de alunos é tão grande que esse próprio sistema já se torna obsoleto, pois foi necessário criar assistentes e auxiliares dos tutores, o que vai tornando cada vez mais difícil aquêle desejado contato. **Ter-se-ia** criado, ou estar-se-ia criando uma verdadeira burocracia entre o professor e os alunos.

CHINA POPULAR

Segundo notícias de Pequim, um plano que visa revolucionar a instrução foi adotado na Universidade de Tsing-Hus, uma das escolas politécnicas mais importantes da China. O plano consiste em prescrever para todos os colégios e universidades um programa em que o tempo seria equitativamente distribuído entre o ensino teórico e o trabalho prático, de acordo com a nova política educativa que associa a instrução com a produção.

ESTADOS UNIDOS

O desenvolvimento da instrução, previsto para o ano de 1959, baseia-se em dez itens, consoante informação dada pela Revista da Associação Nacional de Educação, editada em 9 de janeiro passado: 1) é previsto que um grande número de alunos das escolas secundárias superiores, em particular os que se dedicam aos estudos acadêmicos, se inscrevam nos cursos de férias, com o objetivo de aperfeiçoar seus conhecimentos de ciências, matemática, inglês, e línguas estrangeiras, e não mais com a finalidade de abreviar sua escolaridade; 2) o tempo destinado às matemáticas, no programa das escolas secundárias superiores será aumentado de 10%; 3) o estudo dos isótopos, da astrofísica e outros temas científicos atuais será incluído no currículo de numerosas escolas; cursos de química, de física e de biologia, em alto nível, serão criados em maior número; 4) a legislação escolar há de suscitar um interesse considerável por ocasião das duas seções do 86º Con-

gresso; 5) pela primeira vez na história o vencimento médio de um professor ultrapassará o limite de 5.000 dólares; 6) a fim de atender às necessidades dos colégios, 1.200 novos professores de química, 800 de física e 1.300 de matemática superior serão necessários; 7) até o fim do ano, 36 milhões de crianças serão matriculadas pelas escolas primárias e secundárias (aumento de um milhão de um terço); 8) as matrículas nas universidades e colégios deverão elevar-se a três milhões e meio, acusando um acréscimo de 230.000 em relação ao ano 1958-1959; 9) a duração da escolaridade será estendida acima e abaixo da escala, expandindo-se a educação de adultos e os jardins de infância; 10) cerca de 3.000 distritos escolares desaparecerão no processo atual de centralização que permite substituir as pequenas escolas mal equipadas, de um mestre apenas, por escolas "compreensivas" com pessoal docente mais adequado.

* * *

Logo após o "National Defense Education Act", cerca de 40 Estados, até o fim de janeiro do corrente ano, já haviam submetido seus planos concernentes ao desenvolvimento do ensino profissional, e mais de dois terços desses planos tinham sido aprovados e recebido ajuda financeira do Governo Federal. Foram concedidos a três Estados subsídios para a renovação do equipamento dos laboratórios de ciências, de matemática e línguas modernas. Seis experiências-piloto destinadas a aquilatar o valor dos novos recursos

de ensino foram empreendidas; programas de orientação e ajuda aos estudantes eram aprovados em três Estados; dotações a seis outros eram concedidas para aperfeiçoar serviços estatísticos; elevavam-se a seis milhões de dólares os pedidos de empréstimo feitos por estudantes de colégio.

* * *

Com as extremistas posições recentemente tomadas por tantos educadores norte-americanos, que reciam drástica revisão do sistema escolar médio dos Estados Unidos, alardeando ao mesmo tempo o seu fracasso listo, em parte, depois que os "sputniks" criaram verdadeiro estado de pânico na América, estado esse que deve ter passado após a demonstração calma que os cientistas norte-americanos deram de suas altas possibilidades no terreno dos mísseis e satélites artificiais), contrastam dois documentos recentemente publicados a respeito do sistema escolar médio dos Estados Unidos. Um desses documentos é assinado por James B. Conant (*The American High School Today, a first report to interested citizens*, Mc Graw Hill, 1959, 140 páginas, encadernado dólares 2,95). O outro é "An Essay on quality in public education" (Educational Policies Commission, National Education Association, of the United States, Washington, D. C, 1959, 31 páginas, preço dólar 0,35).

Quando Conant abandonou o posto de embaixador na Alemanha, começou imediatamente, com uma bolsa da Carnegie Corporation, a estudar o estado atual da escola

secundária norte-americana, preocupando-se com a escola comum e deixando de lado algumas escolas secundárias de tipo particular, como a conhecida Bronx High School of Science. Tais instituições podem ser úteis em determinadas circunstâncias, mas para a média da população o que interessa é o outro tipo de escola, geral, que prepara o cidadão para o dia em que possa arranjar um emprego ou, se fôr o caso, seguir para a universidade. Procurou Conant verificar se esse tipo de escola geral pode ao mesmo tempo dar uma boa educação geral a todos os alunos, de modo que se tornem futuramente bons cidadãos da democracia, proporcionar à maioria programas eletivos que lhes permitam desenvolver suas habilidades e ainda dar a base indispensável aos que desejam seguir as profissões e carreiras superiores.

Algumas das escolas examinadas pelo professor Conant estão realizando as três tarefas de maneira adequada, mas a maioria está fracassando. Se algumas estão, isto mostra que o programa geral pode ser levado a efeito, de modo que o sistema é realizável, desde que se introduzam os concertos específicos. Não há, porém, necessidade de uma reforma radical na base e na filosofia do sistema de ensino. O documento da Educational Policies Commission, da National Education Association e da American Association of Schools Administrators, em grande parte chega às mesmas conclusões.

Ambos os documentos concordam em que é preciso ter uma escola secundária que proporciona

educação geral para todos, profissional para alguns e educação rigorosamente intelectual para os dotados de talento "acadêmico". Não deve haver caminhos ou programas separados, como um currículo profissional e um currículo preparatório para a universidade, mas que deve haver uma variedade de possíveis escolhas acadêmicas e profissionais, dentro da qual uma boa orientação vocacional pode organizar programa adequado a cada indivíduo.

Ambos os documentos acham que se deve dar maior ênfase ao ensino das línguas estrangeiras. Esse ensino deve ser feito de modo que o estudante saia conhecendo bem uma determinada língua pelo menos, em vez de sair com perfun-ctórios conhecimentos de duas ou três, que logo serão esquecidas.

As pequenas escolas secundárias são, na opinião de ambos os relatórios, ineficientes e só se podem manter por preço extravagantemente alto e com sacrifício da qualidade. Para Conant deve a escola ter a capacidade de formar anualmente pelo menos cem estudantes ou, na opinião da outra comissão, deve ter uma frequência geral (nos quatro anos) de uns 500 alunos. As escolas pequenas devem ser combi-nadas em escolas maiores.

Os dois relatórios diferem fundamentalmente, porém, na parte relativa aos requisitos para alta qualidade do ensino. O relatório da comissão chega a uma fórmula que parece um tanto simplista para determinar se uma escola está satisfatoriamente apoiada: a despesa mínima por aluno é 12 por cento

do salário necessário para empregar um professor em início de carreira, porém qualificado, no mesmo distrito. Se no distrito de tamanho adequado não houver estas condições, a escola não poderá oferecer ensino de classe satisfatória. Além disso, afirma a comissão, os salários mínimos iniciais para professores qualificados em qualquer comunidade devem ser iguais aos salários médios oferecidos aos graduados de "colégio" (entenda-se o "college" norte-americano) da região. Decorreria da fórmula que, se a comunidade suporta desse modo as escolas, o ensino seria naturalmente de alta qualidade.

Conant também acha que é preciso inverter mais dinheiro nas escolas, porém se preocupa mais com a maneira pela qual esse dinheiro deve ser aplicado e dividido, assim como com as alterações que é preciso fazer na organização, várias das quais podem ser realizadas sem despesa alguma...

Conant chega a estabelecer 21 recomendações simples, que podem ser postas em prática imediatamente ou mais tarde, conforme o ritmo que se desejar. De um modo geral as recomendações de Conant são mais satisfatórias e claras do que as da comissão, o que talvez se explique pelo fato de ser o seu trabalho fruto da iniciativa de um só homem, ao passo que o outro é produto de muitas cabeças.

FRANÇA

O Instituto Nacional de Estudos sobre trabalho e orientação profis-

sional concluiu inquérito, realizado em todo o país, sobre o nível de conhecimentos e o exame de ingresso na 6ª classe. O inquérito abrangeu 397 escolas num total de 4.860 alunos. Seu propósito era prestar uma contribuição ao problema do exame de admissão à 6ª classe. A prova de conhecimentos, que versou sobre o francês e o cálculo, foi comparada aos julgamentos emitidos pelos professores em cada uma dessas disciplinas. O inquérito deu margem a que se constatasse a existência de uma fração significativa de alunos qualificados que não são candidatos à matrícula ao 6º ano, e, em virtude disso, estão ameaçados de não participar da elite intelectual do país.

* * *

Futuramente, as provas orais do bacharelado serão suprimidas, com exceção das de línguas vivas estrangeiras, ao mesmo tempo que se instituiu uma prova de trabalho manual e tecnologia na série "matemáticas e técnicas" do 2º ciclo. Estas e aquelas serão precedidas de provas escritas. Finalmente, os exames de conclusão de estudos técnicos ou técnicos superiores concedem equivalência para o 1º ou 2º ciclo do bacharelado.

* • ♦

Durante o mês de maio vão realizar-se pela terceira vez as provas de admissão especial às escolas superiores para candidatos sem o diploma secundário. Essa possibili-

dade de ingresso em cursos superiores será de grande interesse para os que reiniciam cursos interrompidos por motivos diversos, ou que não puderam continuá-los após o certificado de conclusão, e que, pelo esforço pessoal, possuem condições de acesso a nível superior. Foi estabelecido um exame para cada faculdade. As provas são equivalentes ao 1º e 2º ciclo do bacharelado. A idade dos candidatos deve ser de 21 anos caso não hajam freqüentado antes o bacharelado, de 25 anos se suspenderam no 1º ou 2º ciclo. Após duas reprovações no exame especial, os candidatos são definitivamente eliminados.

ITÁLIA

A Sociedade de Radiodifusão Italiana (RAI) empreendeu em colaboração com o Ministro da Educação, a partir de novembro de 1958, um programa de ensino sistemático através do rádio sobre gramática, história, geografia, sociologia, matemática, francês, desenho técnico. Brochuras explicativas são oferecidas, por preço módico, aos jovens que seguem esses cursos. Para estes, há um exame de Estado; os estudantes interessados em participar deles são obrigados a enviar cinco deveres escritos por mês a um departamento central que os corrige, além de prestar exame ao término de cada ano. Os candidatos que acompanharam as aulas com proveito, durante três anos, recebem um certificado correspondente ao 1º ciclo médio que lhes permite ingressar em escolas especializadas de ensino profissional.

SUÉCIA

O Ministro da Educação anunciou que, desde o outono de 1959, grande parte do horário das aulas nas escolas secundárias será dedicado ao estudo das ciências matemáticas. A fim de suprir a falta de professores competentes, procura-se interessar mestres novos, especialmente dotados para estas ciências. Por outro lado, a diretoria do ensino secundário propôs ao Governo que organizasse, a título de experiência, cursos de matemática por correspondência. Esses cursos serão utilizados pelos ginásios que não possuem um número de professores de matemática suficiente. Este sistema, que daria aos alunos oportunidade de trabalhar em seu ritmo normal, teria a vantagem de incentivar os bem-dotados a progredirem mais rapidamente.

SUIÇA

O projeto de reforma escolar do Cantão de Neuchâtel prevê a criação de um colégio moderno de quatro anos, sem latim, paralelo ao colégio clássico atual, que habilitará os alunos ao ingresso no ginásio científico (três anos). Quanto ao 2º ciclo, terá a duração de três anos, em vez de dois, e oferecerá uma base de cultura geral aos estudantes que se destinam às escolas profissionais. Cursos de "nivelamento" facilitarão o acesso a essas escolas ou ao ginásio. Essa orientação acarretará uma modificação completa nos programas. O projeto de reforma também substitui os atuais exames de admissão às escolas secundárias por uma apreciação tri-

plice: a) as notas do professor; b) uma prova de conhecimentos; c) um teste de inteligência. Experiência efetuada em 1958, com 1.800 alunos, permitiu verificar a significação desse novo processo de admissão. Além disso, o projeto modifica totalmente o plano de estudos dos três últimos anos da escola primária para dar lugar a um ciclo pré-profissional.

UNIÃO SOVIÉTICA

Logo em seguida à publicação na imprensa de artigo que descrevia as atividades nas escolas de Moscou, onde as crianças de mais de cinco anos cuidam da conservação, limpeza da escola e adjacências, decorando-a com flores, encarregando-se dos serviços de mesa na cantina, trabalhando na lavanderia, etc, o Comitê central do Sindicato dos Educadores expediu decreto determinando que todos os comitês estudem a questão, juntamente com outras medidas práticas que visam a infundir no estudante o hábito do "auto-serviço".

* * *

Nos países democráticos muito se tem discutido o ensino das ciências, discussão que se tornou ainda mais forte depois do lançamento do primeiro "sputnik" russo, quando muitos educadores e cientistas passaram a revelar fraquezas do sistema norte-americano de ensino e a elogiar as reformas educacionais russas, que teriam permitido tão rápido surto de progresso científico básico e tecnológico na União Soviética.

Acontece, porém, que do lado russo parece que as mesmas discussões se desenvolvem. Quando o primeiro ministro Khrushchev recentemente convocou os educadores soviéticos a estreitar os laços entre a escola e a "vida", Ia. Zeldovich e A. Sakharov escreveram carta ao Pravda a respeito do treinamento dos futuros cientistas nas escolas secundárias.

Sugerem eles que os estudantes bem-dotados sejam recolhidos a escolas especiais de ciência e Matemática para treinamento acelerado. Esta sugestão já foi também apresentada e discutida nos Estados Unidos. A tese dos educadores soviéticos a que nos estamos referindo é a de que os moços e as moças dotados de talento científico e matemático perdem muito tempo nas escolas comuns. Alegam que os matemáticos e físicos são mais produtivos quando têm de vinte a trinta anos e por isso seria conveniente a segregação dos estudantes bem-dotados de 14 a 15 anos em escolas que dêem maior atenção à Matemática, Física e Química, chegando-se mesmo à exclusão completa das humanidades.

Antes mesmo que tais escolas sejam instaladas, ou ainda que a idéia não pegue, salientam aqueles educadores uma drástica revisão do currículo ginasial quanto às mate-

máticas. Essa recomendação encontra paralelo em esforços atualmente feitos nos Estados Unidos para modernizar o curso de Matemática no ginásio. Segundo os educadores soviéticos, a Álgebra é ensinada ainda de maneira maçante, gastando-se muito tempo em problemas sem sentido, ao passo que não se introduz nem em grau elementar a teoria das probabilidades. Se Euclides é ensinado de maneira rigorosa, não há sinal de Geometria Analítica. Se se dá importância a certos aspectos da Trigonometria, esquece-se a análise vetorial.

Salientam ainda que alguns estudantes de nível secundário podem perfeitamente apreender importantes conceitos de matemática superior. Podem aprender o cálculo até certo ponto, incluindo-se a diferenciação, integração e solução de equações diferenciais simples. Gostariam eles de familiarizar os estudantes com os calculadores eletrônicos.

O ensino da Física é um pouco melhor do que o da Matemática na União Soviética, mas ainda pode ser melhorado na opinião daqueles educadores. Dever-se-ia introduzir a Física Quântica nos ginásios por meio de demonstrações de laboratório seguidas de explicações em quadro negro.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O PROFESSOR E A COMUNIDADE *

O editorial da FÓLHA DA MANHÃ de 20 do corrente, sobre o caso de Itápolis, constitui, de certo modo, um convite ao exame do problema crucial da escola: o das relações entre o professor e a comunidade. Peço-lhe, pois, permissão para fazer algumas rápidas considerações a respeito (do problema, não do caso).

A rigor, o professor não exerce uma "profissão"; desempenha uma "missão". Essa missão não é adstrita às quatro paredes de uma sala de aula. Vai além. Estende-se por toda a comunidade. É um trabalho de conquista de corações e espíritos, dentro e fora da escola. E dessa conquista que nasce a autoridade do professor. É erro pensar que a autoridade do professor existe *a priori*, garantida por leis e regulamentos. A raiz desse erro está na concepção do poder público absolutista, que faz dos seus agentes verdadeiros autocratas. Nada mais incompatível com a natureza e os fins da educação numa sociedade democrática. Infelizmente, vivemos tão obnubilados pelo dirigismo estatal na educação (como em quase tudo o mais), que cairíamos das nuvens se uma comunidade se arrogasse o direito

* Trabalho publicado em forma de carta.

de interferir na vida escolar. No entanto, esse direito vem antes de quaisquer outros, é o *Primeiro* — primeiro na ordem cronológica e na ordem hierárquica. Prevalecendo, porém, entre nós, o absolutismo do poder público, êste forma os "seus" (que heresia pedagógica!) professores apenas para o, já hoje, secundário mister de dar aulas. Não leva em conta o papel missionário do professor, o generoso fermento que êle deve ser no seio de uma comunidade. Resultado: o desajustamento, o conflito entre o professor e a comunidade, ambos vítimas de um estado de coisas criado pelo absolutismo do poder público. Como a comunidade não pode transferir-se, transfere-se o professor. Daí o *rush* das remoções e dos comissionamentos. Há exceções, claro. Aquêles professores que se integram na comunidade, que sabem e admitem ser o magistério uma *via crucis*, que poderá, no entanto, transmutar-se em caminho suave, com as virtudes da paciência, magnanimidade e simpatia. Seja dito de passagem que tais virtudes se conciliam perfeitamente com os deveres docentes. Muitos professores severos e ímpolutos, possuindo aquelas virtudes, são estimadíssimos pelos seus alunos e respectivas famílias.

Há professores extremamente sensíveis à *atitude de desafio* de

alunos, sobretudo na escola secundária. Tratando-se de adolescentes, essa atitude não tem nada de es-tranhável. Que é a adolescência, senão um desafio, um trágico desafio? Ai do professor que não compreender que esse desafio oculta uma inquieta e sôfrega busca de segurança e afeição! Estará edificando sôbre areia. Inegavelmente, são incômodas realidades os tais alunos "in-corrígíveis", aparentemente incapazes de convivência sem prejuízo para os demais. Mesmo nestes casos, a quem cumpre demonstrar superioridade de ânimo, discernimento e benevolência? Aos alunos? Vivemos a apregoar comiseração pelos menores delinquentes, como vítimas das gerações adultas; no entanto, em relação aos escolares desajustados assumimos absurdamente posição inversa. Aos pais? Impõe-se um paralelo: de um lado, quase sempre, professores recém-saídos de cursos universitários, encharcados de idéias e costumes das grandes cidades; de outro lado, na maior parte das vezes, gente simples do interior, ignorante de leis, decretos, regulamentos, portarias, circulares, aferrada a tradições e crenças que teme sejam alvo de menoscabo. Qual das duas mentalidades deve mostrar maior compreensão e tolerância em relação à outra? Anchieta daria prova de obscurantismo, se pretendesse que os indígenas, com os quais lidava, se colocassem, da noite para o dia, ao nível de sua inteligência, de sua cultura e de seus propósitos. Logo, em quase todos os desajustados entre a escola e o meio, a responsabilidade maior cabe ao professor. E a êle, por

força da dignidade de sua missão, cumpre a iniciativa do restabelecimento da concórdia. — ALBERTO ROVAI — (*Fôlha da Manhã*, São Paulo).

A FLEXIBILIDADE DOS CURRÍCULOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA AMERICANA

O número de matérias oferecidas numa escola secundária americana depende da procura que tenha por parte dos estudantes e das possibilidades de seus professores, além das necessidades e conveniências da escola. Como o professor trabalha em regime de tempo integral, com obrigação de cinco aulas diárias e mais uma de atividade dentro da escola, a direção da mesma procura aproveitá-lo, ocupando-o na regência de classes, em atividades extracurriculares ou no serviço de orientação educacional. Digamos que uma escola tenha um professor capaz de dar um excelente curso de Geologia e de Mineralogia, mas não tenha a mesma habilidade em relação à Botânica. Nesse caso haverá um curso de Geologia ou de Mineralogia, ou ainda de ambas, e não de Botânica. Como as matérias podem se substituir, não haverá problemas.

Embora o professor tenha uma habilitação geral para ensinar em nível secundário (não há o registro específico por matéria), procuram deixar ao seu encargo apenas os assuntos que lhe são mais afins. 15 o que acontece nas grandes escolas, enquanto nas menores o mestre é muitas vezes obrigado a ensinar assuntos para os quais não

recebeu suficiente formação nem tem o menor interesse... Pode, portanto, acontecer que classes de ciências nem sempre fiquem sob a orientação de professores de ciências, o que tem constituído motivo de críticas e de reclamações por parte de nossos colegas norte-americanos.

Pode ser estranhável que num país onde há especialistas para tudo, o professor secundário tenha uma habilitação geral para lecionar, podendo outrossim participar da administração da escola e do serviço de orientação educacional. Contudo — é preciso que se compreenda — trata-se de pessoas inteiramente dedicadas ao magistério e que freqüentaram cursos gerais de Educação. São às vezes improvisados no que diz respeito à matéria, mas receberam regular formação pedagógica.

Quando introduzirmos em nosso país um currículo realmente flexível, surgirá uma dificuldade de ordem material, mas difícil de ser removida: para que "funcione" uma escola em que os alunos não se reúnem em turmas permanentes, em que cada estudante tenha o seu próprio horário de trabalho, será necessário que o professor tenha sua sala, ao invés dos alunos, como normalmente acontece em nossas escolas, sobretudo nas particulares. Não havendo turmas permanentes, os alunos se deslocarão em direção ao professor. Não será esse que os procurará. Todos nós, que temos experiência de trabalho em escolas modestas, de corredores estreitos e de turmas superlotadas, sabemos que o deslocamento dos alunos em

cada intervalo entre duas aulas nem sempre será possível. Por outro lado, tornar-se-á indispensável que realmente exista um intervalo de alguns minutos entre dois períodos de aulas. Tais dificuldades são apenas inconvenientes, dada a situação de fato de nosso ensino secundário, mas em nada diminuem as vantagens extraordinárias de um currículo flexível, que atenda às diferenças individuais e que permita à mesma escola oferecer grande variedade de cursos.

O elenco de classes oferecido na 'Manual Arts High School' para o segundo semestre de 1958, incluiu cursos comerciais e industriais. Esta escola serve como exemplo de uma típica 'high school'. Situada numa zona operária de Los Angeles, é freqüentada por alunos de todos os tipos raciais, incluindo um grande número de japoneses. Uma grande ênfase é dada às habilidades manuais, como o próprio nome do educandário sugere. Da mesma forma que muitas outras escolas americanas, treina seus alunos para dirigir e mesmo reparar defeitos de automóveis. O departamento de ciências oferece numerosos cursos, principalmente de Biologia.

As informações que damos a seguir são transcritas do jornal publicado e impresso pelos próprios alunos desse estabelecimento (MANUAL ARTS DAILY, Vol. LI, Nº 1. de 3 de fevereiro de 1958).

1. Departamento de Artes: 26 cursos, incluindo apreciação musical, cerâmica, desenho, ilustração científica... etc.

2. Departamento de Educação Comercial: 48 cursos de vários tipos

tais como os de vendedores, de guarda-livros, de tipógrafo, de prática de escritório... etc.

3. Departamento de Instrução para Motoristas: 19 cursos.

A escola dispõe de oficinas e de carros para treinamento dos alunos.

4. Departamento de Inglês: 67 cursos de vários níveis, incluindo literatura, drama e jornalismo.

5. Departamento de Línguas Estrangeiras: 18 cursos, 2 de francês, 4 de latim, 12 de espanhol. O espanhol é provavelmente a língua estrangeira mais estudada nos Estados Unidos. Verifiquei em outras escolas curso³ de alemão e soube (mas não obtive confirmação) de que há escolas que ensinam japonês e até mesmo português. O russo também começa a ser estudado e pensam em introduzi-lo em todas as escolas.

6. Departamento de Educação Doméstica: 19 cursos, principalmente de costura e de preparo de alimentos.

7. Departamento de Ensino Industrial: 37 cursos, alguns de mecânica, outros de pintura e de soldagem, além dos de carpintaria, de eletricidade... etc.

8. Departamento de Matemática: 32 cursos (matemática básica, álgebra, geometria e trigonometria).

9. Departamento de Educação Física: 27 cursos para rapazes e 29 para moças. Há cursos de ginástica corretiva, de dança moderna e natação.

10. Departamento de Estudos Sociais: 51 cursos, sendo 24 de história americana, 7 de 'governo

americano', 11 do que chamam 'Senior Problems', além de outros, sendo que somente *um* de geografia do mundo.

11. Departamento de Ciências: 44 cursos, dos seguintes ramos:

2 de agricultura

1 de floricultura

30 de biologia

5 de química

2 de física

4 de fisiologia humana (incluindo noções de anatomia).

Pode-se observar a maioria, dentre os cursos de Ciências, da Biologia. O estudo da 'ciência da vida' é orientado de vários modos, desde o mais rudimentar, para estudantes que não têm ambições acadêmicas, até os mais avançados, para aqueles que desejam ingressar numa universidade. Os cursos de Agricultura são oferecidos em continuação ao de Floricultura, cuja frequência é predominantemente feminina. A Fisiologia e Anatomia humana são encaradas de um ponto-de-vista objetivo e muito elementar.

O reduzido número de cursos de Física e de Química demonstra a pouca procura dos mesmos, o que pode depender do prestígio de seus professores ou das dificuldades que ofereçam, pois, tendo o aluno possibilidade de optar pela Biologia, é possível que veja nesta matéria um meio mais suave e interessante de fazer os 'créditos' de que precisa.

O professor tem ampla liberdade de desenvolver suas lições como lhe parecer mais acertado. Se a turma é interessada, o curso será minucioso; se não revela curiosida-

de, o professor tentará despertá-la, focalizando aspectos interessantes e elementares. Quem assiste a aulas em duas turmas, fica impressionado com a diferença de orientação dada a esses cursos que, na realidade, são considerados do mesmo nível. Se indagarmos a um professor americano o porquê de tal diferença, êle responderá que os objetivos são igualmente atingidos, num e noutro curso. E isso é o que importa! Da mesma forma justificará a substituição de um assunto por outro: através da Química, da Física ou da Biologia poder-se-á atingir os objetivos básicos do estudo das ciências experimentais.

O 'milagre' do currículo flexível nos Estados Unidos é o de permitir que u'a mesma escola seja, a um só tempo, preparatória para a universidade, comercial, industrial e agrícola. Torna menos dispendiosos os cursos técnicos e os eleva à mesma categoria dos acadêmicos.

Ao analisar os dados estatísticos em nosso país a respeito do ensino de segundo grau, fica-se apreensivo em relação às cifras referentes ao ensino industrial, ao comercial e ao agrícola. Quase todas as nossas escolas são preparatórias, acadêmicas. E nós pertencemos a uma nação de economia agrícola mas que rapidamente se industrializa. O Brasil precisa de todos: de médicos, engenheiros, advogados e professores ■— mas não apenas de médicos, de engenheiros, de advogados e de professores. Para cada 'doutor' será preciso dezenas de técnicos. Uma escola secundária 'compreensiva', com um currículo flexível, inteligentemente organizado, atenderia ao

mesmo templo múltiplos interesses. E seria menos dispendiosa do que a especializada, de currículo rígido. Quando se fala no Brasil em flexibilidade de currículos pensa-se logo em escolher entre o Inglês e o Francês ou entre a Literatura e a Filosofia. Não se imagina a vantagem imensa de um entrosamento de cursos, de uma escola que fosse comercial, industrial, agrícola e preparatória, sobretudo em pequenas cidades cujos recursos econômicos não permitem manter vários educandários.

Isso não significa que devemos copiar a escola secundária americana e muito menos que precisemos transpô-la para o nosso País. Mas por que não tirar proveito de uma experiência tão interessante? Novos currículos, possivelmente flexíveis, surgirão das turmas experimentais, agora autorizadas pelo Ministério da Educação. Esperamos que ampliem os horizontes de nossa escola secundária. — CADMO BASTOS — (*Escola Secundária, Rio*).

PROMOÇÃO AUTOMÁTICA E
ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO
AO DESENVOLVIMENTO DO
ALUNO *

Antes de analisar o problema da repetência escolar, parece útil examinar o sentido da reprovação na escola brasileira. Esta continua a apresentar, ainda hoje, o esquema de uma instituição que dá algumas regalias e, em função destas, estabelece padrões a que o aluno deve

• Êste artigo apresenta a análise preliminar de dois itens do programa do C.R.P.E., de São Paulo.

submeter-se. O esquema é válido, evidentemente, para as escolas que podem dar direitos aos seus diplomados: estes podem desempenhar atividades que são proibidas para os não-diplomados. É o caso das escolas de Medicina, Direito, Engenharia, Contabilidade, Economia, etc. Os advogados e os engenheiros, na medida em que têm direitos assegurados, devem comprovar a sua capacidade, pois a comprovação é quase uma garantia social. Além disso, o ponto-de-vista do estudante é, neste caso, secundário: o jovem não é obrigado a cursar escolas superiores, muito menos a cursar uma determinada escola. Se não é bem sucedido em uma delas, pode tentar outra, ou procurar uma profissão para a qual não se exige um diploma superior. Claro, saber quais os melhores alunos para as diferentes escolas superiores é um problema técnico ainda não resolvido em parte alguma — e que, entre nós, apenas começa a ser discutido. Êste assunto não será estudado aqui, precisamente porque é um aspecto bem particular e, sob muitos aspectos, diferente dos outros.

Interessa analisar a situação nas escolas primárias e secundárias. Por lei, a freqüência à escola primária é obrigatória para as crianças, e é de supor que, mais cedo ou mais tarde, o Govêrno encontrará recursos para garantir às crianças o cumprimento da lei. Numa escola cuja freqüência é obrigatória, como se propõe a questão do aluno reprovado?

Se quisermos entender a pergunta — ou senti-la, seria melhor dizer — podemos imaginar como

reagiria o adulto, obrigado a um trabalho em que fosse constantemente reprovado, e onde a sua realização fosse considerada não-satis-fatória. Na realidade, a criança reprovada tem três alternativas: considerar-se incapaz, considerar as exigências da escola como absurdas ou desnecessárias, ou continuar admitindo que é capaz (apesar de todas as provas contrárias). Como se vê, nenhuma das alternativas é satisfatória (e a última, como se verá mais adiante, é a menos desejável). A primeira alternativa raramente é a escolhida; pode tornar-se mais freqüente se a pressão da família e da escola forem muito violentas. Há exemplos extremos dessa conseqüência: o suicídio do aluno reprovado, mais ou menos freqüente onde o sistema de exames e reprovações chega a um refinamento demasiadamente cruel.¹ Nos casos menos severos, a criança (como o adulto, colocado nas mesmas condições) que se considera incapaz para aquela atividade, procura outra que, como se sabe, nem sempre é a mais desejável, seja para a criança, seja para a sociedade. A segunda alternativa é, apesar de tudo, a mais saudável, pelo menos para o aluno. Esta é a atitude que se denominaria cínica: a criança admite que as exigências da escola são absurdas. Todos os professores com alguma experiência de sala de aula conhecem êste aluno: dá a im-

¹ Max Weber apresenta os casos dos exames dos *letrados* chineses, onde os suicídios eram freqüentes (*From Max Weber: Essays in Sociology*, II. H. Gerth and C. Wright Mills (eds.). New York. Oxford University Press, 1958, pág. 434).

pressão de ter erguido uma parede, atrás da qual se guarda de todas as palavras de censura e de todas as reprovações. A terceira alternativa, já se diase, é a menos saudável: o aluno perdeu os critérios para julgar a sua capacidade de realização. Apesar de constantemente reprovado, continua a admitir que pode, não apenas passar de ano, mas obter notas brilhantes. Para êle, a menor indicação de sucesso equívale a uma consagração. Como observou Roger G. Barker, 2 "o doente mental, que se convence, com apenas um gesto, de que é Napoleão, avançou um pouco mais, seguindo o mesmo caminho".

Se a reprovação tem conseqüências tão desastrosas, como se explica a sua aceitação pelas escolas? Provavelmente existem três razões fundamentais para que isso aconteça: primeira, a escola foi, tradicionalmente, uma instituição seletiva; segunda, admite-se que as classes devem ser homogêneas; terceira, acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem.

Examinaremos rapidamente as duas primeiras suposições e insistiremos um pouco mais na terceira, que é a mais importante, do ponto-de-vista da aprendizagem.

2 Roger G. Barker, "Success and Failure in the Classroom", *Progressive Education*, 19 (1942), 221-224, reeditado in Wayne Dennis (ed.), *Readings in Child Psychology*, New York: Prentice-Hall, 1951, págs. 577-582.

Como se sabe, o ideal de educação universal é muito recente, e corresponde a diferentes necessidades e aspirações da sociedade contemporânea. O progresso técnico criou um mercado diferente de trabalho, cujas características fundamentais são a especialização e uma crescente complexidade. A criação da máquina diminui consideravelmente, embora ainda não elimine, a importância do trabalho como força física. Pode-se dizer, hoje, que o sonho de Nietzsche de raças inferiores que trabalhassem para o uso e gozo das raças mais inteligentes, foi apenas um pesadelo do século XIX. A força humana tem agora importância muito pequena, à medida que aumenta a necessidade de um trabalhador capaz de manejar a máquina. Pode-se prever que o fantasma que nos ameaça não é o esforço físico, mas o tédio; para vencê-lo, e ocupar as horas já vazias do antigo trabalho, todos precisam ter um mínimo de instrução; como preparação para o ócio ou para o trabalho, a escola tornou-se indispensável. 3 Outra razão para a necessidade da escola universal é a mudança na vida e na organização da família: muitas funções, tradi-

3 É bem verdade que os *reacionários*, como T. S. Eliot, ainda podem dizer o contrário: "o homem inculto, de cabeça vazia, se estiver livre de preocupação financeira e tiver mais que o estritamente necessário — se puder ter acesso aos clubes de golfe, aos salões de baile, etc, está, tanto quanto posso saber, tão bem aparelhado para preencher seu ócio alegremente, quanto o homem educado" ("Modern Education and the Classics", 1932, in *Selected Prose*, Harmondsworth. Middlesex: Penguin Books, 1955, pág. 222).

cionalmente pertencentes ao grupo familiar, passam a ser atribuídas à escola. A instrução corresponde também a um ideal político: quando se transferem ao sufrágio universal as decisões políticas, admite-se que o eleitor seja capaz de escolher entre diferentes correntes do opinião. Estas condições criaram a necessidade de uma escola para todos, e não apenas para um pequeno grupo; precisamente por essa razão, a idéia de uma escola para alguns, selecionados através de reprovações, passa a ser seriamente discutida.

Entretanto, quando se apresentam essas condições diferentes da sociedade a que a escola deve ajustar-se e obedecer, alguns educadores apresentam a necessidade das classes homogêneas. Aparentemente, não se discute a possibilidade de organizar classes realmente homogêneas — porque a escola tradicionalmente não o fazia. E é aliás compreensível que não o fizesse. Admitiam-se cânones de beleza e de verdade, e os desvios eram erros condenáveis. Admitia-se que todos podiam e deviam ser iguais, e os *diferentes* eram moralmente condenados. Compreende-se, assim, que os alunos fossem castigados quando não aprendiam — porque (a não ser nos casos extremos) a diferença entre os homens estava apenas na capacidade de esforço. Apesar disso, seriam homogêneas as classes? Mas esta era uma pergunta que não se formulava: ao professor cabia ensinar a verdade, os alunos deviam repeti-la. Está claro que, nesse nível da aprendizagem, a uniformidade era grande, embora certamente não fosse total. Entre dez alunos que

decoram uma lição, há diferenças enormes quanto ao tempo gasto para realizar a tarefa e quanto ao grau de compreensão atingido. Mas essa diferença passava despercebida ao professor, talvez a um grande número de alunos. Na apresentação da lição, todos eram ou pareciam iguais; a diferença maior estaria nos castigos recebidos para realizar a tarefa.

Ora, a Psicologia contemporânea, utilizando diferentes recursos de medida e aferição, revela e comprova as enormes diferenças de inteligência e interesse entre indivíduos. A Pedagogia atual — adaptando-se à vida contemporânea — eliminou a repetição da lição como atividade útil ou desejável. Numa sociedade de extrema diferenciação de trabalho, importa despertar e manter as diferenças de interesse; num mundo em transformação rápida e constante, importa preparar o aluno para ajustar-se a situações novas, não para repetir soluções apresentadas. Se pensarmos nestas condições peculiares da sociedade em que vivemos, perceberemos imediatamente que a classe homogênea, de ideal educacional, passou a ser apenas um problema didático (que realmente existe, e para o qual serão esquematizadas algumas soluções possíveis).

Portanto, se admitimos (e simplesmente não podemos deixar de admitir) que a escola deve ser obrigatória para todos, e que não é possível nem desejável ter classes homogêneas no sentido tradicional da expressão, resta discutir a importância do prêmio e do castigo

como incentivos para a aprendizagem.

A primeira observação que se pode fazer a respeito do valor do castigo e do prêmio é que são métodos úteis para obrigar alguém a *fazer alguma coisa*. E são métodos perfeitamente adequados quando a recompensa e o castigo fazem parte de uma atividade ou da manipulação de um objeto. Uma grande parte de nossa aprendizagem espontânea resulta, evidentemente, das disposições e necessidades de nosso organismo. Quando as disposições e necessidades são satisfeitas, tendemos a repetir os comportamentos satisfatórios; quando as disposições e necessidades são contrariadas, tendemos a evitar tais comportamentos. A criança que experimenta um pedaço de chocolate, continuará a procurá-lo; a que se queima no fogo, tende a evitá-lo. Observe-se, entretanto, que esses casos são extremamente simples, porque o estímulo é bem determinado (o que não ocorre na vida diária) e a reação é estritamente definida (o que também não ocorre com frequência na vida diária, mesmo da criança). Basta introduzir-se uma situação um pouco mais complexa (como são as situações de vida) para se perceber que as reações são também mais complexas e não podem ser reduzidas ao mesmo esquema. Por exemplo, que acontecerá se a criança puder ter tanto chocolate quanto queira? Que acontecerá se tiver à sua disposição não só o chocolate mas um outro doce que aprecia? Que acontecerá se fôr *desafiada* pelos companheiros para mostrar

valentia e suportar a dor da queimadura?

Como será fácil observar, estas pequenas modificações (corriqueiras na vida de todos) modificam inclusive o sentido de prêmio e castigo como valores intrínsecos das coisas ou dos comportamentos.

E essas não são as situações realmente importantes: o chocolate e o calor do fogo são, por si mesmos, positivos ou negativos para crianças, o que não ocorre em muitas coisas que aprendemos. Quando introduzimos o prêmio e o castigo no processo educacional, estamos oferecendo, na realidade, uma troca: no caso do prêmio, exigimos um comportamento desagradável (para a criança) mas que será seguido por uma recompensa (isto é, uma coisa agradável para ela); no caso do castigo, ameaçamos com uma exigência mais desagradável do que a atividade desagradável a que está obrigada.⁴ Nestes casos, pode-se dizer que o prêmio e o castigo são eficientes. A criança aprende a ficar quieta diante das visitas, por temer as palmadas prometidas (ou já anteriormente experimentadas). A criança aceita o espinafre e o agrião, como etapas desagradáveis que antecedem ao sorvete ou ao doce. Entretanto, mesmo nestes casos ainda simples, o adulto está enveredando por um caminho perigoso. As recomendações e ameaças que antecedem às *visitas*, dão a estas um valor negativo que talvez não

4 Kurt Lewin, "The Psychological Situations of Reward and Punishment" in *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw Hill Book Company, 1935, págs. 114 e segs.

tivessem por si mesmas; o agrião e o espinafre adquirem o sentido de obrigações penosas, suportadas pelo seu caráter de *troca* com o adulto. Como é fácil observar, não foi modificado o valor das coisas que eram desagradáveis; foi oferecida uma recompensa para suportar o desagradável, ou foi feita uma ameaça para obrigar a uma atividade. Não admira, por isso, que as coisas desagradáveis se tornem ainda menos atraentes (sobretudo no caso do castigo); que, de outro lado, uma vez que não exista a ameaça, a criança continue a evitar a atividade desagradável. De forma que, num grande número de casos, o resultado final e permanente das situações de prêmio e castigo é exatamente o oposto do desejado pelo educador. A verdura pode estar de tal forma associada a coisas desagradáveis, que a criança a evitará sempre que possível; se quisermos dizer a mesma coisa de outro modo, não lhe foi permitido apreciar a verdura de forma agradável. Qualquer que seja a explicação, o resultado é o afastamento da atividade penosa. Por isso mesmo, impõe-se a conclusão, apresentada por Deese, 5 segundo a qual a punição não tem efeito permanente no comportamento, isto é, uma determinada atividade será evitada enquanto o castigo estiver presente. O esquema de Lewin permite, aliás, compreender, com toda a clareza, esse princípio: a coisa desejada não deixa de o ser porque a criança sofre um castigo; ocorre apenas que ela não pre-

5 James Deese, *The Psychology of Learning*, New York: McGraw-Hill Book Co., 1952, pág. 124.

tende receber o castigo e, conforme o caso, prefere uma coisa a outra.

Se pretendemos aplicar esse esquema à escola, será fácil compreender que prêmio e castigo são recursos de utilidade muito limitada e, na maioria dos casos, prejudiciais. Mas são, sobretudo, critérios ou recursos que podem encobrir ou destruir exatamente o sentido da escola e do *estudo*. Com efeito, à escola não interessa a *nota* do aluno; ao professor — pelo menos por hipótese — não interessa a realização do castigo, como tal. Mas, na realidade, o que freqüentemente ocorre é que a nota boa passe a ser vista como um prêmio, enquanto o estudo e as outras atividades, como pontos intermediários que devem ser suportados; no outro extremo, o estudo é visto como atividade desagradável, mas em todo caso preferível ao castigo (mesmo porque, como observa Lewin (op. cit.), sofrer o castigo nem sempre elimina a necessidade de fazer a tarefa desagradável; se não fosse assim, muitas crianças prefeririam o castigo). Nos dois casos, portanto, o estudo é sempre percebido como atividade desagradável e apenas suportável por alguns alunos; não é outra razão, aliás, que explica o fato de muitos alunos, estudiosos durante a realização de seus cursos, abandonarem completamente o estudo. Não era este que os interessava, mas o prêmio, distribuído sob a forma de notas ou elogios, ou comparação com colegas.

Esta é, entretanto, apenas uma das conseqüências da escola que se fundamenta na distribuição de prêmios e castigos. Outra, é que fal-

tam aos professores critérios para avaliar o interesse real, ou a capacidade de compreensão dos alunos. Tal pode ser o prêmio oferecido, ou tal a intensidade do castigo, que o aluno apresente todos os indícios de atenção e dedicação, sem que esteja realmente integrado na tarefa ou na leitura. Mas, ao mesmo tempo, se as ameaças são muito severas (ou os prêmios muito tentadores), é fácil compreender que a criança comece a lançar mão de recursos ilícitos (como a cola ou a cópia) para evitar a reprovação. De outro lado, não é difícil concluir que, quando um número muito grande de alunos procura resolver seus problemas através da *cola*, a escola pode receber um atestado de falência total. O ensino não interessa ao aluno, e este vive em função de um resultado formalmente útil, mas cujo conteúdo se perdeu.

Se isto ocorre, podemos estar certos de que, na escola atual, o prêmio e o castigo (aprovação e reprovação) perderam o sentido de Incentivos à aprendizagem, e passaram a ter valor em si mesmos. Um valor — note-se — obtido a não importa que preço. A conclusão inevitável é que sequer os princípios morais mais elementares estão sendo aceitos e praticados na escola. Se descermos um pouco mais em nossa análise, veremos que a desonestidade passa a ser vista, pelo aluno, como um recurso possível (embora perigoso) para obter o prêmio e evitar o castigo. Tanto é assim, que não é pouco frequente o aluno que, apanhado a colar, entende de seu direito discutir quais as partes de sua prova que podem

ser anuladas (pois, afinal de contas, sabia alguma coisa, tentou copiar as outras, e o professor deve distinguir entre a parte *sabida* e a parte *colada*).

Não parece necessário prosseguir na análise. Lembremos apenas os seus pontos mais importantes. Em primeiro lugar, o prêmio e o castigo (sob as várias formas de promoção, aplauso e reprovação) passaram de meios a fins; o aluno não estuda para aprender, mas para evitar a reprovação, ou receber a nota boa. A experiência acumulada parece indicar que o aluno interessado em notas não está. Somente por essa razão, qualificado como o que continuará a interessar-se pelo, conhecimento. Desaparecido o incentivo, desaparece também o seu esforço. Mais importante que isso, deve-se considerar o caso dos alunos reprovados. Estes frequentemente abandonam a escola, não porque não pudessem interessar-se por ela, se fossem outras as condições existentes, mas para evitar as frustrações constantes a que estão submetidos. Abandonar a escola, seja no curso primário, seja no secundário, significa, muitas vezes, procurar outras atividades menos úteis para ela e para toda a vida social; significa, também, preparar-se mal para sua vida adulta.

Importa agora perguntar pela solução possível a ser dada à situação presente, procurar saber quais as medidas concretas que devemos tomar para transformar a escola numa instituição eficiente.

Entendemos que duas medidas básicas precisam ser defendidas e efetivadas: primeira, a organização

de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno; segunda, a instituição da promoção automática. Embora as duas sejam válidas para as escolas primárias e secundárias, estamos, agora, pensando principalmente nas primárias. Está claro que esses dois programas (pois que são programas de demorada organização e aplicação) não eliminam os outros problemas: a necessidade de instalações adequadas, de maior período de permanência na escola, e assim por diante. Devem ser entendidos como necessidades básicas para o ajustamento da criança à escola.

A organização de um currículo adequado ao desenvolvimento da criança e ao seu ajustamento social, não deve ser pensada nem depois, nem antes da introdução da promoção automática; são medidas que se complementam, e uma não tem sentido sem a outra. Para facilidade de exposição, tentaremos tratar, em primeiro lugar, do currículo, para depois passar à análise da promoção automática.

O currículo — das escolas de todos os níveis — deve satisfazer a dois critérios indispensáveis: um, acompanhar o desenvolvimento do educando; outro, dar-lhe os elementos indispensáveis a um bom ajustamento social. Na escola primária, essas duas exigências são ainda mais rigorosas, pois as crianças entre 7 e 12 anos são ainda bem diferentes do adulto (quanto a interesse, a vida emocional, a maturidade motora e intelectual) e vão, ao saírem da escola, encaminhar-se a todas as

atividades sociais possíveis, desde a continuação do estudo, até as mais rudes ocupações. Por isso mesmo, o currículo deve ser suficientemente amplo, a fim de não bloquear o futuro de alguns de seus alunos. De outro lado, esta amplitude é limitada pelo desenvolvimento normal da criança: esta não pode aprender tudo que seria interessante que soubesse, nem, sobretudo, saber o que (e como) o adulto sabe. Alguns exemplos concretos permitem avaliar a extensão do problema. Será necessário que a criança saiba História do Brasil? Será necessário aprender as operações com números fracionários? Estas duas perguntas são formuladas a partir da exigência social do ensino. Mas esta é limitada pelo desenvolvimento da criança, pois precisamos perguntar também: qual a idade em que uma criança tem as noções de tempo e de espaço necessárias para compreender a *idéia* de descobrimento do Brasil? Qual a idade em que a criança pode compreender as operações com números fracionários?

Na situação atual, o aluno começa a aprender História do Brasil aos 7 anos de idade (1º ano primário) e repete o mesmo aprendizado mais seis vezes, se fizer o curso secundário completo (2º, 3º e 4º ano primários, admissão ao ginásio, 1ª série ginásial e 2ª colegial); aprende operações com números fracionários aos 9-10 anos (3º ano primário). E, em grande número de casos, *aprende*. Mas a aprendizagem, nesse caso, é puramente verbal, e decorre de um esforço da professora, que literalmente "põe isso na cabeça do aluno". Parece

evidente que, nesses casos, o conhecimento adquirido ou por adquirir não tem função para a vida da criança. É necessário então usar o castigo e o prêmio como incentivos para a aprendizagem aparente. E, de fato, se aquilo que deve aprender não a interessa, a criança deve ser estimulada por recursos estranhos ao assunto, com todas as conseqüências já indicadas para esse tipo de ensino: sua ineficiência, seu caráter frustrador para o educando. A forma de introduzir o ensino eficiente é levar o aluno a integrar-se numa atividade, cujo interesse esteja em si mesma, e não num incentivo externo. Esse princípio não significa dar tarefa mais fácil; pode ser tarefa até mais difícil do que aquela imposta atualmente pela escola. Mas significa que a tarefa não pode estar acima do nível de maturidade do aluno, muito acima ou muito abaixo de sua capacidade de realização. Estas afirmações parecem lugares-comuns e, entretanto, o currículo da escola primária não as leva em consideração. Que significa, precisamente, permitir ao aluno uma tarefa interessante para ele? Que significa oferecer à criança uma atividade de acordo com o seu nível de maturidade?

A resposta tradicional dos organizadores de programa tem sido simplificar o conhecimento acadêmico e obrigar a criança a aprendê-lo. Como "interesse" ou "motivação", a professora mostra umas figuras, conta umas histórias, até que, sem que a criança o perceba, recebeu o conhecimento que se desejava transmitir. Esta forma de motivar o en-

sino recebeu uma crítica decisiva de John Dewey; 6 basta, aliás, refletir um pouco, para se ver que o processo nada mais é que mistificação de ensino. Implica em criar um ambiente falso, com dois focos de atenção, sem que o que se deseja ensinar possa ser adquirido efetivamente.

A segunda resposta a esse problema consistiu em deixar que as crianças escolhessem a sua própria atividade preferida. Admitia-se que a escolha pudesse conduzir a um aprendizado real. Na verdade não é assim. Abandonada a si mesma, a seus interesses momentâneos, a criança acaba por perder-se em atividades descontínuas e desordenadas. Além disso, não consegue perceber pontos de referência ou de realização — e isto pode conduzir a situações de grande frustração e desinteresse. Aliás, todo observador de crianças sabe que a ordem é, para elas, necessidade ainda mais importante que para o adulto; mesmo quando pretendem fazer desordens, esperam encontrar pontos de referência, e segurança no ambiente.

A terceira forma de equacionar a questão — embora em termos ainda muito gerais — pode ser ilustrada pela penetrante análise de Herbert F. Wright.⁷ Diz ele que a criança não pode estabelecer, so-

6 *The Child and the Curriculum and The School and Society*. Chicago : The University of Chicago Press, 1956, pág. 29 (edição original de *The Child and the Curriculum*, 1902).

7 "How the Psychology of Motivation is Related to Curriculum Development", *Journal of Educational Psychology*, 16, 1948, págs. 149-156.

zinha, os seus objetivos, pois nem todas as suas necessidades são por ela percebidas (e às vezes o são errada ou indiretamente). Portanto, dar liberdade não significa permitir um regime de *laissez-faire* (que é um conceito negativo de liberdade). As duas condições básicas para a liberdade de satisfação de necessidades psicológicas são: a) pôr as coisas em ordem; b) ajustar as coisas que devem ser feitas às habilidades de cada um. A primeira condição exige que a situação esteja cognitivamente bem estruturada, isto é, que se despertem *necessidades* e se definam *objetivos*. Além disso, exige que a criança seja auxiliada a definir os caminhos que a levem a seus objetivos; que as *barreiras* (ou proibições) sejam bem definidas ("um *não*, porque mais claro, pode ser mais libertador que palavras frouxas.. ., que apenas criam incerteza e insegurança"); que a criança tenha "perspectiva do futuro", isto é, saiba o que será feito depois.

Quanto às habilidades, é preciso ajustar o que se exige ao que a criança pode fazer. Ela precisa de auto-estima e aprovação social — o que é dado pelo sucesso e ameaçado pelo fracasso. Onde a necessidade de equilibrar habilidades e exigências da situação: nem exigências acima de sua capacidade, nem abaixo de seu nível de aspiração.

Como se observa facilmente, uma estrutura escolar, como essa delineada por Wright, implica saber não apenas as necessidades e a maturidade da criança, como também em definir claramente as fina-

lidades do ensino, e dar à criança informações sobre as várias etapas de trabalho. Portanto, o *currículo não pode ser estabelecido sem um conhecimento das necessidades, interesses e maturidade das crianças de diferentes idades*. Um currículo organizado — como o atual — a partir da intuição de alguns educadores (por mais ilustres e capazes que sejam) pode, casualmente, ser adequado, mas tem todas as possibilidades de ser errado ou não-satisfatório.

Tome-se, como exemplo, a leitura na escola primária. O interesse da criança varia de acordo com o seu desenvolvimento: se numa idade prefere um tipo de história, dois anos depois preferirá outro. O livro que se destina ao 2º ano primário (crianças de 8 anos), deve ser forçosamente diverso do destinado ao 4º ano (crianças de 10-11 anos). Sem essa adequação (que, diga-se de passagem, não existe em nossos livros, com uma ou duas exceções), será inevitável o desinteresse.

Enfim, a atividade construtiva e realizadora da criança depende de um nível ótimo de *tensão* ou *desequilíbrio* (que alguns autores — como Miller — denominariam *ansiedade*). É, em resumo, um nível em que a criança precisa reorganizar as coisas, procurar uma resposta ou solução. Se o problema é difícil demais para ela, não o perceberá (pense-se na criança de 8 ou 9 anos a pensar no acaso ou não do descobrimento do Brasil: não sabe o que é acaso, não sabe porque se fala em descobrimento, dentro de uma perspectiva européia da Histó-

ria). Se é fácil demais, é claro que também se desinteressava.

* * *

O exame da adequação do currículo ao desenvolvimento do educando leva-nos ao segundo programa: a introdução da promoção automática. A continuar a situação atual, em que alunos de 15 anos podem freqüentar as mesmas aulas dos alunos de 10, é evidente a impossibilidade de um currículo adequado ao desenvolvimento. Mesmo que se suponha que os repetentes o são porque são também *menos inteligentes*, não se deve esquecer que o desenvolvimento físico e afetivo não acompanha o desenvolvimento intelectual. Disto resulta que, embora no mesmo grau, quanto ao desenvolvimento escolar acadêmico, essas crianças estão em fase muito diferente quanto a todo o seu desenvolvimento. A única solução para esse problema é a promoção automática — que se fará por idade: crianças de 7 anos no primeiro ano; as de 8, no segundo, e assim por diante (com exceção, é evidente, das crianças excepcionais). A partir desta promoção, seria possível pensar em tornar o currículo adequado às diferentes idades. Mas se um currículo adequado exige a promoção automática, a recíproca também é verdadeira. De fato, introduzir a promoção automática sem, ao mesmo tempo — ou se possível, antes — cuidar da adequação do currículo, significa retirar do sistema escolar atual a sua única motivação, sem nada introduzir em seu lugar. Neste caso, seria inevitável cair-se no sis-

tema criticado por Herbert Wright, em que as crianças vivem sem objetivos definidos, sem conhecimento do que devem realizar ou do que as espera.

Portanto, a introdução da promoção automática implica uma transformação radical da escola, na medida em que se transformam os seus objetivos básicos, na medida em que professores e alunos passarão a viver em torno de outros valores e aspirações. Está claro que não podemos saber, antecipadamente, quais os problemas que essa nova estruturação irá apresentar; podemos, entretanto, delimitar as suas características mais gerais.

Em primeiro lugar, as classes apresentarão um desnível, entre os alunos, maior do que o observado atualmente. Não que as classes atuais sejam homogêneas (freqüentemente são até muito heterogêneas); ocorre que o professor parte do princípio da homogeneidade e apresenta o mesmo *programa* para todos os alunos, dá-lhes tarefas idênticas. Vale dizer: a escola apresenta umas tantas exigências, as crianças devem submeter-se a elas ou ser punidas. Quando se instala a promoção automática, esse princípio deixa de ser válido, e os vários grupos, dentro de uma classe, devem receber diferentes tarefas e buscar diferentes níveis de realização. Esta modificação da organização da classe e da aula tem conseqüências muito mais amplas do que se poderia pensar. A *preleção*, feita pelo professor para toda a classe, deixa de ter sentido — e, em muitos casos, será praticamente impossível. É claro que muitas ati-

vidades continuarão a ser comuns: ouvir histórias, cantar, fazer ginástica, etc. Na maioria dos casos, entretanto, a classe estará dividida em subclasses, cada uma com tarefas determinadas, com níveis de realização e exigência diferentes das outras. Claro está que, quando isso ocorre, a interferência do professor passa a ser muito menor, e a necessidade de participação e atividade do aluno será muito maior. É fácil concluir, então, que a aprendizagem será, neste caso, muito mais ativa que atualmente. Não se encontrará mais o professor ensinando (vale dizer, "pondo na cabeça do aluno"), mas sua função estará restrita a auxiliar a aprendizagem que cada aluno ou subgrupo está a realizar.

Convém, talvez, insistir nestes dois aspectos: níveis diferentes de realização, e aprendizagem ativa. A existência de níveis diferentes de realização não traz, como possa parecer, uma diminuição do trabalho ou do progresso dos alunos. Ocorre precisamente o contrário. Na organização atual, existe um padrão uniforme (quanto à realização escolar), ao qual todos os alunos devem obedecer. Na realidade, esse padrão, na melhor das hipóteses, é adequado apenas para um pequeno grupo em cada classe. Se dividirmos a sala em três grupos — os mais inteligentes, os de nível médio e os de nível inferior — veremos que o professor trabalha, eficientemente, apenas com o grupo de nível médio. Os dois extremos são, mais ou menos, abandonados e desestimulados para o trabalho em seu nível possível. Enquanto se exige

pouco dos de nível superior, não estimulando o seu desenvolvimento completo, exige-se demais do grupo inferior, impedindo também a sua realização possível. Quando se estabelecem os subgrupos (estes sim, relativamente homogêneos) dentro de uma classe, é possível apresentar aos vários alunos tarefas ao seu alcance: os mais capazes (em cada uma das atividades escolares) terão tarefas mais difíceis, nas quais poderão empregar toda a sua capacidade; os menos capazes terão tarefas mais fáceis, por isso mesmo atraentes.

Não será demais apontar as diferenças fundamentais que existem entre um tal sistema e o atual. Neste, as crianças menos capazes (ou menos preparadas, não importa) são castigadas por não serem capazes de realizar uma tarefa que está acima de suas possibilidades. A suposição é que, repetindo as mesmas atividades, o aluno seja capaz de se colocar no mesmo nível dos outros. Mas esta suposição não se confirma na observação real: o aluno reprovado continua a pertencer ao grupo inferior. Do ponto-de-vista do aluno, a reprovação é, portanto, inútil. É, aliás inteiramente previsível esse resultado negativo. Em primeiro lugar, a *repetição* envolve um desprestígio da criança (inclusive diante de si mesma); além disso, é obrigada a refazer uma atividade, com todo o

8 Coffield, William H, e Blommers, Paul, "Effects of Non-Promotion on Educational Achievement in the Elementary School", *The Journal of Educational Psychology*, J,7, 1956, págs. 235-250.

tédio que isso envolve (principalmente porque já sabe, ou supõe saber, grande parte do que lhe é ensinado). Uma outra razão — investigada por P. Sears e a que faz referência R. Barker (op. cit.), — é que o aluno reprovado tende a perder a noção de seu nível de realização. Isto explicará o aspecto de auto-suficiência de muitos alunos constantemente reprovados: essa é a última barreira que conseguem opor ao sentimento de inferioridade e desprestígio. Em segundo lugar, a reprovação ou censura é dos piores métodos de motivação. Elizabeth B. Hurlock⁹ verificou, experimentalmente, que o grupo constantemente louvado pelo trabalho realizado progride mais rapidamente que o grupo criticado. E foi Freud quem fêz quase a mesma afirmação, embora de um outro ponto-de-vista: "Um homem que tenha sido o favorito indiscutível de sua mãe, guarda por toda a vida o sentimento do vencedor, essa confiança no triunfo que freqüentemente leva ao triunfo verdadeiro",¹⁰

Contra a motivação sempre positiva (vale dizer, elogio e promoção) pode-se argumentar que, fora da escola, a criança não encontrará a mesma coisa; que, na vida social, todos somos ora aprovados, ora reprovados, de acordo com o que fazemos. Se assim é, a criança sempre aprovada sairá da escola com

9 "An Evaluation of Certain Incentives Used in School Work", *The Journal of Educational Psychology*, 16, 1925, págs. 145-159.

10 Cit. por Ernest Jones, *The Life and Work of Sigmund Freud*, New York: Basic Books, 1953, pág. 5, vol. I.

uma visão inteiramente falsa da vida social, e sofrerá muito mais do que se tivesse enfrentando constantemente a reprovação ou a sua eventualidade.

Esta é uma visão simplista da vida social. O triunfo ou o sucesso estão ligados não apenas à capacidade e ao esforço, mas também ao acaso. De forma que educar para uma sociedade de estrita justiça é, sem dúvida, preparar a criança para falsos critérios e falsas expectativas. E não é só. Na vida social — fora da escola — o indivíduo pode procurar outra atividade ou outro grupo em que seu comportamento e suas qualidades positivas sejam aceitas. Na escola, ao contrário, é obrigado a reconhecer a sua incapacidade, e a continuar na mesma atividade em que é reprovado. Para a escola que reprova — a observação é de Roger Barker (op. cit.) — não importam as qualidades positivas da criança (sua capacidade de cooperação, de trabalho em grupo, etc.), mas apenas a realização acadêmica. Portanto, a reprovação escolar é, ao contrário do que pode parecer, muito mais grave que a maioria das reprovações sociais, na medida em que não permite sequer o direito de abandonar a atividade.

O segundo aspecto — a aprendizagem *ativa*, que envolve uma participação muito grande do aluno — é tão significativo quanto o da motivação positiva. A grande dificuldade da aprendizagem ativa é que, nesta, os alunos *aprendem menos* que no ensino tradicional. Êste é, aliás, resultado inevitável — basta pensar no que ocorre nos dois casos. Na escola moldada em meto-

dos tradicionais, p aprendizado aparente pode ser, e é, freqüentemente, muito extenso: o aluno tem apenas o trabalho de repetir (com compreensão que, nos melhores casos, pode ser excelente) um conhecimento já preparado pelo professor ou pelo autor do livro didático. Nos diferentes métodos ativos, ao contrário, o aluno deve pesquisar e descobrir. E estas são tarefas demoradas. O professor não conseguirá exigir tantos pontos do programa, nem *ensinar* tudo o que está no livro adotado. Há, entretanto, uma diferença básica entre os resultados dos dois métodos: num caso, a aprendizagem de grande quantidade de material é muito rápida, mas o esquecimento é também rápido; no outro, a aprendizagem é mais lenta, mas o que se aprende permanece por tempo maior e é mais utilizável pelo aprendiz. Um exemplo concreto permite compreender a diferença. No ensino atual, o aluno de 9 e 10 anos é levado a aprender uma série enorme de regras gramaticais. Mas essa aprendizagem tem, na realidade, um efeito muito reduzido; nem por conhecer a regra a criança está em condições de aplicá-la à sua linguagem. Na aprendizagem ativa, ao contrário, *saberá* muito menos, mas sua possibilidade de usar corretamente a linguagem será muito maior, pois aprendeu através do *uso* da linguagem.

+ * *

Deve-se considerar, finalmente, a aplicabilidade das medidas aqui preconizadas, isto é, a introdução da promoção automática e a ade-

quação do currículo ao desenvolvimento dos alunos de diferentes idades. Sem a pretensão de fazer uma análise exaustiva, é possível indicar algumas das medidas necessárias ao estabelecimento desses programas.

Será inevitável, inicialmente, a modificação dos critérios atuais de contagem de pontos para professores primários, que levam em consideração a percentagem de alunos aprovados em cada classe. Se todos forem aprovados, deixa de existir o mérito de aprovação maior ou menor. Será necessário, portanto, encontrar outros critérios objetivos, capazes de estimular um aperfeiçoamento dos trabalhos didáticos. Quais, precisamente, esses critérios, sómente um estudo posterior poderá indicar.

Em segundo lugar, os professores deverão modificar os métodos de ensino, substituindo a preleção ou aula pela organização e orientação de tarefas para os grupos de cada classe. É impossível supor que todo o professorado possa abandonar, imediata e completamente, uma prática de muitos anos, e aceitar outros métodos, utilizando-os com eficiência. A medida preliminar, neste caso, será divulgar, da maneira mais ampla, a necessidade e a utilidade da transformação proposta. Sobretudo, deve-se pensar que são inúteis as determinações feitas arbitrariamente por autoridades burocráticas, sem que os professores participem de amplo programa de discussão, no qual apresentariam dúvidas e sugestões. O programa da promoção automática estará destinado a completo fra-

casso, se os seus executores (professores, diretores, inspetores) não estiverem convencidos de sua necessidade, assim como do suas limitações.

Quanto à adequação do currículo ao desenvolvimento do educando, pode-se pensar na supressão inicial dos diferentes itens do programa escolar que sejam, ora inadequados à idade a que se destinam, ora inteiramente desnecessários, pela sua inutilidade para a vida presente ou futura do educando.

A adequação do currículo ao desenvolvimento envolve, entretanto, uma questão mais ampla, que seria a determinação da filosofia da educação da nossa escola primária. A organização das atividades escolares dependerá dos objetivos aceitos para a educação. Embora este problema não possa ser analisado aqui, lembre-se, a título apenas de exemplo, que nossa escola primária ainda tem a vida intelectual (ou o *conhecimento*) como finalidade básica. As atividades de expressão da personalidade — como o Desenho, a Música, o Canto, a Educação Física — foram, de certo modo, superpostas a essa finalidade tradicional, sem que se fizesse a sua harmonização com o aprendizado intelectual. Mas não seria absurdo perguntar se essa ainda é uma filosofia da educação aceitável pela escola contemporânea. Será suficiente lembrar o exemplo de Herbert Read, ¹¹ que sugere um sistema educacional cujo centro é a formação artística, e no qual a formação intelectual é apenas um aspecto para verificar como a filo-

sofia *intelectualista* da educação pode e talvez deva ser afastada. — DANTE MOREIRA LEITE — (*Pesquisa e Planejamento*, São Paulo).

GOVÊRNO ESTADUAL, ORÇAMENTO E ENSINO

1. *Política de educação e orçamento*

O vulto dos recursos públicos e os critérios de sua distribuição orçamentária nos parecem índices seguros através dos quais podemos avaliar as tendências e o acerto da ação governamental no campo da educação, na medida que as autoridades considerem a elevação do nível de cultura do povo um dos fatores de desenvolvimento nacional e valiosa contribuição para o bem comum. Nada pode definir mais claramente nos dias atuais uma política de educação, que o conhecimento da posição que o sistema de ensino ocupa entre as forças construtoras da vida humana em uma sociedade dada e o do montante de recursos que o grupo está disposto a empregar para a manutenção e aperfeiçoamento de tal sistema.

Assim sendo, não podemos senão considerar de capital interesse, para os nossos administradores escolares, o conhecimento dos orçamentos públicos federais, estaduais e municipais na parte referente aos negócios de educação e ensino, má-xime, depois que a Constituição de 1946 estabeleceu a obrigatoriedade da aplicação de uma parcela mínima fixa da arrecadação de impostos, para *manutenção e desenvolvimento do ensino*.

¹¹ *"Education Through Art"*, London: Faber & Faber, 1957.

Infelizmente, a matéria, falando-se de um modo geral, não tem merecido entre nós a devida atenção, tanto dos responsáveis pela elaboração dos orçamentos, como dos que têm o dever de mais cuidadosamente estudá-los para melhor conhecê-los. Dos que têm a obrigação de acompanhar sua execução, propor novos esquemas de distribuição dos recursos disponíveis e constante adequação das dotações às exigências do bem comum em cada escalão da vida nacional.

Visando a despertar a atenção para o problema e contribuir, ainda que despreziosamente, para a adequada compreensão em nosso Estado, de uma nova linha de abordagem dos problemas de educação e escolarização, propusemo-nos empreender um estudo preliminar do orçamento estadual de 1959, especialmente na parte referente às despesas orçadas com a Secretaria da Educação, pasta do governo a que estão afetos o ensino elementar e o médio, exceção feita do agrícola, subordinado à Secretaria da Agricultura, e o Comercial, com o qual o governo estadual não gasta um centil.

Os dados de que nos vamos ocupar, tomados isolada ou comparativamente com os de anos anteriores, não devem, a rigor, ser tidos como suficientes para esclarecer tôda a situação paulista concernente ao ensino em geral, mas podem servir de ponto de partida para uma análise mais profunda das condições atuais do nosso sistema escolar e do seu financiamento, na parte afeta à responsabilidade do Estado como unidade da Federação. E po-

derão também ser úteis como motivo para uma preliminar avaliação do interesse dos governos e das autoridades pelos problemas de educação popular, a partir da consideração atribuída às necessidades visíveis e inadiáveis da população em matéria de escolas.

São Paulo acaba de eleger para a chefia do executivo estadual o terceiro governador consecutivo titulado como membro militante do magistério. Relativamente aos dois anteriores — o primeiro, catedrático da Universidade, e o segundo, com experiência funcional da regência de disciplinas do currículo de estabelecimentos privados de ensino médio — não parece que essa condição, tantas vezes publicamente invocada, tenha exercido tôda a influência que se poderia desejar e esperar pusessem no planejamento da ação oficial por eles empreendida, seja no sentido da melhoria substancial das dotações orçamentarias para os serviços de educação e ensino, seja na racionalização dos investimentos públicos nesse setor, seja na fixação de planos definidos ou de justas e necessárias prioridades para as escolas, não obstante a soma de realizações que os orçamentos normais permitiram levar a crédito de suas respectivas gestões. Tomadas como símbolo material de um período governamental, é possível que obras empreendidas neste ou naquele período avultem, e possam mesmo ser apresentadas como excepcional benemerência, mas não resistem ao confronto com a imensa parcela de um programa mínimo que não seria lícito a qualquer governo deixar de executar, principal-

mente porque reclamado há longo tempo em benefício do povo e do País.

Não é nosso propósito determo-nos na análise de tais necessidades nem dos programas propostos para atendê-las, mas temos o direito de esperar que a situação não perdue, atravessando o Estado mais um quadriênio de carência escolar, especialmente porque essa perspectiva sombria não se compadece com as nossas condições peculiares de desenvolvimento.

Tomaremos como ponto de partida para estas considerações o orçamento do Estado como documento básico do governo e o mais apto a nos fazer conhecidos os objetivos e propósitos dos detentores do poder na gerência dos negócios públicos e na solução dos problemas de que depende o bem-estar geral da coletividade.

Os reajustamentos orçamentários geralmente não têm sido de molde a alterar a linha definida na lei básica anual e as alterações procedidas por essa via ou por outras nunca revelaram maior preocupação ou interesse para com as necessidades fundamentais do sistema escolar paulista. Basta um exemplo para ilustração da afirmativa: no exercício de 1956, o governo anunciou a verificação de um superávit que ascendeu a Cr\$ 514.542.875,70, como resultado das medidas de saneamento financeiro postas em prática desde o exercício anterior. Na Secretaria da Educação a compressão de despesas deu origem a economias que ascenderam a apreciável soma de Cr\$ 117.558.967,80, parcela com que a pasta contribuiu

para o *superávit* festejado. (1) Pois bem, na redistribuição de tais sobras, coube à Secretaria da Educação, a dotação de Cr\$ 8.000.000,00 para aquisição de Abreugrafia, móvel e respectivo veículo, filmoradiográficos, instalação de dispensários médicos e laboratórios, medicamentos, material de cozinha e merenda escolar. (2)

Passemos portanto ao orçamento de 1959, nele analisando: a) Receita Geral, receita de impostos c quota constitucional para ensino; b) Despesa geral orçada e sua distribuição; c) Despesas do Estado com ensino; d) Composição das despesas da Secretaria da Educação.

Além do exame desses itens, procuraremos comparar, com os dados nominais e deflacionados, os orçamentos do Estado de 1948 a 1959, na parte relativa à receita de impostos e às despesas da Secretaria da Educação. Estas despesas serão consideradas pelo total votado à pasta e pelas dotações do ensino primário, orientação que julgamos acertado seguir pelas razões em seguida aduzidas:

a) Optamos pelo período com início em 1948 porque foi a partir desse ano que São Paulo passou a ter, autônoma, a sua Secretaria de Educação, e por ser, o desse ano, o primeiro orçamento em que poderíamos verificar se o artigo 169 da Constituição Federal estava sendo cumprido.

b) Consideraremos as despesas totais da pasta da Educação e separadamente as de ensino primário em confronto com a cota constitucional de impostos, para verificar,

no primeiro caso, a posição da Secretaria no emprego dêesses recursos c, no segundo caso, isto é, do ensino primário isoladamente, a fim de prevenir e corrigir distorções a que pudéssemos porventura ser levados diante do fato de terem estado subordinados, à Pasta, departamentos e serviços que hoje se encontram em outras Secretarias de Estado, como, por exemplo, o Serviço de Fiscalização Artística, o Departamento de Educação Física, as Escolas Agrícolas Industriais, os dois primeiros transferidos, respectivamente em 1951 e 1954 para a Secretaria do Govêrno e as últimas subordinadas, a partir de 1956, à Secretaria da Agricultura. A inclusão separada do ensino primário como elemento constante visa a permitir, no confronto do crescimento das arrecadações previstas e das dotações destinadas a aplicação claramente definida, contemos com um fator não suscetível de ter sido afetado por qualquer mudança de posição, de 1948 a 1959, dando ensejo à retificação de julgamento a que a tomada das dotações globais da Secretaria da Educação nos poderia conduzir, sabendo-se das transferências de diversos antigos órgãos seus para outras pastas.

c) Dividimos o período em três quadriênios à base dos governos responsáveis pela elaboração dos orçamentos considerados. Assim os orçamentos de 1951, de 1955 e 1959 foram elaborados pelos governadores em exercício para serem executados pelos seus respectivos sucessores e seu estudo não desserve ao nosso propósito, pois que tivemos em mente, desde o início, verificar

em que medida a lei de meios reflete uma política de ensino e o valor atribuído aos negócios de uma pasta como a da Educação, no Estado lider da Federação, no concerto dos serviços públicos estaduais.

A Receita Geral prevista pelo Estado (3) para o exercício de 1959 é de Cr\$ 46.601.883.000,00, dos quais Cr\$ 37.535.148.161,00 (80,51%), constituem a renda de Impostos. Dessa renda, lembremos logo, manda a Constituição de 1946, em seu artigo 169, que o Estado aplique pelo menos um quinto, isto é, 20% na "*manutenção e desenvolvimento do ensino*".

A Despesa Geral está orçada em Cr\$ 46.871.274.266,00 dividindo-se o total em duas parcelas, a das Despesas Fixas, calculada em Cr\$ 12.560.053.254,00 e a das Despesas Variáveis, calculada em Cr\$ 34.311.221.011,00, respectivamente, 26,79% e 73,21% do total. O *déficit* previsto monta a Cr\$ 209.441.266,00 — 0,5% da receita orçada.

2. *Ensino, orçamento e Constituição*

Se um dos nossos objetivos, numa análise orçamentária, como a que nos propomos realizar, é a verificação do cumprimento do dispositivo constitucional que prescreveu a aplicação de uma cota mínima de 20% da renda e de impostos para manter e desenvolver o ensino, três medidas preliminares (duas complexas e uma simples) naturalmente se impõem: 1) Fixar a exata compreensão do mandamento constitucional que determinou, para o Estado, a aplicação de 20% da renda arrecadada de impostos em "*manutenção*

e desenvolvimento do ensino", definindo com precisão o que se deve entender por isso; 2º) determinar o mínimo legal da cota relativa aos impostos a arrecadar; 3*) reunir, para o cômputo devido, todas as despesas estaduais consideradas pertinentes ao referido título dentro do orçamento.

A nosso ver, a rigor, tomada em seu exato sentido, a expressão constitucional "manutenção e desenvolvimento de ensino" só se aplica a financiamento pertinente a unidades ou sistemas de unidades escolares, excluindo quaisquer outras formas de emprego que não impliquem em escolarização. Nunca chegou ao nosso conhecimento qualquer estudo exegético do texto ou notícia de sua existência, e as interpretações encontradas nos constitucionais mais conhecidos e autorizados não nos conduzem à sua completa e cabal inteligência. Força é convir que a introdução de dispositivos relativos à educação e ensino em capítulo especial das nossas Constituições é recente, não tendo a sua redação sido esquadrihada a ponto de se chegar a distinções entre expressões e termos empregados, na linguagem corrente, como equivalentes ou sinônimos, mas de sentido e significado técnico diversos. Para nós "ensino" é a comunicação de informações, experiências e conhecimentos que se ministram na escola, em forma sistematizada e programada e visando à formação de um cabedal de noções de que o indivíduo necessita para participar, como membro ativo, de uma determinada sociedade. A escolarização nas sociedades modernas é um pro-

cesso de submissão do indivíduo a um conjunto de influências, em época certa, por período determinado e com objetivos claramente definidos. Para exercer a influência que lhe cabe, a escola necessita de pessoal habilitado, instalações e serviços auxiliares os mais diversos formando um universo pedagógico de certo modo delimitado. Não obstante algumas dúvidas de verificação possível na caracterização desse universo, a escola, como tal, não se confunde com outras instituições de que ela retira recursos técnicos e elementos dinâmicos para seus métodos de ação, como o cinema, o teatro ou a própria sociedade como um todo. É a escolarização uma parte, quiçá a mais importante, da educação como processo integrativo geral realizado através da ação de múltiplas agências escolares e não escolares. Manter ensino será, portanto, manter escolas, manter escolas compreenderá, como despesas normais do empreendimento, as de pessoal (docente, administrativo e auxiliar), as de material (permanente, inclusive investimentos em construções, e de consumo) e as diversas (serviços e eventuais). Determinando que os poderes federais, estaduais e municipais devem aplicar parte de suas respectivas rendas de impostos em "manutenção e desenvolvimento do ensino", o legislador constituinte quis, por certo, estabelecer que a empregassem para todas essas despesas destinadas ao financiamento de escolas onde o ensino deva ser ministrado e não para o sustento de outras agências mais amplas de educação, não restritamente de ensino. Se

assim não fosse, a Constituição de 1946 repetiria integralmente o artigo 15S da Carta Magna de 1934 que dispunha, em sentido evidentemente de maior latitude, que a quota de impostos deveria ser aplicada na "manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos", compreendendo-se, como sistema educativo, o conjunto de escolas e outras instituições fundadas para preparar para a vida as novas gerações, ou para defendê-las de influências consideradas malsãs.

À sombra do preceito que estamos procurando interpretar, como já demonstramos em trabalhos anteriores, (4) irregularidades podem ser assinaladas nos orçamentos municipais, com o desvio de recursos da quota dos 20% de impostos para gastos não relativos a ensino, embora alguns mereçam ser classificados como realizados com serviços de educação não escolar. Daí a necessidade da precaução de preliminar identificação, hoje, dos serviços de ensino propriamente ditos. Neste trabalho, vamos procurar reunir como despesas com ensino todas as realizadas pelo Estado com o sistema formalmente instituído para a educação escolar do povo e embora nossas atenções estejam de modo especial voltadas para o orçamento da pasta da Educação, reuniremos para efeito de apuração das despesas totais do Estado, com ensino, as da Universidade de São Paulo e todas as constantes dos orçamentos das demais Secretarias de Estado e destinadas à manutenção de escolas, discutidas certas particularidades no momento oportuno.

Quanto à determinação do mínimo legal da quota, não há dificuldades de monta, visto que tal se consegue mediante simples cálculo percentual.

No tocante à apuração das despesas previstas com ensino no orçamento, a providência não é fácil também, em virtude, seja da forma de elaboração e execução orçamentárias, seja por serem muitos e variados os aspectos que assumem, os serviços de ensino, nos diferentes departamentos governamentais, fora da pasta própria — a Secretaria da Educação. No orçamento dessa pasta, num total de Cr\$ 6.223.200.000,00, estão previstas as despesas de maior vulto com o ensino pré-primário, primário, complementar e supletivo de grau elementar; o secundário, o normal e o industrial de grau médio, e uma pequena parcela de gastos com ensino superior, particular. Juntamente com essas, estão arroladas as despesas com a manutenção do Arquivo do Estado e do Museu Paulista, duas importantes instituições, mas estranhas ao ensino, pelo menos dentro dos limites em que o termo deve, a nosso ver, ser tomado. Sob o título de Serviços Diversos, no orçamento da Pasta, encontram-se relacionados auxílios a instituições escolares e não escolares, a congregações leigas e confessionais para obras de assistência e a Prefeituras Municipais para diversos fins. Na maioria dos casos, os auxílios são para fins de ensino, mas em regular número são a eles estranhos, embora nobres, necessários e justos. Apenas não cabem dentro da especificação "ensino".

Examinando-se a distribuição dos serviços de ensino pelas várias pastas do governo estadual, notam-se, então, digase de passagem, incongruências patentes e irracionais flagrantes. Fora da Secretaria da Educação, nos orçamentos de quase todas as demais pastas, há despesas com ensino. No orçamento da Secretaria da Fazenda estão incluídas, entre as despesas com autonomias administrativas, como a Universidade de São Paulo, as dos demais estabelecimentos estaduais de ensino superior. Na Pasta do Governo há despesas com: 1) Departamento de Educação Física e Esportes, a cargo de quem está: a) a orientação e inspeção do ensino da disciplina nos estabelecimentos estaduais e particulares; b) a Escola Superior de Educação Física; 2) o Serviço de Fiscalização Artística encarregado: a) da inspeção dos estabelecimentos particulares de ensino artístico existentes no Estado, e, b) do Conservatório Musical de Tatuí. À Secretaria da Agricultura está subordinada a Diretoria do Ensino Agrícola. Na Pasta da Viação há recursos para construções escolares incluídos na dotação global de Cr\$ 322.813.800,00, para "Obras em Geral"; na da Justiça há o Serviço Social de Menores, com serviços de ensino comum e emendativo; na da Segurança Pública mantém o Estado a Escola de Polícia, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Oficiais e a Escola de Educação Física da Força Pública. Para uma apuração exata de tudo quanto São Paulo aplica para manter e desenvolver seu sistema de ensino, todas essas despesas devem ser computa-

das, mas em virtude da forma pela qual o orçamento é publicado, não é fácil, em alguns casos, dentro de instituições como a maioria das que estamos citando, distinguir despesas com ensino e gastos para outros fins não propriamente escolares.

3. *O ensino no orçamento estadual*

Empenhados como estamos em apurar as despesas com ensino é evidente que devemos considerar todos os órgãos e serviços que acabamos de relacionar, pelo total ou fração de suas dotações. Poderíamos vir a discutir a classificação da despesa, se deve ou não ser considerada com "ensino", poderíamos também divergir do critério que presidiu à fixação do *quantum*, mas não teríamos dúvida em incluir, no cômputo, as despesas com a Universidade o o Ensino Superior, o Ensino Agrícola, o Artístico, as da Escola de Polícia, do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Oficiais e da Escola de Educação Física da Força Pública. Parcialmente incluiríamos os gastos do Departamento de Educação Física e Esportes, e os do Serviço Social de Menores, desde que pudéssemos apurar devidamente o que essas repartições empregam para "manutenção e desenvolvimento do ensino" no sentido por nós anteriormente definido. O mesmo caberia fazer com as verbas da Diretoria de Obras Públicas da Secretaria da Viação na parte de investimentos em edificações escolares. Sendo difícil, de pronto e pelo orçamento, a apuração de tais despesas, tomaremos, neste momento, somente as que se podem con-

siderar indisputáveis com ensino, viços de contabilidade e reunidas
obtidas algumas nos respectivos ser- no seguinte quadro (em Cr\$ 1.000,00):

Secretaria da Educação	6.223.200
Secretaria da Fazenda — Universidade de São Paulo o Estabe- lecimentos isolados de ensino superior	1.709.000
Secretaria do Governo	
Serviço de Fiscalização Artística	22.608
Conservatório Musical de Tatuí	8.030
Secretaria da Agricultura	
Diretoria do Ensino Agrícola	98.767
Secretaria da Segurança	
Escola de Polícia	33.529
Centro de Aperfeiçoamento de Oficiais da Força Pública ..	81.240
Escola de Educação Física da Força Pública	16.100
Total	8.172.474

correspondentes a 22,17% da receita prevista de impostos.

Restaria calcular as verbas atribuídas ao Departamento de Educação Física e Esportes e ao Serviço Social de Menores, para o que, infelizmente, os documentos consultados não oferecem claros elementos. Dos recursos para edificações escolares, trataremos adiante. Por outro lado, teríamos que deduzir, na Secretaria da Educação, as dotações do Departamento do Arquivo e do Museu Paulista, duas parcelas que, somadas, não alterariam substancialmente a situação. De qualquer modo, para os fins que temos em vista, tomados comparativamente com a quota calculada da renda prevista de impostos (20% de Cr\$ 36.853.918.150,00 = 7.370.783.630,00) constatamos que os totais das despesas do Estado com manutenção e

desenvolvimento do ensino ascendem a quantia superior ao mínimo prescrito pela Constituição. Entretanto, não sabemos se podemos afirmar que o excesso é proporcional às necessidades sociais e à capacidade de financiamento do Estado, dentro de um programa de serviços públicos em que os de Educação e Ensino não podem deixar de se colocar como merecedores de reconhecida prioridade no concerto dos interesses coletivos regionais e nacionais.

Poderíamos ainda empreender a tentativa de clarear a situação do ensino no quadro geral das atividades do Estado, para uma perfeita compreensão da política de educação — se é que alguma política de educação tem realmente inspirado os governos que se sucederam a partir da data em que a Constituição Federal determinou a aplicação

de um mínimo da renda pública (federal, estadual e municipal) para o financiamento do ensino, mas, nesse caso, deveríamos orientar o nosso estudo no sentido de uma análise minuciosa e percuciente e de uma apreciação objetiva do sistema estadual de ensino em funcionamento, nos diferentes níveis, desde o seu planejamento, até a apuração, a crítica e divulgação de seus resultados. Tal empresa, no entanto, nos afastaria do estrito estudo do orçamento, levando-nos a caminhos de disputas interessantes e úteis mas fora do plano original da presente análise. Sem abandonarmos o exame da lei de meios para exercício de 1959 e do seu confronto com orçamentos de anos anteriores há aspectos dig-

nos de mais acurada atenção e da maior importância para o conhecimento da real projeção do ensino no conjunto da maquinaria dos serviços públicos estaduais e é para esses aspectos que vamos voltar nosso mais detido exame. Voltemos, pois, às cifras do orçamento.

4. *Orçamento e a Secretaria da Educação*

Um exame global da distribuição, em ordem decrescente, das dotações consignadas aos diferentes órgãos governamentais nos desvendará este ilustrativo panorama das despesas do Estado (em Cr\$ 1.000,00):

			319.811 (0,68%)	
			45.649.745 (97,39%)	
Poder Legislativo			77.058 (0,17%)	
Poder Executivo			824.660 (1,76%)	
Tribunal de Contas			46.871.274 (100%)	
Secr. da Fazenda	17.062.844	(36,43%)		
Secr. da Viação	11.403.159	(24,32%)		
Secr. da Educação	6.223.200	(13,27%)		
Secr. da Saúde	3.873.150	(8,26%)		
Secr. da Segurança	3.058.083	(6,52%)		
Secr. da Agricultura	2.478.396	(5,28%)		
Secr. da Justiça	1.081.891	(2,31%)		
Secr. do Governo	246.740	(0,53%)		
Secr. do Trabalho	133.429	(0,28%)		
Governador (Gab., Asses. D.E.E.D.E.A.)	88.851	(0,19%)		
Poder Judiciário				

muito distantes as de orçamentos menores. No tocante às que a superam, mesmo que deduzíssemos, nas pastas da Fazenda e da Viação, as parcelas não destinadas a serviços próprios, a situação perduraria.

Como se vê, a Secretaria da Educação ocupa, no orçamento geral do Estado, um honroso e estável terceiro lugar, no confronto dos montantes das dotações globais entre suas congêneres. Dela estão

Lançando as vistas para as despesas, em sua distribuição interna, isto é, segundo a sua classificação de acordo com as normas legais de elaboração orçamentária e pelos diferentes departamentos e demais

órgãos da Secretaria, o quadro que se nos depara é o seguinte, em Cr\$ 1.000,00, e percentualmente, em relação ao total das dotações da pasta c da quota prevista de impostos

arrecadar:

			% relativa total da	% relativa à quota de
Pessoal			91,82	
a) Fixo	4.995.323 - - 80,27%		Secretaria	Impostos
b) Variável	719.076 - - 11,55%		8,18	15,50
Material				1,38
a) Permanente	61.885 — 1,00%			
b) Consumo	134.049 — 2,15%			
Diversos	312.866 — 5,03%			
órgãos, a divisão é a seguinte,				
B. Do ponto-de-vista da distribuição pelos				
em ordem decrescente: 1.				
		3.794.200	60,96	10,29
Departamento de Educação		1.356.068	21,79	3,67
a) Ensino Primário	154.499		2,48	—
b) Ensino Sec. Normal	108.790		1,74	—
c) Serv. Dent. Escolar	50.797		0,81	—
d) Deleg. Reg. de Ensino	38.394		0,61	—
e) Diret. Saúde Escolar	7.626		0,01	—
f) Diretoria Geral				
g) Serv. Educ. Adultos	296.438		4,76	0,82
Departamento de Ensino Profissional		75.966	1,22	—
a) Esc. Tec. Ind. e Artes	2.944		0,004	—
b) Diretoria	158.880		2,55	—
c) Inst. de Ens. Prof is	95.965		1,54	—
Serviços Diversos (aux. e subvenções)				
Dep. de Administração	13.253			
Estabelecimentos Isolados		26.241		
a) Colégio de S. Paulo	9.995			
b) I. E. "Caet. Campos"	10.159	59.648	0,95	
c) I. E. "P. Anchieta"				
d) I. E. "C. Gomes" — Camp				
6. Museu Paulista		11.295	0,018	
7. Depto. de Arquivo do Estado		10.324	0,016	
8. Gabinete do Secretário		1.142	0,001	

As cifras assim alinhadas pouco ensejam adiantar quanto ao seu significado a não ser o que deflui do confronto comparativo, seja en-

tre as despesas de Pessoal (91,82%) e as de Material e Diversos (8,18%), seja entre as de uns com as de outros, no conjunto dos mais impor-

tantes departamentos da Secretaria de Estado, e, em cada departamento, a divisão dos recursos financeiros, para os diferentes órgãos e serviços. Se pudéssemos obter, prontamente, dados estatísticos recentes, teríamos elementos para ensaiar a apuração do custo provável de cada classe primária, cada estabelecimento de ensino secundário e normal, cada estabelecimento de ensino industrial. Seria lícito também procurar saber com quanto contribuirão essas despesas para o custo provável do aluno-ano em cada um dos citados tipos de estabelecimento. Outras indagações como estas seriam ainda pertinentes e não despendidas: a) Estarão sendo percentualmente proporcionais às necessidades da população os gastos com os diversos graus e ramos de ensino? b) Estarão dentro de limites aceitáveis para o Estado os custos de aluno-ano do ensino primário, secundário, normal e industrial? c) Por que a dotação de Serviço Dentário Escolar (parte) é três vezes superior à da Diretoria da Saúde Escolar (todo)? d) Por que custa tão caro o Departamento de Administração, exigindo sua manutenção recursos superiores aos dos dois outros departamentos, definidos como órgãos técnicos?

5. *Orçamento, ensino superior e a Universidade*

Poderíamos entrar ainda, aqui ou alhures, por indagações no sentido de conhecer o que representam, como ônus para o erário, as despesas que mal se iniciam com a instalação apressada, e sem qual-

quer plano de conjunto, de faculdades de filosofia, de medicina, de farmácia e odontologia, no interior do Estado, sem consideração para com as imensas falhas do ensino primário e médio. Ninguém pode duvidar de que a deliberada e consciente aleluia eleitoreira de faculdades imporá imensos sacrifícios aos contribuintes, embaídos que estão sendo na sua boa-fé, com a demagógica política de educação posta em prática por governos surdos às advertências de vozes responsáveis como a do professor Almeida Júnior, na campanha pertinaz e esclarecedora em que transformou seus sucessivos pareceres, conferências e livros a respeito da expansão desmedida, inexplicável, desnecessária e onerosa do sistema de ensino superior, enquanto ficam esquecidas, permanentemente, dos governos, as reais e prementes necessidades atinentes ao ensino básico fundamental, sein o qual, no estágio atual de desenvolvimento do País, o ensino superior tende a transformar-se numa farsa. Detenhamo-nos, porém, nesta enumeração de problemas e tentativa crítica e passemos a outra ordem do considerações, tomando como ponto de partida o confronto de sucessivos orçamentos, abrangendo o período em que os Estados passaram a ter como obrigação aplicar, em favor do ensino, 20% da respectiva renda de impostos. Nosso intento era o de examinar, no orçamento do Estado, todas as despesas de ensino dentro e fora da Secretaria da Educação, mas para uma visão geral preliminar que pretendemos dar da posição do ensino,



especialmente primário e médio no orçamento do Estado, os resultados do confronto, mesmo incompletos e com suas limitações, permitem verificações interessantes e podem conduzir a conclusões válidas no conjunto. Além disso, no que respeita, por exemplo, à Universidade, o professor Florestan Fernandes em trabalho largamente divulgado, tomando como base dados orçamentários deflacionados, demonstrou que: a) enquanto "a receita do Estado aumentou de índice 100 (1950) para 145,1 (1957), a dotação da Universidade decresceu de 100 (1953) para 62,4 (1957); b) enquanto coube à Universidade 3,5% da Receita Geral do Estado (1953), essa percentagem

caiu verticalmente para 1,5% (1957); c) o peso relativo maior da compressão de despesa do Estado incidiu sobre a Universidade; d) na realidade o decréscimo havido no orçamento da Universidade em 1957 com relação a 1953 é bem maior que o demonstrado pela simples análise numérica dos dados orçamentários no período 1953-1957".

6. *Despesas com a Secretaria da Educação e o ensino primário em doze orçamentos*

Visto, de relance, o que sobre a Universidade se demonstrou, vamos ao quadro com os dados para o confronto a que nos referimos:

QUADRO I Em

Cr\$ 1.000,00

Anos	Impostos Receita pre- vista (A)	Orçament Quota constitu- cional p/ ensino (20%) (B)	o da Secretaria Global (C)	da Educação Ensino primário (D)
1948	2.780.600	556.120	668.911	300.868
1949	3.827.100	765.420	653.147	372.767
1950	4.159.950	831.990	835.069	460.526
1951	5.586.600	1.117.320	1.383.387	818.597
1952	7.525.200	1.505.040	1.469.728	842.920
1953	9.125.200	1.825.040	2.378.556	1.430.363
1954	10.135.250	2.027.050	2.798.330	1.708.214
1955	15.053.700	3.010.740	2.833.497	1.723.656
1956	18.018.200	3.603.640	3.683.231	2.346.866
1957	25.036.600	5.007.320	3.943.491	2.463.570
1958	30.601.550	6.120.310	5.793.256	3.661.444
1959	36.853.919	7.370.781	6.223.200	3.794.417

Tomando os dados do Quadro I em sua representação percentual teríamos o confronto das dotações orçamentárias (C e D), com a receita prevista de impostos (A): seguinte resultado no

*Dotações para ensino primário
Média da % dos
períodos quadriennais*

QUADRO II

Ano	Dotações globais		Dotaç	
	%	Média de % dos períodos quadriennais	%	
				11,94
				13,64
				11,09
1948	24,05		14,38	
1949	17,06		9,74	
1950	20,07		10,83	
1951	24,76	21,64	14,65	
1952	19,53		11,20	
1953	26,06		15,67	
1954	27,60		16,85	
1955	18,82	22,65	11,45	
1956	20,44		13,02	
1957	15,75		9,83	
1958	18,93		11,96	
1959	16,93	17,77	10,29	

A leitura dos quadros enseja as seguintes poucas animadoras constatações: a) o montante orçado das despesas da Secretaria da Educação sobre a receita prevista de impostos tem oscilado nos últimos doze anos, de um máximo de 27,60% em 1954, a um mínimo de 15,75% em 1957, com variações bruscas e irregulares, o mesmo sucedendo, dentro da Secretaria, com o Ensino Primário, o que revela que os governos não têm procurado manter, proporcionalmente constante à receita de impostos, a quota anual de gastos com o ensino a cargo daquela pasta; b) os orçamentos que, em média, mais despesas previram com a Secretaria da Educação e Ensino Primário foram os do quadriênio 1952-1955; c) da receita de impostos, o Estado tirou 21,64%, no quadriênio 1948-1951, para prover à manutenção da Secretaria da Educação e 11,94% para manter o Ensino Primário; em 1952-1955, essas percentagens ascenderam, respectivamente, a 22,65% e

13,64%, verificando-se sensível descenso no quadriênio 1956-1959, pois suas correspondentes nesse período só chegaram, respectivamente, a 17,77 e 11,09; assim, por inesperado que seja, verifica-se que foram previstas, percentualmente, em média, menos despesas com a Secretaria da Educação e com o Ensino Primário nos orçamentos dos anos de 1956 a 1959 que nos dois períodos de igual duração a partir de 1948; d) no tocante à Secretaria da Educação e ao Ensino Primário, proporcionalmente à renda de impostos, o orçamento para o exercício de 1959 está entre os menos favoráveis, desde 1948. Se atentarmos para o aumento da alíquota de impostos de vendas e consignações, promulgado após a votação do orçamento, poderá dar-se que 1959 venha a ser o ano de menor gasto do Estado com a Secretaria da Educação e o ensino primário, desde a promulgação da Constituição de 1946, quando se formulou para o País uma nova

política de financiamento escolar, mediante a obrigatoriedade da reserva de, *pele menos*, um quinto da renda estadual de impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino. E há quem defenda, não sem razão, que essa reserva deveria destinar-se preferencialmente à manutenção e desenvolvimento do ensino primário.

Lembremos ainda dois fatos importantes, que não podem ser omitidos diante da crescente responsabilidade dos governos com a educação popular e a necessidade conseqüente da ampliação e melhoria do ensino, especialmente de grau elementar. A taxa de aumento anual da população do Estado está impondo que o governo imprima acelerado ritmo á expansão de seu sistema escolar, devendo elevar-se a taxa de criação

anual de unidades de ensino primário a nível que possibilite, ao sistema, acompanhar o crescimento demográfico e vencer o débito de longa data existente. Por outro lado, o surto inflacionário vem reduzindo consideravelmente, de ano para ano, o poder de compra do cruzeiro e esse processo de desvalorização da moeda nacional retira praticamente muito do significado que se possa emprestar à elevação das receitas públicas nos últimos anos, em números absolutos, isto é, pelo seu total bruto. Vejamos, em primeiro lugar, como se comportou o crescimento relativo da quota constitucional de impostos e das despesas globais e com ensino primário da Secretaria da Educação através dos índices apurados e transcritos no quadro III.

QUADRO III
ÍNDICES DE CRESCIMENTO RELATIVO

ANO	Quota de impostos	Dotações da Sec. Educação	Dotações do Ens. Primário	Diferenças dos índices SE/E. Prim.
1948	100	100	100	—
1949	137	97	93	— 4
1950	149	124,8	115,1	— 9,7
1951	200,9	206,8	204,7	— 2,1
1952	270,6	219,7	210,8	— 8,9
1953	328,2	355,5	357,7	+ 2,2
1954	364,4	418,3	427,1	+ 8,8
1955	541,3	423,5	431,0	+ 7,8
1956		524,4	550,6	586,9
..... + 36,3				
1957		900,5	589,5	616,6
..... + 27,1				
1958		1.100,5	866,0	915,6
..... + 49,6				
1959		1.325,3	930,3	948,9
..... +18,6				

O exame das colunas correspondentes aos índices de crescimento relativo, no quadro III, revela que:

a) enquanto a quota de impostos destinada a ensino cresceu treze

vezes, na proporção de 100 (1948) para 1.325,3 (1959), as dotações globais da Secretaria da Educação cresceram pouco mais de nove vezes, isto é, subiram de 100 (1948) para 930,3,

e as do ensino primário para 948,9 (1959); b) não há relação constante entre o crescimento das dotações globais da Secretaria da Educação e as dotações exclusivamente para o ensino primário, isto é, em 1949, 1950, 1951 e 1952 as dotações da Secretaria da Educação cresceram, relativamente ao ano base de 1948, mais do que as dotações destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino primário; nos demais, isto é, de 1953 a 1959, as dotações para o ensino primário cresceram, relativamente ao mesmo ano base, mais que as dotações globais da Secretaria. Esse descompasso no crescimento relativo das duas dotações consideradas poderá ser devido à transferência de órgãos da Secretaria da Educação para outras pastas, conforme já assinalamos, reduzindo o montante das dotações globais, favorecendo o ensino primário na comparação dos dois índices de crescimento relativo; c) apenas quatro vezes o crescimento relativo das dotações foi superior ao da quota de impostos destinada a ensino, o que se verificou nos anos de 1951, 1953, 1954 e 1956; nos demais exercícios, o crescimento relativo da quota suplantou o das dotações; d) no confronto dos índices de crescimento das dotações globais e das dotações exclusivamente para ensino primário, em quatro anos, isto é, de 1949 a 1952, verifica-se pequena diferença a favor das dotações globais; a partir de 1953 passa a diferença a favorecer o ensino primário, em crescimento constante, embora Irregular, atingindo o apogeu em 1958, quando a diferença atinge o ponto máximo (49,6) para cair, em seguida, à previsão de 18,6 em 1959!

Na verdade, há algo a mencionar a crédito do governo no quadriênio 1955-1958: a **melhoria** verificada nas dotações consignadas, na Secretaria da Viação, a despesas com obras escolares. Nos orçamentos de 1948, 1949 e 1950 não constam recursos específicos para construções escolares. Nos de 1951, 1952, 1953 e 1954, as dotações são de vinte e seis, quarenta, quinze, e cinco milhões de cruzeiros, respectivamente; ao todo, nesse período, Cr\$ 86.000.000,00. A partir de 1955, as verbas ascendem de Cr\$ 20.000.000,00 (100) a Cr\$ 91.200.000,00 (456) em 1956; a Cr\$ 122.000.000,00 (610) em 1957; a Cr\$ 191.700.000,00 (906) em 1958. A essa melhoria, digna de registro, outro significado não se pode emprestar, porém, que o de uma tímida tentativa do governo, sem qualquer planejamento, no enfrentar o imenso *déficit* de prédios no Interior do Estado; *déficit* que se vem constituindo num dos principais pontos de estrangulamento do sistema escolar paulista.

Mais importante e significativo que o crescimento relativo e seus índices é o crescimento deflacionado que vamos apurar, tomando como deflator o índice de elevação do custo de vida em S. Paulo. Tomados os índices de desvalorização da moeda a partir de 1948, estabelecidos com os índices econômicos paulistas publicados pela Revista Conjuntura Econômica, de dezembro de 1958, editada pela Fundação Getúlio Vargas, que considerou, nos cálculos realizados pela sua seção especializada, os dados relativos à elevação do custo de vida no município da Capital, a situação se apresenta sob o seguinte aspecto:

QUADRO IV
(Em Cr\$ 1.000,00)

CRESCIMENTO DEFLACIONADO

Ano	Custo de vida (Deflator) (A)	Quota de impostos (B)	Dotações da S. da Educação		Diferenças entre Quota e Impostos	
			Globais (C)	E. Prim. (D)	D. G. (E)	Dot. E. P. (F)
1948	100	556.120	688.911	399.868	+ 112.791	- 157.262
1949	98	781.041	666.477	380.370	- 114.564	- 400.671
1950	104	789.990	802.951	442.813	+ 2.961	- 357.177
1951	113	988.779	1.224.236	724.422	+ 235.457	- 264.357
		3.125.930.	3.362.575	1.947.473	+ 236.645	- 1.178.457
1952	133	1.131.609	1.105.059	633.770	- 26.550	- 497.839
1953	162	1.126.568	1.468.244	882.940	+ 341.673	- 243.628
1954	190	1.066.868	1.472.805	899.060	+ 405.937	- 167.808
1955	226	1.332.186	1.253.750	162.600	- 78.436	- 619.586
		4.637.231	5.299.858	3.178.370	+ 642.614	- 1.578.861
1956	275	1.310.415	1.339.357	853.400	+ 28.942	- 457.015
1957	326	1.535.988	1.209.660	755.600	- 326.328	- 980.398
1958	393 (6)	1.557.331	1.474.111	931.660	- 83.220	- 625.671
1959	457 (7)	1.612.862	1.361.751	830.280	- 245.111	- 732.582
		6.016.596	5.384.879	3.370.940	- 625.717	- 2.845.666

Os números são suficientemente claros, significativos e desalentadores para que sobre eles nos detenhamos em demorado comentário acerca do seu real significado. A série de quadros que organizamos é um fiel espelho dos fatos.

A rápida e perfunetória exposição que acabamos de fazer, com base em dados objetivos do orçamento do Estado na parte referente à receita de impostos comparativamente com as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, põe-nos de sobreaviso quanto á gravidade de uma situação face ao futuro de S. Paulo e para a qual poucos têm atentado devidamente, entre autoridades, educadores e especialistas na matéria, sem falar no povo, o maior interessado, alheio e jejuno no assunto. Entre todos, o governo é quem menos tem voltado para o problema a atenção requerida.

Os dados do Quadro IV assumem especial importância porque são os que nos vão revelar efetivamente qual tem sido o ritmo de crescimento dos recursos disponíveis e dos aplicados para manutenção da Secretaria da Educação e do Ensino Primário em nosso Estado. Os índices apurados com a redução dos dados nominais constantes do Quadro I (B) demonstram que: a) enquanto a quota de impostos (valor nominal) passou de Cr? 556.120.000,00 a Cr? 7.370.781.000,00, isto é, cresceu treze vezes, o crescimento real, quer dizer, deflacionado, Quadro IV (B), foi superior apenas a pouco menos de três vezes, isto é, passou de Cr\$ 556.120.000,00 para Cr? 1.612.862.000,00; b) o crescimento

nominal das dotações da Secretaria da Educação e do Ensino Primário, no mesmo período, foi de quase dez vezes — de Cr? 668.911.000,00 para Cr? 6.223.200.000,00 — enquanto o real foi superior a duas vezes, isto é, subiu de Cr? 668.911.000,00 (1948) para Cr\$ 1.361.751.000,00 (1959) para as dotações globais da pasta, e ascendeu de Cr? 399.868.000,00 nas verbas do Ensino Primário, para Cr\$ 830.280.000,00; c) tomados os quadriênios 1948-51, 1952-55, e 1956-59, verifica-se que o crescimento das receitas previstas e das dotações anuais, somadas, merece também atenção, pois passamos, respectivamente, nas quotas de impostos, dotações da Secretaria da Educação e do Ensino Primário, de Cr? 3.125.930,00, Cr? 3.362.575,00 e Cr? 1.947.473,00, no primeiro período, para Cr? 4.657.231,00, Cr? 5.299.858,00 e Cr? 3.178.370,00, no segundo, e para Cr? 6.016.596,00, Cr? 5.384.879,00 e Cr? 3.370.940,00 no terceiro, o que revela que, na passagem do segundo para o terceiro período, não se manteve o mesmo ritmo de crescimento alcançado relativamente ao montante das dotações do primeiro para o segundo quadriênio, embora a receita de impostos não tenha revelado equivalente previsão de des-censo; d) cotejando as diferenças entre o montante da quota de impostos e o das dotações para a Secretaria da Educação, verifica-se que no primeiro período, de 1948 a 1951, o Estado destinou para prover a manutenção dos serviços da Secretaria da Educação, Cr? 236.645,00 mais que a quota de impostos; em 1952-1955 o excesso atinge a Cr? 642.614,00, enquanto de 1956 a

1959, a reserva é inferior á quota de **impostos** em Cr\$ 625.717,00; e) tomando-se o quadriênio 1948-1951 como termo básico (100) no cálculo do crescimento nos períodos subseqüentes, teríamos os seguintes resultados contrastando-se os dados de-flacionados:

<i>Período</i>	<i>Quota de impostos</i>	<i>Dot. globais</i>	<i>Dot. Ens. Prim.</i>
1949-51	100	100	100
1952-55	149	158	132
1956-59	192	160	173

f) fazendo-se cotejo idêntico dos dados relativos á diferença entre a quota de impostos e os recursos destinados ao Ensino Primário, os números demonstram que enquanto no primeiro período essa diferença é de Cr\$ 1.178.457,00, no segundo ela ascende a Cr\$ 1.578.681,00 e no terceiro sobe á soma de Cr\$ 2.845.656,00! Note-se que os valores são defla-cionados.

7. *Responsabilidade do atual governo*

O governo que encerrou o seu mandato com tão grande débito no tocante ás suas realizações no campo do ensino e que legou ao que o sucede não menor fardo de responsabilidades, procurou justificar, reiteradamente, a orientação adotada alegando que a contenção de gastos visava ao saneamento financeiro e que tal saneamento se vinha processando mediante seleção de despesas segundo o critério da essencia-lidade dos serviços. Se esse critério de prioridade foi efetivamente firmado a rigorosamente obedecido,

então devemos considerar mais que melancólicos os resultados do balanço a que estamos procedendo.

Quem sabe se mais uma vez fomos vítimas de um erro de ponto-de-vista: a preocupação com a árvore impediu o homem de ver a floresta. Quem sabe, também, se os objetivos do governo foram desvirtuados por excesso de zelo e as diretrizes traçadas com o objetivo de evitar despesas adiáveis foram anuladas por uma interpretação estreita e uma aplicação menos autêntica dos órgãos encarregados de orientar a execução dos planos de contenção de gastos, a partir dos próprios responsáveis pela elaboração do orçamento. Seja qual fôr a interpretação, o inegável é que o tratamento dispensado ao ensino pelo governo merece severas mas justas restrições, por representar, na realidade, uma "política financeira atrofiadora". É possível que ainda haja quem discuta os problemas de São Paulo, justificando a colocação da prioridade da pontualidade britânica do tesouro sôbre os demais interesses da comunidade. Desnecessário afirmar que não desconhecemos a importância do equilíbrio orçamentário mas não nos colocamos do lado dos que pensam daquele modo e julgamos indispensável uma revisão imediata da linha de ação até agora seguida, para que se não comprometa o futuro das novas gerações e para que não induzamos os de fora a crer que o nosso Estado, com a posição que ocupa e o prestígio de que desfruta no seio da Federação, julga possível assegurar condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento executando

uma política de educação tal como que se acha implícita em orçamentos semelhantes ao aprovado para o ano de 1959, mas que, ao contrário, cremos no "rendimento econômico dos recursos destinados à educação, assim como no progresso cultural e moral que deles resulta". Será decepcionante, quando não imperdoável, que, contrariando todas as expectativas, continuemos a assistir, desolados, às seguidas demonstrações concretas de incompreensão e desinteresse de sucessivos governos, quase diríamos empenhados em negar, ao ensino, os recursos financeiros básicos, sem os quais a rede escolar paulista conservará, permanentemente, suas características do simulacro do sistema reclamado pelo estágio cultural a que o Estado logrou atingir. Impõe-se que os homens responsáveis pelos destinos de São Paulo voltem a pensar à moda dos velhos estadistas para quem, há mais de meio século, o estado do proreza do ensino feria o brio bandeirante. (8) CARLOS CORREIA MASCARO — (*O Estado de São Paulo*, S. Paulo).

(1) Balanço das Contas do Exercício Financeiro de 1956 da Contadoria Geral do Estado; (2) Decreto n. 29. 209, de 1.º de agosto de 1957 ; (3) : *Diário Oficial* do Estado, de 20 de novembro de 1958; (4) Carlos Correia Mascaro, *Município e Ensino no Estado de São Paulo*. Boletim n. 242 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de S. Paulo — S. Paulo — Publicação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais — Série VI — Inquéritos e Levantamentos — Vol. X — Rio de Janeiro — 1958; (5) Almeida Jr., *E a Escola Primária*: Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1959; (6) Calculada a média pelos dados até outubro, o

A PROPÓSITO DE: "NOVAS FACULDADES... NOVAS UNIVERSIDADES"

"A ninguém é lícito opor-se ao desenvolvimento do ensino superior... Não fora a antecipação do ensino superior sobre o ensino popular, nos primeiros tempos do cristianismo; não fora a fundação das universidades medievais, séculos antes de se terem organizados os sistemas escolares modernos — certamente não so acharia a humanidade no seu grau atual do civilização... O erro está em criar escolas superiores em demasia..."

Essas palavras equilibradas de Almeida Júnior ("E a Escola Primária?" — Ed. Nacional, p. 10, 1050) parecem-me aptas a introduzir a questão da melhor maneira que se poderia desejar. O professor lembra mesmo que o Estado tem necessidade de um mínimo de profissionais liberais, anteriormente a poder completar sua rede escolar primária, e destaca "dois exércitos indispensáveis a qualquer nação civilizada: o que defende a saúde da população e o que assegura a distribuição da justiça". Seja isso dito

que provavelmente torna os índices uma subestimativa; (7) estimado mediante a interpolação de uma parábola de 2.º grau, pelo processo dos mínimos quadrados. É evidente que, também, neste caso, estamos diante de uma subestimativa. Com a recente fixação, pelo governo federal, dos novos salários mínimos, os índices de desvalorização serão muito mais elevados, como já nos tem sido dado verificar praticamente nos dois primeiros meses do corrente ano. Em muitos casos, a elevação do custo das utilidades tem sido superior a 50 por cento; (8) Almeida Jr., Op. Cit.

— com administração de justiça — em favor das Faculdades de Direito.

Com esse preâmbulo creio que readquirimos a' isenção de ânimo suficiente para abordar o problema da criação de novas Faculdades e logo mais novas Universidades, entre nós, questão novamente agitada com o caso da Faculdade de Direito de Caruaru, a que se seguirá uma de Odontologia e, ao que se diz, a Universidade, "com reitor, meirinho e guarda... que tudo somado é nada", como dizia o bom Gregório de Matos.

A defesa ou apologia dessas novas criações é difícil, e as apresentadas por seus pregoeiros realmente não chegam a convencer ninguém de bom senso, exceto os arrastados pelo bairrismo ou paixão política. For isso mesmo não convém perder tempo debatendo os argumentos que poderiam ser propostos nesse sentido. Fica assim claro, liminarmente, que não conseguiríamos depor em favor dessa nova Escola de Direito, como em favor de tantas novas Faculdades de Filosofia que têm pululado por aí à tóa.

Também não conviria escrever um artigo unicamente para engrossar a corrente dos que profligam essas iniciativas. O que nos interessa é tentar uma atitude mais refletida, mais própria de alguém que "pesquisa". E aqui é justamente que cabe observar que nem sempre as invectivas, lançadas contra essas criações, são melhores que as apologias. Elas pecam por um simplismo oposto. Fecham demais a questão. Para dar um só exemplo dêesses argumentos a nosso ver falhos, citemos esse de que o corpo docente

dessas novas Faculdades seria fraco, composto de professores sem tirocínio, ou sem saber etc. Ora, é aí que estamos dando chance aos defensores dessas novas escolas de se saírem brilhantemente, exibindo na palma das mãos um corpo docente onde figuram numerosos professores "renomados", integrantes das Escolas de nome já firmado. Por onde se vê que o problema é um tanto mais complexo, o que nos leva a meditar sôbre certos aspectos mais profundos, ou mais delicados de nosso sistema: essa questão, por exemplo, do professor poder acumular, emprestando seu nome a duas, três, quatro escolas, com a agravante de elas serem tão diferentes em valor como em instalações, como em regime, como em orientação (ou em falta de...). E assim poderíamos, se houvesse tempo, pesar os argumentos da promotória, para ver quais deles são melhores que os da defesa. Mas isso nos levaria longe e é melhor tentar um atalho mais curto.

Seria importante averiguar até que ponto se poderia barrar, se é que se poderia, esse fenômeno de multiplicação de Faculdades. Em princípio, creio que todos éramos, ao lado de Gilberto Freyre, pelas Universidades Regionais. Mas o triunfo das pequenas capitais, no seu empenho de ter suas próprias Universidades, a essa altura é um fato consumado. Não é possível voltar atrás. Mas agora, é como "reivindicação" das simples melhores cidades que o movimento ganha impulso crescente. O ataque baseado em que na raiz disso está a vaidade municipal é ponderável, e nós mesmos

já lançamos mão dele, mas é perfunctório. Digamos que o argumento é convincente, mas não totalmente. Porque, por exemplo, os municípios retrucam com o argumento da evasão e da frustração das capacidades: "quem vai estudar na metrópole não volta para a localidade; muitos não podem ir estudar na metrópole". Também não me convence muito o argumento, inclusive de Almeida Júnior, de que há aí um golpe de privilegiados contra a massa dos sem curso primário.

Por outro lado, sob certos aspectos ao menos, o Brasil se assemelha menos à pequena França, onde de certo modo só há "L'Université", cuja matriz, a Sorbonne, tem algumas filiais, ou à menor Bélgica, que assim mesmo tem quatro Universidades, ou à Alemanha que tem várias, em pequenas cidades, antigas (as nossas serão antigas um dia), do que aos Estados Unidos, onde a proliferação das Universidades é, ou foi, um fato, aliás próprio para confortar o antiamericanismo de europeus. O Brasil, como os Estados Unidos, é um país continental, novo, federalista, democrático, sem barreiras tradicionalistas, com um ritmo vertiginoso de crescimento, e com uma maleabilidade e ductibilidade sociais provavelmente maiores que as dos países europeus. Os municípios querem crescer, e crescer também culturalmente, e o fazem mais ou menos como o país todo: meio anárquicamente. Tudo isso e outras coisas teria que ser levado em conta no exame do problema aqui focalizado.

Mas, deixando essas considerações que deveriam guiar e preparar

nosso juízo final, o que parece que deveríamos sugerir aqui, para chegarmos logo a uma conclusão, a um resultado prático, talvez se resume no seguinte:

Não parece possível, nem mesmo completamente conveniente, "barrar", ou tentar fazê-lo, totalmente essas iniciativas: de qualquer maneira, em certos casos, a criação de uma Faculdade num município pode ser um fator útil e propulsor. O que é, porém, erro mais grave é simplesmente amparar e equiparar às boas Faculdades e Universidades dos grandes centros essas aventuras institucionais. É realmente um crime canalizar verbas públicas da União e dos Estados para tais arremedos, desviando-as de onde Teriam melhor aplicação. Sem falar em diversos outros erros igualmente passíveis de censura.

Um caminho de passagem poderia então ser procurado à luz das seguintes, entre outras normas:

1 — Estabelecer um sistema de creditação para as Universidades e Faculdades, em vez do atual sistema de nivelamento formal-legal.

2 — Diferenciar os currículos e limitar o alcance dessas novas Faculdades, quanto à conferição de certos graus e ministração de certos cursos: por exemplo, supondo um curso médico em dois ciclos, elas poderiam, em certos casos, limitar-se ao primeiro ciclo; em outros casos a solução estaria em adotar um tipo de currículo menos rico; quero dizer, por exemplo, que, se a Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, uma das melhores do mundo, pode fazer tal

reforma no seu currículo, outras Faculdades, em vez de ajustarem-se por uma ficção burocrática e legal a esse padrão de São Paulo, poderiam continuar, por muito tempo, com o currículo antigo, de padrão menos bom, certo, mais atingível de fato por elas,

3 — Subordinar o exercício da profissão e de algum modo a diplomação e o sistema das Faculdades às corporações profissionais (Ordem dos Advogados, Sociedade do Medicina, etc), o que aliás já vem sendo defendido por muitos.

4 — Substituir o regime de pagamento de taxas pelo aluno-cliente ou aluno-freguês por um sistema de manutenção colegiada, ou comunitária, ou por fundações, das instituições, de modo a permitir ao estudante o curso gratuito, e à Direção a independência frente à clientela, e a isenção do ânimo de lucro.

5 — Estabelecer prioridades para tais ou quais tipos de escolas, tendo em vista a necessidade e possibilidade de cada região.

6 — Passar imediatamente as melhores Universidades para o regime de tempo integral de alunos e professores, permanecendo as outras Universidades e Faculdades em regime de tempo parcial.

— Evitamos abordar esse aspecto: se, sob certa face, a prioridade caberia às escolas de Medicina e Engenharia, é certo que elas são as mais difíceis de instalar e aparelhar; as de Direito as mais fáceis. Sob outra face, as Faculdades de Filosofia encontram boas justificativas, entre outras os "debouchés", dado o aumento da rede ginásial e colegial no interior.

Essas e algumas outras idéias creio que poderiam representar uma hipótese de trabalho mais frutuosa do que a simples antítese apoiar ■— combater em torno desse problema da ordem do dia. — CARLOS FREDERICO MACIEL — (*A Tribuna*, Recife).

* » *

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

1. Uma exposição crítica da Administração Escolar Brasileira precisa partir da consideração preliminar de que os pressupostos de nossa filosofia e de nossa política de educação em geral e de escolarização em particular estão "oficialmente" expressos na Constituição Federal vigente, não só na parte específica de "Educação e Cultura", como, também, em várias outras do suas passagens. Aliás, lembremo-lo, nesta oportunidade, a inserção de assuntos educacionais, em capítulo destacado, no texto de nossas últimas constituições (a vigente, a de 1937 e a de 1934), resultou de influências exercidas, por educadores e por juristas, indiretamente, sobre os respectivos constituintes ou, diretamente, pela sua participação pessoal nas assembléias correspondentes, sob a inspiração da Constituição de Weimar, da Alemanha pós-guerra de 14-18. Nas nossas constituições anteriores (a de 1891 e a da monarquia) os assuntos de educação e escolarização só aparecem acidentalmente, sem nenhuma sistematização e sem nenhum destaque.

2. O interesse da Administração Escolar em localizar esses pres-

supostos filosóficos e políticos decorre não apenas do fato de tratar-se aqui de um sistema escolar nacional, mas, igualmente, da própria teoria da administração que a coloca inequivocamente como um instrumento para a realização de certos ideais, de determinadas maneiras. Para que assim não fosse, seria preciso admitir-se que a administração é que determina os fins dos empreendimentos, tese difícil de defender-se. À administração não compete discutir filosofias e políticas mas, apenas, atendê-las.

3. Mas, é imprescindível considerá-lo, o tipo de nossa Constituição vigente, como, aliás, os das demais já revogadas, não é daquele que visa apenas a tornar "de direito" o que "de fato" já existe vitorioso e pacífico no cenário político-nacional, como é (ou, pelo menos, pretendem os seus responsáveis que o seja) a Constituição Soviética. A nossa deve ser considerada como visando a, também, tornar de fato vitorioso e pacificamente admitido o que ainda não está consagrado pelo uso, mas se considerou, no momento de sua elaboração, como o melhor e, por isso, ficou estabelecido antecipadamente, "de direito".

4. Do anteriormente exposto decorre que os pressupostos filosóficos e políticos de nossa Constituição incluem pontos-de-vista discutíveis afetando objetivos de realização futura, sem dispensar, entretanto, nossa Administração Escolar de procurar atender não apenas ao de fato já estabelecido, mas, também, e ao mesmo tempo, ao desejável, embora em discussão. Entre

os problemas de difícil solução que resultam desse estado de coisas, poderíamos lembrar como exemplo o do "ensino religioso, disciplina dos horários das escolas oficiais..." (Art. 168-V). Daí, em consequência ainda, tornar-se muito difícil dizer, até que ponto, certos males de nossa escola decorrem de uma administração inadequada ou de vacilações em seus pressupostos que, como dissemos acima, à administração não compete superar nem discutir. O caso das "Diretrizes e Bases" (Art. 5º — XV — a) é outro exemplo que ilustra bem esse problema, pois, há dez anos estamos procurando decidir a respeito do grau de centralização cabível na política escolar federal, sem poder definir bem se a dificuldade está no processo administrativo mesmo, ou só nas vacilações dos nossos líderes políticos parlamentares.

5. Outra observação que devemos fazer a respeito de nossa Administração Escolar é que ela depende inteiramente da administração pública, como acontece em tantos países modernos, mas não acontece nos Estados Unidos, de onde "importamos" a preocupação de constituir com ela uma disciplina de estudo, de formação especializada e de atividades práticas específicas, com objetivos profissionais. Assim e por isso, a maior parte das funções específicas da administração aplicada à escola, no Brasil, pertence aos poderes estatais constituídos — legislativos e executivos — que, pelas suas qualidades e pelos seus defeitos, pouco ou nada deixam para a decisão dos profissionais e espe-

cializados em assuntos de administração escolar.

6. Em nossa estrutura jurídica nacional, os profissionais do ensino, docentes ou administradores (e mais os administradores do que os docentes) estão reduzidos a meros executantes do que emana dos poderes políticos, o que dificulta a criação de "canais sociais" que estimulem os estudos especializados e desencoraja, em consequência, a formação profissional especializada nesse campo pedagógico.

7. Examinando-se os passos do processo administrativo aplicado à escola brasileira, veremos como e até que ponto uma profissão de administrador escolar é ainda precária entre nós. Isso não significa, é claro, que devamos desinteressar-nos dessa formação se não por outras razões menores, pela maior de que a ordem política é coisa viva, sujeita a mudanças. Essa mudança, aliás, apresenta já, no Brasil, alguns indícios de que, pelo menos sob certos aspectos, poderá vir a alterar, para melhor, o quadro presente.

8. A Administração Escolar brasileira dificilmente poderia ser caracterizada numa linha de administração moderna. É que a instituição escolar presa e submissa como está à administração pública geral, sofre com esta as vicissitudes dos interesses político-partidário-eleitorais, que se fazem prevalecer aos de ordem técnica. É claro que o interesse Político (com P maiúsculo), como ficou ressalvado preliminarmente, é superior ao administrativo. Mas, quando se fala no "interesse político-partidário-eleitoral"

(com p minúsculo) o ponto-de-vista e a perspectiva são muito diferentes.

O caráter centralizado de nossa administração pública determina a concentração dos poderes de decisão no legislativo e no executivo que deveriam ser, acima de tudo, órgãos Políticos, mas, de fato, são-no, apenas, órgãos essencialmente político-partidário-eleitorais. E não só as I decisões gerais, mas as de minúcia também, pois, de um lado, a primazia da preocupação de reeleger-se é, para a maioria de nossos legisladores, o gabarito supremo de todas as providências que, por isso, se atomizam para a satisfação de interesses individuais, regionais, locais, domésticos, de simpatias ou aversões pessoais; por outro lado, os hábitos deixados pelo "Estado Novo" imprimiram à nossa legislação a tendência de resolver *tudo* nas esferas centrais do poder, estabelecendo com o sistema do Decreto-Lei, providências ultrapromenorizadas' para serem aplicadas idênticamente, em não importa que lugar do país, cujas diferenças regionais e locais são tão sobeja e pacificamente reconhecidas.

Em virtude disso, desde as iniciativas (a fase de ideação no processo do planejamento) são tomadas, em regra, sem ter em vista a situação e a perspectiva do interesse coletivo, mas sim a de cada unidade pessoal. Em consequência, os estudos de base se reduzem à verificação do caso próprio, isto é, transformam-se em simples ajustes entre partes singulares. Os anteprojetos, quando têm oportunidade de aparecer, não precisam de sérios exames das alternativas, mas são passíveis

de decisão por uma ou outra consulta entre o que tem o poder de decidir e a parte interessada. E, assim na generalidade dos casos, os projetos chegam a ser aprovados em definitivo, sem outra luta que a de choques pessoais de idéias ou de interesses.

Na linha normal dos acontecimentos — desde os "Projetos" de Rui, de 1883, até o de "Diretrizes e Bases da Educação Nacional", de 1948, passando pelo "Plano Nacional de Educação" derivado da Constituição de 1934, para citar os exemplos mais conhecidos — a inviabilidade de planejamentos parlamentares se manifesta desde logo, pois os gabaritos pessoais aparecem sempre, mais ou menos irredutíveis. A única exceção de planejamento geral de ensino, orgânico e racional, efetivado, embora logo frustrado, é o Código de Educação de São Paulo (1933) — o qual a nosso ver só foi possível pela razão clara o simples de haver no momento (regime discricionário) um gabarito pessoal supremo, como é peculiar às ditaduras. O "Código de Educação" de São Paulo é o único exemplo que conhecemos de planejamento escolar orgânico, na boa linha da administração moderna, apesar de haver sido anterior a qualquer estudo especial da disciplina entre nós. Se seus estudos de base e decisões finais não fossem passíveis da reserva de se haverem inspirado mais em trabalhos de gabinete do que em pesquisa sistemática da realidade dos fatos, poder-se-ia considerá-lo como um planejamento perfeito.

Esse o espírito.

9. Somos de opinião que a melhor apresentação do complexo das atividades específicas da administração, em suas grandes linhas, é aquela que, como as demais do gênero, se inspira na conceituação clássica de Fayol e reúne: a) planejamento, b) organização, c) assistência à execução, d) avaliação de resultados, e) relatório.

Parece-nos que seria essa a melhor seqüência para se fazer a exposição crítica de nossa Administração Escolar e, por isso, vamos segui-la passo a passo, depois de haver feito as considerações preliminares que ligam a administração a seus pressupostos.

Quanto aos setores da administração — àqueles objetos a que se aplicam as atividades específicas: o pessoal, o material, os serviços auxiliares e o financiamento — não faremos considerações particulares, que não caberiam no plano deste trabalho; limitar-nos-emos a algumas de ordem geral que decorrerão do tratamento das próprias atividades específicas.

10. Vejamos, pois, como se processa a Administração Escolar no Brasil. No que concerne às atividades de planejamento, cabe às nossas câmaras legislativas (federal, estadual ou municipal) a generalidade de suas operações e decisões. Delas é que vêm os projetos que estruturam os serviços novos ou reestruturam os já existentes; mais do que isso: sem passar pelo crivo de deputados ou vereadores nada se estabelece de caráter definitivo no campo escolar, salvo no sentido da quela crítica pitoresca que se faz a nossas coisas "...só o provisório é

durável no Brasil". Acresce que, atualmente, além da herança recente do "Estado Novo", cuja legislação, inclusive a de ensino, vige ainda em sua maior parte, o legislativo federal goza de tão grande força no campo do ensino que, praticamente, constitui o árbitro ao qual os demais legislativos se devem sujeitar em larga extensão. De qualquer modo, porém, a ideiação de instituições escolares, as iniciativas, estão sujeitas às assembleias: sem a subscrição de deputado, nada se cria, nem se transforma (apenas muito se perde) no panorama escolar brasileiro.

É verdade que nas assembleias há "comissões" de educação ou de ensino, que não raro congregam elementos provindos das lides escolares; nunca porém só deles, nem deles em maioria e, como as decisões "democráticas" se fazem por maioria de votos, não são costumeiramente os profissionais especializados os que dão o tom às decisões. Isso sem contar os casos freqüentes em que, nessas comissões, os especialistas, ou, pelo menos, os iniciados e os interessados, funcionam menos como tais do que como homens de partido e de eleição.

É verdade igualmente que, com relativa freqüência, nossas assembleias têm apelado para os técnicos do ensino, ou para os grandes nomes do magistério militante, para que estudem e sugiram anteprojetos, estudos de base e outras providências específicas do planejamento, mas essa prática em nada tem melhorado a dominância do fator político, com as características peculiares à realidade brasileira que ele costuma

apresentar, na hora das decisões: congelamentos, torções ou estranhos ajustes dos anteprojetos. Nada mais ilustrativo dessa realidade do que a velha história do famoso projeto de "diretrizes e bases da educação nacional", cuja sorte tem sido a mesma, como atrás referimos, do "Plano de Educação de 1937", e dos "Pareceres e Projetos" de Rui.

A essas preliminares devemos insistir na agravante da prática de legislar com tão amplas minúcias que nossos representantes têm manifestado em todas as emergências, prática que faz, já dos meros projetos, verdadeiras "folhas de tarefa" à moda taylorista, reduzindo a liberdade dos agentes escolares, que aparecem depois, a simples expediente.

Ainda no capítulo do planejamento, os estudos de base para os projetos escolares não constituem preocupação importante de nossos legisladores. Se, às vezes, eles aproveitam estudos úteis provenientes de interesses mais ou menos coincidentes, a regra é que os projetos se estabeleçam em gabinetes, na linha das preferências pessoais dos líderes políticos. Só alivia um pouco essa situação, uma nova esperança: ultimamente, graças aos esforços de meio dúzia de incansáveis batalhadores, à frente dos quais avulta a figura de Anísio Teixeira, têm-se projetado e desenvolvido, dentro de um círculo ainda restrito, estudos sérios de base para a orientação das soluções de nossos grandes problemas escolares. Esses esforços estão atualmente no seu nascedouro com o Centro Brasileiro e os Regionais de Pesquisas Educacionais, em vá-

rios estados, inclusive o nosso, e outras instituições novas patrocinadas pelo I. N. E. P.; mesmo que forças contrárias, como as que já se têm esboçado, não ponham a obra a perder, tais estudos precisarão ainda de algum tempo para chegar a exercer pressão através do esclarecimento da opinião pública — nossa ainda tão pobre e balbu-ciante opinião pública — sobre os representantes do povo nas assembléias.

11'. Nas tarefas de organização, teóricamente, à vista do espírito de nossa Lei Magna, o poder dominante deveria ser o dos executivos (federal, estadual, municipal). Queremos dizer que, normalmente, os legislativos completariam as tarefas de planejamento, passando aos executivos as de organização, isto é, as de efetivação das providências previstas no planejado, de modo a atender às peculiaridades da futura execução, conforme o lugar e o momento, como cumpriria aos executivos em qualquer administração de base científica e moderna.

Na atividade de organização de nossa Administração Escolar, entretanto, verificam-se duas práticas que, de certo modo, são contraditórias, ilógicas e, em consequência, deveriam resultar sempre em prejuízo do ensino, mas que, paradoxalmente, funcionam como uma espécie de mecanismo de compensação. A primeira delas é a já referida preo-ocupação de minúcia de nossos legisladores, com a qual invadem inconvenientemente a seara do executivo, tolhendo-lhe os movimentos e ajustes que, de direito, lhe cabem, para a boa execução das tarefas nos

casos concretos. A segunda, funda-se numa anomalia de nossa estrutura jurídico-política — a preponderância do executivo sobre o legislativo. Talvez não caiba bem a esse fato o adjetivo anômalo e sim o peculiar, uma vez que decorre de nossa evolução histórico-social. Mas, de qualquer modo, essa preponderância (fundada a nosso ver na parte de leão que nossos executivos têm nos setores de nomeações de funcionários de todas as categorias e no controle da execução financeira) leva o executivo a influenciar acentuatadamente a atividade legislativa, estruturando maiorias que lhe sejam dóceis e, em larga escala, a reduzir os efeitos da legislação minuciosa, no sentido de obter as minúcias que lhe convém. Na nossa legislação escolar é fácil verificar-se a participação do executivo, já pela parte que lhe cabe nas iniciativas, já pelo "ajeitamento" das emendas, das votações e dos vetos dos projetos que não procedem dele. O fato, por exemplo, de as únicas poucas "leis orgânicas", verdadeiramente orgânicas, em que pesem seus defeitos, só terem sido possíveis no Brasil em regimes discricionários (reformas Francisco de Campos e Capanema, Código de Educação de São Paulo, "leis orgânicas" do ensino primário e normal etc. e, por outro lado, os fracassos dos projetos citados dos regimes normais) comprova que, entre nós, os legislativos de representação popular têm sido, geralmente, incapazes de operar satisfatoriamente na boa administração do ensino e só os executivos têm tido possibilidades de efetivar planos. Esta a procedência daquela

crítica pitoresca acima referida; as organizações por decreto, portaria, ou simples ato de ministros e secretários são sempre instáveis e precárias, mas, entre nós, costumam resistir bem.

Nas atividades de organização escolar, pois, de direito, ainda não cabem aos especialistas do ensino dar o tom, mas aos poderes governamentais comuns, em meio da administração pública geral. Mesmo os ministros e secretários da educação — agentes diretos do executivo — não são, em regra, iniciados ou interessados e, muito menos, militantes do ensino, salvo raras exceções. São políticos, homens de partido e de eleição. E todos estão de acordo em que devam sê-lo, de preferência, exceto nos setores da administração militar e, às vezes, no da financeira.

Dessas circunstâncias resulta que as tarefas inerentes à organização — análise de função, divisão de trabalho, estruturação dos órgãos etc. — escapam também a profissionais da Administração Escolar, permanecendo no campo das decisões da administração pública comum, com ela confundindo-se, sujeitando-se a seus critérios, de regra, não pedagógicos.

Disso decorre que muito dos mais importantes aspectos da Administração Escolar — currículos, programas, seleção de pessoal, dotações financeiras etc. -- se efetivam de modo inadequado às exigências da execução das tarefas, inadequado pelo menos do ponto-de-vista dos que se dedicam ao estudo das ciências que servem de base ao processo educativo geral e às técnicas es-

colares em particular. Mais ainda: inadequadamente ao mesmo tempo do ponto-de-vista dos que operam nos serviços de base e nos de administração de escola.

Dessa não participação de profissionais do ensino nas decisões organizatórias das escolas resulta, por outro lado, boa parte da explicação por que os movimentos do magistério militante se fazem, predominantemente, em assuntos estranhos às necessidades técnicas da profissão e se acentuam no que concerne a vantagens pessoais da "classe", tais como vencimentos, regalias, etc. É que os professores sabem da dificuldade de agir no sentido de obter um melhor currículo, um melhor programa, uma melhor distribuição de curso e outras medidas de organização em que não têm oportunidade de intervir, que são obrigados a receber sem consulta prévia, reduzidos que estão a meros executores de "folhas de tarefa" taylorística-mente impostas.

Pelo exposto se verifica que as duas primeiras etapas de processo administrativo aplicado à escola, o planejamento e a organização escapam quase inteiramente e sistematicamente aos professores e aos administradores escolares propriamente ditos; são atribuições da administração pública geral, exercidas através da ação eminentemente político-partidário-eleitoral nos legislativos e nos executivos. Não aparece assim, entre nós, uma administração escolar em seus verdadeiros termos, exercida por especialistas em assuntos de instrução, mas uma seção de administração pública geral, que afeta a escola e não e

realizada pelos professôres e sim pelos detentores dos poderes políticos, em sua maioria estranhos a seus problemas e desinteressados da efetivação das boas técnicas da educação e do ensino.

12. Passando agora à análise das tarefas de assistência à execução (ou de gerência, se se quiser admitir a palavra adequada na terminologia de administração geral), no campo administrativo escolar, vemos que só esta é de fato exercida pelos profissionais especializados. Mas, é óbvio, num empreendimento planejado e organizado à revelia dos que conhecem, ou têm obrigação de conhecer as exigências técnicas do serviço, mas num e noutro caso, dos que têm a responsabilidade de uma administração cientificamente conduzida, os assistentes de execução estão mais ou menos inibidos, se não mesmo impedidos de mover-se com a liberdade indispensável para realizar os ajustes necessários.

Assim é que a assistência aos trabalhos escolares de base, embora feita por profissionais, escapa de fato à sua responsabilidade, pois que- os respectivos administradores recebem tudo pronto e não têm meios de fazer alterar o que vem já disposto "de cima". As regras de matrícula, de frequência, de medidas de aproveitamento, de promoção, de conclusão de curso, e, até, o material didático (livros, especialmente) tudo já está preestabelecido e ao assistente de execução nas escolas, fica, apenas, a tarefa de verificar se tudo está exatamente conforme os figurinos "baixados". Não há, portanto, verdadeiros assisten-

tes de execução, no sentido que uma Administração Escolar prescreve; há meros fiscais de cumprimento das "folhas de tarefa" taylorista-mente impostas.

Aqui acontece, porém, outra circunstância peculiar atenuando paradoxalmente os males que logicamente deveriam decorrer de um tal estado de coisas. Como o planejamento e a organização são determinados pelos estranhos ao magistério e como, justamente por serem estranhos, os políticos não têm real interesse nos resultados que seus planos e organizações possam dar (e mesmo quando o tenham, não dispõem de qualificação para verificar se as coisas se estão passando exatamente como determinaram), na execução de fato e na sua assistência, podem os profissionais mais esclarecidos e corajosos ajustar planos e organizações a interesses mais racionais, conforme o recomendado pelas ciências da educação. Por outras palavras: as escolas recebem "de cima" tudo minuciosamente estabelecido e, em teoria, devem cumprir fielmente o que lhes é determinado; entretanto, os que têm o poder de determinar, não têm interesse nem possibilidade de controle, e, então, os executantes ficam com larga margem de liberdade... ilegal, que usam conforme suas características de personalidade e de formação, seja para alterar, melhorando, um programa, seja para burlar a organização "baixada", proporcionando facilidades inconvenientes. Nesse sentido, excluindo-se a parte puramente formal — do papelório burocrático — (única sobre a qual a administração comum é capaz de

agir) — a Administração Escolar no Brasil é a mais livre que se possa imaginar. Quer dizer que, aos caprichos de uma extrema submissão da Administração Escolar à administração geral se opõe, como compensação, uma quase absoluta falta de controle, que cada um aproveita ou não, como melhor entende. Disso resulta, afinal, a existência de duas escolas completamente diferentes: a de direito e a de fato; estas mui diferentes entre si, conforme as capacidades e disposições de seu pessoal.

A irresponsabilidade conseqüente em que se colocam os assistentes de execução, quanto ao planejamento e à organização escolar, desestimula, aliás, a generalidade dos administradores escolares para velar por suas funções primaciais: as de orientação, estimulação e coordenação. A observação das oportunidades de contato entre diretores de escola e seus professores revela que a maior parte de sua atenção e energia é gasta na fiscalização do cumprimento das ordens vindas "de cima", através das leis, decretos, portarias, avisos e quejandos. É o que se nota, em regra, nas reuniões de professores de escolas primárias, nas congregações de escolas médias e, de certa forma, nas próprias escolas superiores. Nestas, é verdade, de direito e de fato, há um pouco mais de liberdade de ação, embora muito longe ainda do que seria desejável. Nossos diretores de escola funcionam, pois, à base de consulta aos regulamentos escritos, ou de um completo "laissez faire. . .", perfeitamente acomodados à situação de irresponsabilidade que o pro-

cesso administrativo lhes proporciona, desde a mais absoluta ausência de influência no planejamento da organização, até na liberdade da escolha de seus colaboradores. Aliás, para que bem funcionem, assim, assim são "preparados", ou melhor, são inteiramente despreparados, para administrar. Daí também a estranheza e confusão, provocadas pelos estudos de administração moderna, nos que se iniciam neles, depois de alguma experiência vivida na atividade escolar.

13. No capítulo da avaliação de resultados, nossa Administração Escolar é absolutamente conseqüente com seus passos anteriores. O que, neste particular, não está regulado pelas ligações com a administração geral (e é o mínimo), cai na esfera dos arbítrios da liberdade de cátedra ou da autonomia didática.

Não há prescrições relativas a avaliações que escapem ao campo do aproveitamento escolar instrucional e intelectualista para exames, promoções, conclusões de curso. Avaliação de integração da escola na comunidade, de melhoria do comportamento social dos alunos, de esforço de aperfeiçoamento de métodos de ensino etc. não entram em linha de conta. Nossa escola, acompanhando a linha geral das mais modernas, pretende ser informativa e educativa, mas sua administração, embora planeje e organize serviços de ambas as atividades, não cogita de medir outros resultados que os puramente intelectualistas de informação.

Há, realmente, um complicado sistema de registros efetuados em múltiplas cópias enviadas a diferen-

tes repartições centrais de Administração Escolar, registros cujo conteúdo e sistematização permitiriam mais amplas e úteis avaliações de resultados. Mas esse material costuma ser simplesmente recolhido às referidas repartições que os exigem, desperdiçando uma imensidade de tempo, uma fortuna de material, de esforço inaproveitados. De fato, registros como os mapas de movimento, nas escolas elementares e médias, os relatórios de inspetores das comissões examinadoras de concursos etc. formam o célebre pape-lório e como tal se classificam muito bem, dada a perfeita inutilidade em que seu abandono resulta.

14. Quanto à última das atividades específicas da Administração Escolar — a de relatar, no sentido de prestar contas, está fora de uso entre nós, apesar de constituir também exigência normal da legislação.

Salvo os casos das mensagens que o poder executivo costuma apresentar ao legislativo, parte, portanto, da administração pública geral, nossa Administração Escolar não relata, não presta contas, ao seu maior interessado — o público. E, mesmo nas mensagens acima referidas, a parte do ensino é, em regra, como que o parente pobre da família administrativa-governamental: poucas informações, quase sempre de caráter laudatório; nenhuma crítica nem planos de ação futura, tudo sem qualquer preocupação de objetividade. Constituem verdadeiras exceções relatórios como os publicados por Almeida Jr. quando de sua administração no ensino paulista — 1934-1937. Não nos lembramos de ministro ou secretário de educação

que tenha cogitado de prestar contas à nação de sua atividade e de seus planos, fora dos discursos formais de recepção ou de entrega da pasta.

Em conseqüência disso, um dos males maiores de nosso sistema es-colar está na falta de dados objetivos para se fazer uma idéia concreta da realidade dos fatos e outro mal, decorrente do primeiro, na fragilidade das críticas que se lhes dirige, pois, naturalmente, elas se fundam em generalizações insustentáveis, à falta de documentação objetiva e sistematicamente elaborada.

Estas são, numa análise per-functoria, as linhas gerais da Administração Escolar Brasileira, no que se refere à esfera oficial.

15. No setor do ensino privado, sob certos aspectos, a situação é melhor, mas sob outros é pior.

E melhor quanto, por exemplo, à relativa liberdade que os diretores de escolas particulares têm para escolher seus colaboradores, ou de constituição e integração articulada dos cursos que compõem seus estabelecimentos. As escolas particulares podem escolher seus professores e demais, funcionários, pela influência direta de seus administradores; podem organizar grupos de cursos que melhor atendam às perspectivas das comunidades em que se instalaram, fatos estes, por si sós, bastantes para permitir oferecimento de um ensino melhor, se não houvesse descompensações.

É que, por outro lado, estão elas sujeitas, como as escolas oficiais, ao mesmo planejamento e organização das leis gerais que as encaminham

através dos padrões fixos de currículos, programas, livros didáticos e demais prescrições minuciosas, sem, contudo, ficarem sujeitas, como ocorre igualmente com as escolas públicas, ao controle de execução, salvo quanto às formalidades do "papalório".

Ora, acontecendo, como não podia deixar de acontecer, que o ensino é um empreendimento pouco ou nada lucrativo quando desenvolvido no justo sentido do interesse público, e, ao mesmo tempo, acontecendo que a iniciativa particular tem, na nossa estrutura social, como principal (quando não único) estímulo o lucro financeiro, a vida das escolas particulares, de um lado amarradas pelo excesso de legislação, ficam a coberto de muitas responsabilidades; de outro lado, livres de verdadeiro controle de execução, ficam à vontade para tirar do "investimento de capital" um lucro que, naturalmente, o tipo de empreendimento não deveria proporcionar.

Resumindo, e concluindo:

A Administração Escolar no Brasil é parte integrante da administração pública geral e em função dela se efetiva.

As atividades de planejamento e de organização ficam inteiramente a cargo dos poderes políticos comuns e os profissionais ou especialistas do ensino permanecem à margem dessa parte de sua administração.

A assistência à execução fica a cargo dos profissionais, mas isenta-os de quase toda a responsabilidade em vista das amarras a que está sujeita pelo planejamento e pela organização efetivados à sua revelia.

A avaliação de resultados obedece, conseqüentemente, ao estabelecido pelos aspectos anteriores do processo administrativo escolar e o pouco que escapa às possibilidades da legislação geral torna-se incontrolável.

Não está nos costumes de nossos administradores escolares, quer na esfera da administração pública geral, quer na escolar propriamente dita, prestar contas a quem de direito, de suas atividades através dos relatórios críticos. Por isso a situação presente tende a perdurar, uma vez que as oportunidades de constatação pública das falhas e dos defeitos são raras, passando mais ou menos despercebidas, ou levando a generalizações sem base.

No campo do ensino privado, há alguma possibilidade de se efetivar uma administração mais racional, mas ela é descompensada pelo estímulo dominante nas iniciativas desse tipo — o lucro financeiro — resultando, afinal, em deficiências ou omissões geralmente mais nocivas, ou, pelo menos, equivalentes às das escolas públicas.

Esse estado de coisas, decorrentes de uma tradição histórico-social, predomina ainda firme na estrutura brasileira, apesar de algumas mudanças já se enunciarem mais ou menos timidamente.

Só a perspectiva das transformações sociais, ora apenas vislumbradas, estimula e aconselha o prosseguimento do estudo e da formação de especialistas em Administração Escolar; a situação vigente, entretanto, não é encorajadora, principalmente porque a conveniência do aproveitamento dos que a eles se

dedicam está apenas começando a ser sentida, mas não chegou a ser compreendida. — J. QUERINO RIBEIRO ■— (*Anhembi*, S. Paulo).

A CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

De 6 a 16 de julho p. p. reuniu-se, em Genebra, a XXII Conferência Internacional de Instrução Pública

— O Bureau Internacional de Educação (B.I.E.) era o único, antes da guerra, a organizar esta conferência; desde 1947 o Bureau e a UNESCO encarregam-se, conjuntamente, desse trabalho todos os anos. Os debates deste verão coincidiram com o trigésimo aniversário da assinatura — 25 de julho de 1929

— do estatuto intergovernamental do B.I.E., fundado quatro anos antes (em dezembro de 1925) como instituição particular. Em julho próximo completará trinta anos o primeiro encontro de três governos — do Equador, da Polônia e do cantão de Genebra — que se reuniram para colaborar no campo da educação e assegurar uma larga troca de informação e documentação a fim de que cada país se sinta estimulado a beneficiar-se com as experiências dos outros.

Quanto caminho andado desde este simples começo! A educação era então considerada como a última muralha da soberania nacional, o que excluía toda idéia de cooperação oficial.

Hoje, todo o mundo se felicita do possante movimento de auxílio que torna possíveis as múltiplas atividades da UNESCO!

Malgrado os inícios tão modestos do B.I.E., a conferência foi convocada, pela própria natureza dos assuntos, para debater em grau superior, os principais problemas educativos e achar-lhes soluções gerais de porte universal.

Embora ela fosse, por principio, sempre proibida de empenhar a responsabilidade dos governos adotando convenções, a conferência estabeleceu com as 47 recomendações que ela votou até o presente, uma espécie de "carta" ou código internacional de educação * cuja autoridade moral não poderia ser negada. Este corpo de doutrina e de política escolar tem sido, com efeito, elaborado e votado pelas mais altas autoridades educativas nacionais ou por seus representantes titulados.

A Formação dos Quadros Técnicos e Científicos

Este ano a conferência foi convocada para elaborar e votar uma recomendação sobre as medidas destinadas a facilitar a formação dos quadros técnicos e científicos. A Comissão mista UNESCO - B.I.E. tem averiguado que as experiências que têm sido tomadas neste domínio, visando corresponder às necessidades do mundo moderno, são suscetíveis de interessar a todos os países, qualquer que seja o seu nível de desenvolvimento técnico. Ademais o público tomou consciência da gravidade do problema, das declarações sérias feitas não somente por emi-

* Ver a *Conferência Internacional de Instrução Pública* — UNESCO -B.I.E., Recomendações — 1934-1958, Genebra, B.I.E., 1959.

nentes professôres mas também por personalidades políticas do primeiro plano, tais como o almirante Strauss, sir Winston Churchill, o chanceler Adenauer ou o premier Khruchtchev. Para que a questão possa ser examinada tendo-se em conta a realidade e não unicamente o ideal visado, os delegados disporão dos resultados de um inquérito efetuado pelo B.I.E. junto aos ministérios de instrução pública e ao qual mais de 50 países responderam. Caso os interessados se limitem ao projeto de ordem do dia, que foi comunicado aos diversos governos pelos organizadores da conferência, a recomendação em apreço versará sobre os diferentes aspectos de formação dos grandes problemas financeiros, administrativos, pedagógicos e sociais.

De início surge o aspecto financeiro: esquece-se demasiadamente que o dinheiro não é unicamente a condição essencial da guerra, mas também da educação. Os delegados discutirão a sua utilização em função das necessidades crescentes do mundo moderno, créditos destinados à formação dos quadros técnicos e científicos, contribuição financeira dos poderes públicos e das iniciativas particulares, modalidades dessas contribuições, etc.

Em seguida vêm as medidas de ordem administrativa e técnica: criação de organismos especiais (conselhos, comitês de estudos, fundações) encarregados de promover e de favorecer a formação dos quadros técnicos e científicos; necessidade de coordenar os esforços de todas as instâncias interessadas neste ramo; estudos de ordem qualitativa e quantitativa sobre os cui-

dados atuais e futuros; o papel da planificação em curto e longo prazo contra a penúria dos quadros.

Tratando-se de uma conferência internacional de instrução pública, é evidente que é sob o ângulo pedagógico que a questão poderá e deverá ser estudada sobretudo. Nós nos limitamos aqui a uma simples enumeração de problemas: crescimento do número dos estabelecimentos para a formação dos quadros; papel da orientação profissional e escolar; desenvolvimento do espírito científico e experimental desde a escola primária e nas escolas secundárias; possibilidades para os trabalhadores de ascender aos quadros seguindo cursos em tempo parcial, cursos por correspondência ou cursos noturnos; "reconversão" das pessoas que fizeram estudos secundários ou superiores de caráter não técnico; segurança de uma boa cultura geral nos futuros quadros etc.

Enfim, haverá possibilidade de se divisar medidas de ordem social suscetíveis de favorecer o recrutamento dos futuros quadros com os maiores recursos possíveis e de facilitar os começos desses técnicos na profissão (bolsas de estudo, alojamentos, transportes, escritórios de emprego, etc).

A elaboração e a utilização dos manuais nas escolas primárias

Entre as duas guerras mundiais, o manual escolar esteve a ponto, em certo momento, de ser condenado em nome da própria pedagogia. Felizmente se aperceberam em tempo que para assegurar uma

"ração educativa" mínima a milhões e milhões de crianças — e esse é bem o problema atual — não se podia dispensar êste poderoso auxiliar do ensino. Pode-se mesmo afirmar, de uma maneira tóda empírica e fora de todo o preconceito didático que se o valor de um ensinamento é, antes de tudo, função do professor, a qualidade dos manuais e sua larga distribuição facilitam grandemente o papel dos educadores nos países onde o ensino atinge o mais alto nível.

Tais são as considerações que decidiu a Comissão mista UNESCO - B.I.E. a inscrever também na ordem do dia da XXII Conferência Internacional de Instrução Pública a questão da elaboração, da escolha e utilização dos manuais nas escolas primárias.

A comissão quis, igualmente, inteirar-se da importância acrescida dos trabalhos de edição neste domínio. Sabe-se, por exemplo, que a impressão dos manuais representa a metade da produção mundial de livros, seja de 1.250 milhões de exemplares por ano?

Prevê-se cinco grandes capítulos na recomendação que a conferência enviará sobre esse assunto, aos ministérios de educação pública:

1 — Elaboração e edição dos manuais: autores individuais ou comitês de redação; edição pelo Estado, pelas autoridades escolares ou por editores particulares; renovação dos manuais; sugestões ou prescrições concernentes à apresentação material dos manuais do ponto de vista da impressão, ilustração, aspecto artístico, etc

2 — Escolha dos manuais: instâncias encarregadas da escolha; em seguida processo de seleção; listas de trabalhos aprovados, etc.

3 — Distribuição ou aquisição dos manuais: distribuição gratuita ou venda; distribuição a título do empréstimo; regulamentação do preço de venda, etc.

4 — Utilização pedagógica do manual: seu papel como auxiliar do ensino; o manual concebido como trabalho de referência ou como ajuda para assimilação de certos conhecimentos; papel do livro do mestre, etc.

5 — Aspecto internacional do problema: o manual tomado como instrumento de compreensão internacional, racial, social, religiosa, etc; colaboração internacional tendo-se em vista a melhoria dos manuais; coleções internacionais de manuais, organizações de exposições itinerantes, etc.

Lá, ainda, os delegados disporão de um inquérito que o Bureau Internacional de Educação realizou utilizando dados relativos a 60 países.

O movimento educativo no mundo

A Conferência Internacional de Instrução Pública não limita sua atividade à elaboração e ao voto de recomendação dos ministérios de instrução pública. A data de sua reunião coincidindo, para a maioria dos países, com o fim do ano escolar, cada delegação é convidada a apresentar um balanço da atividade educativa durante os doze últimos meses.

Essa troca de pontos-de-vista anual sobre os problemas pedagógi-

cos mais atuais constitui uma lição de educação comparada cujo interesse não cessa de se afirmar. Não oferece, por acaso, ocasião oportuna para assistir ao desenvolvimento ■— quase sempre feito pelos próprios responsáveis pelas reformas escolares as razões que os levaram a inovar?

Não permite tomar conhecimento dos mesmos resultados — negativos ou positivos — das experiências realizadas?

A comparação dos dados dessas comunicações, reproduzidas no *Anuário Internacional de Educação*, cujo vigésimo volume aparece este ano — dá suficientemente a possibilidade de ressaltar as grandes correntes que parecem presidir à evolução da educação no mundo.

É assim que se chega à conclusão, por exemplo, que o problema consiste sem dúvida em assegurar a cada criança, que vive na cidade ou no campo, uma "ração escolar" mínima de seis mil horas. E isso implica no fato de, durante seis anos, pelo menos, cada uma das 250 milhões de crianças que não teve ainda a possibilidade de freqüentar uma escola possa, enfim, contar com um professor e dispor de 2 metros quadrados de espaço numa sala de aula dotada de requisitos pedagógicos e higiênicos.

Tem-se também constatado que os orçamentos de educação aumentam em média de 15% por ano (nesse ritmo terão dobrado antes de dez anos), o que exige medidas urgentes no sentido de uma racionalização e planificação das despesas afetadas à instrução pública.

Está igualmente provada que a taxa média de aumento dos efetivos das escolas secundárias é de 9% (é de 6% no ensino primário); esta estimativa permitiu levar em conta a necessidade de encontrar rapidamente uma solução ao problema da escola secundária para todos — o termo "escola secundária" englobando ao mesmo tempo o ensino do segundo grau de cultura geral e o ensino técnico e profissional.

Sabe-se, enfim, pelos resultados dos dados comparativos extraídos das comunicações nacionais apresentadas à conferência que um país em dois se investe todos os anos na refundição total ou parcial dos planos de estudos e programas dos diferentes graus de ensino.

Basta evocar a amplitude de algumas das questões que levantam o exame em comum do movimento educativo no mundo para convir que, apresentando um caráter especial, o terceiro ponto da ordem do dia da XXII Conferência Internacional de Instrução Pública não oferecerá absolutamente interesse menor com a elaboração das duas recomendações sobre a formação dos quadros técnicos e científicos e os manuais de ensino. — PEDRO ROSSELO — (*Cronique de l'Unesco*, Paris).

CONSTITUCIONALIDADE DA TAXA DE EDUCAÇÃO *

A doutrina e a jurisprudência têm encontrado dificuldades na conceituação das taxas. O conceito polêmico de taxa e sua revisão sucinta será o objeto de nossas con-

* Parecer da Consultoria Técnica do IBAM.

siderações preliminares. A análise que faremos acerca da legalidade do projeto de lei que dispõe sobre a taxa de educação orientar-se-á à luz das conclusões a que chegarmos neste estudo doutrinário e jurisprudencial do conceito de taxa.

Distingamos para poder definir: ' A taxa apresenta caracteres comuns e diferenciais, quer em relação ao imposto, quer em relação ao preço. A taxa se aproxima do imposto em virtude de serem ambos tributos. Todos os elementos característicos dos tributos serão, conseqüentemente, traço de união ligando imposto e taxa. A taxa se aproxima igualmente do preço, porque ambos visam a remunerar serviços específicos prestados pelo poder público.

As características genéricas dos tributos são os caracteres comuns entre imposto e taxa. O que irá diferenciar o imposto da taxa será o fato de a taxa ser cobrada como *contraprestação* de serviços de caráter particular, prestados pelo poder público. O vínculo causal que liga o pagamento a um determinado serviço caracteriza a taxa, diferenciando-a do imposto. Com efeito, o pagamento do imposto não está preso a *nenhuma contraprestação* por parte da Prefeitura em forma de determinado serviço específico. Esse caráter de *contraprestação* de serviços prestados distingue a taxa do imposto, aproximando, entretanto, a taxa dos preços.

Tanto as taxas como os preços se caracterizam por serem cobrados como *contraprestação* de serviços de caráter particular, prestados pelo poder público. Distingue-se a taxa do preço em função da *natureza* do

serviço prestado. Assim, os preços se referem a serviços de tipo industrial, prestados pelo poder público em caráter de empresa, serviços suscetíveis de serem explorados por empresa privada. Tal não acontece com as taxas, que se referem a serviços jurídico-administrativos, serviços iminentes à natureza do poder público, e que só por êle podem ser prestados. Desta primeira distinção, derivamos outras. Assim, os preços, referindo-se a serviços econômicos que têm, por isso mesmo, uma cotação no mercado, formam-se em função de: 1» — o valor que o serviço tem no mercado; 2" — o custo unitário da produção. Quaisquer que sejam os serviços (fornecimento de água, energia elétrica, telefones, proteção contra incêndios, transportes urbanos etc.) têm preço no mercado e podem ser avaliados. Esta aferição é tanto mais perfeita se o Estado não possui monopólio da prestação do serviço, porquanto, neste caso, haverá competição, a qual influi na fixação do preço. Se a fixação não pode ser feita no mercado, em virtude de o poder público possuir monopólio, usa-se um outro critério de aferição, que é o custo do serviço. Isso não quer dizer que o preço deva coincidir necessariamente com o custo. De qualquer forma, o custo do serviço ou o preço de mercado representam critérios para determinação do preço. O mesmo não acontece com as taxas, visto que: primeiro, seu custo não pode ser dado no mercado; segundo: não é possível determinar o custo unitário.

A taxa é instituída unilateralmente pelo poder público. A fixa-

ção de sua alíquota constitui um ato de soberania política, e, portanto, não tem de ser nivelada em função de um valor no mercado, nem de um custo de serviço. O único princípio incontestável é o de que são obrigados a pagar taxas aqueles indivíduos que se encontram em relação direta com a prestação do serviço e dele se beneficiam. Contudo, o nível a que deve atingir a alíquota da taxa não pode ser determinado objetivamente. A taxa se institui, assim, com um caráter subjetivo, pela avaliação do valor que terá para o indivíduo o benefício prestado.

Os preços ou são decorrência do custo dos serviços ou estão em função do valor que esses serviços adquirem no mercado. As taxas não apresentam essas características, uma vez que, referindo-se a serviços jurídico-administrativos e como tal podendo ser prestados exclusivamente pelo poder público, são esses serviços insuscetíveis seja de avaliação pelo mercado, seja de avaliação pelo custo. O elemento para a fixação da taxa só pode obedecer a um critério político, unilateral, escapando a critérios de aferição racional. O valor da taxa estaria, assim, em relação à intensidade do benefício resultante do serviço. Além do benefício particular, resultante da prestação do serviço, temos ainda que considerar o benefício diferencial, que é aquele que aproveita a um certo número de pessoas em conjunto, a um grupo diferenciado da coletividade. Por exemplo, uma taxa cobrada dos possuidores de veículos e destinada à manutenção das estradas; ou, ainda,

uma taxa cobrada dos habitantes de uma cidade para manutenção do serviço de bombeiros. O benefício nesses casos é diferencial e não particular, porquanto se dirige a todo um grupo perfeitamente diferenciado do restante da coletividade. No primeiro caso, os munícipes motoristas recebem um benefício diferente do recebido pelo restante dos munícipes; e no segundo caso, os habitantes daquele Município que mantêm o serviço de corpo de bombeiros recebem um benefício diferente do resto da população.

Temos, assim, duas ordens de taxas: primeiro, as taxas que se referem a serviços prestados individualmente, e que tendem a se confundir com os preços; segundo, as taxas que se referem a serviços cujo benefício é diferencial, serviços que, embora ainda não prestados efetivamente, ficam, entretanto, à disposição dos indivíduos, e que tendem a se confundir com os impostos.

Ensina Rubens Gomes de Sousa, em seu *Compêndio de Legislação Tributária* (Edições Financeiras): "O critério da finalidade a que se destinam as taxas tem utilidade para distingui-las dos impostos: o elemento de distinção está em que as taxas se destinam a remunerar serviços ou atividades públicas *divisíveis* e *mensuráveis*, ao passo que os impostos remuneram os serviços ou atividades públicas indivisíveis e não mensuráveis. Por serviços ou atividades *divisíveis* entendem-se aqueles que podem ser individualizados e destacados do complexo dos serviços e atividades gerais do Estado; e justamente porque são divisíveis, tais serviços e atividades são tam-

bém *mensuráveis*, isto é, pode ser medida a quantidade utilizada por um contribuinte individualmente. Em resumo, serviço ou atividade pública divisível e mensurável é aquele que, por sua natureza própria, permite que se identifique e avalie, isoladamente do conjunto, a parcela utilizada individualmente pelo contribuinte, e por consequência permite que se calcule o montante do tributo devido em cada caso em função dessa parcela individualmente utilizada". (Págs. 123/124).

Adverte ainda o autor citado: "... os Estados e Municípios, em face da Constituição Federal, têm as suas fontes de receita tributária muito rigidamente determinadas; isso os leva a procurar instituir, sob o nome de taxas, tributos que na realidade são impostos e que, como tais, excedem das suas respectivas competências tributárias. A hipótese mais comum é a da instituição de tributos chamados de taxas e destinados a remunerar um determinado serviço ou atividade, mas *cobrados indistintamente de todos os contribuintes* e não apenas daqueles contribuintes que de fato se utilizem do serviço ou atividade ou os tenham à sua disposição. Êste é um abuso muito comum do conceito de taxa, tornado possível pelo fato de a definição do decreto-lei nº 2.416, de 17-7-1940, estar baseada exclusivamente na finalidade a que se destina o tributo. Mas é claro que um tributo que, embora destinado a remunerar um determinado serviço ou atividade, não seja cobrado só dos que se utilizam desse serviço ou atividade, mas de todos indistinta-

mente, não é taxa, mas imposto com destinação determinada.

De modo que, em conclusão, podemos fornecer um complemento à definição de taxa contida no decreto-lei nº 2.416: taxa é o tributo instituído para remunerar um determinado serviço ou atividade especial do Estado, *que seja cobrado somente dos contribuintes que de fato se utilizem desse serviço ou atividade, ou que os tenham à sua disposição*. Fora desta hipótese, isto é, quando seja cobrado indistintamente de todos os contribuintes, o tributo não será taxa, mas imposto. Este critério de verificar de quem é cobrado o tributo tem utilidade prática para permitir apurar se um determinado tributo, que a lei chama de taxa, é de fato uma taxa — e por conseguinte é constitucional — ou é, ao contrário, um imposto, caso em que poderá ser inconstitucional se exceder da competência tributária do Estado ou do Município que o criou", (idem, *ibidem*, pág. 126).

À definição de taxa contida no decreto-lei nº 2.416 e complementada pelo Prof. Rubens Gomes de Sousa forneceríamos, *data venia*, um complemento: taxa é o tributo instituído **para** remunerar um determinado serviço ou atividade especial imanente à *natureza* do Estado, que seja cobrado *Somente* dos contribuintes que de fato se utilizem desse *Ser-viço* ou atividade, ou que os tenham à sua disposição.

A taxa de educação terá de ser a contraprestação paga pelos beneficiários efetivos ou potenciais do serviço imanente à natureza do poder público — no caso, de todos os munícipes que têm filhos em idade

escolar (os que os tenham na escola são beneficiários efetivos, os outros, beneficiários potenciais, pois poderão, a qualquer momento, utilizar-se efetivamente do serviço, matriculando os filhos na escola municipal).

O aspecto do problema, que consistiria em indagar-se da natureza do serviço de educação, a fim de determinar se é ou não serviço *imane*nte à natureza do Estado, não oferece dificuldade. Embora se possa determinar o preço do ensino (os colégios particulares o fixam, quer em decorrência do mercado, quer em função do custo do serviço), não devemos concluir precipitadamente que se trata de serviço de natureza comercial, devendo, em caso de o poder público se encarregar de sua prestação, ser custeado através da cobrança de um preço e não de taxa.

Pode-se afirmar que o ensino é considerado pela atual consciência social de nosso País como serviço imane

nte à natureza do poder público. No que se refere ao ensino primário, isto é ponto pacífico. A Constituição Federal, em seu art. 168, I e II, estabelece a prestação do ensino primário *gratuito e obrigatório*. O preceito constitucional é a expressão da consciência social do País neste particular. Com relação ao ensino secundário, é de todo razoável inferir-se que a prestação desse serviço é igualmente imane

nte à natureza do poder público, pelo menos em caráter complementar. Isto significa que em relação à prestação do ensino secundário, sempre que a iniciativa particular demonstrar-se insuficiente, deve o Estado complementá-la. Esta complementa-

ção passa a ser imane

nte à natureza do poder público, sendo a prestação do ensino uma de suas funções específicas.

Do que ficou dito acima, podemos tirar de imediato duas conclusões. Primeira: em face do dispositivo constitucional que estabelece ser o ensino primário gratuito e obrigatório, não pode o Município, em hipótese alguma, cobrar taxa de educação para custear o ensino primário. A taxa, no caso, teria de ser cobrada dos beneficiários, dos pais ou responsáveis pelos alunos. Sendo o serviço obrigatório, os beneficiários podem exigir do poder público sua prestação e sendo gratuito, podem recusar-se ao pagamento da taxa de educação que o poder público pretendesse cobrar para custear sua prestação. Segunda: a taxa de educação sómente pode ser criada para manutenção de estabelecimentos oficiais de ensino secundário ou equivalente. Neste caso terá de incidir sobre os beneficiários — vale dizer: os alunos —, que a pagarão diretamente ou através de seus responsáveis, quando menores.

À luz dessas considerações, analisemos a taxa de educação votada pela Câmara Municipal de

A taxa possui várias incidências. Primeiramente incide sobre dois tributos municipais — imposto predial e a taxa rodoviária. A base de cálculo da taxa de educação é o próprio crédito tributário desses tributos. Sua alíquota é de 1%. Os sujeitos passivos da obrigação tributária oriunda da taxa de educação são os mesmos da obrigação oriunda do imposto predial e da taxa

rodoviária. A taxa de educação, no caso, não chega a caracterizar-se como tributo distinto. Embora com o nome de taxa, na verdade é simplesmente um *adicional com destinação determinada* dos referidos tributos. Nada impede que o Município lance *adicionais* com destinação específica. O Município tem competência para isso. O que a nosso ver lhe é vedado é cobrar adicionais com o nome de taxa. Os contribuintes do imposto predial e da taxa rodoviária não são necessariamente os beneficiários diretos ou potenciais do serviço, que a taxa de educação se destina a manter. Podem, com base na doutrina e na jurisprudência tributárias, insurgir-se contra este tributo, caso fôr êle cobrado com o nome de taxa de educação. Já não poderão reclamar se este mesmo tributo fôr cobrado como *adicional com destinação determinada*. Neste caso os objetivos fiscais que levaram à criação da taxa estariam atingidos e o Governo Municipal salvaguardado das reclamações.

A segunda incidência da taxa de educação é sobre produtos saídos do Município: arroz, milho, fumo, aves e ovos. Os contribuintes legais são "todos aqueles que figurarem como exportador, seja comerciante, industrial ou produtor rural (exportador compreende todo aquele que venda para fora do Município) — art. 1º da lei que dispõe sobre a criação da taxa de educação. A base de cobrança é o peso dos produtos. A alíquota é fixa, isto é, em cruzeiros, e varia de acordo com o produto: vai de Cr\$ 0,10 a Cr\$ 0,40.

O lançamento se faz com base nas guias expedidas pela Coletoria Estadual ou pelos conhecimentos da Estrada de Ferro Leopoldina, facultado aos funcionários municipais o exame da "escrita" de todo contribuinte.

Aos exportadores, contribuintes da taxa de educação, se aplica o mesmo raciocínio que fizemos em relação aos contribuintes do imposto predial e da taxa rodoviária: não são necessariamente os beneficiários do serviço de educação, podendo, muitos deles, não se encontrar juridicamente obrigados ao pagamento. Além disso, o que a nosso ver é mais grave, a taxa de educação, gravando os produtos exportados, caracteriza um caso de bitributação. O fato gerador da taxa de educação se confunde com o fato gerador do imposto estadual de vendas e consignações. O art. 6º da lei que dispõe sobre a criação da taxa de educação não deixa dúvida quanto a isto: "Os funcionários municipais basear-se-ão, para cobrança da taxa de educação, nas guias expedidas pela Coletoria Estadual ou pelos conhecimentos da Estrada de Ferro Leopoldina, bem assim da escrita de todo contribuinte". Neste particular, não há como deixar de reconhecer sua inconstitucionalidade.

Isto posto, e considerando que a referida taxa de educação foi criada a fim de se obter recursos para pagamento da subvenção concedida à Fundação de Ensino e Cultura, em cujas finalidades se encontra a manutenção de um Ginásio Gratuito no Município; considerando ainda que a Fundação de Ensino e Cultura

é reconhecida de utilidade pública, nosso parecer é o seguinte:

1. Deve a Prefeitura revogar a lei que criou a taxa de educação, em virtude de se tratar de tributo descaracterizado e constituir caso de bitributação.

2. Deve ainda instituir, em lugar da taxa de educação, um *adicional com destinação determinada*. Este adicional deve incidir apenas sobre os três impostos mais característicos: o predial, o territorial urbano e o de indústrias e profissões. A razão desta recomendação é simples: evitar o aumento dos custos administrativos decorrentes do lançamento de um adicional que incidisse sobre todos os tributos. Os tributos de pequeno rendimento fiscal fariam com que a cobrança do adicional se tornasse antieconômica.

3. O adicional passará a vigorar a partir do ano próximo, pois, de acordo com a Constituição Federal (Art. 141, § 34) nenhum tributo será cobrado em cada exercício sem prévia autorização orçamentária. Logo, é necessária a inclusão no Orçamento de 1960, para que possa ser cobrado esse adicional.

4. O adicional sugerido seria encaminhado à Câmara mediante o seguinte projeto de lei:

Projeto de lei nº

Dispõe sobre a criação de adicional aos impostos predial, territorial urbano e de indústrias e profissões.

O povo do Município de....., por seus representantes, decreta e

eu, Prefeito Municipal, em seu nome, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Pica criado o adicional de 1% sobre os impostos predial, territorial urbano e de indústrias e profissões.

Art. 2º Da receita proveniente deste adicional,% destinar-se-á ao pagamento da subvenção anual concedida ao Ginásio Gratuito mantido no Município pela Fundação de Ensino e Cultura, devendo o restante ser gasto com ensino e educação.

Art. 3º A presente lei entrará em vigor a primeiro de janeiro de 1960, revogadas as disposições em contrário — RENATO AGOSTINI XAVIER — (*Notícias Municipais*, Rio).

UM EDUCADOR

O professor Lourenço Filho deixa a vida pública num clima completamente diverso e, em muitos aspectos oposto ao que a caracterizava quando a iniciou. Na década de 20, o Brasil vivia um período agitado, um processo revolucionário, infelizmente imaturo, e uma atmosfera de crise. Mas, era uma crise positiva, a crise dos ímpetus construtivos e não a das decadências: o liberalismo e a justiça, isto é, a essência mesma da democracia, encontravam-se nas suas fontes. Na vida social como na vida política (não a política oficial, mas a política realmente viva da época), na vida econômica como na vida intelectual, o Brasil sentia que superava, na agitação e no tumulto, uma "idade anacrônica, que se desfazia de uma parte enorme do seu lastro negativo e que se encaminhava para

novos destinos. Hoje, ao contrário, estamos vivendo nitidamente um período reacionário, em que se procura substituir a justiça pela autoridade e o liberalismo (em particular o liberalismo de espírito que é, afinal, o único que nos resta) pelo sectarismo. É a própria democracia que está em causa, não a democracia encarada como simples regime de governo (cujos aspectos de pura forma os seus adversários mais convencidos sempre procuram resguardar), mas a democracia como idéia, como estado de espírito, como atitude mental. No que se refere particularmente à educação, os anos 20 realizaram a transformação ideológica que desembocaria no Manifesto dos Pioneiros, em 1932; mas, imediatamente, sob o nome em parte enganador, e, em parte, polêmico, de "humanismo pedagógico", restaurava-se no País, como observa o sr. Anísio Teixeira, "o clima reacionário em que, antes de quaisquer outras, se esclerosam as instituições educacionais". O projeto de Diretrizes e Bases da Educação, apresentado à Câmara dos Deputados em 1948 (!) e que representava, muito simplesmente, a reforma por assim dizer executiva do mesmo programa lançado quinze anos antes, foi o pólo magnético em torno do qual se conglomeraram, de um lado, os seus preconizadores, que encaravam o futuro e desejavam progredir, e, de outro lado, os seus opositores, que olhavam, e continuam olhando, nostálgicamente para o passado e que sonham com a regressão. O projeto transformou-se, por isso, num "test" democrático: não sou eu quem o diz, mas o sr. Clemente Ma-

riani, com a sua dupla autoridade de antigo ministro da Educação e de autor político da reforma proposta. Assumindo o Ministério, era sua intenção, escreve êle, valer-se da colaboração "de um dos líderes do pensamento educativo brasileiro, em cujo primeiro plano, pela cultura, pela experiência, pela honestidade intelectual, pelas realizações anteriores e pela constante atualização do pensamento, se situavam, indiscutivelmente, naquele momento, os professores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho". Os dois primeiros, conhecidas "betes noires" das forças reacionárias, entenderam que não deviam comprometer o sucesso de uma obra de interesse coletivo com a sua presença, capaz de provocar nova onda de reação; foi escolhido, por conseqüência, o professor Lourenço Filho, "menos visado", escreve o sr. Clemente Mariani, e, por isso mesmo, "mais apto (...) a realizar, sem choques, a grande revolução educacional reclamada pelas elites brasileiras e cuja necessidade, percebida, ainda que confusamente, por todas as classes, consubstanciava um reclamo imperativo da consciência nacional".

Naquele momento, contudo, o espírito reacionário encontrava-se "em atitude de mera defesa, procurando evitar a luta e apenas ganhar tempo, como viria a manifestar relativamente ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases". Esse depoimento do ministro da Educação esclarece muitos fatos, inclusive a paralisação e, mais do que a paralisação, o desaparecimento do autógrafa enviado à Câmara dos Deputados.

Isso permitiu a necessária organização política e publicitária contra o projeto e, ainda, a apresentação de um substitutivo exatamente oposto, no seu espírito e nas suas conseqüências, em torno do qual o Poder Legislativo vai, agora, travar a maior batalha ideológica da sua história. Assim, o professor Lourenço Filho, que publicava, em 1930, a sua *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, volume que o próprio sr. Alceu Amoroso Lima, embora com um erro de data, qualifica como "um dos livros-chave da nossa cultura contemporânea", vê contestados, um quarto de século mais tarde, os princípios fundamentais de toda a sua atividade de educador. E que o problema da educação, envolvendo aspectos políticos, no sentido largo da palavra, isto é, uma concepção de vida, e, em importância equivalente, aspectos puramente técnicos, ou sejam os procedimentos metodológicos do ensino, vive, sucessivamente, pendularmente, sob uma ou outra dessas tônicas. No momento, a educação escapou ao domínio dos educadores e passou para o domínio dos políticos: não mais se trata da formação de personalidades democráticas, mas de uma manobra dos grupos de pressão. O sr. Lourenço Filho viveu suficientemente para assistir a todo um ciclo na evolução do pensamento pedagógico entre nós e para verificar como são precárias as nossas conquistas intelectuais. Em outras palavras: como ainda necessitamos de educação, como nos faltam aqueles "aparelhos de verdadeira cultura" por êle reclamados em seu primeiro livro 2, "chamem-se institutos técnicos ou universida-

des, em que se preparem homens que analisem os nossos verdadeiros problemas e os encaminhem a melhor solução".

Qual a posição do sr. Lourenço Filho no quadro desse processo polêmico, empregado o adjetivo no seu sentido crociano, isto é, no de um amplo debate de idéias? Quem melhor a definiu foi o sr. Fernando de Azevedo: "A vocação docente ultrapassa nele o reformador que se anunciava (êle foi um dos signatários do Manifesto de 1932) e é tão forte e decisiva que nem a administração pública, sempre à espreita do momento para atraí-lo e sempre disposta a prendê-lo, conseguiu abafá-la". A administração é a ciência do possível, diz magnificamente o sr. Fernando de Azevedo, "e Lourenço Filho tem, como poucos, o sentido da relatividade das coisas". Assim, êle aprendeu, muito cedo, "que o ideal não se pode inserir no real sem progressivas adaptações e que é preciso afinal contar com os fatos e as situações concretas". No "processo polêmico" que é a história da educação brasileira a partir de 1920, o sr. Lourenço Filho definiu-se como a personalidade pouco polêmica por excelência: as idéias não lhe foram um tema de discussão, mas um ponto de apoio, uma alavanca. Essa posição, que eu chamaria arquimediana, presa ao concreto, às contingências do real e às limitações do material humano, faria do sr. Lourenço Filho o professor e o administrador no grupo dos intelectuais da Educação Nova. Nesse particular, os "quatro grandes" (Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Almeida

Júnior) distinguir-se-iam em dois pares complementares: de um lado, os que viam a Educação através de uma filosofia de vida (Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo) e, de outro lado, os que a viam incrustada numa burocracia educacional, quero dizer, como alguma coisa a se realizar aqui e *agora*. Esse espírito positivo, é ainda o sr. Fernando de Azevedo quem escreve, "esse senso de oportunidade e uma certa desconfiança e prevenção, talvez por ceticismo ou por uma visão pessimista dos homens, em relação a decisões revolucionárias e heróicas, em que se joga tudo para ganhar ou perder, caracterizam a administração de Lourenço Filho, de uma probidade exemplar, firme mas prudente, com transigências mas sem transações, indo direito, mas não rapidamente aos seus objetivos". A Escola Nova foi, antes de tudo, para o sr. Lourenço Filho, mais "escola" do que "nova", a novidade consistindo, para êle, na maneira de realizar, de conceber, de ver, mas a "escolacidade" constituindo, afinal, a sua primeira e principal preocupação. Dessa forma, "com ser um renovador, de espírito aberto e de idéias claras, não trazia para a administração o ímpeto de reformador que se compraz em lutar com obstáculos e até mesmo a suscitá-los ou antecipá-los, quando preciso, para vencê-los e abrir mais resolutamente o caminho à execução de seus planos. Empreendedor, paciente e tenaz, que "sabe juntar sua vontade à sua força", êle não tem, no entanto, a volúpia da ação e a paixão de seus resultados, nem a procura de uma presa sempre mais

alta e mais inacessível, essa alegria de domar a vida, essa "tendência superhumana de distender a elasticidade até o ponto de rompê-la". Reorganizador, age Lourenço Filho à sua maneira: procede por etapas, gradualmente, progressivamente. Sob sua ação reconstrutora, vão surgindo, aqui e ali, pontos mais seguros — um laboratório, um curso de aperfeiçoamento, uma medida administrativa, a solução de um problema — que são como que ilhas, terras firmes em que se pode tomar pé" (Fernando de Azevedo).

Se os pioneiros da Educação Nova viam a educação pelo prisma da sociedade, o sr. Lourenço Filho parece tê-la visto pelo prisma da comunidade. Daí, na atmosfera revolucionária do seu pensamento, enquanto concepção do complexo pedagógico, o sol conservador que a ilumina e aquece. "Homo faber" da educação brasileira na primeira metade do século XX, era natural que nele predominassem as virtudes do construtor, quero dizer a prudência de quem desejava preservar o que está feito e o realismo de quem jamais perde de vista a resistência dos materiais. A educação, lembra o sr. Anísio Teixeira, "é uma difícil obra de equilíbrio, permanentemente ameaçada pelo espírito do reforma ou de restauração". O educador pode ser revolucionário (mas, como observei acima, é mais revolucionário o "intelectual da educação" do que o educador propriamente dito), mas "todas as grandes instituições educativas, a começar pela Igreja e a terminar na Escola, são congênitamente conservadoras, consolidadoras, estabilizadoras". Eis

por que, continua o sr. Anísio Teixeira, mesmo partidários da revolução, os educadores serão "os conservadores da revolução", isto é, insensivelmente, os políticos de uma mística. O sr. Lourenço Filho não é, de toda evidência, daqueles que morrem por suas causas: êle prefere tentar realizá-las, isto é, no sentido primeiro da palavra, torná-las reais, existentes, atuantes, vitoriosas no cotidiano e no concreto. Isso não exclui, evidentemente, nem a firmeza, nem a sinceridade das convicções, mas implica um temperamento voltado para as contingências, enquanto o intelectual puro considera, de preferência, o absoluto. A chave desse destino, o fator decisivo de uma orientação que, se encontrava condições inatas de personalidade, exigia o contraste de uma realidade "chocante", situa-se na sua primeira grande missão de homem público, a viagem ao Ceará, em 1922. Dela nasceria esse eco estilístico e ideológico de *Os Sertões* que é *Juazeiro de Padre Cícero*, livro que muitos consideram excêntrico na sua bibliografia e que os seus próprios filhos, autores do capítulo bibliográfico do Livro Jubilar, opõem como "trabalho literário" ao "esforço de publicista pedagógico". Quanto a mim, acredito que a *Introdução ao Estudo da Escola Nova* só poderá ser compreendida em sua verdadeira natureza quando "temperada" com a leitura do *Juazeiro do Padre Cícero*. É que o sr. Lourenço Filho tomaria contato com a escola antes de tomar contato com a Escola Nova (o que não corresponde a negar os seus conhecimen-

tos teóricos ou as suas leituras antes disso — mas o que tenho em vista, nesse contraste, é a Escola Nova como atitude de combate). No fenômeno de supersticioso misticismo do interior cearense êle encontraria a "confirmação" de *Os Sertões*, esse livro que, no testemunho do sr. Almeida Júnior, já o acompanhava desde os tempos escolares; na realidade social, a "confirmação" dos seus dois outros mestres intelectuais, Oliveira Viana e Alberto Torres. Esses três nomes marcam uma época, fixam uma data: aqui, sim, há uma leve neblina de "teoria" recobrando a realidade brasileira. Se Alberto Torres será, dos três, o que menos deixou a sua marca no espírito do professor Lourenço Filho, Euclides da Cunha e Oliveira Viana nele implantariam algumas coordenadas indelévelis. Um e outro transmitiram ao então jovem educador uma certa maneira de ver o Brasil, de compreendê-lo e de amá-lo: esse amor amargurado, esse doloroso ceticismo, e, ao mesmo tempo, o idealismo patriótico, a idealização da realidade, as vistas simétricas e, em largas doses, livrescas do Brasil, tudo condicionado por um admirável esforço de conhecimento da terra, eis os dados contraditórios e, apesar disso, complementares que concorreram na formação do seu espírito e do espírito da sua geração. A viagem ao Ceará, a penetração nesse mundo em que a deslocação geográfica é um "recuo no tempo", colocá-lo-iam, entretanto, diante da tarefa concreta a desempenhar, a construção da escola, a formação do professor, o regulamento administrativo, os pro-

bleminhas cotidianos, como a compra de mobiliário, as licenças por motivo de gravidez, a alimentação dos alunos, as distâncias, o sol, a poeira, os romeiros do padre Cícero, as doenças, os imperativos políticos... que sei eu? Dai sairiam não sómente a *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, mas, também, o homem prático, o grande burocrata da educação (palavra que emprego na sua acepção nobre), o organizador, o autor dos testes de ABC, o realizador da campanha de educação dos adultos. Êste episódio é significativo, comprova o que digo e responde, no tempo, ao livro de 1926: "havia uma sede incoercível de educação nas massas populares", escreve o sr. Clemente Mariani, "e uma consciência cada vez mais forte nas camadas superiores da sociedade sôbre a injustiça, os males e a vergonha do analfabetismo. O seu combate, entretanto, pelos processos normais de atuação do poder público, exigiria, para a população em idade escolar, o duplo do aparelhamento existente e para os adolescentes e adultos, nova duplicação do seu total, impossível de realizar-se com as deficiências de professores e os pequenos recursos da quota do Fundo de Educação Nacional. Impunha-se, pois, aproveitar o aparelhamento e o pessoal existentes, para, mediante uma pequena gratificação suplementar às professoras, proporcionar o ensino supletivo aos adolescentes e adultos e manter vivo, com uma intensa campanha de publicidade e de orientação, o espírito cívico do movimento, fazendo dele participar todas as classes sociais". Essa solução, essa "alavanca propul-

sora, de resultados surpreendentes", encontram as suas origens remotas na viagem ao Ceará e no livro de circunstância por ela inspirado: uma e outro dão ao sr. Lourenço Filho a consciência dos problemas e traçamlhe, tacitamente, o seu programa de vida. Assim, o *Juazeiro do Padre Cícero* vale menos por si mesmo do que como um elemento de biografia intelectual, essa biografia não escrita e, mesmo, inconsciente, informulada e informulável, que condiciona a outra, a biografia visível, que se pode dispor num quadro cronológico e balizar com realizações materiais.

A história da Educação no Brasil e, em particular, o movimento de idéias que se inicia por volta de 1920, é um dos capítulos mais importantes da história das idéias em nosso País. Resultado de uma esplêndida inquietação intelectual, ela contribuiu, por sua vez, não só diretamente, mas como agente catalítico, para tôda a configuração espiritual do Brasil nestes últimos quarenta anos. Não podemos ficar indiferentes a essa historia que continua a se fazer sob os nossos olhos, pois dela dependem todas as atividades intelectuais, tôda a vitalidade do espírito e todas as nossas possibilidades criadoras. — WILSON MARTINS — (O *Estado de São Paulo*, S. Paulo).

1 *Um Educador Brasileiro*: Lourenço Filho — Livro Jubilar organizado pela Associação Brasileira de Educação — 3a. edição — Edições Melhoramentos — São Paulo, s. d.

2 M. B. Lourenço Filho — *Juazeiro do Padre Cícero* — 3.ª edição — Edições Melhoramentos — São Paulo, s. d. (1959).

A JUVENTUDE EM FACE DO
MUNDO ATUAL*

A juventude é antes de tudo numerosa. O conjunto de jovens de 15 a 25 anos representa quase 20% da população mundial. Essa força do número, acrescida à louçania fisiológica e à agressividade, habituais nessa idade, confere à juventude uma presença tanto mais insistente quanto mais freqüentemente esse grupo encontra as portas cerradas. As estatísticas demonstram que a população mundial cresce à razão de um por cento anualmente. Não conseguindo o desenvolvimento da economia nos dias atuais acompanhar esse ritmo, o acesso aos empregos torna-se cada vez mais difícil, provocando algumas vezes aglomeração dos alunos nos recintos escolares e universitários.

Sendo essa a idade da esperança e da conquista, não pode deixar de chamar a atenção o doloroso contraste entre essa falta de espaço vital e os imensos progressos e possibilidades da técnica.

Apesar do atraso existente na parte referente a equipamento escolar e universitário, a juventude de todos os países encontra-se melhor instruída que dantes. Assim é que o total de alunos de curso primário e secundário passou de cerca de 245 milhões, em 1950, a cerca de 300 milhões, em 1954, números esses que, comparados à totalidade da população em idade escolar, representam as percentagens de 48 e 55%, com

* Tradução do Assistente de Educação Maria Helena Rapp.

tendência para aumentar constantemente.

Os estudantes acorrem em número cada vez maior às universidades. Para cada grupo de 100 000 habitantes havia, em 1950, 110 estudantes. Em 1954 passou para 148.

Tais cifras servem de testemunho ao imenso esforço que é mister realizar e que constitui uma das grandes tarefas da Unesco; isso também quer dizer no entanto que esse aumento de instrução dará novas armas à juventude. Esse arsenal, porém, não é exclusivamente proporcionado pela escola e pela universidade. Uma das grandes conquistas do nosso século é representada pela educação popular, pelos movimentos da juventude, organização das atividades para as horas de lazer, as quais não só oferecem atividades recreativas como também conhecimentos científicos. Sem esquecer todos os outros meios e processos através dos quais as descobertas e fenômenos do mundo moderno se impõem aos olhos e ouvidos da juventude, constituindo talvez menos para ela que para a geração anterior motivo de estranheza.

*Efeitos do mundo moderno sôbre a
juventude*

No quadro oferecido pela juventude já se vêem aparecer grandes extensões de luz e algumas manchas sombrias... Constitui lugar-comum recordar que as transformações do mundo moderno, e principalmente a rapidez com que elas se processam afetam o homem. Cumpre reconhecer no entanto que esses defeitos são mais nocivos durante o período

mais vulnerável da vida humana, a adolescência.

Dentre os fenômenos do mundo moderno, os que a meu ver modificam mais profundamente as condições de vida dos jovens, influenciando negativamente no seu desenvolvimento, são as fragmentações, as mudanças, os choques. Pode parecer paradoxal falarmos de fragmentação quando tantos clamores surgem de toda parte contra os perigos da massa, de que a sociedade se transforme em massa única. Observando-a de perto, vemos que a massa nada mais é senão uma sociedade excessivamente dividida em grande quantidade de pequenos grupos sem vínculos nem hierarquia.

A família se encontra atualmente desmantelada, e é ela uma comunidade natural insubstituível onde o jovem podia receber o afeto, a compreensão, a assistência e a segurança do que necessita. É no ambiente familiar e através dos pais que se ministra essa educação de todo momento, dotada de todos os matizes. Por não poderem compreender nem suportar a complexidade do mundo moderno, os homens tendem a agrupar-se em pequenas sociedades, conforme seus gostos, sua técnica, sua especialidade.

... O jovem de nosso tempo pertence a diversas agrupações recreativas, culturais, profissionais, sindicais, cívicas, confessionais, ideológicas, políticas. De cada uma delas recebe algo, a cada qual proporciona algo, e acaba sendo vítima dessa dispersão, principalmente no plano afetivo.

Essa fragmentação da sociedade está em relação direta com a par-

celação, a especialização crescente dos conhecimentos. Ante a amplidão cada vez maior do saber, o jovem tende a refugiar-se na prisão de uma especialidade e a converter-se cada vez mais em um ser incapaz de conceber o mundo em seu conjunto. Creio que seria grande tarefa para as organizações da juventude ajudar constantemente os jovens, com espírito de humanismo moderno, partindo dos conceitos particulares para elevar-se até à cultura geral, isto é, formar homens de síntese.

Em uma de suas últimas obras, *Le travail en miettes*, Georges Friedman destacou até que ponto o fracionamento das operações entre os trabalhadores proporciona a cada um deles tarefas limitadas e fastidiosas.

O mesmo sucede com o trabalho escolar, que em muitos países dispersa a atenção dos jovens sobre um número excessivo de disciplinas. Os alunos acumulam noções superficiais em detrimento do conhecimento profundo e da verdadeira aquisição do hábito de pensar refletindo.

São incontestáveis as maravilhosas ocasiões de enriquecimento que os jovens de ambos os sexos podem encontrar atualmente nas suas atividades recreativas. Não obstante, o recreio mecanizado, reproduzido em série, de acesso fácil, leva igualmente à dispersão, inclinando-os à passividade. Quantos espectadores para tão poucos atores, quantos consumidores para tão poucos produtores!

É evidente que todas essas fragmentações favorecem a dissipação

ou a especialização e expõem os jovens à apatia e à atrofia das faculdades criadoras.

E não obstante isso, como é estimulante para os jovens esse mundo em modificação perpétua, essa profusão de inventos que fazem da vida um drama no qual os papéis e a atuação dos participantes mudam continuamente!

Porém, as transformações dessa natureza conduzem freqüentemente a desarmonias e abjurações que transtornam a adolescência, tão frá-gilmente protegida por sua pureza e seus valores absolutos...

Continuam intangíveis os princípios da moral, mas aparentemente já se vai tomando o hábito de violá-los. Durante a última guerra mundial, gerações inteiras aprenderam durante a infância (e talvez para sempre) que é permitido mentir, cometer fraudes, roubar. Também aprenderam a aclamar regimes políticos que logo após passaram a odiar. O que ontem era verdade, é mentira hoje.

Porque não se desconcertaria a juventude com mudanças assim rápidas, tantas contradições, introduzindo em seu espírito a incerteza, o ceticismo, o cinismo, a apatia cívica? Como não haveria a juventude de sofrer também o contágio da mania do movimento, da mudança e da rebeldia, se ainda está isenta dos freios da maturidade?

É indubitável que à força de receber o choque dos ruídos, das músicas escandalosas, de uma publicidade agressiva, das películas de "suspense", das literaturas doentias, das notícias sensacionais e catastró-

ficas, o jovem não pode deixar de sofrer as conseqüências.

Quais serão os efeitos da repetição dêsses choques? Sem dúvida uma grande fadiga, entorpecimento, considerável diminuição da resistência às dificuldades. Além disso, grande nervosismo, maior agressividade, gosto pela violência que muitas vezes chega ao desprezo à vida. À força de receber golpes, adquire-se o desejo de dá-los, de tanto ser atingido no próprio sentido vital, acaba-se por desprezar a vida.

Em plano menos trágico, mas igualmente grave, visto tratar-se de ação perniciosa largamente difundida, podemos nos indagar se a generalização dos meios audiovisuais (cartazes, ilustrações, historietas ilustradas, películas, rádio e televisão) não acarretará modificação bastante profunda do mecanismo mental. Cada vez mais os jovens se habituam a ver as imagens de preferência a ler os textos, a abandonar-se à recepção de impressões globais sem proceder à análise dos fatos e dos pensamentos. Dessa forma se explica o mutismo observado em muitas reuniões de jovens. Não proponho que seja suprimida a imagem nem o cinema, e até acredito ser impossível prever qualquer restrição nesse assunto, achando mesmo que pelo contrário é necessário prever sua extensão. Já é tempo, entretanto, de estudarem os psicólogos e educadores todas as conseqüências dessa introdução da humanidade na era audiovisual.

O mundo atual, sacudido e deslocado, não oferece aos jovens um refúgio seguro nos momentos em que, com excessiva freqüência, a fa-

mília deixa de desempenhar plenamente o seu papel. Não é de estranhar que aumente continuamente o número de jovens inadaptados. Não só compete à sociedade fazer frente às graves conseqüências da delinqüência juvenil, como deve ainda preocupar-se com o progressivo aumento dos fenômenos de inadaptação social entre os jovens normais. Graves problemas surgem na escola, obrigando à criação de classes e instituições especiais. Apareceu uma nova profissão, de educador de jovens inadaptados, tornando-se necessário um admirável espírito de sacrifício por parte dos jovens de ambos os sexos que se propõem a desempenhar tão dura função. Faço votos para que a Associação Internacional de Educadores de Jovens Inadaptados triunfe nos esforços empregados visando ao reconhecimento oficial dessa profissão, dotando-a de estatuto.

Consta igualmente que as organizações de jovens (e se procuro render homenagem às organizações de escoteiros é porque experimentei sua influência benfazeja sobre meus próprios filhos) preocupam-se em encontrar remédio para essa inadaptação social dos jovens. O problema também constitui atualmente uma das preocupações da Unesco, que se esforçará, nos próximos anos, em estimular os necessários estudos e ajudar os governos e as organizações não governamentais a tomar disposições nesse sentido.

Papel da juventude no mundo atual

Não é minha intenção deixar os leitores com a impressão de ser

eu pessimista, só encontrando no mundo de hoje opressão e malignidade e na juventude atual vítimas, embusteiros e desviados do bom caminho.

A adolescência dos tempos modernos não se limita a suportar, mas afirma-se: luta, constrói. Segue, dessa forma, o eterno caminho da adolescência. São, porventura, menos numerosos em nossos dias que no passado os jovens que se destacam reduzindo a zero os recordes esportivos, conquistando picos inacessíveis, apoderando-se dos êxitos literários e artísticos, colocando-se rapidamente na vanguarda da técnica e da ciência, oferecendo dia a dia exemplos de singelo heroísmo e de abnegação?

Não obstante isso, essa adolescência desempenha também uma função menos espetacular quando se coloca de maneira eficaz ao serviço da comunidade. Bem o sabemos nós, da Unesco, onde diariamente se recebem informações sobre iniciativas tornadas realidade pelos jovens de todo o mundo. Os moços, com a sua generosidade e seu sentido na construção do futuro, representam as melhores tropas quando se trata de edificar a paz. Interessam-se pelo conhecimento dos povos e das civilizações; querem acabar com os preconceitos raciais, acreditam na colaboração entre os povos, na necessidade de uma lei e de uma organização internacionais. Nunca é em vão que a Unesco ajuda os jovens e os movimentos da juventude visando à obtenção de tais finalidades.

Se é verdade que a juventude se ergue espontaneamente para de



fender uma causa que considera justa, para participar da construção do mundo atual, talvez convenha recordar que seus esforços não deixam de ser reconhecidos e que não deixa de receber ajuda. As instituições de assistência à juventude também têm surgido recentemente na história, sem falar de todas as iniciativas privadas que abrem aos jovens as portas das bibliotecas, os museus, os teatros, ou que lhes oferecem espaço, mesmo que este seja mal situado, dentro da sociedade, nos sindicatos e agremiações políticas. ...

Como ponto de partida para todos os males de que sofre a juventude e para todos os bens que se lhe prodigalizam aparece a família. De ser a família deslocada e amorfa, ou pelo contrário unida e ativa, depende a entrada das moças e rapazes com boa ou má estrela na vida. Não é possível esboçar um programa em favor da juventude sem planejar algo em prol da família. Essa célula natural da sociedade pode ver-se ameaçada e debilitada em determinados momentos da história das civilizações, porém jamais desaparece, jamais desaparecerá.

Naturalmente, a existência da família depende de condições econômicas favoráveis e, principalmente, de condições de alojamento. Mas depende igualmente da contínua educação dos pais. No fundo, todas as disposições que preconizamos, visando à proteção da criança contra os perigos e os ataques do mundo moderno, devem ser também aplicadas aos pais.

Além disso, é necessário contrabalançar certas tendências exageradas da pedagogia moderna, que deixou avançar muito a liberdade de ação. As relações entre pais e filhos podem basear-se em maior cordialidade, maior grau de confiança, maior igualdade, sem que por isso se prescindam em absoluto da firmeza indispensável. Os jovens não receiam a autoridade paterna ou materna; pelo contrário, sentem necessidade dela. O que não admitem é o arbítrio e a hipocrisia. Porém, reclamam como direito inato o amor dos pais, porque sabem que graças a esse amor chegaram a ser membros de uma família.

Falando mais claramente, é preciso que, em muitos países, sejam mais numerosos e mais profundos os estudos realizados sobre a psicologia e a pedagogia dos adolescentes. A confusão e a impotência dos educadores e dos poderes públicos ante as explosões da juventude revelam sua ignorância. A Unesco deve desempenhar nessa matéria uma função de impulso e de coordenação.

Os estudos dessa natureza devem ser de utilidade, principalmente, para as organizações de jovens conseguirem compreender melhor a própria finalidade e, em muitos casos, revisar os métodos adotados, visto existir igualmente uma crise entre os jovens e as organizações de assistência aos jovens.

Bem sei que os movimentos da juventude já ultrapassaram a etapa em que apenas exerciam função recreativa e que muitas vezes têm sido os primeiros a propugnar uma pedagogia nova e eficaz. Não devem, entretanto, dormir sobre os

luros obtidos, não podem deixar-se contaminar pelo mal da cristalização administrativa, e cabe aos seus dirigentes continuar sendo educadores sempre alerta. Isso significa que não devem poupar nenhum recurso para que os seus movimentos (repito, movimentos) permitam aos jovens ocupar o lugar que lhes corresponde na sociedade moderna. Em tais condições, podemos resumir em cinco pontos a contribuição original dos movimentos da juventude para a formação dos jovens:

- proporcionar o conhecimento concreto das condições de vida e da sua influência sobre o comportamento do homem,
- fazer compreender as condições necessárias ao funcionamento das democracias e conferir, a qualquer momento, adequada preparação para a vida democrática,
- orientar no sentido de um ideal superior,
- educar para a ação e para assumir responsabilidades sociais,
- fazer compreender a necessidade da atuação coletiva para conseguir a transformação da sociedade e organizar as atividades coletivas da comunidade.

É necessário que os jovens realizem um trabalho útil ligado a uma empresa de conjunto. Nos países insuficientemente desenvolvidos, são múltiplas as tarefas desse tipo, faltando, entretanto, a organização e os meios necessários. Nos países que dispõem de organização social

e econômica evoluída, o problema é muito mais difícil. À primeira vista, parece não haver mais nada a fazer ou corrigir. Não obstante, conforme disse Piaget, o espírito dos adolescentes se encontra polarizado rumo à reforma do presente e à construção do futuro.

Por conseguinte, considero de suma importância que, mediante acordo entre as organizações privadas e os poderes públicos, se ofereça aos jovens a possibilidade de realizar tarefas importantes, principalmente nas zonas urbanas fortemente industrializadas. Na minha opinião, são de três tipos as tarefas a realizar:

— Trabalhos na esfera de atividades da juventude. Têm os jovens verdadeiramente à sua disposição número suficiente de "espaços verdes", campos de jogos, piscinas, campos desportivos, casas de férias e terrenos onde acampar? Não poderão eles próprios participar no equipamento e administração dentro da sua própria esfera de atividades?

— Estímulo cultural dentro das comunidades; nas regiões onde a cultura se encontra mais mecanizada, vendendo-se a um preço menos elevado é onde muitas vezes se observa atonia cultural.

— Oferecimento de colaboração técnica às organizações de jovens dos países em processo de desenvolvimento.

Creio na virtude da ação, acredito ser ela para os jovens uma boa alternativa em busca dos descobrimentos e da reflexão. Mas não basta para dissipar todas as sombras, nem liberta de todas as paixões. Conhecer, compreender, tal é

a grande necessidade das novas gerações diante de um universo cada vez mais complexo.

Em alguns países isso subentende profunda reforma dos programas escolares. A escola, entretanto, não pode ensinar tudo e, cada vez mais, deixa para as organizações da juventude o exercício de uma função complementar.

Se quisermos ajudar os jovens a evitar o perigo de converterem-se em simples elementos da massa, em "robots", perigo com que os ameaça o mundo moderno, se desejarmos que se elevem, que se distingam, urge desenvolver-lhes a personalidade individual. Os jovens terão que resolver problemas, entreter polêmicas, livrar-se de obstáculos, suportar dores, precisarão expressar suas convicções e sua alegria, deverão abrir caminho rumo à inteligência e ao coração dos seus semelhantes. Nada disso será possível se não for constantemente enriquecida a vida interior. Agora mais do que nunca a educação, na escola ou fora dela, deve tender a conferir hábitos de reflexão e aptidão para o julgamento, a produzir reações de consciência. Não mudou o grande imperativo da educação.

Tenho a certeza de que não falta aos jovens essa consciência, chamada até por eles de lucidez. A geração cuja educação teve lugar durante a última guerra mundial, nas ruínas do após-guerra ou nestes tempos de guerra fria, viveu dramas, viu sofrer, sofreu ela própria intimamente, no físico e na inteligência. Não terá sido ilusão descobrir o mundo dessa forma.

E no entanto não podemos dizer que sejam vítimas. Há exagerada

tendência para considerá-los como vítimas, tratá-los como vítimas. Esses jovens têm a sorte de viver em um mundo em transformação, e de viver em uma época apaixonante, obrigados a construir e reconstruir. Podemos depositar neles nossa confiança? Nem todos que observam a juventude atual formulam o mesmo diagnóstico. Alguns deploram a amoralidade da juventude e temem conseqüências desastrosas. Outros acham que a maior parte dos jovens deve passar por essa fase de amoralidade para que, depois de terem arrasado os valores em que acreditavam os que lhes deram o ser, cheguem a constituir um mundo diferente, baseado sobre valores novos.

De minha parte, não acredito que a maioria dos jovens tenha rompido dessa forma as amarras, afastando-se tanto dos princípios da moral tradicional. Não pretendo fixar o olhar sobre uma parte única dessa juventude que, realmente, dá que falar e ocupa os primeiros planos na atenção do público, quer se trate de cinema, com *Les tricheurs* ou do teatro, com *l'année du bac*. Essa parte da juventude não passa afinal de uma minoria. Para mim, a maior parte da juventude, ainda quando suporte embates, em duras ocasiões, e mereça maior cuidado, continua sendo simples, laboriosa, empreendedora e audaz, alimentando o desejo de inspirar-se em um programa de vida ditado pela caridade, isto é, pelo amor ao próximo.

Ajudemos essa juventude a encarar o mundo de hoje e a construir o mundo de amanhã. — VITTO-RINO VERONESE — (*Crônica de la Unesco, Paris*).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 3.557 — DE 17 DE MAIO DE 1959

Determina a inclusão de subvenções, no orçamento do Ministério da Educação e Cultura, em favor da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos e da Associação de Educação Católica do Brasil.

O Presidente da República:

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

Art. 1º Será consignada, anualmente, no Orçamento do Ministério da Educação e Cultura, em favor da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, sociedade civil de fins educacionais, subvenção relativa ao número de turmas dos estabelecimentos de ensino de nível médio. por ela mantidos, em todo o território nacional.

§ 1º A subvenção a que se refere este artigo será fixada à base de Cr\$ 60.000,00 (sessenta mil cruzeiros) por turma.

§ 2º Os estabelecimentos de ensino médio mantidos pela Campanha Nacional de Educandários Gratuitos poderão ter mais de uma turma, quando a soma dos alunos de duas das turmas não for inferior a setenta e cinco.

Art. 2º Para a consignação da subvenção, de que trata o artigo

anterior, o Presidente da Campanha enviará, até o dia 15 de março de cada ano, à Divisão de Orçamento do Ministério da Educação e Cultura a relação dos estabelecimentos de ensino médio em funcionamento com o número de série, turmas e alunos, devidamente atestada pelo órgão competente.

Art. 3º Igualmente à Associação de Educação Católica do Brasil será concedida subvenção anual até Cr\$ 24.000.000,00 (vinte e quatro milhões de cruzeiros) para manutenção e ampliação de suas bolsas de estudos.

Parágrafo único. Para a utilização da subvenção prevista nesse artigo, a Associação de Educação Católica do Brasil enviará, no prazo estipulado no art. 29, ao Ministério da Educação e Cultura a relação dos estabelecimentos de ensino médio filiados à entidade e o número de alunos gratuitos que se comprometem a recolher, devendo o referido Ministério providenciar a inclusão no Orçamento Geral da União de dotação correspondente a Cr\$ 600,00 (seiscentos cruzeiros) por aluno, até o limite previsto neste artigo.

Art. 4º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Rio de Janeiro, 17 de maio de 1959:

138º da Independência e 71» da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.
Clóvis Salgado.
Lucas Lopes.

(Publ. no D.O. de 19-B-59)

DECRETO Nº 45.811 — DE 15 DE
ABRIL DE 1959

Dá nova organização ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre o seu funcionamento e dá outras providências.

O Presidente da República, atendendo ao que dispõe o artigo 174 da Constituição e usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, § 1º, daquela Carta, decreta:

Art. 1º O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), instituído pelo Decreto nº 37.608, de 14 de junho de 1955, no Ministério da Educação e Cultura e diretamente subordinado ao Ministro de Estado, é um centro permanente de altos estudos políticos e sociais, de nível pós-universitário, dotado, para a realização de seus fins, e na forma deste Decreto, de autonomia administrativa e de plena liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra.

Art. 2º O ISEB tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, particularmente a economia, a sociologia, a política, a história e a filosofia, com objetivo de aplicar as categorias, os métodos e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, visando à elaboração de idéias, normas e

projetos que contribuam para promover o desenvolvimento nacional.

Art. 3º Dentro das finalidades a que se refere o artigo anterior compete ao ISEB:

I — Empreender estudos e pesquisas;

II — Realizar cursos e conferências;

III — Editar publicações periódicas e obras, originais ou traduzidas;

IV — Promover concursos e conferir prêmios e bolsas de estudo;

V — Divulgar, por todos os meios adequados, as atividades e os trabalhos de sua própria elaboração ou de outrem que atendam aos seus objetivos.

Art. 4º As atividades, a que se refere o artigo 2º deste Decreto, exercem-se nos seguintes Departamentos Culturais: Filosofia, História, Política, Sociologia e Economia.

Art. 5º As atividades, a que se refere o artigo 3º deste Decreto, exercem-se nos seguintes Serviços: Estudos e Pesquisas, Cursos e Conferências; Publicações; e Divulgação.

Art. 6º O ISEB terá um Diretor, um Conselho Curador e uma Congregação.

Art. 7º O Diretor do ISEB é designado pelo Ministro da Educação e Cultura, dentre os membros do Conselho Curador, por um período de quatro anos, podendo ser reconduzido.

Art. 8º O Conselho Curador compõe-se de oito membros, designados pelo Ministro da Educação e Cultura, dentre cidadãos de notória competência, nos assuntos que cons-

tituem objeto das atividades do ISEB.

§ 1º Os membros do Conselho Curador têm mandato de quatro anos, podendo ser reconduzidos.

§ 2º As funções de membro do Conselho Curador são consideradas serviço relevante.

§ 3º É vedado aos membros do Conselho Curador exercer as funções de professor responsável pelos Departamentos Culturais do ISEB.

Art. 9º O Ministro da Educação e Cultura é o Presidente do Conselho Curador, cabendo-lhe fixar, anualmente, a gratificação dos membros dêste.

Art. 10. A Congregação é constituída pelos professôres responsáveis pelos Departamentos Culturais a que se refere o artigo 4º dêste Decreto.

Parágrafo único. Os professôres responsáveis pelos Departamentos Culturais do ISEB são designados pelo Ministro da Educação e Cultura, por proposta do Diretor.

Art. 11. Compete ao Diretor:

I — A administração geral do ISEB e sua representação administrativa;

II — A execução do plano anual de atividades culturais do ISEB apresentado pela Congregação;

III — A execução do plano orçamentário aprovado pelo Conselho Curador e a prestação a êste das informações que solicitar;

IV — A gestão dos recursos do ISEB, dos quais prestará contas ao Tribunal de Contas, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, até 60 dias após o encerra-

mento de cada exercício, e que serão depositados no Banco do Brasil S.A., em conta de Poderes Públicos, nominalmente aberta ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dependendo sua movimentação de prévia aprovação, pelo Presidente da República, do respectivo plano de aplicação;

V — A convocação, ordinária e extraordinária, do Conselho Curador e da Congregação;

VI — A admissão do pessoal do cante e dos colaboradores dos serviços, ouvida a Congregação ou por proposta desta;

VII — A admissão do pessoal administrativo, de acordo com os critérios e dentro do plano orçamentário aprovado pelo Conselho Curador;

VIII — Celebrar acordos, com autorização do Ministro da Educação e Cultura, com entidades culturais nacionais ou estrangeiras;

IX — Baixar, ouvido o Conselho Curador, o Regulamento Geral do ISEB, aprovado pelo Ministro da Educação e Cultura;

X — Baixar, ouvida a Congregação, o Regimento Interno do ISEB, aprovado pelo Ministro da Educação e Cultura;

XI — Propor, respectivamente, ao Conselho Curador ou à Congregação, para serem encaminhados à aprovação do Ministro da Educação e Cultura, as alterações do Regulamento Geral ou do Regimento Interno, que se fizerem necessárias.

Art. 12. Compete ao Conselho Curador:

I — Aprovar, dentro dos recursos disponíveis, o programa anual das despesas;

II — Estabelecer critérios para dispêndio dos recursos previstos;

III — Apreciar a prestação de contas anual apresentada pelo Diretor;

IV — Fixar, anualmente, a gratificação mensal do Diretor;

V — Fixar o montante dos prêmios e das bolsas de estudo, por proposta da Congregação;

VI — Ajustar acordos com outros órgãos públicos e entidades privadas, visando proporcionar recursos extraordinários para a execução dos planos de trabalho do ISEB.

Art. 13. Compete à Congregação:

I — A orientação cultural do ISEB e a supervisão de suas atividades docentes;

II — A apresentação ao Diretor, para aprovação, do plano anual de atividades culturais do ISEB;

III — Propor ao Diretor, para encaminhamento ao Ministro da Educação e Cultura, a designação dos professores responsáveis pelos Departamentos Culturais que devam preencher as vagas ocorridas na Congregação;

IV — Propor ao Diretor a admissão do pessoal docente auxiliar e de colaboradores do Serviço de Estudos e Pesquisas;

V — Propor ao Diretor o contrato de professores e especialistas, nacionais ou estrangeiros, para dar cursos, realizar conferências e colaborar no Serviço de Estudos e Pesquisas;

VI — Examinar os textos a serem editados pelo ISEB, originais brasileiros ou traduções, e decidir sobre sua publicação;

VII — Instituir prêmios, concursos e conceder bolsas de estudo, de acordo com o Conselho Curador, nos termos do item V, do art. 12.

Art. 14. Os funcionários públicos, civis ou militares, indicados pelos órgãos competentes para seguir, em regime de tempo integral, os cursos regulares anuais do ISEB, bem como os servidores designados para exercer as funções de professores responsáveis pelos Departamentos Culturais, de colaboradores dos mesmos Departamentos ou do Serviço de Estudos e Pesquisas, e ainda servidores que forem requisitados para trabalhos nos serviços administrativos do ISEB, ficam à disposição do Ministério da Educação e Cultura, sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens.

Art. 15. As atividades do Instituto Superior de Estudos Brasileiros serão custeadas com os seguintes recursos:

o) contribuições que forem consignadas nos orçamentos da União, Estados, Municípios, entidades paraestatais e sociedades de economia mista;

&) contribuições provenientes de acordos e convênios com entidades públicas e privadas;

c) donativos, contribuições e legados de particulares.

Parágrafo único. A aplicação desses recursos será feita de acordo com o Plano apresentado, anualmente, pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura ao Presidente da República, devendo a entrega da contribuição ser efetivada nos termos do art. 2º da Lei nº 1.493, de 13 de dezembro de 1951.

Art. 16. No prazo de 60 dias, a partir da publicação deste Decreto, o Diretor, nos termos do item X, do art. 11, deverá baixar o Regulamento Geral do ISEB.

Art. 17. O presente Decreto revoga o anterior de nº 37.608, de 14 de julho de 1955, modificado pelo de número 41.500, do 15 de maio de 1957, e todas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 15 de abril de 1959: 138» da Independência e 71" da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK
Clóvis Salgado.

(Publ. no D.O. de 15-4-59)

DECRETO Nº 46.207 — DE 11 DE
JUNHO DE 1959

Dispõe sobre o Regimento do Colégio Pedro II.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1º O art. 218 do Regimento do Colégio Pedro II, aprovado pelo Decreto nº 34.742, de 2 de dezembro de 1953, passa a ter a seguinte redação:

"Art. 218. O diretor de cada uma das unidades (Externato e Internato), nomeado pelo Presidente da República, pelo prazo de 3 (três) anos, será escolhido de uma lista tríplice de nomes de professores catedráticos, efetivos e em exercício, eleitos pela Congregação, em vota-

ção uninominal, cessando seu mandato, automaticamente, ao fim daquele prazo.

§ 1º A lista tríplice de nomes, a que se refere este artigo, deverá ser remetida ao Ministro da Educação e Cultura, no máximo, até 30 (trinta) dias após a data em que cessar o mandato do diretor.

§ 2º O diretor só poderá ter seu nome incluído na lista tríplice para 1 (uma) recondução e por voto de 2/3 (dois terços) da totalidade da Congregação.

§ 3º O exercício da diretoria em caráter transitório, inclusive nas substituições eventuais de cada diretor, caberá ao substituto eventual, o vice-diretor, que será um professor catedrático eleito trienalmente pela Congregação e designado por portaria ministerial.

§ 4º No impedimento do vice-diretor, a substituição cogitada no § 3º caberá, automaticamente, a um professor catedrático do estabelecimento, observada a ordem de antiguidade na Congregação.

§ 5º No prazo máximo de 30 (trinta) dias, a contar da publicação do presente decreto, proceder-se-á à eleição dos diretores e vice-diretores do Externato e do **Internato**"

Art. 2º Ao art. 207 do mesmo Regimento são acrescentadas as seguintes alíneas:

"o) escolher, na forma do art. 218, os nomes de 3 (três) de seus membros, para constituírem a lista tríplice a ser submetida ao Governo;

p) eleger o vice-diretor".

Art. 3º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 11 de junho de 1959: 138» da Independência e 71» da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK
Clóvis Salgado

(Publ. no *D.O.* de 11-6-53)

DECRETO N» 46.176 — DE 9 DE
JUNHO DE 1959

Constitui, no Ministério da Educação e Cultura, o Grupo de Estudos da Indústria do Livro e dos Problemas do Escritor.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, nº I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1* Fica constituído, no Ministério da Educação e Cultura, o Grupo de Estudos da Indústria do Livro e dos Problemas do Escritor (G.E.I.L.P.E.), que se comporá de onze membros, os quais, sob a presidência do Ministro de Estado da Educação e Cultura, representarão a Academia Brasileira de Letras, a União Brasileira de Escritores, o Instituto Nacional do Livro, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros, a Câmara Brasileira do Livro, o Departamento Nacional de Educação, a Associação Brasileira do Livro, o Sindicato Nacional das Indústrias Gráficas, o Ministério da Fazenda e o Ministério da Viação e Obras Públicas.

Parágrafo único. Caberá ao Ministro de Estado da Educação e Cultura a indicação dos membros do G.E.I.L.P.E., os quais serão designados pelo Presidente da República.

Art. 2º O G.E.I.L.P.E. tem como atribuições:

a) elaborar e submeter à aprovação do Presidente da República Planos Nacionais a favor da cultura brasileira, objetivando o desenvolvimento da indústria editorial e do comércio do livro e o estabelecimento de medidas objetivas que assegurem ao escritor melhores condições para o exercício de sua função;

b) estudar a situação da indústria editorial do País, no que diz respeito às suas condições técnicas e financeiras, e propor ao Presidente da República as medidas necessárias ao aumento da produção de livros nacionais e à elevação da qualidade gráfica dos livros editados;

c) propor ao Presidente da República medidas que se destinem a incentivar e aprimorar o parque gráfico nacional para a produção do livro;

d) promover e coordenar estudos sobre revisão de tarifas aduaneiras, classificação de mercadorias por categorias de importação, que possam redundar em benefício do livro no Brasil e propor ao Presidente da República as providências necessárias;

e) supervisionar, por iniciativa própria, ou, quando necessário, em colaboração com outros órgãos do Govêrno, a execução de diretrizes que contribuam para incentivar ou aprimorar a indústria e o comércio do livro no País;

f) colaborar para maior eficiência das atividades governamentais a favor do livro nacional;

g) articular-se com os Governos estaduais e municipais no estudo de medidas que possam beneficiar a indústria e o comércio do livro no Brasil e a atividade profissional do escritor;

h) recomendar, quando fôr o caso, às entidades oficiais especialmente incumbidas de prover créditos para empreendimentos do desenvolvimento econômico, providências que se imponham a favor da indústria editorial e gráfica nacional;

i) coordenar as medidas básicas destinadas ao barateamento do livro didático.

Art. 3º Cabe ao G.E.I.L.P.E. promover e sugerir medidas de caráter administrativo e legislativo sobre a situação do escritor brasileiro em face de quaisquer meios de divulgação de sua obra e propor providências para a melhoria de sua vida profissional, sobretudo no que se refere ao contrato de trabalho, no caso da publicação de livro seu, ou contrato de distribuição, no caso da edição financiada pelo autor.

Art. 4º O G.E.I.L.P.E. poderá contratar o pessoal técnico especializado que fôr necessário para o desempenho de suas atribuições.

Art. 5º Todos os órgãos da Administração Federal deverão prestar ao G.E.I.L.P.E. a cooperação que lhes fôr solicitada.

Art. 6º) Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 9 de junho de 1959:
138' da Independência e 71º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK
Gyrillo Júnior
Jorge do Paço Matoso Maia
Henrique Lott
Francisco Negrão de Lima
S. Pais de Almeida
Lúcio Meira
Mário Meneghetti
Clóvis Salgado
Fernando Nóbrega
Francisco de Melo
Mário Pinotti.

(Publ. no D.O. de 11-6-59)

PORTARIA N» 36, DE 28 DE
JANEIRO DE 1959

Recomenda a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista as razões que determinaram a expedição da Portaria nº 152, de 24 de abril de 1957, e considerando que o trabalho proposto pela Comissão resultou de minucioso exame das contribuições apresentadas por filólogos e lingüistas, de todo o País, ao Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, resolve:

Art. 1º Recomendar a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, que segue anexa à presente portaria, no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino.

Art. 1^o Aconselhar que entre em vigor:

a) para o ensino programático e atividades dele decorrentes, a partir do início do primeiro período do ano letivo de 1959;

b) para os exames de admissão, adaptação, habilitação, seleção e do art. 91, a partir dos que se realizarem em primeira época para o período letivo de 1960. — *Clóvis Salgado*.

Exmo. Sr. Ministro de Estado da Educação e Cultura:

A Comissão abaixo-assinada tem a honra de passar às mãos de V. Ex^a o *Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira*, já em redação final.

O presente *Anteprojeto* é resultante não só de um reexame, pela Comissão, do primitivo, mas ainda do estudo, minucioso e atento, das contribuições remetidas à CADES pela Academia Brasileira de Filologia, por várias Faculdades de Filosofia do País, pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e, individualmente, por numerosos e abalizados professores de Português.

Releva salientar que a Comissão, ao considerar as modificações propostas, teve sempre em mira a recomendação de V. Ex^a constante da Portaria Ministerial nº 152 — "uma terminologia simples, adequada e uniforme" — bem como atender ao tríplice aspecto fixado nas Normas Preliminares de Trabalho:

a) a exatidão científica do termo;

b) a sua vulgarização internacional;

c) a sua tradição na vida escolar brasileira.

Agradecendo, mais **uma** vez, nesta oportunidade, a distinção e a confiança com que a contemplou V. Ex^a, a Comissão renova a V. Ex^a

os protestos de alto aprêço e dis-tinta consideração. — *Antenor Nascentes*. — *Clóvis do Rêgo Monteiro*. — *Candido Jucá* (filho). — *Celso Ferreira da Cunha*. — *Carlos Henrique da Rocha Lima*. — *Assessôres: Antônio José Chediak*. — *Serafim Silva Neto*. — *Sylvio Edmundo Elia*.

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA

PRIMEIRA PARTE

Fonética

I — A *Fonética* pode ser:

Descritivo
Histórica
Sintática

II — Fonemas:

vogais
consoantes
semivogais

1. Classificação das vogais Classificam-se as vogais:

- a) quanto à *zona de articulação*, em:
anteriores, médias e posteriores
- b) quanto ao *timbre*, em: *abertas, fechadas e reduzidas*
- c) quanto ao *papel das cavidades bucal e nasal*, em: *orais e nasais*

- d) quanto à *intensidade*, em: *átonas e tônicas*
2. Classificação das consoantes
Classificam-se as *consoantes*':
- a) quanto ao *modo de articulação*, em:
- oclusivas*
fricativas constrictivas
laterais vibrantes
- b) quanto ao *ponto de articulação*, em:
- bilabiais* *alveolares*
labiodentais *palatais*
linguodentais *velares*
- c) quanto ao *papel das cordas vocais*, em:
- surdas e sonoras*
- d) quanto ao *papel das cavidades bucal e nasal*, em:
- orais e nasais*
- III — 1. Ditongos
Classificam-se os *ditongos* em:
crecentes e decrescentes orais e nasais
2. Tritongos
Classificam-se os *tritongos* em:
orais e nasais
3. Hiatos
4. Encontros consonantais. *Nota* — Os encontros *-ia, -ie, -io, -ua, -ue, -uo*, finais, átonos, seguidos, ou não, de *s*, classificam-se quer como ditongos, quer como hiatos, uma vez que ambas as emissões existem no domínio da Língua Portuguesa: *histó-ri-a e histó-ria; sé-ri-e e sé-rie; pá-ti-o e pártio; ár-du-a e Ar-dua; tê-nu-e e tê-nue; vá-cu-o e vá-cuo*.
- IV — Síllaba
Classificam-se os vocábulos, *quanto ao número de síllabas*, em:
monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos
- V — Tonicidade:
1. Acento:
principal
secundário
2. Síllabas:
tônicas
subtônicas
átonas pretônicas
postônicas
3. Quanto ao *acento tônico*, classificam-se os vocábulos em:
oxítonos
paroxítonos
proparoxítonos
4. Classificam-se os *monossílabos* em:
átonos
tônicos
8. Rizotônico
Arrizotônico
6. Ortoepia
7. Prosódia
- Nota* — São átonos os vocábulos sem acentuação própria, isto é, os que não têm autonomia fonética, apresentando-se como síllabas átonas do vocábulo seguinte ou do vocábulo anterior.
- São *tônicos* os vocábulos com acentuação própria, isto é, os que têm autonomia fonética.
- Pode ocorrer que, conforme mantenha, ou não, sua autonomia

fonética, o mesmo vocábulo seja átono numa frase, porém tônico em outra.

Tal pode acontecer, também, com vocábulos de mais de uma sílaba: serem átonos numa frase, e tônicos em outra.

SEGUNDA PARTE

Morfologia

A *Morfologia* trata das palavras: o) quanto

- a sua estrutura e formação;
- b) quanto a suas flexões; e
- c) quanto a sua classificação.

A. Estrutura das palavras

1. Raiz
 - Radical
 - Tema
 - Afixo
 - prefixo
 - sufixo
 - Desinência
 - nominal 1 verbal
 - Vogal temática Vogal e consoante de ligação 2. Cognato

B. Formação das palavras

1. *Derivação*
Composição
2. *Hibridismo*

C. Flexão das palavras

Quanto a sua *flexão*, as palavras podem ser: *variáveis invariáveis*

D. Classificação das palavras:

Substantivo
Artigo

Adjetivo

Numerai

Pronome

Verbo

Advérbio

Preposição

Conjunção

Interjeição

I — Substantivos

1. Classificam-se os *substanti vos* em:
 - comuns e próprios concretos e abstratos*
2. Formação do *substantivo*: *primitivo e derivado simples e composto*
3. Flexão do *substantivo*:
 - a) *gênero*:
 - masculino*
 - feminino*
 - epiceno*
 - comum de dois gêneros sobrecomum*
 - b) *número*:
 - singular*
 - plural*
 - c) *grau*:
 - aumentativo*
 - diminutivo*

Nota — Entre os *comuns* mencionem-se, especialmente, os *coletivos*.

II — Artigo

1. Classificação do *artigo*:
 - definido*
 - indefinido*
2. Flexão do *artigo*:
 - a) *gênero*:
 - masculino*
 - feminino*

- b) *número:*
singular
plural

III — Adjetivo

1. Formação do *adjetivo:*
primitivo e derivado
simples e composto

2. Flexão do *adjetivo:*

- a) *gênero:*
masculino
feminino

- b) *número:*
singular
plural

- c) *grau:*
de
igualdade

<i>comparativo</i>	<i>de</i>	<i>f analítico</i>
	<i>superioridade</i>	<i>sintético</i>
	<i>de inferioridade</i>	
	<i>de</i>	
	<i>relativo</i>	<i>superioridade</i>
<i>superlativo</i>	<i>de inferioridade</i>	
	<i>absoluto</i>	

Locução adjetiva

analítico
sintético

IV — Numerai

Classificação do *numera*:

cardinal ordinal
multiplicativo
fracionário

2. Flexão do *numera*:

- a) *gênero:*
masculino
feminino

- b) *número:*
singular
plural

V — Pronome

1. Classificação do *pronome: reto*

obliquo (reflexivo, não reflexivo)

de tratamento
possessivo demonstrativo
indefinido interrogativo relativo

2. Flexão do *pronome:*

gênero:
masculino
feminino

b) *número:*
singular
plural

c) *peessoa:*
primeira
segunda
terceira

3. Locução pronominal:

Nota — Os que fazem as vezes de substantivo chamam-se *pronomes substantivos*; os que acompanham o substantivo, *pronomes adjetivos*.

VI — Verbo

1. Classificação do *verbo: regular*
irregular

anômalo
defectivo
abundante
auxiliar

2. Conjugações.
 Três são as conjugações: a 1* com o tema terminado
 em *a* a 2* com o tema terminado em *e* a 3* com o tema terminado em *i*

3. Formação do verbo: *primitivo* e *derivado simples* e *composto*

4. Flexão verbal
 a) *modo*:
indicativo
subjuntivo
imperativo
 b) *formas nominais* do verbo:
(pessoal
flexionado não
infinitivo flexionado
impessoal
gerúndio
particípio
 c) *tempo*:
presente
imperfeito
pretérito perfeito
mais-que-perfeito
simples
composto
futuro simples composto
do presente
simples
composto
do pretérito
simples
composto

d) *número*:
singular
plural
 e) *pessoa*:
primeira
segunda
terceira
 f) *voz*:
ativa
passiva
reflexiva
 com *auxiliar*
 com *pronomes apassivador*

5. Locução verbal

Notas — a) O verbo *pôr* (e os dele formados) constitui anomalia da 2* conjugação;
 b) a denominação *futuro do pretérito (simples e composto)* substitui a de *condicional (simples e composto)*.

VII

Advérbio

Classificação do advérbio: a) de *lugar*

de *tempo*
 de *modo*
 de *negação*
 de *dúvida*
 de *intensidade*

b) *advérbios* de *afirmação* de *lugar* de *tempo* de *modo* de *causa*
interrogativos

2. Flexão do advérbio: — *causa*
grau:
 de *igualdade*
 a) *comparativo* de *superioridade*
 I de *inferioridade*
 b) *superlativo* *simtético*
absoluto *analítico*
 c) *diminutivo*

3. Locução adverbial

Notas — a) Podem alguns advérbios estar modificando toda a oração.

b) Certas palavras, por não se poderem enquadrar entre os advérbios, terão classificação à parte. São palavras que denotam exclusão, inclusão, situação, designação, retificação, realce, afetividade, etc.

VIII — Preposição

1. Classificação das preposições:

essenciais

acidentais

2. Combinação

3. Contração

4. Locução prepositiva

IX — Conjunção

1. Classificação

das conjunções:

aditivas

adversativas

coordenativas alternativas

conclusivas

explicativas

integrantes

causais

comparativas

concessivas

condicionais

subordinativas

consecutivas

finais

temporais

proporcionais

conformativas

2. Locução conjuntiva.

Nota — As conjunções *que, porque, e* equivalentes, ora têm valor coordenativo, ora subordinativo; no

primeiro caso, chamam-se *explicativas*; no segundo, *causais*.

X — Interjeição

Locução interjetiva

Palavra

XI

2. Vocábulo

3. Sincretismo

Sincrético

4. Forma variante

5. Conectivo

TERCEIRA PARTE

Sintaxe

Divisão da *sintaxe*:

a) de *concordância* 1

<i>nominal</i>
<i>verbal</i>

b) de *regência*

<i>nominal</i>
<i>verbal</i>

c) de *colocação*

Nota — Na colocação dos *pronomes oblíquos átonos*, adotem-se as denominações de *proclise, mesóclise e ênclise*.

B. Análise Sintática

— Da *Oração*

1. *Têrmos essenciais da oração: sujeito predicado*

a) Sujeito

— *simples*

composto

indeterminado

— *oração sem sujeito*

b) Predicado

— *nominal*

— *verbal*

— *verbo-nominal*

c) Predicativo	d) <i>subor dinada</i>	
— do <i>sujeito</i>	"	<i>subjativa</i>
— do <i>objeto</i>		
d) Predicação verbal —	— <i>substantiva .</i>	<i>objetiva</i>
<i>verbo de ligação</i>		<i>nominal</i>
— <i>verbo intransitivo</i>		<i>nominal</i>
— <i>verbo transitivo i. . .</i>		<i>predicativa</i>
— <i>direto</i> —		<i>apositiva</i>
— <i>indireto</i>		
2. <i>Têrmos integrantes</i> da oração:	— <i>adjetiva</i>	<i>restritiva</i>
■ — <i>complemento nominal</i>		<i>explicativa</i>
— <i>complemento verbal: ...</i>		<i>causai</i>
objeto <i>indireto</i>		<i>comparativa</i>
— <i>agente da passiva</i>	— <i>adverbial</i>	<i>consecutiva</i>
3. <i>Têrmos acessórios</i> da oração:		<i>concessiva</i>
— <i>adjunto adnominal</i>		<i>condicional</i>
— <i>adjunto adverbial</i>		<i>conformativa</i>
— <i>aposto</i>		<i>final</i>
4. Vocativo —		<i>proporcional</i>
Do <i>Período</i>		<i>temporal</i>
1. Tipos de <i>período</i> :		
<i>simples composto</i>		
2. Composição do <i>período</i> :		
<i>coordenação</i>		
<i>subordinação</i>		
3. Classificação das <i>orações</i> :		
a) <i>absoluta</i>		
b) <i>principal</i>		
<i>assindética</i>		
c) <i>coordenada.</i>		
<i>aditiva</i>		
<i>sindética</i>		
<i>adversativa</i>		
<i>alternativa</i>		
<i>conclusiva</i>		
<i>explicativa</i>		

As *orações subordinadas* podem apresentar-se, também, com os verbos numa de suas *formas nominais*; chamam-se, neste caso, *reduzidas*

de *infinitivo*

de *gerúndio*

de *particípio*, as quais se

classificam como as desenvolvidas:

substantivas (*subjativas*, etc), *adjetivas*, *adverbiais* (*temporais*, etc).

Notas — 1. *Coordenadas* entre si podem estar quer *principais*, quer *independentes*, quer *subordinadas* (*desenvolvidas* ou *reduzidas*).

2. Devem ser abandonadas as classificações:

a) de *lógico* e *gramatical*, *ampliado* e *inampliado*, *complexo* e *in-complexo*, *total* e *parcial*, para qualquer elemento oracional;

b) de *oração* quanto à *forma* (*plena, elítica*, etc), quanto à *ordem* (*direta, inversa, partida*, etc), quanto ao *conectivo* (*conjuncional, não conjuncional, relativa*).

3. Na classificação da *oração subordinada* bastará dizer-se:

oração subordinada substantiva subjetiva (ou qualquer outra);

oração subordinada adjetiva restritiva, ou explicativa;

oração subordinada adverbial causai (ou qualquer outra).

APÊNDICE

I — FIGURAS DE SINTAXE

anacoluto

elipse

pleonasm

silepse

II — GRAMÁTICA HISTÓRICA

aférese

altura (som)

analogia

apócope

	total
assimilação	parcial
	progressiva
	regressiva

consonantismo
consonantização

convergente

crase

desnasalização

despalatalização

	total
dissimilação	parcial
	progressiva
	regressiva

ditongação
divergente
elisão
empréstimo
epêntese
etimologia
haplologia
hiperbibasm
intensidade (som)
metátese
nasalização
neologismo
palatalização
paragoge
patronímico
prótese
síncope
sonorização
substrato
superstrato
vocalismo
vocalização

III — ORTOGRAFIA

abreviatura

alfabeto

dígrafo — grupo de letras que representam um só fonema

Exs. *ch* (chave) *qu* (quero)
gu (guerra) *rr* (carro)
lh (palha) *ss* (passo)
nh (manhã)

homógrafo

homônimo maiúscula
 letra minúscula

notações léxicas:

	agudo
acento	grave
	circunflexo

apóstrofo

cedilha

hífen

til

trema

sigla

IV — PONTUAÇÃO

aspas
 asterisco
 colchetes
 dois pontos
 parágrafo (§)
 parênteses
 ponto de exclamação
 ponto de interrogação
 ponto e vírgula
 ponto final
 reticências
 travessão
 vírgula

V — SIGNIFICAÇÃO DAS PALAVRAS

antônimo homônimo
 sinônimo sentido
 figurado

VI — Vícios DE LINGUAGEM

barbarismo
 cacofonia
 preciosismo
 solecismo

(Publ. no *D.O.* de 11-5-59)

PORTARIA Nº 123, DE 13 DE ABRIL
 DE 1959

Designa membros da Comissão Nacional do Projeto Maior n° 1 da UNESCO, relativo ao ensino primário, formação de professores e especialistas em educação.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista a recomendação do Comitê Consultivo Intergovernamental, em sua segunda reunião, em 1958, no sentido da instituição, em todos os países latino-americanos, de Comissões Na-

cionais para o desenvolvimento do Projeto Maior n° 1 da UNESCO, relativo à generalização e melhoria do ensino primário e à formação de professores e especialistas em educação na América Latina, e tendo consultado, a respeito do assunto, o Senhor Ministro das Relações Exteriores, resolve designar o Professor Temístocles Brandão Cavalcanti, Presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, o Conselheiro José Osvaldo de Meira Penna, Diretor da Divisão Cultural do Itamarati, o Professor Fernando de Azevedo, Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, para, sob a presidência do Professor Anísio Spinola Teixeira, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, integrarem a Comissão Nacional do Projeto Maior n° 1 da UNESCO, que funcionará na sede do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. — *Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D.O.* de 16-4-59)

PORTARIA Nº 128, DE 16 DE ABRIL
 DE 1959

Altera o parágrafo único do art. 46, da Portaria n° 501, de 19/5/52, que expede instruções relativas ao Ensino Secundário.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe são conferidas no art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e atendendo às conclusões do Parecer n° 36-58, do Conselho Nacional de Educação, resolve:

Art. 1º O parágrafo único, do art. 46, da Portaria n° 501, de 19 de maio de 1952, passa a ter a seguinte redação:

"Parágrafo único. A critério de cada estabelecimento, no cálculo de qualquer média a primeira decimal será ou não forçada para mais quando a segunda for igual ou superior a 5 (cinco)".

Art. 2º A presente portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogados os dispositivos em contrário. — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no D.O. de 29-4-5:)

PORTARIA Nº 160, DE 9 DE MAIO
DE 1959

*Institui a Comissão de Assistência às
Fundações Educacionais (CAFE).*

O Ministro de Estado da Educação e
Cultura,

Considerando que as Fundações constituem recomendável modalidade de organização da iniciativa privada dedicada à criação de oportunidades de educação e à cooperação com os poderes públicos na solução do problema educativo;

Considerando que, em vista disso, impõe-se aos poderes públicos estimular e orientar a criação de Fundações Educacionais; e

Considerando, finalmente, que, para esse fim, é de interesse que exista órgão especialmente destinado à coordenação e ao encaminhamento das providências necessárias à consecução daquele objetivo,

Resolve :

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Assistência às Fundações Educacionais (CAFE), subordinada ao Ministro de Estado.

Art. 2º Compete à Comissão de Assistência às Fundações Educacionais:

a) sugerir providências para o estímulo da criação de Fundações Educacionais; e

6) estudar medidas e promover a execução das que, aprovadas pelo Ministro, visem à assistência, técnica e financeira, e à orientação das mesmas Fundações.

Art. 3º A Comissão de Assistência às Fundações Educacionais se regerá por um Regimento, a ser submetido à aprovação do Ministro dentro de 30 dias, a contar da data da designação dos seus membros. — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no D.O. de 13-5-59)

PORTARIA Nº 182, DE 27 DE MAIO
DE 1959

*Aprova o programa e as instruções gerais do
III Congresso Brasileiro do Ensino
Comercial.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e atendendo ao plano de atividades da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial aprovado para o corrente ano, de conformidade com o despacho de 13 de abril último — do Sr. Presidente da República (Processo P.R. 10.806-59), resolve: 1) — aprovar o programa e as instruções ge-

rais do III Congresso Brasileiro do Ensino Comercial, anexos a esta portaria e subscritas pelo Diretor da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial;

2) — designar os professores La-fayette Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial e Peri Pinto Diniz da Silva, Diretor da Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Rio Grande do Sul, respectivamente, presidente e secretário **geral** da Comissão Executiva do Congresso, que deverá realizar-se em Porto Alegre, no período de 27 de julho a 2 de agosto deste ano. — *Clóvis Salgado*.

III Congresso Brasileiro do Ensino Comercial

1 — Objetivos

O III Congresso Brasileiro do Ensino Comercial, promovido pelo Ministério da Educação e Cultura através da Diretoria do Ensino Comercial como parte do programa de trabalhos, para o corrente ano, da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, realizar-se-á em Porto Alegre entre 27 de julho e 2 de agosto e terá como finalidade o estudo e o debate dos problemas referentes à educação profissional para o comércio e para **as funções** auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados, de conformidade com o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial).

O Congresso terá a cooperação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, do Fundo Nacional do En-

sino Médio, do Instituto Nacional de Cinema Educativo e de outras instituições, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, a Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino, os Sindicatos de Estabelecimentos e de Professores do Ensino Comercial, a Confederação Nacional das Profissões Liberais e outras entidades.

Dando prosseguimento aos estudos efetuados pelos dois Congressos Nacionais realizados, respectivamente, em São Paulo (1955) e em Belo Horizonte (1957), o III Congresso efetivará, por meio da discussão em seminários e grupos de trabalho, o exame de problemas e questões concernentes ao ensino comercial, especialmente o sistema de Ensino Funcional ou de Classes-Empresas, coligindo sugestões, experiências e depoimentos que visem ao aprimoramento dos processos didáticos e administrativos, bem como a expansão e ao aperfeiçoamento da rede escolar.

2 — Organização

O III Congresso Brasileiro do Ensino Comercial desenvolver-se-á por meio de:

- a) *conferências* (das 8 horas às 9,50);
- b) *seminários de estudos* (das 9,50 às 12 horas);
- c) *mesas-redondas* sobre grupos de disciplinas dos cursos comerciais (das 14 às 18 horas e das 20 às 22 horas).

3 — Curso de Conferências

Durante o Congresso, na sequência de um curso especial, serão realizadas conferências sobre os obje-

tivos do ensino comercial, a orientação educacional, a pedagógica, as atividades extracurriculares, a escola comercial e a comunidade, o sistema de ensino funcional ou de classes-empresas, os instrumentos áudio-visuais e a aprendizagem, o ensino comercial e o desenvolvimento econômico.

4 — Seminários de Estudos Funcionário, durante o Congresso, quatro seminários de estudos sobre:

I — as *Funções do Ensino Comercial* (Cursos de Formação, de Aperfeiçoamento de Continuação ou Práticos de Comércio);

II — a *Orientação Educacional, a Profissional e a Pedagógica*;

III — o *Sistema de Ensino Funcional* ou de *Classes-Empresas*;

IV — a *Organização e Administração Escolares*.

Os seminários contarão com coordenadores, relatores, secretários e assessores, processando-se os debates de cada um em torno a documentos de trabalho elaborado por especialistas.

Por ocasião do preenchimento da ficha de inscrição o participante deverá declarar o Seminário (I, II, III ou IV), em que prefere colaborar. No Seminário todos os congressistas inscritos serão chamados a opinar, cabendo ao relator a coleta dos depoimentos e sugestões, não havendo votação nem se recomendando debates dialogados. Todas as sugestões feitas serão anotadas com a indicação, de seus autores, para estudos da Diretoria do Ensino Comercial. Caberá aos coordenadores

a orientação dos trabalhos de modo a permitir o exame completo do roteiro de debates e a evitar que o seminário se transforme em Assembléia de congressos tradicionais, com exuberância de demonstrações de oratória e reduzida atuação da maioria dos participantes.

Os Seminários de Estudos deverão caracterizar-se como grupos de trabalho com o máximo de pronunciamentos e eficiência. A regulamentação dos debates faz-se necessária para melhor aproveitamento do tempo dos congressistas em um certame de curta duração.

5 — Mesas-redondas

As mesas-redondas em sua maioria cuidarão dos aspectos metodológicos e da didática especial das disciplinas constantes dos planos de estudos das escolas comerciais e técnicas de comércio.

Prevêem-se as seguintes mesas-redondas:

- a) o ensino de Português;
- b) o ensino dos idiomas estrangeiros;
- c) o ensino de Geografia e de História;
- d) o ensino de Ciências Físicas e Naturais, de Biologia, de Física e Química e de Merceologia;
- e) o ensino de Matemática;
- f) o ensino de Estatística (Estatística Aplicada e Cálculos Estatísticos) e de Complementos de Matemática;
- g) o ensino de Noções de Comércio, de Prática de Comércio, Prática de Venda, de Prática da Armazenagem e da Distribuição, de Prática de Escritório e Prática de Hospitalidade;

h) o ensino de Desenho, de Elementos de Desenho Aplicado e de Desenho Técnico;

i) o ensino da Estenografia e da Caligrafia;

j) o ensino de Dactilografia e de Mecanografia;

l) o ensino de Elementos de Economia e de Elementos de Finanças;

m) o ensino de Administração (Princípios, Administração de Pessoal e de Material); de Organização das Empresas e de Organização dos Serviços Públicos;

n) o ensino de Organização e Técnica Comercial; de Técnica da Compra, Venda, Armazenamento e Distribuição; de Comércio de Exportação e Importação;

o) o ensino de Direito Usual e de Prática Jurídica Geral e Comercial;

p) o ensino de Ciências Sociais e Estudos Sociais;

q) o ensino de todas as disciplinas de Contabilidade;

r) o ensino de Psicologia das Relações Humanas e da Técnica da Propaganda;

s) o ensino de Biblioteconomia e de Arquivística;

t) o ensino da Economia Doméstica.

Tendo em vista a necessidade de mais acurado estudo dos assuntos que lhes dizem respeito, funcionarão ainda duas mesas-redondas especiais :

u) sobre a Regulamentação do, Fundo Nacional do Ensino Médio;

v) sobre a Legislação do Ensino Comercial.

Cada mesa-redonda será, coordenada por um professor e contará com assistentes, um relator, um secretário e orientadores de debates. No plano de estudos de cada disciplina seu objetivo é a coleta de depoimentos sobre como ensiná-la com mais eficiência e a sua correlação e conexão com as demais dos planos em vigor. Visando essencialmente à coleta de sugestões e depoimentos, as mesas-redondas não comportam votações.

As mesas-redondas funcionarão no seguinte horário;

De 14 às 16 horas: mesas-redondas:

a) — c) — d) — e) — g) — h) — n) — p) — r) — v);

De 16 às 18 horas:

b) — f) — i) — j) — l) — m) — o) — q) — s) — t);

De 20 às 22 horas:

u).

Cada congressista poderá participar do trabalho de três mesas-redondas cujos horários não sejam coincidentes.

Na mesa-redonda, os trabalhos serão abertos pelo coordenador responsável e estimulados pelos orientadores de debates, cabendo ao relator anotar todas as sugestões ou indicações apresentadas pelos congressistas. Os que o desejarem poderão apresentar por escrito seus pontos-de-vista ou seus depoimentos para que constem da documentação do Congresso.

6 — Monografias

Os trabalhos, de caráter técnico ou científico, de autoria dos participantes do certame serão apresen-

tados ao Congresso, por intermédio da Secretaria Geral, em cinco vias e até dez dias antes da sessão de instalação.

7 — Participantes

Poderão inscrever-se no Congresso os membros do corpo docente, técnico e administrativo das escolas de comércio, bem como as entidades que as mantêm e orientadores educacionais, profissionais e pedagógicos, docentes e técnicos do seu quadro de pessoal. Também poderão ser admitidos profissionais de notória experiência em matéria técnica dos cursos comerciais, quando inscritos a pedido de Departamento de Relações Públicas, de Propaganda, de Pessoal e Treinamento de empresa comercial ou administração pública em que trabalhem.

Serão considerados inscritos "ex-officio" os professores, técnicos de ensino e profissionais convidados pela Comissão Executiva para a execução de trabalhos no Congresso.

8 — Da Documentação e do certificado de frequência:

As atividades desenvolvidas pelo Congresso, seus estudos e conclusões serão divulgados por meio do Boletim "Ensino Comercial", em os "Cadernos da CAEC" e no "Documentário do Ensino Comercial".

Por suas características de verdadeiro seminário nacional de estudos, o Congresso expedirá a cada participante um certificado de frequência; às entidades inscritas e aos que, inscritos, não puderem participar dos trabalhos de equipe e comparecer aos debates, um certificado de inscrição, emitido pela Comissão Executiva.

9 — Inscrições

A inscrição do congressista será processada mediante o preenchimento da ficha competente e do formulário para reserva de acomodações que acompanham este folheto, os quais serão remetidos até o dia 15 de julho ao Sr. Secretário Geral do Congresso, Professor Peri Pinto Diniz da Silva, Av. João Pessoa, sede da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre.

Estão também habilitados a encaminhar inscrições e prestar esclarecimentos sobre o Congresso:

a) a Diretoria do Ensino Comercial — Ministério da Educação e Cultura, Rua da Imprensa, 16, 12º andar, Rio de Janeiro; e

b) as Comissões Regionais de Coordenação Técnica da Inspeção do Ensino Comercial, nos Estados.

10 — Da Presidência de Honra

O Congresso terá como presidente de honra Sua Excelência o Dr. Juscelino Kubitschek de Oliveira. Digníssimo Presidente da República.

11 — Da Presidência e da Comissão Executiva

O Ministro da Educação e Cultura, que presidirá o Congresso, designará o Presidente e o Secretário-Geral da sua Comissão Executiva que serão os responsáveis pela administração do certame, competindo ao Presidente a designação dos demais membros.

12 — Das disposições gerais

Durante o Congresso, serão realizadas, apenas, três sessões plenárias: a de instalação, a de exame

dos relatórios dos seminários de estudo e a de encerramento.

O Congresso, realizado dentro do plano de atividades para 1959, da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, será por ela supervisionado e administrado.

(Publ. no *D.O.* de 2-6-59)

PORTARIA Nº 206, DE 19 DE JUNHO
DE 1959

Aprova instruções relativas à Comissão de Assistência às Fundações Educacionais (CAFE).

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista o artigo 3º, da Portaria nº 160, de 9 de maio de 1959, aprova as instruções anexas para organização e funcionamento da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais (C.A.F.E.).

Instruções para organização e funcionamento da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais (CAFE)

A Comissão de Assistência às Fundações Educacionais (CAFE), subordinada ao Ministro da Educação e Cultura e instituída pela Portaria nº 160, de 9 de maio de 1959, é órgão especialmente destinado a coordenar e a encaminhar as providências necessárias para que os poderes públicos cooperem com a iniciativa privada, na criação e manutenção das fundações que se dediquem a dar solução ao problema educativo.

2. Compete à Comissão de Assistência às Fundações Educacionais (CAFE):

a) sugerir providências para que se estimule a criação de fundações educacionais;

b) estudar medidas e promover a execução das que, aprovadas pelo Ministro da Educação e Cultura, visem orientar e assistir, técnica e financeiramente, ditas fundações;

c) propor o que lhe parecer conveniente para a organização do plano de aplicação dos recursos disponíveis e atribuíveis às fundações educacionais;

d) estimular a colaboração do Ministério da Educação e Cultura com as fundações, mediante os convênios que se tornarem necessários;

e) colaborar no estabelecimento e execução do plano de distribuição, pela União, das contribuições financeiras às fundações;

f) articular normas a serem obedecidas pelas fundações educacionais beneficiárias da assistência técnica e financeira prestada pelo Ministério da Educação e Cultura;

g) valer-se de todos os demais órgãos e serviços do Ministério da Educação e Cultura para o fim de que se dê cumprimento ao objetivo precípuo da CAFE.

3. A Comissão de Assistência às Fundações Educacionais será constituída de um Presidente, um Secretário Executivo e três membros, designados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura. As deliberações da Comissão serão tomadas em reunião previamente convocada e a que compareçam, pelo

menos, o Presidente e o Secretário Executivo e um dos demais membros.

4. Ao Presidente da CAFE compete:

- a) dirigir as reuniões da Comissão;
- b) submeter ao Ministro da Educação e Cultura o que da aprovação dele depender;
- c) baixar instruções, avisos, circulares e demais comunicações relativas às decisões tomadas em reunião;
- d) dar seu voto de qualidade, quando houver empate, nas deliberações tomadas em reunião da Comissão.

5. Ao Secretário Executivo da CAFE compete:

- a) organizar e superintender os serviços técnicos e administrativos da Comissão;
- b) cumprir e fazer cumprir as deliberações tomadas em reunião, bem como os atos a que se refere a alínea c do parágrafo anterior;
- c) elaborar, anualmente, o plano de trabalho da Comissão e submetê-lo à aprovação do plenário desta;
- d) relatar, findo o exercício, os trabalhos para que, sobre os mesmos, se pronunciem os demais membros;
- e) propor o aproveitamento dos servidores necessários às atividades da Comissão, suas atribuições, propondo, ainda, a dispensa ou a substituição dos mesmos;
- f) substituir o Presidente da Comissão ou representá-lo por delegação especial dele e sem prejuízo da Secretaria Executiva.

6. Aos Membros da CAFE compete: *

- a) propor, discutir e votar matéria de interesse da Comissão;
- b) estudar e relatar o que lhe fôr atribuído pela Comissão ou lhe parecer de interesse desta;
- c) cumprir e fazer cumprir o que lhe fôr especialmente atribuído em reunião da CAFE.

7. A CAFE reunir-se-á, ordinariamente, mensalmente, uma vez pelo menos, e extraordinariamente quando previamente convocada por seu Presidente ou pela maioria absoluta de seus membros, constando dos avisos de convocação, num e noutro caso, a ordem do dia a ser discutida e votada.

8. A CAFE será estruturada de maneira a evitar a criação de funções estáveis, de caráter permanente, e incentivar, ao máximo, o regime de cooperação entre os órgãos federais, estaduais, municipais e entidades paraestatais identificadas com os problemas do ensino.

9. A CAFE se regerá, na parte administrativa e financeira, pelas normas gerais adotadas para o serviço público federal, cabendo ao Ministro de Estado a aprovação dos atos decorrentes da execução do programa de trabalho da Comissão. Enquanto não contar com recursos próprios, as despesas da CAFE correrão por conta das dotações que o Ministro de Estado da Educação e Cultura lhe atribuir, para os devidos fins e gastos a serem comprovados mediante solicitação fundamentada daquela. — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no D.O. de 24-6-59)

PORTARIA Nº 3, DE 17 DE MARÇO
DE 1959

Dá nova articulação ao ensino de surdos.

O Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelo item i do art. 15, do Decreto nº 38.738, de 30-1-56, resolve:

Articular o Ensino ministrado aos alunos surdos deste Instituto, nas seguintes bases:

a) Ensino Pré-Primário — com a duração de 3 anos, para crianças de 5 a 7 anos (três períodos).

b) Ensino Primário — com a duração de 6 anos, para alunos de 8 a 13 anos, orientação pré-vocacional, e funcionando em regime de horário integral para os alunos.

q) Profissional com a duração de 5 anos, para alunos de 14 a 18 anos.

d) Escola Comercial (Profissional) com a duração de 7 anos para alunos de 14 a 20 anos.

e) Ensino de Artes Plásticas com a duração de 3 anos, para alunos de 14 a 18 anos. — *Ana Rímoli de Faria Doria*, Diretora.

(Publ. no *D.O.* de 4-5-59)

PORTARIA Nº 51, DE 3 DE
MARÇO DE 1959

Estrutura o Curso Normal de formação de professores para surdos.

O Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelo item i do art. 15 do

Regimento aprovado pelo Decreto nº 38.738, de 30 de janeiro de 1956, c/c o art. 9º do Decreto-lei nº 8.530, de 2-1-46, resolve:

1. Estruturar em dois anos de estudos intensivos, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal, o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, com a finalidade de habilitar pessoal docente para o ensino de deficientes da audição e da fala, em Zona Rural, com as seguintes disciplinas:

CURRÍCULO DO CURSO NORMAL V

Série

- 1 — Português.
- 2 — Matemática.
- 3 — Biologia Educacional (noções de anatomia, fisiologia humana e higiene).
- 4 — Psicologia Educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação).
- 5 — Metodologia do ensino primário.
- 6 — Sociologia Educacional Educação Rural.
- 7 — Desenho e artes aplicadas.
- 8 — Física.
- 9 — Química.
- 10 — Serviço social.
- 11 — Didática Especial.
- 12 — Inglês.
- 13 — Música e Canto Orfeônico.
- 14 — Educação Física, recreação e jogos.

2ª Série

- 1 — Português.
- 2 — Psicologia Educacional.

- 3 — Fundamentos Sociais da Educação — Noções de Direito.
- 4 — Serviço Social.
- 5 — Puericultura e Educação Sanitária.
- 6 — Metodologia do ensino primário.
- 7 — Princípios Metodológicos da Pesquisa.
- 8 — Prática de ensino.
- 9 — Didática Especial.
- 10 — Patologia da audição e fonação.
- 11 — História da Educação.
- 12 — Desenho e artes aplicadas.
- 13 — Matemática e Estatística.
- 14 — Física e Química.
- 15 — Música e Canto Orfeônico.
- 16 — Educação Física, recreação e jogos.

2. Serão aceitos com crédito os certificados de conclusão de curso de grau médio, para matrícula no Curso Normal de Formação de Professores para Surdos — Zona Rural — de acordo com a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, complementada pela Lei nº 3.104, de 1 de março de 1957.

3. A conclusão do Curso com aprovação ou aproveitamento não implica em compromisso, da parte dos poderes públicos, de admissão de pessoal, tendo em vista as proibições legais em vigor, ou de reclassificação de cargo, o que poderá suceder na ocorrência de vaga, por absoluta necessidade de serviço e em consonância com os dispositivos legais vigentes. — *Ana Rímoli de Faria Dória*, Diretora.

(Publ. no *D.O.* de 4/5/59)

PORTARIA Nº 3, DE 2 DE ABRIL DE 1959

Dispõe sobre complementação de anuidades no Ensino Secundário.

O Conselho de Administração do Fundo Nacional do Ensino Médio, de acordo com o Decreto nº 45.591, de 21 de março de 1959, e para observância nos estabelecimentos de ensino secundário, resolve baixar as seguintes instruções:

1. A lista dos alunos a que se refere o § 1º, do art. 1º, do citado Decreto será elaborada pela Junta Escolar do estabelecimento, na forma dos arts. 17 e 18, do Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955.

2. O estabelecimento que ainda não tenha constituído Junta Escolar providenciará sua criação nos termos do referido Decreto nº 37.494.

3. Em cada estabelecimento, a Junta Escolar calculará o montante da contribuição federal para as anuidades por complementar, observados os limites estabelecidos no citado Decreto nº 45.591, do corrente ano.

4. A relação de que trata o item 1* compreenderá todos os alunos matriculados, devendo ser acompanhada dos seguintes elementos:

A — I) alunos a que corresponde a complementação prevista no Decreto;

II) alunos com lugares gratuitos ou de contribuição reduzida, nos termos do art. 155 da Portaria nº 501, de 1952, ou por iniciativa do estabelecimento;

III) alunos com bolsas de estudo concedidas pelo Governo Federal ou pelos governos locais;

IV) alunos com bolsas de com-
pensação, de acordo com a regula-
mentação do Fundo Nacional do
Ensino Médio;

V) alunos cujos responsáveis,
em livre entendimento com o esta-
belecimento, prescindiram da com-
plementação, concordando com o pa-
gamento da anuidade fixada no início
do corrente ano, o que será expresso
em documento firmado pelo inte-
ressado.

B — I) valor da contribuição escolar
em 1957 e 1958;

II) montante correspondente a
10% da contribuição de 1957, a cargo
do aluno;

III) valor da complementação
a cargo do Fundo Nacional do En-
sino Médio, especificado por série
e curso.

5. O estabelecimento encaminhará o
relatório da Junta Escolar ao órgão
competente do Ministério da Educação e
Cultura, que lhe remeterá a contribuição
federal em duas parcelas, uma até 31 de
maio, correspondente ao primeiro
semestre, a outra até 31 de outubro. —
Heli Menegale, Presidente.

(Publ. no D.O. de S/4/59)

PORTARIAS Nº 4, 5, 6 e 7, DE 8
DE JUNHO DE 1959

*Adotam programas de preparação de
Canto Orfeônico nos cursos de Ensino
Primário e Médio.*

O Diretor do Conservatório Na-
cional de Canto Orfeônico, de acordo
com a autorização contida na Portaria
Ministerial nº 260, de 10 de

abril de 1943 e tendo em vista as
conclusões da 1ª Reunião Nacional
Consultiva de Canto Orfeônico, de-
vidamente aprovadas pelo Sr. Ministro
da Educação e Cultura resolve:

Nº 4 — Artigo único — Fica
adotado o seguinte programa de pre-
paração de Canto Orfeônico para a 1ª
Série Primária.

I — *Finalidade:*

A orientação do Canto Orfeônico,
concernente ao ensino nas escolas
primárias, tem como finalidade concorrer
para a integração das atividades gerais
através do Canto Orfeônico, criando e
desenvolvendo hábitos gerais e
específicos, conduzindo os alunos à
expressão da personalidade. Essa
orientação visa a colaborar com os
objetivos gerais do ensino, utilizando-se
o Canto Orfeônico como instrumento de
trabalho educativo.

O Canto Orfeônico, envolvendo
múltiplos aspectos: ritmo, som ouvido,
voz, recreação, evoluções, danças, etc,
servirá de motivação agradável para as
várias atividades do currículo escolar.

II — *Objetivos:*

O Canto Orfeônico, nesta série, terá
como objetivos principais os seguintes:

- a) despertar interesse para qualquer
disciplina ou assunto;
- b) captar e desenvolver a atenção
individual e coletiva para diversos fins;
- c) estimular hábitos e atitudes de
comportamentos em grupos sociais;

d) despertar a ação motora e a expressão mímica, por meio de movimentos rítmicos provocados intencionalmente pelas canções;

e) auxiliar o desenvolvimento e o aprimoramento da linguagem falada e escrita;

f) servir de veículo para a aquisição de conhecimentos adequados aos níveis elementares;

g) auxiliar o reajustamento de crianças com desvios de ordem física ou psicológica.

O conteúdo educacional das canções deverá, portanto, ter como características os objetivos citados.

III — *Orientação Pedagógica:*

A orientação pedagógica tem como propósitos:

1. Orientar o professor da classe, esclarecendo-o sobre os objetivos da utilização do Canto Orfeônico como instrumento de trabalho educativo no ensino global, auxiliando-o na aplicação das canções e fazendo-lhe observar e aproveitar as reações escolares quanto à ambientação, afetividade, socialização, aquisição e fixação de conhecimentos, formação de hábitos e atitudes.

2. Selecionar e classificar o repertório de Canto Orfeônico com o fim de alcançar e desenvolver os objetivos citados.

IV — *Matéria de Ensino:*

Repertório selecionado e classificado correspondente às atividades educacionais que podem ser discriminadas em dois grupos: atividades internas e externas.

1. *Atividades internas* — Aproveitamento do canto como motivação e veículo de:

a) atividades ligadas à coordenação motora (exercícios de caligrafia cantada, mímica, trabalhos manuais);

b) aprendizagem das matérias do currículo escolar (linguagem, matemática, ciências naturais, higiene, história e geografia);

c) comemorações cívicas e datas festivas diversas (de acordo com o calendário orfeônico).

2. *Atividades externas* — Aproveitamento do canto para as diversas motivações de classe (entrada, saída, merenda, recreação, etc, de envolvendo também a criação de hábitos e atitudes ético-sociais).

V — *Repertório:*

O repertório deverá ser selecionado com cuidado especial por professores especializados de Canto Orfeônico, designados pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura, por proposta do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e é devidamente aprovado pela Comissão Nacional do Livro Didático.

Nº 5 — Artigo único — Fica adotado o seguinte programa para o ensino de Canto Orfeônico nas Escolas Primárias:

Programa para o ensino primário

Considerações gerais:

1. Ao elaborar-se este programa, teve-se em vista estabelecer normas que facilitem a tarefa dos professores e a necessária coordenação-

ção das atividades orfeônicas. Será um meio de manter a unidade do ensino de Canto Orfeônico, sem todavia cercear a liberdade do professor a quem cabe aplicá-lo, dando, inclusive, os esclarecimentos julgados proveitosos.

2. Nas escolas de nível primário, em que o ensino de Canto Orfeônico visa, sobretudo, a promover a educação social e cívica da criança, não deve ser o Canto Orfeônico utilizado com caráter meramente festivo. A festa poderá ser um pretexto, um meio, mas não exclusivamente o fim que se tem em vista.

3. A iniciação do Canto Orfeônico deve ser natural e atraente, evitando-se todo formalismo que contrarie a espontaneidade da criança.

4. O repertório deverá ser constituído de obras aprovadas pela Comissão do Livro Didático (criada pelo Decreto-lei nº 3.580, de 3 de setembro de 1941, publicado no *Diário Oficial* de 5-9-1941).

5. Ao ensinar as canções folclóricas infantis, o professor aproveitará a oportunidade para referir-se às tradições brasileiras.

6. De preferência, devem ser escolhidas canções cujo assunto se relacione com o mundo infantil, o que muito concorrerá para promover a participação interessada do aluno no Canto Orfeônico. Assim, historietas simples sobre plantas e animais, hábitos e aspectos da vida da criança, dentro e fora da escola serão ótimos motivos a explorar. Será de grande proveito que o repertório, devidamente aprovado pela Comissão do Livro Didático do

M.E.C, apresente sempre características rítmicas bem definidas (marchas, danças, etc), o que poderá ser desenvolvido pela prática de marchas, evoluções, exercícios rítmicos variados.

7. O referido processo levará o aluno a perceber a duração relativa dos principais valores que poderão ser alternados ou associados, tornando gradativamente os ritmos mais complexos. Só depois que o aluno estiver em condições de reconhecer vários ritmos será conveniente apresentar-lhe os respectivos símbolos.

8. As noções teóricas não devem constituir atividade isolada; ao contrário, devem ser sugeridas pelas canções em estudo, de acordo com os processos da Teoria Musical Aplicada.

9. O Canto Orfeônico poderá ser dado na 2ª Série, adotando-se canções muito simples, curtas, de agrado da criança. O ensino dessas canções será feito por audição, de maneira a desenvolver a sensibilidade musical não só no sentido melódico como também no sentido rítmico e harmônico. A divisão da classe em quatro grupos e o manossolfa serão os elementos básicos para a orfeonização dos escolares.

10. No caso de haver vitrola ou rádio na escola, a sensibilidade auditiva poderá ser estimulada através de programas radiofônicos e de discos selecionados. Na falta destes, o professor apelará para execuções vocais na escola (orfeões selecionados).

11. Em ligeiros comentários, deve o professor concitar os esco-

lares a assistirem a concertos públicos e programas radiofônicos selecionados. Será um meio de habituá-los à boa música, em todas as suas formas de expressão (vocal e instrumental), e de travar conhecimentos com os nomes dos grandes artistas nacionais e estrangeiros de várias épocas.

12. Atendendo às dificuldades do texto literário musical (ritmo, tessitura e entoação) não é aconselhável o aprendizado e a execução dos hinos oficiais, sobretudo dos Hinos Nacional e da Proclamação da República no Jardim da Infância, 1ª e 2ª Séries.

Entretanto, é indispensável o conhecimento do Hino Nacional, através de audições de discos e dos conjuntos das demais séries, a fim de que as crianças do Jardim, 1ª e 2ª séries se familiarizem com a execução correta do mesmo e adquiram uma verdadeira consciência cívica.

13. Sob o ponto-de-vista didático, são discriminadas, em três grupos, as atividades musicais nas escolas:

a) *Prática orfeônica:*

Música por audição;

Manossolfa;

Exercícios rítmicos (Declamação rítmica, efeitos e saudações orfeônicas);

Divisão em quatro grupos.

b) *Teoria aplicada:*

Iniciação de leitura e escrita musicais.

c) *Apreciação musical:*

Audições vocais e instrumentais

— (dentro e fora da escola).

CANTO ORFEÔNICO

Objetivos principais:

- a) Disciplina social;
- b) Educação cívica;
- c) Educação artística.

O Canto orfeônico disciplina e socializa espontaneamente o escolar, criando hábitos de solidariedade e compreensão;

A educação cívica, através do estudo de hinos e canções, incentiva o aluno ao amor e o respeito à Pátria, às tradições, aos símbolos e aos grandes vultos da nacionalidade;

A educação artística desperta e desenvolve o gosto pela boa música e o interesse pelas realizações artísticas.

Finalidade

Atendidos os objetivos expostos, será atingida a finalidade do Canto Orfeônico que é educar socialmente por intermédio do Canto Coletivo.

DIRETRIZES GERAIS

Para maior rendimento do ensino de Canto Orfeônico, foram estabelecidas nas escolas primárias as seguintes normas de caráter geral:

- a) frequência obrigatória para os escolares;
- b) aulas ministradas a grupos de 45 a 80 alunos;
- c) práticas coletivas em que possam tomar parte todos os orfeonistas (orfeão geral);
- d) conjuntos de elementos selecionados (facultativos);
- e) calendário orfeônico:

Abril — Dia 21 — (Tiradentes) —
Cívica — 3ª, 4ª e 5ª Séries.

Maio — Dia das Mães — Festiva — Jardim de Infância, 1ª e 2ª Séries.

Junho — Festas Juninas — Festiva — Jardim, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª Séries.

Setembro — Dia da Pátria — Cívica — 3ª, 4ª e 5ª Séries.

Setembro — Dia da Arvore — Festiva — Jardim, 1ª e 2ª Séries.

Outubro — Dia da Criança — Festiva — Jardim, 1ª e 2ª Séries.

Outubro — Semana da Música — Festiva — 3ª, 4ª e 5ª Séries.

Outubro — Dia do Mestre — Festiva Geral — (todas as Séries).

Novembro — Dia. da Proclamação da República — Cívica — 4ª e 5ª Séries.

Novembro — Dia da Bandeira — Cívica — 3ª, 4ª e 5ª Séries.

Novembro — Encerramento — Geral (todas as Séries).

PROGRAMA

Segunda Série

1. Episódios musicais, lendas, historietas simples, de preferência inspiradas no folclore infantil como motivação de aula (exortação);

2. Manossolfa falado;

3. Importância da atitude orfeônica na boa respiração e conseqüente emissão do som;

4. Divisão em quatro grupos;

5. Treino de obediência à regência. Exercícios de atenção;

6. Saudações e efeitos orfeônicos;

7. Marchas e canções simples a 2 vozes (de preferência folclóricas);

8. Entoação dos primeiros graus da escala pelo manossolfa;

9. Exercícios rítmicos variados. Declamação rítmica. Confecção de cartazes para fixação desses conhecimentos.

Terceira Série

1. Exortação orfeônica através de historietas e episódios musicais interessantes;

2. Percepção da unidade de movimento. Exercícios rítmicos variados por meio de movimentos, palmas e batidas em pequenos instrumentos;

3. Atitude orfeônica, respiração e exercícios de emissão do som;

4. Divisão em 4 grupos, observando-se a classificação e seleção de vozes;

5. Efeitos orfeônicos;

6. Declamação rítmica e entoação de cânones, marchas e canções a 2 vozes;

7. Treino de obediência à regência. Exercícios de atenção;

8. Manossolfa (entoação da escala e intervalos);

9. Noções dos principais símbolos musicais, sempre pela prática orfeônica;

10. Afinação orfeônica (consciência do uníssono e de intervalos);

11. Representação e mecanismo da escala na pauta; função da clave;

12. Estudo dos hinos Nacional, à Bandeira e da Independência.

Quarta e Quinta Séries

1. Exortação orfeônica;
2. Classificação, seleção e colocação das vozes em 4 grupos;
3. Atitude orfeônica; respiração e exercícios de emissão do som;
4. Representação e mecanismo dos sons na pauta. Função da clave;
5. Afinação orfeônica. Cadência orfeônica (arpejada ou em acordes) como prática dos graus tonais. Intervalos melódicos e harmônicos (praticamente);
6. Modos maior e menor (conhecimento prático) através da afinação orfeônica, do manossolfa e da entoação das canções em estudo. Escalas maior e menor (percepção auditiva);
7. Manossolfa a 1 e 2 vozes;
8. Treino de obediência à regência. Exercícios de atenção;
9. Declamação rítmica e entoação de hinos, marchas e canções de vários gêneros a 2 e 3 vozes;
10. Estudo dos 4 hinos oficiais e do hino do patrono da escola;
11. Unidade de movimento. Noção prática da divisão binária e ternária; reconhecimento dos valores aplicado às músicas estudadas;
12. Audições comentadas: coros, bandas, orquestras e solistas.

Nº 6 — Artigo único. Fica adotado o seguinte programa para o ensino de Canto Orfeônico nos Cursos Ginásial, Comercial e Industrial, cujos objetivos a serem alcançados na elaboração do presente programa foram os abaixo discriminados:

1 — Evitar o ensino da teoria musical sem aplicação nos trabalhos

de Canto Orfeônico, dando ao texto do programa redação e distribuição da matéria atendendo às experiências obtidas;

2 — Evitar processos, sistemas e técnicas que venham desvirtuar a principal finalidade da orientação do ensino de canto orfeônico;

3 — Procurar atingir com exatidão a finalidade máxima que o criador e implantador desta obra educacional no Brasil lhe deu como característica principal: "Educação social pela música".

PROGRAMA PARA OS CURSOS
GINASIAL, INDUSTRIAL E
COMERCIAL

*Primeira Série*a) *Elementos Gráficos:*

Cópias de pequenas canções a uma voz.

b) *Elementos Melódicos:*

1. Nome das notas;
2. Graus da escala;
3. Grafia dos sons na pauta (com o emprego do manossolfa);
4. Ditado cantado;
5. Escalas (com o manossolfa e graficamente);
6. Solfejos de melodias fáceis (de preferência folclóricas);
7. Intervalos melódicos (prática e graficamente);

c) *Elementos Rítmicos:*

1. Noções práticas sobre unidade de movimento;
2. Exercícios rítmicos variados (com uso dos gráficos);
3. Estudo dos valores aplicados às canções, solfejos e hinos estudados;

4. Declamação rítmica dos hinos e canções (praticamente);

5. Ditado rítmico.

d) *Prática Orfeônica:*

Divisão em 4 grupos, afinações orfeônica, manossolfa simples e desenvolvido a uma e duas vezes, efeitos e saudações orfeônicas.

e) *Elementos Rítmicos:*

1. Graus tonais (gráficamente e com o emprego do manossolfa);

2. Intervalos harmônicos com o emprego do manossolfa ou outros recursos práticos;

3. Cadência orfeônica (com o emprego do manossolfa).

f) *História e Folclore:*

Noções sobre a finalidade do Canto Orfeônico — Noções sobre o folclore nacional.

g) *Apreciação Musical:*

1. Discernimento dos vários conjuntos vocais e instrumentos do popular ao erudito (reprodução vocal ou fonográfica);

2. Audição de discos comentada (facultativa);

3. Concertos educativos (programas previamente comentados).

h) *Repertório:*

1. Solfejos, hinos, oficiais, canções a duas vozes, especialmente folclóricas, cânones, canções de Cordialidade (Manuel Bandeira e Villa Lobos) e marchas, especialmente de autores brasileiros.

Segunda Série

a) *Elementos Gráficos:* Cópias de canções a uma e duas vozes.

b) *Elementos Melódicos:*

1. Estudo dos intervalos melódicos aplicado aos solfejos, canções, marchas, hinos estudados e por meio do manossolfa;

2. Ditados cantados;

3. Escalas (continuação);

4. Solfejos de melodias fáceis.

c) *Elementos Rítmicos:*

1. Exercícios rítmicos variados;

2. Declamação rítmica dos hinos e canções (praticamente);

3. Ditados rítmicos.

d) *Elementos Harmônicos.*

1. Intervalos harmônicos (continuação) com o emprego do manossolfa ou outros recursos práticos;

2. Escala harmonizada em terças (praticamente);

3. Encadeamento dos acordes tonais com o manossolfa e graficamente, arpejados ou não;

4. Cadência orfeônica (arpejada e em acordes).

e) *Prática Orfeônica:*

A prática orfeônica acha-se condensada na aplicação dos elementos acima expostos com a utilização do manossolfa simples e desenvolvido, afinação orfeônica, efeitos do timbre e todos os demais recursos utilizados na aula de Canto Orfeônico.

f) *História e Folclore:*

Os orfeões e suas organizações no Brasil e no estrangeiro. Folclore no panorama nacional. Música brasileira: influências ameríndia, africana, portuguesa, espanhola, etc.

g) *Apreciação Musical:*

1. Discernimento dos diferentes gêneros musicais (exemplificação vocal ou fonográfica);
2. Audição de discos comentada, inclusive tendo em vista a identificação dos timbres dos instrumentos de banda e orquestra. Música brasileira;
3. Discernimento dos vários conjuntos vocais e instrumentais, do popular ao erudito (continuação);
4. Discernimento dos diferentes gêneros musicais (exemplificação vocal ou fonográfica);
5. Concertos educativos (programas previamente comentados).

h) *Repertório:*

10 solfejos, canções a duas e três vezes, especialmente folclóricas, cânones, canções de cordialidade, marchas a uma e duas vezes e os hinos oficiais.

S" Série

a) *Elementos Gráficos:*

Cópia de canções a duas vezes e dos gráficos rítmicos.

b) *Elementos Melódicos:*

1. Escala menor harmônica (prática e graficamente);
2. Solfejos à primeira vista a uma voz;
3. Ditados cantados;
4. Fraseologia: noções elementares aplicadas nas peças estudadas (hinos, marchas, canções, solfejos, etc).

c) *Elementos Rítmicos:*

1. Exercícios de polirritmia (aplicados aos gráficos da calir-ritmia):

2. Declamação rítmica dos hinos e canções;

3. Andamentos (praticamente);
4. Ditados rítmicos variados.

d) *Elementos Harmônicos:*

1. Escalas harmonizadas em acordes (com o emprego do *manos-solfa* ou outros recursos práticos);
2. Acordes de três sons (prática e graficamente);
3. Cadência orfeônica em várias tonalidades.

e) *História e Folclore:*

Informações sobre a evolução histórico-musical e sobre o folclore no panorama nacional. Música brasileira (continuação); influências ameríndia, africana, portuguesa, espanhola, etc. Divisão da classe em equipes para pesquisas.

f) *Prática Orfeônica:*

Acha-se condensada nos elementos acima, sendo intensificada a prática do *manossolfa*, afinação orfeônica e o desenvolvimento do orfeão geral na execução de músicas a duas, três e quatro vezes, especialmente de autores nacionais. Improvisação e criação de pequenas melodias pelo aluno, utilizando *manossolfa* e outros processos.

g) *Apreciação Musical:*

1. Discernimento das características dos vários gêneros musicais (reprodução vocal ou fonográfica);
2. Audições de discos comentadas, inclusive tendo em vista a identificação dos timbres dos instrumentos de banda e orquestra. Música brasileira.
3. Concertos educativos.

h) *Repertório:*

10 solfejos a uma e duas vozes, canções a duas e três vozes, especialmente folclóricas, cânones, canções de cordialidade, marchas a uma e duas vozes, hinos oficiais.

4ª Série

a) *Elementos Gráficos:*

Desenho do contorno da melodia das montanhas e cópias de canções a duas e três vozes.

b) *Elementos Melódicos:*

1. Escalas menores harmônica e melódica (prática e gráficamente);
2. Ditados cantados;
3. Continuação das noções de fraseologia aplicadas às músicas estudadas (solfejos, hinos e canções);
4. Solfejos à primeira vista;
5. Manossolfa cromático.

c) *Elementos Rítmicos:*

1. Exercício de polirritmia aliados a efeitos de timbre;
2. Continuação de andamentos (praticamente);
3. Ditados rítmicos mais desenvolvidos.

d) *Elementos Harmônicos:*

1. Continuação das escalas harmonizadas;
2. Continuação dos acordes de três sons (prática e gráficamente);
3. Continuação da cadência orfeônica nas várias tonalidades.

e) *Prática Orfeônica:*

Acha-se condensada nos elementos acima, sendo intensificada a prática do manossolfa desenvolvido,

afinação orfeônica e o desenvolvimento do orfeão geral na execução de músicas a duas, três e quatro vozes. Improviso e criação de melodias pelo aluno, utilizando o gráfico da melodia das montanhas e outros processos.

f) *História e Folclore:*

Histórico do Canto Orfeônico no Brasil e no estrangeiro. O Folclore no panorama universal. Música brasileira (continuação): influências ameríndia, africana, portuguesa, espanhola, etc. Divisão da classe em equipes para pesquisas.

g) *Apreciação Musical:*

1. Discernimento da música folclórica, popular e erudita;
2. Continuação do discernimento das características dos vários gêneros musicais (reprodução vocal, instrumental ou fonográfica);
3. Identificação dos diversos conjuntos vocais e instrumentais;
4. Noções de prosódia e fraseologia musicais;
5. Concertos educativos.

h) *Repertório:*

10 solfejos a uma e duas vozes, canções a duas, três e quatro vozes, hinos oficiais, cânones, canções de cordialidade, canções folclóricas.

Nº 7 — Artigo único — Fica adotado o seguinte programa para o ensino de Canto Orfeônico para o Curso Normal que obedece ao seguinte critério:

- 1ª Série — Preparo para integração;
- 2ª Série — Metodologia;
- 3ª Série ■ — Prática de ensino.

PROGRAMA PARA O CURSO
NORMAL,

Unidades Didáticas

1ª Série

1. Recapitulação da matéria dada no curso ginasial;
2. Experiências para determinar o mínimo de capacidade musical (individual e coletiva);
3. Recapitulação dos hinos oficiais;
4. Recapitulação dos pontos essenciais da disciplina orfeônica;
5. Exercícios de manossolfa para a formação da consciência do som e do ritmo;
6. Solfejo e ditado cantado;
7. Métodos e processos para aplicar pontos elementares do ensino de Canto Orfeônico em classe, sem prejuízo da matéria obrigatória do currículo escolar;
8. Divisão da classe em equipes para pesquisas sobre elementos históricos e de folclore;
9. Repertório: Hinos oficiais, 10 solfejos, 10 canções para o ensino primário, canções de cordialidade, cânones, marchas e canções folclóricas.

2ª Série

1. Recapitulação da matéria dada na 1ª Série;
2. Integração do professor no programa de Canto Orfeônico do Curso Primário;
3. Aplicação dos hinos oficiais pelos alunos;

4. Emprego do manossolfa para efeito de disciplina na classe;

5. Aplicação de canções fáceis do repertório do curso primário;

6. Divisão da classe em equipes para pesquisas sobre elementos históricos e de folclore;

7. Prosódia: adaptação de letra a pequenas melodias;

8. Repertório: Hinos oficiais, 10 solfejos a uma e duas vozes, 10 canções para o curso pré-primário e primário, canções de cordialidade, cânones, marchas e canções folclóricas.

Observação — Os alunos que ingressarem, por transferência, na 2ª Série, ainda sem conhecimentos de Canto Orfeônico serão obrigados a freqüentar as aulas da disciplina, na forma prevista pela lei para as demais matérias.

3ª Série

1. Recapitulação da matéria dada na 2ª Série;
2. Prática do programa destinado ao ensino de Canto Orfeônico na escola primária, dividido por etapas e de acordo com a ordem de dificuldade;
3. Colaboração do professor na organização do programa do canto orfeônico das festividades do calendário escolar;
4. Adaptação de letra a pequenas melodias não folclóricas;
5. Divisão da classe em equipes para pesquisas sobre elementos históricos e de folclore;

6. Informações práticas sobre instrumentos de orquestra e de banda;

7. Concertos educativos comentados pelos alunos;

8. Prática de regência;

9. Repertório: Hinos oficiais, 10 solfejos a uma e duas vozes, 10

canções para o ensino primário, canções de cordialidade, cânones, marchas e canções folclóricas.

Nota — Aos alunos do Curso Normal serão ministradas, nas três séries, aulas de empostação de vez.

(Publ. no *D.O.* de 19-6-59)