

cionais Anísio Teixeira

onais

.....

.....

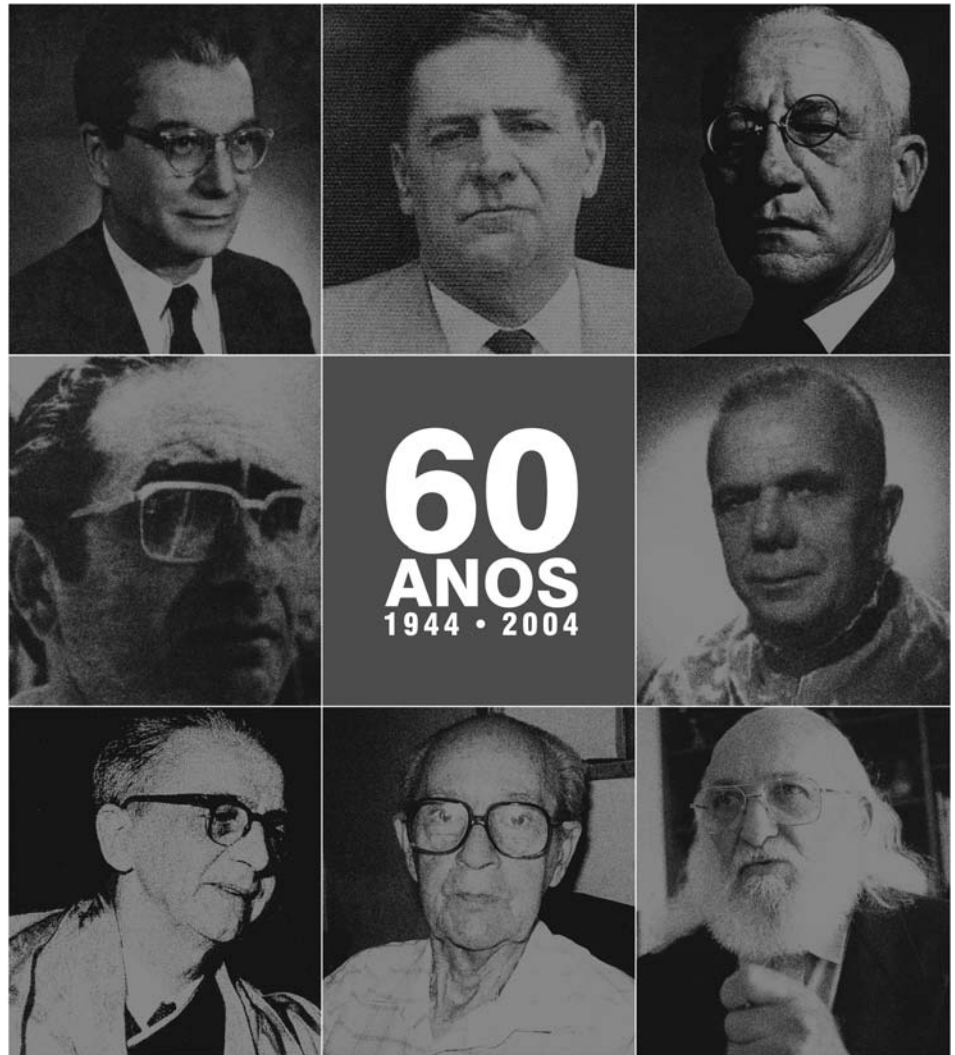


.....

.....

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



COMITÊ EDITORIAL

Orosllinda Maria Taranto Goulart (Inep) – Coordenadora
Cecília Irene Osowski (Unisinos)
Leila de Alvarenga Mafra (PUC-MG)
Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP)
Maria Laura Barbosa Franco (FCC)
Moacir Gadotti (USP)
Tarso Bonilha Mazzotti (UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR
Alceu Ferraro – UFPEl
Ana Maria Saul – PUC-SP
Celso de Rui Beisiegel – USP
Cipriano Luckesi – UFBA
Creso Franco – PUC-RJ
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb
Dermeval Saviani – USP
Guacira Lopes Louro – UFRGS
Heraldo Marelím Vianna – FCC
Jader de Medeiros Brito – UFRJ
Janete Lins de Azevedo – UFPE
José Carlos Melchior – USP
Leda Scheibe – UFSC
Lisete Regina Gomes Arelaro – USP
Magda Becker Soares – UFMG
Maria Beatriz Luce – UFRGS
Maria Clara di Pierro – AE
Marta Kohl de Oliveira – USP
Miguel Arroyo – UFMG
Nilda Alves – UERJ
Osmar Fávero – UFF
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam
Silke Weber – UFPE
Waldemar Sguissardi – Unimep

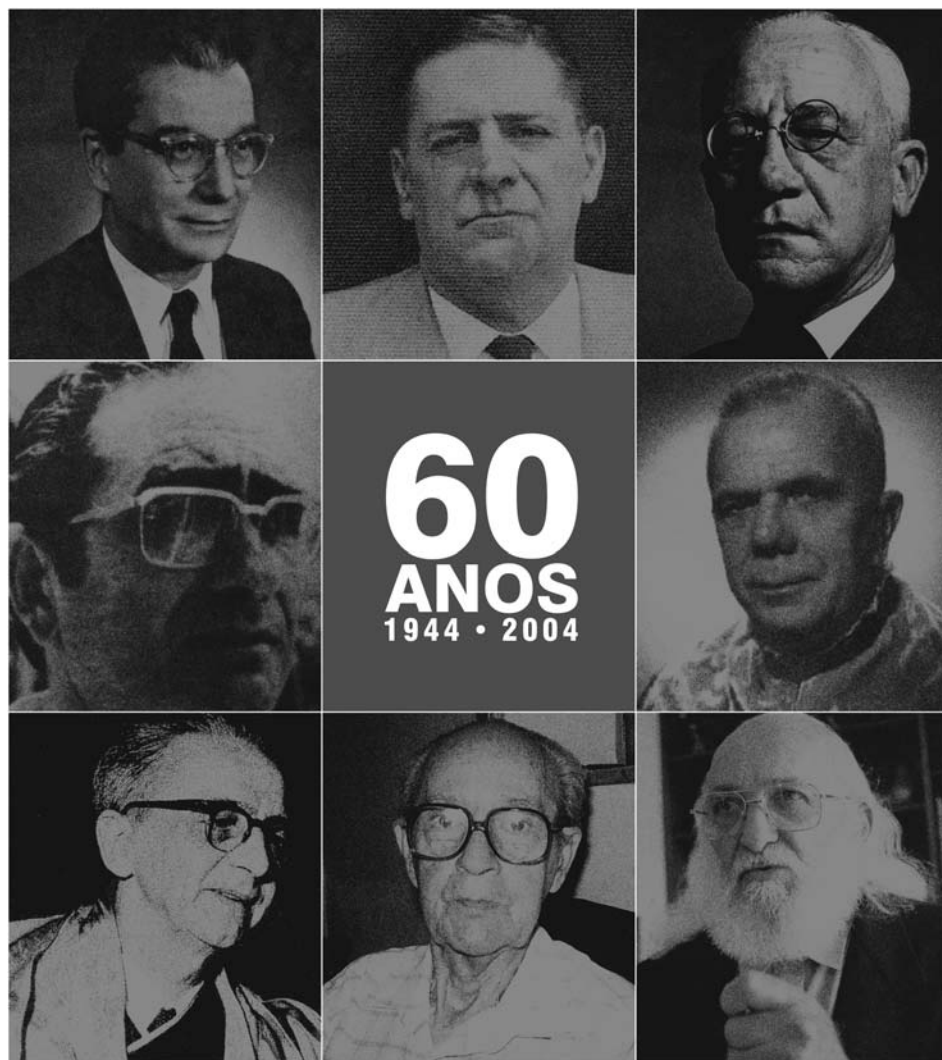
Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Univ. do Minho, Portugal
Juan Carlos Tedesco – IIPÉ/Unesco, Buenos Aires
Martin Carnoy – Stanford University, EUA
Michael Apple – Wisconsin University, EUA
Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

VOLUME 86
212

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



COORDENADORA-GERAL DE LINHA
EDITORIAL E PUBLICAÇÕES
Lia Scholze

COORDENADORA DE PRODUÇÃO
EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENADORA DE PROGRAMAÇÃO
VISUAL
Márcia Terezinha dos Reis

EDITOR EXECUTIVO
Jair Santana Moraes

REVISÃO
Português:
Antônio Bezerra Filho
Marluce Moreira Salgado
Rosa dos Anjos Oliveira

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Regina Helena Azevedo de Mello

PROJETO GRÁFICO/CAPA
Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
Raphael Caron Freitas

TIRAGEM
3.500 exemplares

Indexada na Bibliografia Brasileira de
Educação (BBE)/Inep
Avaliada pelo Qualis/Capes 2003 – Nacional A

EDITORIA
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I,
4º Andar, Sala 418
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61)2104-8438, (61)2104-8042
Fax: (61)2104-9812
editoria@inep.gov.br
rbep@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO
Inep – Coordenação de Divulgação Institucional
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II,
4º Andar, Sala 414
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fone: (61)2104-9509
publicacoes@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva
responsabilidade dos autores.

PUBLICADA EM OUTUBRO DE 2005

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61, n. 140, set. 1976.

Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

■ APRESENTAÇÃO

- Educação e sistema: a questão educacional atual
– Por ocasião dos 60 anos da RBEP 7
Fernando Haddad

■ EDITORIAL 11

■ PARTE 1 – MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO

- Apresentação do nº1 19

- Editorial do nº1 21

- A administração pública brasileira e a educação 23
Anísio Teixeira

- A educação secundária no Brasil
(Ensaio de identificação de suas características principais) 39
Jayme Abreu

- Planificação educacional (planejamento escolar) 85
José Querino Ribeiro

- Escola primária para o Brasil 95
Paulo Freire

- O nacionalismo e o universalismo na cultura 109
Fernando de Azevedo

- A ciência aplicada e a educação como fatores
de mudança cultural provocada 125
Florestan Fernandes

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões
na realidade educacional brasileira 163
Paschoal Lemme

Antecedentes e primeiros tempos do Inep 179
Lourenço Filho

■ PARTE 2 – LEITURAS DA RBEP

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:
uma leitura da RBEP 189
José Carlos Rothen

Breve bibliografia sobre a RBEP 225

■ INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES 231

Apresentação

Educação e sistema: a questão educacional atual
– Por ocasião dos 60 anos da RBEP

Os 60 anos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) impendem uma reflexão histórica. Em primeiro lugar, diante do só feito de completarem seis décadas de publicações históricas, que cristalizam o mais acurado pensamento crítico e reflexivo acerca da educação nacional, como é possível perceber a partir dos textos publicados nesta edição comemorativa. Em segundo lugar, porque pensar a educação é uma exigência nacional premente: a sociedade brasileira não tem, ainda, a educação como pauta de discussão urgente – pelo menos não na medida necessária, como necessidade social e economicamente incontornável, como inadiável projeto de país. Não é trivial, em tais circunstâncias, que um periódico especializado na questão educacional sobreviva, por sessenta anos, ante o emudecimento generalizado da sociedade perante a questão educacional no País.

E o que vem a ser a questão educacional do País?

A questão educacional advém da insistência do país em permanecer, geração após geração, como campeão mundial em desigualdade social: o Brasil é um país continental, democrático, industrializado e exportador, com os piores indicadores sociais do mundo, superado apenas por certos países africanos devastados por longas guerras civis. A educação tanto pode ser um veículo de distribuição de renda e de desenvolvimento social e econômico quanto um mecanismo de concentração de renda e de entrave ao trabalho, à pesquisa e ao investimento. A questão educacional do País diz respeito, assim, à formulação de uma agenda para o desenvolvimento nacional a partir da educação.

No ano 2002 o País apresentava uma taxa de analfabetismo de cerca de 11,8% na faixa etária de jovens acima de 15 anos, quando esse índice é de apenas 3,2% na Argentina, 4,2% no Chile e 8,8% no México. Considerando os diferentes segmentos da população, as desigualdades se acentuam, e verificamos que a taxa de analfabetismo entre negros e pardos é duas vezes superior à dos brancos; entre os que moram na zona rural é três vezes maior que a verificada na população urbana; e, finalmente, entre os que ganham até um salário mínimo, a taxa é vinte vezes maior que entre os que ganham mais de dez salários mínimos.

Apenas 9,4% das crianças de até 3 anos de idade possuem atendimento escolar (quando o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aponta para um atendimento de 50% em 10 anos) e, na faixa de 4 a 6 anos, este índice é de 61,4%. Mesmo na faixa etária obrigatória (de 7 a 14 anos), temos ainda cerca de 1 milhão de crianças fora da escola. Na faixa de 15 a 17 anos, cuja meta é a universalização, a taxa de atendimento é de 83%. Na educação superior, a situação não é melhor: apenas 9% dos jovens a ela têm acesso, e aproximadamente um terço destes, a estabelecimentos públicos.

Além do desafio do acesso, há o da permanência. De cada 100 alunos que ingressam no ensino fundamental a expectativa é que apenas 57 concluam este nível de ensino. Aqui, mais uma vez, verificam-se as disparidades existentes no sistema educacional, pois, considerando a população ocupada, enquanto os brancos concluem em média 8 séries de estudo, este número é de apenas 5,7 séries concluídas por negros e pardos.

É nítido o papel da educação na renovação do desenvolvimento do País. A educação é o gargalo para o mercado de trabalho e pré-condição para o investimento e o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária.

O Ministério da Educação, dando seguimento a uma concepção sistêmica da educação inaugurada na gestão de Tarso Genro, procurou recompor as bases que permitem uma rediscussão da educação, um revigoramento do debate nacional em torno da educação.

A educação como *sistema* é uma concepção da formação humana como um *processo social*, que não acontece isoladamente na escola, em fases determinadas e bastantes em si mesmas, mas uma parte efetiva da vida do cidadão, que o acompanha desde a educação infantil até a educação profissional, a educação superior ou a pós-graduação acadêmica, conforme o caso.

Nesse sentido, o Ministério da Educação tem envidado todos os seus esforços na articulação entre etapas e modalidades de ensino, para que o sistema da educação nacional seja recomposto. Para tanto, a atuação do Ministério passa pela educação básica, profissional e superior, bem como pela inclusão educacional.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), enviado em junho ao Congresso Nacional, pretende oferecer uma remodelagem no padrão de financiamento da educação básica no País. Trata-se de equalizar as redes públicas municipais e estaduais de ensino infantil, fundamental e médio, bem como de ampliar a cobertura nacional da educação básica, com participação da União em proporção inédita na história do País.

Ainda, a discussão em torno da lei de reforma universitária demarcou o indispensável papel da universidade pública na educação superior. Nesse sentido, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) constitui um ganho sem ressalvas, pois permitirá a expansão, com qualidade, do setor privado de educação superior. Ainda com relação à educação superior, é necessário mencionar o Programa Universidade para Todos (ProUni), como iniciativa inédita de inclusão social.

Com relação à educação profissional, vale mencionar o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que oferecerá formação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Trata-se de uma concreta vinculação entre a formação educacional e a profissional, voltada àqueles que mais necessitam. Ademais, o Projeto Escola de Fábrica, também de maneira inédita, levou a escola para o ambiente produtivo, trazendo para o horizonte do jovem a educação profissional como alternativa.

Esses são alguns dos pontos cruciais da gestão do Ministério da Educação, pautada por uma discussão sistêmica da educação. É mais um esforço por tornar a educação parte da agenda diária do País, como requisito para um autônomo desenvolvimento econômico e social. Nesse contexto, o papel da *RBEP* é igualmente crucial: veicular o pensamento pedagógico e educacional mais criativo e crítico, inserido na história nacional, de forma a permitir uma reflexão social constante acerca da educação.

Essa edição comemorativa da *RBEP* demonstra como a visão sistêmica da educação não é inovadora, mas responde a problemas crônicos diagnosticados pelos maiores

intelectuais do País. A educação como sistema social é uma necessidade indispensável para um país que se pretenda justo – social e economicamente.

Urge conjurar a sociedade brasileira para a questão da educação nacional, para tornar a educação um debate constante, para, partindo da educação, formular um projeto de país.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

Raros são os periódicos com a permanência da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* – a RBEP, da qual comemoramos, com este número especial, os 60 anos de existência – e mais raros ainda os que tiveram a contribuição de autores que se tornaram referência intelectual e científica, como é o seu caso. Além de publicar os primeiros estudos e relatos de pesquisas que iriam contribuir para a instituição de disciplinas como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Biologia Educacional, a História da Educação e a Filosofia da Educação, ampliava, ao mesmo tempo, o diálogo entre os que tratavam das questões políticas para a universalização do ensino no País. Esta é uma das razões que justificam estudos sobre a RBEP, inclusive o de Rothen, aqui publicado nas páginas 189-224, que apresenta uma história do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, hoje denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, tendo a RBEP por “fonte principal”.

A aspiração de autonomia relativa do Inep ante os governos expressa-se na RBEP, cujos editores procuraram sustentar sua independência editorial em momentos históricos os mais difíceis, o que a torna um instrumento ímpar na sua especialidade. O número crescente e a consolidação de Programas de Pós-Graduação em Educação produziram pesquisadores e uma vasta bibliografia, inclusive uma pletora de periódicos dedicados à Educação inimaginável antes da década de 1980.

Atualmente a RBEP concorre com mais de 100 periódicos nacionais dedicados exclusiva ou parcialmente ao tema Educação e às ciências que tratam da educação escolar e não-escolar, e, mesmo sofrendo oscilações, tem preservado os critérios de boa qualidade acadêmica na seleção de artigos, mantendo-se como uma referência importante para a comunidade.

O atual Comitê Editorial dos periódicos do Inep, desde sua primeira reunião, resolveu que a comemoração dos 60 anos da RBEP seria um número especial que reproduzisse artigos que marcaram época. Adotamos um critério simples: republicar artigos que assinalam o início de debates relevantes no cenário brasileiro. Esperamos ter realizado uma seleção significativa que possibilite uma construtiva reflexão a respeito da educação no Brasil de hoje.

Ao ler o título do artigo “A administração pública brasileira e a educação”, pode-se julgar que se trata de um documento de menor relevância, voltado para a organização do trabalho administrativo em seu sentido mais imediato. Seria um documento próprio de um diretor de alguma unidade administrativa a concitar seus subordinados a modificarem suas práticas. Neste caso, Anísio Teixeira teria feito publicar seu artigo, por ser diretor do

Inep, com vista ao público interno do Instituto. Basta começar a leitura para verificar que ele toca numa questão crucial e extremamente atual: a racionalização do trabalho, em qualquer setor, não requer “antes produtos standardizados do que produtos diferenciados” (RBEP, n. 61, p. 3). Muito antes do debate contemporâneo a respeito do atendimento do cliente, da diversificação dos produtos sem perda da eficiência técnica, Anísio Teixeira dizia que não lhe parecia impossível tal modo de produzir, uma vez que “nada há na ciência que impeça o desenvolvimento de uma tecnologia para pequenas organizações, em oposição à atual, para produção em massa” (ibidem). A padronização e a centralização industrial são “mais uma consequência dos atuais métodos da produção moderna em massa, do que uma aspiração ou um ideal” (ibidem). No entanto, as consequências são tomadas como sendo o modo ideal de administrar toda e qualquer organização, instituindo-se como “natural”, “necessário”, que deve alcançar as “organizações políticas e de serviços públicos” (p. 4). Caso isto se faça por inteiro, “temos nada mais nada menos que totalitarismo” (ibidem). Não é preciso muito mais para instigar um diálogo com Anísio Teixeira sobre a questão da racionalidade técnica.

Um dos marcos da historiografia da educação no Brasil é o trabalho de Jayme Abreu, apresentado no Seminário Interamericano de Educação Secundária (Santiago, Chile, 1955), publicado na RBEP nº 58, intitulado “A educação secundária no Brasil (ensaio de identificação de suas características principais)”. O ensaio de Jaime Abreu procura identificar as características mais determinantes do “ensino secundário” em nosso País, recorrendo tanto à história das instituições quanto a um levantamento da situação daquele “ramo de ensino” a partir de sua experiência como inspetor do ensino secundário. Cabe uma explicação aos leitores contemporâneos: o cargo de Inspetor de Ensino requeria ampla e rigorosa formação acadêmica, pois quem o exercia supervisionava o ensino nas escolas com vista a manter sua unidade em uma circunscrição ou região. Atualmente, em muitos Estados da Federação, confunde-se aquela nomenclatura com a de “inspetor do ensino”, auxiliar que mantém a disciplina nas escolas. Pode-se dizer que o trabalho apresentado por Jayme Abreu, expressão de sua experiência como inspetor e de suas investigações históricas, inaugura o que, depois, veio a ser denominado “estudo etnográfico”. Jayme Abreu considerava, entre outras características, que havia “uma conjuntura típica de desarmonia entre uma superestrutura educacional e a estrutura social a que serve e de que é projeção” (p. 28, na edição original). Suas críticas foram ratificadas por muitos outros que se envolveram no movimento pela reforma do ensino que culminou, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61). A caracterização da *cultura brasileira* como sendo “verbalista”, em que “a palavra perdeu seu caráter instrumental de fixadora de idéias, para valer por sua beleza estética, por seu ritmo, por seu aspecto ornamental” (p. 29), encontra-se em Abreu, mas vem de muito antes, pois já estava presente no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Esta caracterização é um consenso que se tornou uma certa “consciência” ou um “senso” comum de uma comunidade. Outras semelhantes permitiram aquele movimento de reforma, mas o artigo de Jayme Abreu forneceu elementos empíricos que faltavam para justificar a ação política. Mudar a educação escolar, para realizar uma mudança social significativa, é o tema recorrente, tratado por Anísio Teixeira, por exemplo, no artigo anterior.

J. Querino Ribeiro, em seu artigo “Planificação educacional (planejamento escolar)”, publicado no número 84, inicia por uma busca de consenso terminológico que aproxima o empreendimento escolar ao das empresas modernas, que requerem planejamento segundo suas características. O planejamento requer, em qualquer dos casos, uma “filosofia” e uma “política de ação” que orientam as etapas do processo administrativo. De sua

perspectiva, o planejamento escolar no Brasil ainda não é exequível, uma vez que carece de “uma filosofia e de uma política de educação definidas; falta de decisão efetiva dos que têm os poderes e os meios de ação”, que se aliam às “condições geográficas, históricas e sociais do país” (p. 47). No entanto, à época, Ribeiro identificava as condições para a superação daquelas carências no processo de “urbanização, industrialização e democratização”, para concluir que “a escolarização moderna de sentido democrático só pode efetivar-se em termos de empreendimento público do tipo da empresa econômica” (ibidem). Mas qual empresa? A centralizadora? Pela crítica que Ribeiro apresenta ao Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, à época em tramitação no Congresso Nacional, parece que não deveria ser assim, pois ele tratava de “minúcias que as diferenças regionais não poderão [poderiam] comportar” (p. 46).

Em nossos dias podemos contrastar as posições de Teixeira e Ribeiro, explorar as nuances das posições políticas sobre a educação escolar que opõem a centralização, similar à realizada pela legislação do Estado Novo, e a descentralização e autonomia, que aparece no discurso do então diretor do Inep, bem como no do professor da USP – debate que parece encerrado, mas que sempre está em cena.

O tema centralização *versus* regionalização ou a autonomia relativa das instituições escolares é o pano de fundo do artigo “Escola primária para o Brasil”, escrito por Paulo Freire na RBEP nº 82. Este considera que o País transita de uma “sociedade fechada” para uma “aberta”, apoiando-se em Karl Popper (ver a nota 5 do artigo) para caracterizar a primeira. Na “sociedade fechada” ou “sociedade tribal” não há diálogo, logo não há problematização. Nela, “um dos pólos se apropria do objeto da comunicação e, negando possibilidade ao outro para seu ‘tratamento’, deixa-o passivo e ‘acomodado’. Domesticado. No ‘ditado’ ou na doação se estimula a irracionalidade. A acomodação. No diálogo, a racionalidade com que o homem se humaniza” (p. 17). Em tal conjuntura, a escola primária caracteriza-se pelo “exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela. Daí por que, sem a ‘inserção’ no seu contexto, que a faria autêntica, é uma escola que não infunde esperança” (p. 21). Mais adiante, encaminhando suas conclusões, Paulo Freire dirá que “a tarefa de nossa escola é, pois, muito mais ampla e instrumental do que se pode pensar” (p. 31). Ela requer que se rompa o “círculo vicioso” em que se encontra a “escola primária”, o que é factível por meio da integração da escola em seu contexto imediato, estimulando a participação dos pais na vida escolar. Termina afirmando que a escola existente parece às vezes “tão fora de tempo e do espaço que é como se fosse um fantasma” (p. 33). A caracterização do distanciamento da escola em relação à sociedade imediata, bem como do “verbalismo” de seu ensino, é comum aos autores da época, entre eles Jayme Abreu, como vimos. Freire, além disso, apresenta uma caracterização do modo de vida no Brasil: este expressa o de uma “sociedade fechada”, tal como a definira Karl Popper. A crítica do autoritarismo alcança a escola primária, requerendo medidas políticas que “abram” a escola para a vida social.

Se a escola aparece como um “fantasma” por estar presa a um ideal de cultura que ultrapassa as condições locais, então é preciso compreender o seu papel na vida social brasileira. Este um tema que vem de longe, desde antes da República. Fernando de Azevedo, autor consagrado pelo seu *A Cultura Brasileira* (1943, em três volumes), retoma o tema em uma conferência proferida no Ministério das Relações Exteriores e publicada depois no número 21 da RBEP, sob o título “O nacionalismo e o universalismo na cultura”. Após recordar suas oscilações a respeito da carreira a seguir, elogia o Ministério das Relações Exteriores, entre outras razões, por contar com um instituto de ensino, cultura e pesquisa no qual não se perdeu “o culto do humanismo, considerado como um instrumento de

libertação” (p. 423). Declara seu “gosto pelo universal”, que põe em pauta “o problema da cultura, nos seus aspectos nacionais e humanos ou das relações do humanismo e do ideal nacional” (p. 424). Azevedo acentua que o Brasil, à semelhança dos Estados Unidos, realizou a “formação secular do povo” a partir de “uma constante miscigenação, de raças e de culturas”, resultando na “democratização social” e em um “sentido nacional do brasileiro que se formou, em conseqüência, como observa Gilberto Freyre, ‘temperado por uma simpatia tão larga pelo estrangeiro que importa em universalismo’, pelo que se garante contra a “irrupção e preponderância do nacionalismo exagerado sobre as tradições tendenciais universalistas” (p. 437-438). Mais uma vez ouvimos os ecos da ideologia do *caráter nacional brasileiro*, bem como do de outros povos (ver p. 432-435, sobre as mentalidades). Por certo, um discurso epidítico. Como tal, afirma e reafirma valores ante um auditório especial: o do Ministério das Relações Exteriores. Universalismo e nacionalismo não são incompatíveis, pelo contrário. O primeiro origina-se do segundo; ao se reconhecer que o estranho/estrangeiro também é humano, logo todos o somos, pois, como afirma Paul Fauconnet, chamado em presença pelo conferencista, “cada nação tem o seu humanismo que se reconhece no fundo de seu próprio espírito”. A alma ou *mentalidade nacional* é fundamentalmente humanista, logo universalista, ainda mais naquele momento em que o florescimento das ciências e técnicas exigia uma revisão do humanismo, conforme problematiza Léon Brunschvicz. Se a ciência é demasiadamente analítica, não seria o caso de fazer o caminho inverso, da análise para a emoção? Tal caminho implica abrir-se ao estranho, ao estrangeiro, o que é imperativo aos diplomatas, mas não alheio à alma nacional. Azevedo tem a esperança de que “o homem de nosso tempo, ‘sorvendo na sua própria fonte as inspirações originais do espírito ocidental’, [tente realizar] o esforço de lhes renovar o poder, combinando-as ao fogo do pensamento, com a vasta matéria fornecida pela experiência oriental” (p. 440).

A caracterização da ciência como atividade desprovida de emoção, analítica e fria, estabelece que ela necessita de um contraponto, a emoção, o sentimento, que pode ser encontrado em povos menos dominados pela analiticidade da cultura ocidental. Neste âmbito, pode-se propor uma ciência da educação? Se a educação é uma atividade cultural que ou emerge do contexto imediato ou realiza a integração da educação em uma cultura universalista, então as ciências que tratem daquela prática só podem ser as sociais. Mas isto seria manter o *status quo*, quando este precisa ser modificado. Este o tema de Florestan Fernandes em seu artigo “A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada”, publicado na RBEP número 75.

Note-se que se trata de duas práticas: a “ciência aplicada” (qualquer uma delas) e a “educação” como “fatores” de um processo de “mudança cultural”. Não está em questão a factibilidade de uma ciência da educação, nem se discute as ciências da educação. Florestan Fernandes considera que os professores necessitam conhecer as ciências sociais para melhor agirem como educadores, auxiliando com isto no processo de produzir uma mudança cultural desejável. “A ciência aplicada e a educação”, diz Florestan Fernandes, “receberam, na civilização tecnológica e industrial, um desenvolvimento que exprime a interdependência de duas ordens contraditórias de condições e de fatores” (p. 44). Uma destas ordens é a “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”; outra, “no plano da consciência social [...]: o grau de secularização das atitudes e da racionalização dos modos de perceber ou de explicar o mundo revelou-se insuficiente para criar [...] alvos coletivos

de aproveitamento racional das potencialidades socioculturais da ciência aplicada e da educação” (ibidem). O cientista social apresenta-se como o que pode auxiliar no processo de articulação de tal polaridade, especialmente no planejamento educacional. Para Fernandes, “o sucesso ou o insucesso dos planos educacionais não constitui função exclusiva da eficácia prática de conhecimentos específicos, fornecidos aos educadores pelos cientistas sociais” (p. 77). Florestan Fernandes, como muitos outros no Brasil e no exterior, depositava suas esperanças na “mudança cultural provocada”, cujos agentes seriam os cientistas e os educadores. O artigo que reproduzimos é uma espécie de manifesto-programa de tal linha de trabalho a ser desenvolvido pelas Ciências Sociais no Brasil.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* já apresentara tal perfil, e suas repercussões foram analisadas por Paschoal Lemme na RBEP número 150. O *Manifesto dos Pioneiros* veio à luz em 1932, num momento em que havia a “ânsia de transformação” social no País, que alcançou os “setores de educação e do ensino, ou seja, da transmissão da cultura” (p. 259). Paschoal Lemme mostra as raízes do ideário defendido pelos “pioneiros” para, em seguida, afirmar que se as “aspirações não se concretizaram, não se deve debitar aos educadores o fracasso...” (ibidem). Para Lemme, as razões para o fracasso encontram-se na pressuposição da “existência de uma sociedade homogênea e democrática, regida pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos” (p. 267). Uma vez que a sociedade brasileira não atende ao pressuposto, nem à época do *Manifesto* e nem hoje, então o ideário apresentado não tem como se realizar. Seria o caso de uma idéia fora de lugar? Os *Pioneiros* teriam deixado de ver que a sociedade brasileira não atendia aquele pressuposto ou desejavam alterá-lo pela ação educacional?

Finalmente, cabe recordar a posição de Anísio Teixeira a respeito da administração pública, ao salientar que as dificuldades que enfrentamos originam-se em uma “concepção de que a lei pode disciplinar um processo de cultura que, por sua natureza, é um processo a ser regulado pela consciência profissional e técnica dos que o orientem” (RBEP, n. 61, p. 21). Caso assim se considere, então o problema chave não seria legislativo nem imediatamente administrativo, mas o de formação dos educadores. Podemos, finalmente, nos perguntar: quem educa os educadores?

Tarso Bonilha Mazzotti
Do Comitê Editorial da RBEP

1ª PARTE

MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO

Apresentação do nº 1

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos não pretende ser apenas uma revista a mais no rol, felizmente já numeroso, de nossas publicações periódicas educacionais. Apresenta-se como órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação. Seu papel será reunir e divulgar, pôr em equação e em discussão não apenas os problemas gerais da pedagogia, mas sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de nosso País.

O Ministério da Educação não pode ser somente uma agência burocrática, um aparelho de enumeração ou registro das instituições e atividades da educação nacional.

Por outro lado, não seria mais admissível que as nossas preocupações teóricas se limitassem à divulgação de idéias pedagógicas gerais, tornadas lugares-comuns na presente fase da história da educação nova no mundo, distanciados que estamos das primeiras tentativas de renovação das práticas pedagógicas e experiências (de Reddie na Inglaterra, de Lietz na Alemanha, de Demolins na França) e transposta que se acha a fase de discussão dos princípios gerais da filosofia e da ciência da educação (Kerschensteiner, Dewey, Binet, Durkheim, Ferrier, Claparède, etc.) e de fixação das bases dos métodos ativos (método Montessori, plano Dalton, método Decroly, sistema de Winnetka, etc.).

Forçoso é observar entre nós mesmos, no âmago da vida escolar brasileira, as nossas direções e práticas, recolher cuidadosamente os resultados de nossa própria experiência, e tentar fixar, à luz dos princípios gerais hoje indiscutíveis e tendo em vista as experiências de mais expressiva significação dos outros países, os conceitos e as normas especiais que devam reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação.

Outro objetivo não tem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos senão este de ser o centro nacional dessas observações e pesquisas. E a publicação que agora se inicia, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, se apresenta como um instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso País.

Rio de Janeiro, 11 de julho de 1944.

Gustavo Capanema
Ministro da Educação

No movimento educacional brasileiro dos últimos tempos três tendências dominantes podem ser observadas: a de expansão geral da rede escolar do País; a de acentuado aumento de matrícula nos ramos do ensino do segundo grau, ou daqueles destinados à juventude; e, enfim, a de fortalecimento do ponto de vista nacional na consideração dos mais complexos problemas de organização pedagógica. Vai sendo corporificado, desse modo, o ideal de maiores oportunidades para todos com o esclarecimento dos objetivos sociais da educação; e é afirmada também a consciência de maior unidade da cultura brasileira a ser difundida e aprofundada pela obra da escola. Tais tendências, facilmente apuradas à vista dos índices estatísticos, ao exame das providências de governo, e confirmadas, ainda, na agitação de idéias pela imprensa e pelo livro, desenvolvem-se ao influxo da sadia política de reconstrução do País, instaurada em 1930. A esse fecundo movimento, vem dando coordenação e expressão definida o Ministério da Educação, por seus trabalhos de reforma, suas realizações e estudos, suas pesquisas e publicações. Já se fazia sentir, no entanto, entre estas, a falta de um periódico de cultura pedagógica, para livre debate das grandes questões da educação nacional, esclarecimento oportuno das condições de seu desenvolvimento, e registro de suas progressivas conquistas. Assentada, desde algum tempo, a publicação desse órgão, pelo Ministro Gustavo Capanema, torna-se ela possível, agora, com a garantia de continuidade e pontualidade a desejar-se. Surge assim, no momento próprio, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, para congregar os estudiosos na observação dos fatos educacionais, exame dos princípios e doutrinas, e cuidadosa análise das mais importantes questões de aplicação. Em suas páginas, terão acolhida artigos de colaboração, em que se exponham e debatam opiniões. Aqui se registrarão, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério, dados estatísticos, os textos de lei e as decisões administrativas de maior relevância. Não faltarão, também, sucintos estudos de aplicação, de modo a difundir normas de orientação pedagógica, que a prática tenha estabelecido como proveitosas, e os princípios da moderna didática sancionem como legítimas. Apresentar-se-ão ainda notas bibliográficas, informes sobre a vida educacional nos Estados e no estrangeiro, e transcrição de artigos da imprensa, quando dedicados aos assuntos pedagógicos do momento. Editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* não se destina a apresentar apenas o movimento desse órgão técnico: deverá desenvolver mais amplo programa, aberto, como se vê, à colaboração dos especialistas de todo o País. Com esse propósito é que se apresenta esta publicação, animada do sincero desejo de contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria educacional; para dar reflexo

às idéias do professorado brasileiro de todos os níveis e ramos do ensino; para registrar, enfim, os rumos da pedagogia brasileira na fase, em que se encontra, de viva renovação e de clara afirmação social. Se, nesta hora tão grave do mundo, por toda a parte crescem as responsabilidades dos educadores, verdade é também que a consciência desses novos deveres bem clara se apresenta ao professorado nacional. Tão certo está ele de que, como repetidamente tem afirmado o Presidente Getúlio Vargas, “é na educação que havemos de encontrar sempre o mais poderoso instrumento para fortalecer a nossa estrutura moral e econômica”, e, assim, que, “todo o nosso esforço tem de ser dirigido no sentido de educar a mocidade e prepará-la para o futuro”.



Anísio Teixeira*

(Caetité-BA, 1900 – Rio de Janeiro-RJ, 1971)

A administração pública brasileira e a educação**

Não é nenhuma novidade afirmar-se que uma das tendências de nossa época, com o progresso das comunicações e das técnicas, é o crescimento das organizações humanas, não só no sentido da área territorial sob seu alcance, como no da densidade de sua força unificante e uniformizante. Toda a indústria moderna é uma ilustração, quase diria assustadora, dessa tendência. As críticas ao gigantismo americano se fazem sempre à luz desses aspectos standardizantes da técnica, excessivamente mecânica, dos tempos atuais.

Essa tendência à grande organização da indústria e à uniformização dos seus produtos decorre do caráter mecânico da produção e da conseqüente facilidade de se produzirem, em massa, antes produtos standardizados do que produtos diferenciados. A destruição da produção local e da variedade dos produtos é, assim, mais o *resultado* da produção industrial e mecanizada, do que objetivo deliberadamente pretendido e procurado. Se fosse possível idêntica eficiência industrial com fabricação diversificada e em pequena escala, não creio que alguém se opusesse à idéia, que, aliás, não me parece impossível, pois nada há na ciência que impeça o desenvolvimento de uma tecnologia para pequenas organizações, em oposição à atual, para produção em massa.

* Por questão de espaço, deixamos de incluir notas biográficas sobre os autores dos artigos constantes deste número. Assim, remetemos o leitor ao *Dicionário dos educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*, organizado por Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Britto e editado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2002, no qual a vida e a obra de importantes nomes da educação nacional são analisadas por diversos estudiosos. (N. do E.)

** Publicado originalmente na RBEP v. 25, n. 61, p. 3-23, jan./mar. 1956.

A minha observação, contudo, restringe-se, nos limites da argumentação que de-seja aqui desenvolver, ao aspecto de serem a centralização e a estandardização industriais mais uma conseqüência dos atuais métodos da produção moderna em massa, do que uma aspiração ou um ideal. Buscasse produzir mais e com a maior eficiência possível e para isso se organiza a produção em série e em larga escala, com o máximo de planificação, mecanização, divisão do trabalho, uniformização das operações e uniformização de produtos.

A "produção" fundada, assim, em planos uniformes e na repetição indefinida das mesmas fases operatórias faz-se algo de quase automático, reduzindo-se ao mínimo a participação individual do operário e exaltando-se ao máximo a contribuição central no sentido de planejamento e decisão. Toda a organização industrial funciona, então, como um organismo, com as funções centrais de deliberação e as funções automáticas de execução.

A velha e pretendida analogia de "organização" com "organismo" ganhou, assim, em face dos métodos modernos de produção, um novo vigor, tornando menos evidente a não menos velha "falácia do administrador", que consiste exatamente nessa propensão a crer naquela falsa analogia e julgar a organização um organismo, como os biológicos, com existência própria, necessidades próprias e até interesses próprios.

A transferência desse espírito, até certo ponto compreensível ou explicável nas puras organizações industriais, para as organizações políticas e de serviços públicos só em parte pode ser feita. Quando a transferência se generaliza, temos nada mais nada menos que totalitarismo.

Ocorre, porém, que o Estado, independente da tendência moderna de centralização e concentração do poder da organização da indústria, já possuía a tendência à centralização.

O Estado, como organização, busca a centralização como forma de exercício do seu

domínio – não para produzir, mas para controlar. A sua eficácia consiste em conter e subordinar, sendo, assim, centralizador por essência e natureza. As técnicas modernas de comunicação e transporte; portanto, se fizeram logo instrumentos preciosos de sua ação fiscal, policial e militar, tornando possíveis, afinal, os grandes maciços políticos, entre os quais tende o mundo, hoje, a dividir-se.

A concentração de poder nos Estados seria a conseqüência da sua própria natureza expansionista como organizações do Poder – poder político. A concentração de poder na produção industrial seria, principalmente, um resultado da aplicação de métodos uniformes e mecânicos de produção. Os dois fenômenos são diversos, embora, tanto em um quanto em outro caso, se registre a mesma subordinação do indivíduo à organização, com perda conseqüente de independência e liberdade individual, tanto na organização do "Estado", quanto na produção moderna, seja esta, a meu ver, do tipo capitalista ou do tipo socialista.

Ambas as tendências, hoje facilitadas pelas técnicas modernas, seja a do Estado ao poder absoluto, seja a da produção industrial moderna à concentração – que acaba por se tornar uma outra forma de poder – , não são tendências pacificamente aceitas, mas, pelo contrário, tendências contra as quais vem lutando o homem, infatigavelmente, na busca de uma organização do Estado e do trabalho em que se conciliem as suas necessidades, de *segurança* – Estado e *eficiência* – trabalho, com as necessidades de certa independência e liberdade individual, que lhe parecem, talvez, ainda mais que as primeiras, imprescindíveis ao seu bem-estar e felicidade.

Nesse sentido, pelo menos desde 1776 (Revolução Americana) e 1789 (Revolução Francesa), vem-se tentando a organização de um Estado, que afinal viemos chamar de democrático, em que o indivíduo conserve um mínimo de independência pessoal e, na parte em que se sinta subordinado, *participe*, de algum modo, do poder a que esteja sujeito, intervindo em sua

constituição e podendo ainda recorrer dos seus atos, mediante mecanismos indiretos e complicados, mas suscetíveis de razoável eficácia.

Tais propósitos, dos mais caros ao espírito humano, opõem-se às tendências do Estado para aumentar o seu poder sobre o indivíduo e à do trabalho em se organizar de modo a transformar o homem em engrenagem de máquina, corrigindo e moderando estas últimas tendências, quando se tornam inevitáveis, ou, cancelando-as, simplesmente, quando supérfluas ou impertinentes.

Os próprios termos que estou a usar revelam que tais tendências não são algo que se encontra na natureza das coisas, mas outros tantos propósitos, corporificados em pessoas ou grupos de pessoas, que usam vontade e força para impor limitações e uniformidade ao comportamento humano. O Estado, no fim de contas, são os seus funcionários, que, embora divididos em organizações aparentemente impessoais de poder – legislativo, executivo e judiciário – têm uma vontade coletiva e inconsciente tendente à concentração e centralização do poder. E o trabalho são as empresas industriais, que também têm a sua propensão natural à expansão, com as conseqüentes limitações à independência individual não só dos seus operários, como dos seus próprios clientes.

Do outro lado, opostos ao Estado e às organizações de produção, temos a vontade dos indivíduos, organizada em partidos políticos ou em associações, sindicatos e uniões, nem sempre lúcidos e eficazes em sua luta contra as tendências expansionistas e absolutistas das duas primeiras forças referidas – estatal e industrial – muito melhor organizadas.

Tais considerações visam mostrar quanto é legítimo e necessário examinar-se a tendência à racionalização mecânica da vida moderna, que, longe de constituir-se em algo sempre e indiscriminadamente benéfico ou implacavelmente inevitável, é uma tendência a se admitir com reservas, a moderar

sempre que inevitável e a combater sempre que supérflua ou pedantesca, ou grosseiramente contraproducente.

Outra não é a tarefa da democracia, que, constituindo, historicamente, a luta do homem pela organização de um Estado em que fique salvaguardada a sua relativa independência individual, passou a ser também a sua luta por uma organização do trabalho, em que não se veja transformado em engrenagem pura e simples de uma máquina econômica.

A feição mais sutil por que se insinua a tendência totalitária do progresso material moderno está no convite que tal progresso, à primeira vista, parece fazer à organização em massa, ou em grande escala, fundada na divisão do trabalho e especialização de funções. Tomado, com efeito, o progresso técnico como simples arsenal de meios de ação e considerando-se que, teoricamente, não há limites para o tamanho da organização, desde que se dividam e uniformizem as funções e se especializem as pessoas para essas funções, está aberto o caminho para o gigantismo organizativo moderno, com a conseqüente *impessoalidade* da organização e concentração irresponsável de poder no pequenino grupo de dominantes e mandantes, do vértice da pirâmide.

A tirania e irresponsabilidade desse tipo de organização é a mais perfeita das que o homem logrou criar, em sua história, até hoje. Porque não é tirânico apenas o grupo central, dotado de capacidade de decisão, mas cada um dos indivíduos componentes da organização, que, agindo como peça de máquina, tem a implacabilidade e a irredutibilidade do dente da engrenagem.

Os tempos modernos, em face disto, estão assistindo a uma fase de absolutismo, que excede tudo que se experimentou em relação ao poder absoluto de reis e sacerdotes, o que não deixa de estar suscitando certas atitudes irônicas de saudade ou mesmo de volta ao regime do poder pessoal. Afinal, um tirano pessoal é melhor do que um tirano gelidamente impessoal...

A democracia, como regime *do homem para o homem*, importa em evitar tais *organizações* monstruosas, aberrantes da dignidade humana, sejam elas do Estado ou do trabalho, ou só permiti-las se e quando não ponham em perigo essa imprescritível qualidade de respeito pelo indivíduo, que é a marca de toda saudável *organização humana*.

Em relação ao Estado, os remédios democráticos são os da difusão e distribuição do poder por organizações distritais, municipais, provinciais e nacionais ou federais, em ordens sucessivas, autônomas, de atribuições, de modo que a centralização total, acaso inevitável, fique reduzida em seu alcance somente às funções mais gerais do Estado soberano, em rigor, às relações com outros Estados, à segurança e à defesa. Na parte em que o Estado assume funções que não lhe são privativas, a democracia recomenda um pluralismo institucional, que impeça toda centralização perniciosa ao princípio fundamental de respeito da organização pela pessoa humana. Difusão, pela extrema distribuição, do poder propriamente do Estado e pluralização competitiva das organizações outras que prestem serviços ou rejam, de qualquer modo, direto ou indireto, a vida humana, são os dois modos pelos quais a democracia luta contra a tendência totalitária na utilização dos novos meios de controle e produção obtidos pelos progressos técnicos modernos.

Ora, é essa luta democrática que se interrompeu, entre nós, em 1937 e que, retomada nominalmente em 1945, está longe de haver feito o que já devia ter realizado.

Embora não se possa considerar que o País, mesmo no período em que passou pela coqueluche fascista, tenha sido integralmente totalitário, o espírito das leis do chamado Estado Novo foi o da mais extrema centralização, uniformização e mecanização da administração pública. Jogando com as aparências modernas da tendência concentracionista do poder que, de começo, sucintamente focalizamos,

e falando um jargão pseudocientífico de "racionalização de serviços", o Estado Novo elaborou um conjunto de leis centralizadoras e uniformizadoras na organização política, jurídica e administrativa do País, como, talvez, não tenhamos tido nem sequer na colônia. E não somente no plano federal. A fúria uniformizante e centralizante estendeu-se aos Estados e aos municípios, como se fazer tudo do mesmo modo, de forma mecânica e estandardizada, sem respeito às circunstâncias nem às pessoas, fosse o último estágio do progresso.

Uniformizaram-se e unificaram-se governos, impostos, orçamentos, quadros, estatutos de pessoal, repartições e serviços, sem consideração de lugar, nem de tempo, nem de circunstâncias, nem de pessoas. Proce-deu-se, além disso, à centralização dos serviços de pessoal e material de todos os governos, desde o federal e os estaduais até os municipais, destruindo-se, de um jato, todas as independências e diferenciações e criando-se monólitos burocráticos tão gigantescos quanto inoperantes.

Essa tremenda reforma administrativa decorreu e foi acompanhada de uma série de leis uniformes para todo o país, sobre todos os assuntos, sem excetuar quaisquer setores especializados – nem mesmo a educação, em cujo campo ou domínio se decretaram "leis orgânicas" a respeito de todos os ramos e níveis de ensino, com incríveis detalhes de matérias ou disciplinas, currículos e programas, quiçá até horários.

São os resultados dessa centralização e uniformização, antes de tudo, profundamente antidemocráticas, que iremos analisar em alguns dos seus aspectos, e muito especialmente em suas conseqüências sobre a educação nacional.

Mas, vamos, primeiro, à administração geral, pois, centralizada como ficou esta, os seus efeitos são omnímodos e invadem todos os serviços públicos, inclusive a educação. Com fundamento numa distinção perfeitamente óbvia entre serviços de meios

e serviços de fins, ou serviços auxiliares e serviços executivos, como melhor se poderiam chamar, praticou-se a monstruosidade de se centralizarem os serviços de meios, sob o pretexto de que esses poderiam ser estandardizados e concentrados, à maneira de serviços industriais, para maior economia e eficiência da máquina do Estado. Desse modo, transformou-se todo o governo federal em um "organismo" único, em rigor uma única repartição, cujo diretor geral seria o Presidente da República; o diretor do Dasp – o seu superassistente; os ministros – meros diretores de serviços; os chamados diretores – apenas chefes de seção. Nesse monólito federal, a linha de comando real, era Presidente – Diretor do Dasp – diretores dos departamentos de administração – diretor de orçamento, diretor de material e diretor de pessoal, isto é, os detentores dos "meios", os quais, a despeito de sua tremenda importância, deveriam atuar *automaticamente* como atuam nos organismos biológicos, os seus órgãos viscerais em oposição aos voluntários, que seriam os órgãos dos "fins". Como, porém, "organização" não é "organismo", os detentores dos "meios" ficaram efetivamente com a força, o poder, e os dos "fins", com a veledade e a impotência. O grande gigante todo-poderoso da organização imensa ficou com os músculos para um lado e o cérebro para outro.

Em torno da linha de músculos – os meios – passaram a agitar-se ministros e diretores, supostos cérebros da organização, ganhando ou perdendo poder conforme o maior ou menor "prestígio", ou a maior ou menor habilidade. O Ministro da Fazenda, na sua função de detentor também dos meios, era o único que se aproximava um pouco do poder autônomo da grande linha de força das funções que, por ironia, se chamavam "adjetivas".

Durante oito anos viveu o país nessa paradoxal anarquia, provocada pela centralização das funções-meios e conseqüente

competição dos que detinham as funções-fins, junto aos que detinham funções-meios, para conquistarem um lugar ao sol, nos grandes e extraordinários planos unificados e formais da nova administração "científica" do país. Todo o período transcorreu nesse pandemônio, em que, como era natural, se algo se fazia era quando alguns detentores dos "meios" se metiam a ter "fins" e a realizá-los por conta própria, ou a "proteger" alguns dos detentores dos "fins" para realizar o que os "meios" quisessem ou julgassem bom. Daí os "grandes projetos" do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), repartição evidentemente de "meios", na sistemática "racionalizadora", e que passou a ser o próprio governo federal.

A imobilização da administração federal, em face dessa divisão e separação entre fins e meios e da centralização dos serviços de meios, transformou-se em fato de observação quotidiana.

Por certo que não é impossível a centralização dos serviços de meios, sendo até aconselhável senão necessária; mas, em organizações de tamanho suficientemente razoável, nas quais o comando central fique com alguém que tenha poder eficaz sobre os fins e sobre os meios, pondo esses *efetivamente* a serviço daqueles. Sempre, porém, que a organização for demasiado grande para esse controle efetivo pelo comando unificador, ter-se-á de desdobrar a organização, ou de sofrer as conseqüências de ver os serviços centrais de meios tomarem, subversivamente, o controle efetivo de toda a organização.

E foi isso o que se deu entre nós. Com efeito, os centralizados serviços de meios, na administração federal, estariam, teoricamente, sob o comando do Presidente da República, por meio do Dasp e do Ministro da Fazenda, e dos demais ministros, estes por seus diretores de Administração. Mas, como nenhuma das 11 autoridades governamentais (Presidente e Ministros) pode ser realmente *administradora*, pois

suas funções políticas as absorvem precipuamente, a máquina dos "meios" entra a operar por si e a ser governada somente pela sua força de inércia, sem comando geral unificador nem propulsão interna, sem sinergia nem unidade com os órgãos-fins, o que transforma toda a sua força em uma força cega e irresponsável, acessível somente às pressões externas e igualmente irresponsáveis da corrupção, do "prestígio" ou do "jeito".

A "racionalização" dos serviços gerou, assim, uma anarquia fundamental, de alcance muito superior à possível anarquia dos múltiplos órgãos semi-autônomos e completos, do período *histórico* e empírico da administração brasileira.

Não foi, porém, a anarquia e imobilização dos serviços públicos o pior mal do equívoco "racionalizante" da administração pública brasileira. A corrupção generalizada e a irresponsabilidade a que foi arrastado o funcionário parecem-me males muito maiores.

Quando falo em corrupção e irresponsabilidade, não me estou referindo a faltas pessoais dos funcionários, mas a condições gerais que determinam, salvo exceção, atitudes generalizadas de corrupção e irresponsabilidade. Qualquer exemplo pode demonstrar o que desejo dizer. Imaginemos uma simples fila de protocolo. Os protocolos, como se sabe, foram todos centralizados. Ali, na fila, estou submetido a uma autoridade que, à medida que o objeto do meu pedido ou de minha necessidade for mais remota ou distante do conhecimento real do funcionário de que estou a depender, o que se dá sempre que esse funcionário estiver em um serviço centralizado de meios, no caso o protocolo central da Fazenda, por exemplo, nessa medida estou a depender de sua *boa vontade*. Essa *boa vontade* é algo que se move independente do seu sentimento de dever. Tal fato gera imediatamente uma situação que considero de corrupção ou irresponsabilidade. O meu direito passa a não ser *exigível*. O funcionário tem outros casos

a tratar. Não vejo eu quanta gente está a depender dele! E, então, só a *sorte*, o "*agrado*" que consegui suscitar ou o meu "prestígio" podem ajudar-me. Tal situação é uma situação corrupta de minha parte e irresponsável da parte do funcionário. Não se corrige por conselho, nem pelo aperfeiçoamento moral de nenhuma das partes, mas, pela *redução* da distância entre o trabalho do funcionário e o *centro*, onde a operação total esteja sendo considerada, redução que se dá sempre que houver desconcentração dos serviços e organização dos mesmos em *blocos*, tão autônomos e completos quanto possíveis.

Há que evitar as organizações excessivamente grandes e, sobretudo, as linhas centralizadas de serviços, na realidade, auxiliares, e que, centralizados, se transformam em serviços em que os meios passam a valer como fins em si mesmos, acabando por obstruir todas as atividades reais ou "substantivas", operando-se a pior das subversões que é a da supremacia dos *meios* sobre os *fins*, com a conseqüência ainda mais grave de criar a irresponsabilidade dos funcionários dos serviços auxiliares, pois esses, não tendo consciência da subversão gerada pelos fatos, embora negada pela lei, não se sentem, efetivamente, responsáveis pelas conseqüências perturbadoras, mais do sistema do que deles próprios.

A irresponsabilidade, mesmo no caso de haver consciência da situação criada, não pode ser corrigida por nenhum dispositivo do sistema, pois o único encontro das linhas dos meios com a linha dos fins seria naqueles 11 comandantes centrais do sistema – Presidente da República – Diretor do Dasp – ministro – todos tão distantes, que se pode considerar, com algum exagero, um encontro no infinito. Mas, se o encontro efetivamente se desse, em todos os casos de conflitos entre os meios e os fins, então os 11 comandantes (ministros) nada mais teriam a fazer do que resolver os problemas dessas linhas de meios, perdendo-se nos problemas processuais de material e pessoal da administração, não para criar a eficiência administrativa, e sim para se

ocuparem de sua parte formal, centralizada, de tal sorte que todas as suas horas seriam poucas para fazer marchar a infinita e atravancada linha de montagem.

Todos sabemos, aliás, que é isso que se dá com o pouco que acaba por chegar ao comando central e que as nossas supremas autoridades, nem com doze horas de trabalho diário, conseguem pôr em dia o número de processos de pessoal e material, que acabam por lhes chegar às mãos, em cada dia, nessa incrível e monstruosa linha de montagem, sem direção nem comando, que são os serviços centralizados de meios na administração da República, compreendendo o pessoal, o orçamento e o material.

Por isso mesmo, já de muito deixou de ser trabalho de Presidente da República ou de Ministro ter qualquer programa sistemático de trabalho (e já não digo de governo) ou pretender pôr a máquina sob seu comando ao menos em condições de operação eficaz, o que seria a sua mínima obrigação, uma vez que a lei os faz gerentes, efetivamente gerentes, dessa imensa máquina única em que se transformou o governo federal.

Rebaixados, com efeito, Presidente e ministros a simples administradores e lhes sendo impossível a administração efetiva, dados seus outros encargos políticos e sociais e a grandeza incontrolável do maciço administrativo assim criado, entra a máquina burocrática imensa a operar, como já disse, pela força da inércia e pelas pressões externas das partes e dos interesses, e os administradores, no caso, o Presidente e os ministros, a arranjar "programas extraordinários", cada um escolhendo duas ou três coisas a que possam prestar atenção e para as quais têm de usar todo seu poder e prestígio (às vezes, com que sacrifício!) a fim de ver se as levam adiante.

Só as grandes organizações dos chamados serviços adjetivos e de meios – o Ministro da Fazenda, o Dasp, os serviços de orçamento, de pessoal e de material (parte formal) – escapam, entre nós, ao tremendo

sentimento de frustração que permeia toda a administração pública. É que tais serviços-meios, a despeito de sua fantástica ineficiência, quando funcionam dão tal satisfação e quando não funcionam inspiram tal receio e respeito às partes deles dependentes, que constituem para seus funcionários fontes de pura, rara e larga fruição de poder. Seus funcionários são, em geral, gente inflada, pelas circunstâncias, quando não por tendências pessoais, de imenso senso de importância, dispondo, por conseguinte, de certa condição, vulgar e elementar, é certo, mas muito significativa para se considerarem felizes: o poder de fazer o mal ou o bem, como verdadeiros deuses.

E aí está uma das fortes razões psicológicas do triunfo do sistema. A outra é a feliz irresponsabilidade em que acabam por cair também os especialistas, os verdadeiros técnicos a cujo cargo se acham os *mins*. Como pouco ou nada podem fazer, é infinita a complacência de toda gente para com estes pobres diabos, sobretudo quando, por alguma arte não arranjam algo de independente a realizar ou não se insinuam na aparelhagem dos *meios*, obtendo que qualquer coisa venha também a depender deles. Nada se lhes pede e, se conservam-se quietos e amáveis, podem também levar vida muito agradável. São amados por tão pouco poderem, assim como são temidos e respeitados os homens dos "meios".

Nisso é que deu a moderníssima "racionalização" dos serviços empreendida no Estado Novo. Há, porém, um pouco mais. A algum observador menos atilado poderia parecer que, afinal, isso é o que se está passando em todo o mundo. E me oporiam as grandes organizações maciças do nazismo, do fascismo, do comunismo, ou, mesmo, do governo americano – a do Pentágono, por exemplo, a cujo cargo está toda a defesa do "mundo ocidental".

A peculiaridade da grande organização monolítica brasileira – a do nosso governo federal, que estamos a focalizar em contraste com qualquer dos exemplos monstruosos

que nos oferece o mundo nesse reino das macroorganizações, consiste na força de inércia ou na feição estática da organização brasileira. Os demais macroorganismos são instituições dinâmicas, com uma tremenda força de propulsão e pontos sensibílimos de consciência. Se algo funcionar errado, a máquina toda se quebra, qualquer deslealdade é punida violentamente e o centro está animado de extrema excitabilidade para acompanhar o próprio dinamismo da organização total. Reclamações funcionam, todo um sistema de controles e supercontroles percorre o organismo do monstro, que é frio no sentido nietzscheano, mas vivo, tremendamente vivo.

Coube ao nosso país criar organizações semelhantes, mas totalmente desprovidas de sensibilidade, não frias e duras, porém mornas e sorumbáticas, quase diria mortas, deixando que se processe nas juntas da grande maquinaria sacudida apenas pelas pressões externas, uma multidão de pequenos processos operatórios independentes, com que alguns, com a devida habilidade ou jeito, conseguem o que seria impossível, mesmo em pequenas organizações nucleares e autônomas. O prestígio, a relação pessoal e o "jeito" são manipuladores solertes do monstro, que, fora disto, é frio sem ser cruel, tardo sem impertinência, obstrutivo sem insolência, deprimido e deprimente sem consciência ao menos disso.

É esse amaciamento brasileiro das condições brutais da organização absurda, junto com aqueles privilégios psicológicos já apontados, sobretudo o do novo senso de importância criado para os funcionários dos serviços de "meios", que faz com que tudo isso funcione, sai ano e entra ano, como algo não só normal, como até esplêndido. Só alguns marginais, excessivamente impertinentes, é que ainda se irritam e criticam...

Para se ter idéia do estado espiritual, digamos assim, da burocracia brasileira, da sua euforia, do seu êxito, do seu *status* social, basta observar as posses dos altos

funcionários, sejam ministros, ou diretores de serviços de "meios", ou serviços autárquicos. A acomodação com a organização é tão extraordinária que constitui para mim uma das maiores provas da virtuosidade brasileira, que sabe de tudo perceber as vantagens e passar a dançar de acordo com a música...

Não ficaram, porém, a centralização e uniformização dos serviços públicos brasileiros e a divisão das funções de meios e de fins limitadas apenas ao governo federal, que, no fim de contas, não prestando às populações brasileiras nenhum serviço essencial direto, salvo o da segurança e da defesa, podia sofrer tal gigantismo esterilizante e fatal. O mesmo espírito, durante o período do Estado Novo, penetrou os Estados e os municípios. O Dasp multiplicou-se em DSP estaduais e até municipais e a nova "ciência da administração" impregnou toda a ação dos Estados com o caráter formalístico da ação federal, dividindo e separando fins e meios, uniformizando e centralizando estes últimos e provocando, por toda parte, a mesma ineficiência e imobilização dos serviços públicos.

A crítica esboçada à organização monolítica do governo federal pode estender-se aos governos estaduais, onde também se processou a mesma hipertrofia e centralização dos serviços de meios, com a perda da eficiência dos serviços de fins, e a redução das funções dos governantes aos trabalhos de direção formal do pessoal e do material ("meios"). A situação nos Estados ainda se tornou mais grave, dada a natureza dos serviços essenciais que lhe estão precipuamente afetos, como os da saúde, da educação e de alguns serviços urbanos. Em alguns casos, nos municípios atingidos pelo espírito "científico" da administração, o desastre atingiu caráter catastrófico, como é o caso da administração municipal do Rio de Janeiro (DF), um dos maiores casos de teratologia administrativa talvez existentes em todo o mundo.

Com efeito, toda a Prefeitura do Rio de Janeiro é um imenso e ineficiente serviço de pessoal, comandado por uma secretaria de administração, que é uma peculiaridade de Dasp municipal, com agravantes sensíveis sobre o federal, pois tem a efetiva administração de todo o pessoal, podendo-se bem imaginar qual não seja a sua ação retardadora e obstrutiva sobre todos os demais serviços da cidade.

Porque não pode ser esquecido que, não constituindo atribuição do governo federal prestar serviços diretos à população brasileira, os erros de sua organização de governo são suscetíveis de produzir males infundáveis, desconfortos inacreditáveis, mas, não chegam a poder parar o país, como é o caso dos governos estaduais e dos governos municipais, que atuam em setores de interesse vital imediato para as respectivas populações.

Salvo a vida financeira e econômica, que, praticamente, passou, de fato, a depender do governo federal, os demais aspectos da vida brasileira escapam, de certo modo, à ação federal. Note-se, com efeito, que os serviços de defesa, que atingiram, afinal, o grau de eficiência que atingiram, fizeram-se quase, se não de todo, independentes da organização governamental, constituindo-se praticamente verdadeiras autarquias, com autonomia suficiente para se fazerem eficientes. E os departamentos do Ministério da Viação, que têm real prestação de serviços a fazer, também se fizeram relativamente independentes. No mais, somente funcionam razoavelmente no governo federal serviços fiscais e de controle, pois apenas esses resistem ao poder obstrutivo e retardador da sua "racionalizada" organização burocrática.

* * *

Passemos, porém, embora rapidamente, ao exame dos aspectos da centralização em relação a pessoal, com a criação de "carreiras" e "quadros únicos".

Além da organização centralizada, com especialização das funções adjetivas e substantivas, o Estado Novo legislou sobre o funcionário público, deixando-se também aí dominar pelo espírito formalista e uniformizante, elaborando um estatuto único para o funcionário administrativo, o técnico e o professor, criando um sistema de deveres e direitos absolutamente insuscetível de ser controlado, pois tal controle se distribuiu por uma série de funcionários, sem autoridade final, reservada esta para o órgão central, que, todo poderoso e distante, age com total irresponsabilidade.

Além dos estatutos únicos, tivemos os quadros únicos, de sorte que todos os funcionários passaram a pertencer à grande organização impessoal de todo o Estado e a ser lotados nos diferentes serviços, como seus hóspedes mais ou menos passageiros.

Este fato foi um dos mais radicais, que se poderia praticar, para acabar com a história e a fisionomia específica de cada serviço, destruindo-se de um só golpe todas as repartições do Estado, por assim dizer, e retirando-se ao funcionário a possibilidade de se devotar ao seu serviço. Selecionado e recrutado por um órgão central e por ele distribuído ao serviço especial, pode-se perceber como o funcionário terá duas lealdades a cultivar: ao serviço central, que realmente tem poder sobre ele, e ao serviço especial em que se acha lotado. Quando se tratar de funcionário administrativo, isto é, um funcionário de meios, ainda poderá haver uma certa identidade de critérios entre o serviço especial e o central, mas, no caso dos funcionários técnicos ou de ensino, a divergência é inevitável. O serviço central não pode ser onicompetente para entender de todos os serviços, passando, então, a fazer a funcionários técnicos e ainda mais aos de ensino exigências idênticas aos administrativos, com grave prejuízo para estes e para os serviços.

Mas, não é só isso. O mais grave é a dualidade de autoridades a que se vê, praticamente, subordinado o funcionário,

podendo resolver seus casos com o poder central dos "meios" sem dar satisfação ao poder específico, ao qual, realmente, presta os seus serviços. Tal fato produziu uma desmoralização generalizada dos serviços específicos e encoraja cada vez mais a sua progressiva desagregação. Não direi que tal devesse ser o resultado teórico da organização. Bem sei que se previa teoricamente outro funcionamento, mas, na prática, o que se dá é isso, que, para ser evitado, exigiria que os diretores dos serviços-fins se dispusessem a verdadeiras batalhas em relação ao seu pessoal com resultados por certo muito duvidosos.

Ora, todo esse espírito de centralização e unificação invadiu, como já afirmamos, os Estados. Os governos estaduais foram unificados, à maneira do governo federal, dando-se todo o poder ao governador, assistido por DSP estaduais, sobre os serviços centralizados de pessoal, de orçamento e de material. As secretarias, como os ministérios, passaram a depender desses órgãos centrais. Processou-se, assim, na Educação, agora "elevada" à categoria de secretaria, a mesma curiosa anarquia e impotência administrativa. O sistema escolar foi envolvido na unificação e passou a ser dirigido pelo governador, assistido pelo secretário e pelo DSP estadual.

Anteriormente, as escolas eram dirigidas por Departamentos de Educação, providos por diretores gerais, geralmente conhecedores do seu trabalho e com poderes suficientes para administrar técnica e materialmente as escolas, cujo pessoal lhes era todo subordinado. Havia, pois, espírito profissional e unidade na direção das escolas, condições imprescindíveis para um mínimo de eficiência. O diretor respondia perante um secretário, geralmente do Interior, ao qual, cabia não a administração, mas a supervisão geral da educação.

O espírito de "racionalização" criou as secretarias de Educação, cujo provimento havia de ser de natureza política, e lhes deu toda a responsabilidade de administração.

Tal secretário – político e administrador – não tem sequer o poder do antigo diretor-geral, porque, dada a unificação do governo, o real diretor-geral é o governador com DSP estadual, e o secretário, o seu assistente em educação. Dada a centralização de todo o poder com o governador, como na União, com o Presidente, é puramente ilusória a divisão do governo em secretarias e ministérios. Separadas as funções de meios e fins e estando as primeiras centralizadas, as secretarias são muito menos autônomas que as antigas diretorias-gerais.

Desse jeito, as reformas provocaram praticamente uma perda do espírito profissional na direção das escolas – pois o cargo de secretário não podia nem pode ser técnico – e ao mesmo tempo, por mais paradoxal que pareça, foram aumentadas terrivelmente as responsabilidades técnicas dessa direção. Com efeito, transformando todas as escolas, com os quadros únicos para todo o Estado, em uma só imensa escola, obrigou o administrador, isto é, o governador com o seu secretário, à tarefa impossível de administrar o sistema escolar, com um todo único, nomeando, removendo e promovendo, não em cada escola, mas em todo o Estado, o seu professorado, o seu pessoal administrativo e o seu pessoal subalterno.

Imaginemos algum industrial que dispusesse para as suas cem fábricas de um só quadro de pessoal, que ele distribuísse do centro para os cem estabelecimentos fabris, que mantivesse. Pareceria absurdo. Entretanto, seria imensamente mais fácil que um quadro único para, digamos, as 15 mil escolas do Estado de São Paulo.

Pode-se bem avaliar o que isso deve ter provocado nos sistemas escolares. Deve ter-se dado uma profunda alteração na história, na fisionomia, no caráter das escolas. Deve-se ter perdido a individualidade de cada escola, algo de impessoal deve ter sido criado, tornando as escolas instituições desenraizadas, imprecisas e fluidas. A mobilidade de professores, diretores e serventuários gera, por um lado, essa perda

de personalidade da instituição e, por outro, lhe comunica um sentimento de impotência e de irresponsabilidade.

Embora julgada célula ou unidade do grande organismo abstrato que são todas as escolas do Estado, passa, realmente, a ser um fragmento, movido ou sacudido por ordens do centro, que, de tão remoto, fez-se accidental ou fatal, como as forças cósmicas, importando a monstruosa centralização na mineralização das escolas, que se "organizam" e "desorganizam" como os acidentes geográficos, sujeitos às forças independentes e distantes dos ventos e das chuvas, a que, por fim, acabam por se identificar as ordens, instruções e determinações do poder central distante.

Toda centralização, mesmo razoável, importa sempre em criar-se certa irresponsabilidade no centro e certa impotência na periferia. Mas, quando a centralização conduz à desintegração das unidades por ela atingidas, por isto que se separam as suas diferentes funções, que passam a órgãos centrais, por sua vez, independentes, como é o caso brasileiro, com a separação prática dos fins e dos meios, em tais casos não é só a irresponsabilidade do centro e a impotência do órgão atingido que se cria; cria-se, na verdade, a real desintegração do órgão, que ainda parece existir, na sua aparência física, mas, de fato, já não funciona.

Somente a centralização dos chamados serviços de meios – pessoal e material – teria de produzir a desintegração da escola, partida que ficou esta em sua unidade substancial pela dualidade de autoridades independentes a que se via submetida. Houve, porém, mais do que isso. O espírito formal e burocrático de uma falsa técnica administrativa, concebida como uma ciência autônoma de organização e de meios, não distinguiu serviços de controle e fiscalização dos serviços de condução de atividades próprias e autônomas como os de educação. De modo que estes serviços passaram a ser regulados de forma idêntica aos de arrecadação de

impostos ou de fiscalização da legislação trabalhista.

Transformou-se a educação em uma atividade estritamente controlada por leis e regulamentos e o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação em órgãos de registro, fiscalização e controle formal do cumprimento de leis e regulamentos. A função desses órgãos é a de dizer se a educação é legal ou ilegal, conforme hajam sido ou não cumpridas as formalidades e os prazos legal e regularmente fixados.

De tal sorte, a educação do brasileiro, que é um processo de cultura individual, como seria o processo do seu crescimento biológico, passou a ser um processo formal, de mero cumprimento de certas condições externas, que se comprova mediante documentação adequada.

E foi esse fato que transformou o Ministério da Educação, durante o período estadonovista, no organismo central de controle e fiscalização da educação, em tudo equivalente a um cartório da educação nacional. Ali se registra e se "legaliza" a educação ministrada aos brasileiros. É o cartório e o contencioso da educação nacional, atuando mediante autos de processos, e prova documental, concedendo o direito de educar e fiscalizando o cumprimento da lei nas atividades públicas e particulares relativas ao ensino.

É certo que o governo federal, além dessa ação de controle e fiscalização, mantém um estabelecimento de ensino secundário, algumas escolas industriais, várias universidades e escolas superiores e institutos de ensino especial.

A administração desses institutos em pouco ou nada difere da administração comum de qualquer órgão burocrático do governo. O seu pessoal está centralizado, à maneira comum, dependendo do departamento de administração, pela sua diretoria de pessoal, e, em última instância, do Dasp. O mesmo, de referência ao material.

Programas, seriação, métodos de ensino, horas de trabalho, condições de matrícula,

de exames, etc., tudo se acha estritamente regulado por lei e o estabelecimento federal em nada difere dos estabelecimentos de ensino particular "equiparados", no que diz respeito ao controle legal das atividades educativas. Difere destes últimos nas dificuldades – conseqüentes à centralização de parte dos seus serviços (pessoal e material) – de se administrar eficientemente, o que vem conduzindo o país a uma idealização das condições do ensino privado, tido, por muitos, como mais eficiente do que o público.

A legislação de tipo uniforme e a uniformização dos métodos e processos de controles, por um lado, e a centralização dos serviços de pessoal e material, por outro lado, determinaram a completa *burocratização* do Ministério da Educação, que se fez um atravancado cartório de registro de centenas de milhares de documentos educativos e um ineficiente administrador das poucas escolas, que ainda mantém.

O mal é muito grande, mas podia ser muito pior, se estivesse a cargo do governo federal toda a educação nacional.

Nos Estados, a situação é mais grave, por isso mesmo que há grandes serviços educacionais, com milhares de escolas públicas. Tais escolas, quando puramente estaduais, encontram-se sob o controle de um governo unificado, como o federal, isto é, transformado todo ele em uma só repartição, com serviços à parte e centrais de pessoal e material, o que torna praticamente impossível a administração individual de cada escola.

Na parte dos métodos e conteúdo do ensino, o mesmo espírito unificante prevalece, tudo sendo determinado pelo centro, segundo normas rígidas uniformes.

Quando a escola, além desse controle central do Estado, está ainda sujeita à legislação federal, passa a funcionar em obediência a instruções ainda mais distantes, as instruções federais, e a ter, praticamente, uma dupla direção – a do diretor estadual e a do fiscal federal.

A transformação de todas as escolas em uma só escola monstruosa, com seções

espalhadas por todo o Estado, um quadro único de pessoal e distribuição uniforme de material, só por si destruiria, como já disse, a individualidade de cada escola, mas, além disto, as escolas têm todo o seu trabalho uniformizado e controlado por órgãos administrativos centrais e órgãos *técnicos* centrais, que acabam por lhes destruir mesmo a aparência de integridade.

Com efeito, o fato de haverem perdido a autonomia quanto a pessoal e material inicia a desintegração da escola. Essa desintegração se completa com a supressão da autonomia quanto ao ensino, sua seriação, métodos e exames. Levada a ordenação externa da escola até esse ponto, é evidente que nada restará senão o automatismo de diretores e mestres, a executar o que não planejaram, nem pensaram, nem estudaram, como se estivessem no mais mecânico dos serviços.

Ora, mais não será preciso dizer para explicar a pobreza, a estagnação, a total ausência de pedagogia, que vai pelas nossas escolas. Com o tempo reduzido, pelos turnos, os horários e os programas determinados pelo centro, os exames feitos igualmente por órgãos técnicos e centrais, o pessoal e o material dirigidos por DSP ainda mais centrais – não há possibilidade de vida na escola, pois vida é integração e autonomia e, na escola de hoje, os processos de "racionalização da administração" destruíram toda integração, transformando-a em uma justaposição de aspectos impostos e mecânicos.

Mesmo que se tratasse de um simples serviço material, digamos que as escolas não tivessem senão que alimentar as crianças, centros de alimentação organizados e administrados dessa sorte, isto é, por poderes centralizados e distantes delas, não seriam eficientes. Mas, escolas não são serviços materiais, e sim, casas de educação, exigindo que alunos e educadores tenham a autonomia necessária para juntos conduzirem um processo que é, por excelência, pessoal e tão diversificado quanto for o

número de alunos que ali se estiverem educando. Se há tarefa que não pode obedecer a planos previamente fixados é a da educação.

A educação é um cultivo individual, diferente em cada caso. Quem se educa é o aluno e a ele tem o mestre de atender. Se algum serviço jamais terá aspecto mecânico, este será o da educação. Ciência, técnica e filosofia da educação sempre hão de constituir não receitas, mas esclarecimentos para conduzir a experiência única e exclusiva, que é a educação de cada um.

Diagnósticos de situações, medidas dos resultados obtidos poderão ser feitos, mas tudo isso servirá somente para fornecer indicações e sugestões sobre o que deva cada mestre em cada situação observar e ver, para conduzir melhor o processo educativo, como o médico deve conduzir individualmente o processo de cura. Se em medicina se diz que não há doença, mas doentes, em educação ainda é mais verdade que não há senão educandos.

Se o processo educativo e, assim, individual e peculiar a cada um, está claro que, de todas as instituições, nenhuma precisa de maior autonomia e liberdade de ação do que a escola. Essa autonomia vai do aluno ao professor, até ao diretor do estabelecimento. Cumprir dar a cada estabelecimento o máximo de autonomia possível e essa regra é a grande regra de ouro da educação. Tudo que puder ser dispensado, como controle central, deverá ser dispensado.

Logo, primeiro, as chamadas funções adjetivas não poderão ser centralizadas. Os americanos chamam a esse aspecto da administração – "*housekeeping-administration*". É o arranjo daquelas condições materiais e pessoais, sem as quais a casa não funciona. Estas funções serão especializadas, mas pertencem à casa. Cada estabelecimento terá a sua mordomia, mas não haverá uma mordomia central, pois é contraditória a própria noção de mordomia central. Depois, a direção quanto a programa, seriação e métodos pode atender a conselhos e sugestões do centro, mas, como elementos para o plano

próprio e individual de cada escola e em cada escola, de cada classe.

Pouco importa o número das escolas. Todas deverão ter o máximo de autonomia, sendo a sua unidade não imposta, embora resultante e resultado de idéias comuns, conhecimentos comuns e práticas comuns. Nessa unidade, haverá todas as diversificações, segundo as circunstâncias de tempo, lugar e pessoa.

As escolas só voltarão a ser vivas, progressivas, conscientes e humanas, quando se libertarem de todas as centralizações impostas, quando seu professorado e pessoal a ela pertencerem, em quadros próprios da escola, constituindo seu corpo de ação e direção, participando de todas as suas decisões e assumindo todas as responsabilidades.

O princípio da autonomia, consagrado quanto à universalidade, tem de se estender a todas as escolas, como o princípio fundamental de organizações de ensino. As limitações dessa autonomia devem ser apenas aquelas limitações impostas pela necessidade de eficiência, o que se verifica, nos casos em que ao professorado e corpo dirigente falem experiência ou tirocínio suficiente para a autonomia.

Por isso mesmo é que a aplicação do princípio vai do máximo de autonomia universitária até ao mínimo no ensino primário. Compreenda-se, contudo, que a limitação da autonomia, mesmo no ensino primário, não significa a subordinação da escola a decisões finais do centro, mas a um mecanismo de organização e supervisão, pelo qual professor e diretor sejam assistidos e auxiliados em seus planos, na sua organização de trabalho e na execução e medida dos mesmos.

Ainda quando falte, assim, ao professor a completa autonomia, nem por isto se há de admitir que seu trabalho se faça sem a sua participação e sem que, no final de contas, ele próprio o julgue e o aprecie, à luz da melhor assistência técnica que lhe puder ser oferecida, pelos órgãos supervisores e orientadores.

* * *

As dificuldades legislativas e administrativas para que as nossas instituições de ensino possam ser o que devem ser, decorrem, na realidade, da concepção de que a lei pode disciplinar um processo de cultura que, por sua natureza, é um processo a ser regulado pela consciência profissional e técnica dos que o orientem.

Aí se enraíza o erro cometido, entre nós, por uma confusão entre o âmbito da lei jurídica, propriamente dita, e o dos processos existenciais de ação e vida, como é o de educação. A lei, em educação, tem de se limitar a indicar os objetivos da educação, a fixar certas condições externas e a prover recursos para que a mesma se efetive. Não pode prescrever as condições internas do seu processamento, pois essas condições são resultantes de uma ciência e uma técnica em constante desenvolvimento, e objeto do controle da consciência profissional dos próprios educadores, e não de leis.

Assim fazemos em medicina, em engenharia, em agricultura e assim temos de fazer em educação e ensino.

O formalismo e o jurisdicismo da legislação do Estado não se podem aplicar, pois, em educação, senão dentro desses limites e nesses termos. Todas as demais normas de administração, de técnica de ensino, de exames, de métodos, de horários, etc. são e não podem deixar de ser *normas profissionais*, e não legais, sujeitas, portanto, ao delicado arbítrio de interpretação, que essas normas profissionais comportam em oposição à rigidez das normas legais.

A educação e a escola, entre nós, são vítimas, assim:

- 1) da organização monolítica do Estado, que não reconheceu que os serviços de educação precisavam de organização própria e autônoma;
- 2) da conseqüente centralização, nos serviços comuns do Estado, do seu

peçoal e, em parte, pelo menos, do seu material;

- 3) da concepção errônea de que o próprio processo educativo podia ser objeto de estrito controle legal;
- 4) de sua conseqüente organização em serviço de controle e fiscalização legalísticos, centralizado e mecanizado como qualquer outro serviço fiscal do Estado;
- 5) de uma concepção de "ciência da administração", como algo de autônomo e geral, que se pode aplicar a todos os campos, constituindo-se, por isso, o administrador em um *especialista em tudo*, capaz de organizar seja lá o que lhe der na telha organizar, resultando daí um tipo de organização divorciado do verdadeiro conhecimento do conteúdo da administração, com a hipertrofia inevitável de meios e processos puramente formais e, na realidade, formalísticos, que desatendem e desprezam os fins.

Parece-me, assim, necessário, se desejarmos restaurar as nossas escolas, retirá-las do *magma* da administração geral e formal do Estado e dar-lhes organização autônoma.

Ministério e secretarias de Educação precisam ter organização especial, como os ministérios militares pelo menos, e, sob certos aspectos, ainda mais radical, dada a natureza peculiaríssima dos seus serviços de educação e cultura.

Nessa organização especial, o âmbito de controle legal deve ser mínimo, devendo ficar tudo que disser respeito aos aspectos internos dos processos educativos e culturais sujeitos ao controle de órgãos exclusivamente profissionais, específicos, mediante instruções permanentes e facilmente modificáveis, à luz da melhor consciência profissional existente.

Administrativamente, as escolas se deverão constituir órgãos autônomos, à maneira de fundações, sujeitas ao controle e

fiscalização de órgãos centrais, também eles governados por normas estabelecidas por conselhos técnicos.

Somente assim poderá o Estado manter escolas com a mesma capacidade de eficiência com que as mantém as organizações privadas, isto é, em obediência à natureza da atividade educacional que resolveu ele, Estado, assumir, em tudo e por tudo diferente das suas comuns atividades de fiscalização e controle, que são, mais especificamente, a sua função privativa.

A nossa crítica à administração pública brasileira seria, por certo, muito menos radical, se as suas normas fossem aplicadas

tão-somente a serviços de controle e fiscalização, mas aplicadas, como são, mesmo aos grandes empreendimentos do Estado moderno – como os da saúde e da educação –, tínhamos que mostrar que são elas não só ineficazes, mas, o que é mil vezes pior, profunda e irremediavelmente maléfica e antidemocráticas.

O movimento pelas autarquias e "campanhas" vem constituindo a reação do bom senso brasileiro a esse estado de coisas. Urge sairmos desses paliativos e reorganizar todos os nossos serviços educacionais na base única em que poderão funcionar – o da sua autonomia e independência.



Jayme Abreu

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

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

Apresentação

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

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

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

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

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

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

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

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

Anísio Teixeira

Tema 1: Natureza e fins da educação secundária

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Natureza da escola secundária

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Generalização da educação secundária

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

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

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

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

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

Curso clássico – 10.880
Curso científico – 65.406

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

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

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

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

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

Federal – 6.500
 Estadual – 18.208
 Municipal – 18.757

Públicas – 435
 Particulares – 1.336

As escolas públicas eram:

Federais – 19
 Estaduais – 348
 Municipais – 68

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

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

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

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

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

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

(3) Na data dos censos demográficos.

41. Ainda com o objetivo de expor a posição do ensino secundário brasileiro em relação ao ensino primário e aos ramos mais importantes do ensino médio, valemo-nos do trabalho da Capes, acima referido, através do quadro ao lado:

Crianças escolarizadas em percentagem sobre a população em idade escolar

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

(1) Zona norte: Acre, Amazonas, Pará.

(2) Zona nordeste: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas.

(3) Zona leste: Sergipe-Bahia.

(4) Centro-sul: Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás.

(5) Primário: em percentagem sobre a população de 7 a 12 anos.

(6) Nível médio: em percentagem sobre a população de 14 a 19 anos.

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

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

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

(continua)

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

(conclusão)

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

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

(2) Na data dos censos demográficos.

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

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

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

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

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

* Excluído nesta edição (N. do E).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nessa posição oficial, duas tendências se manifestam:

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

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

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

* Excluído nesta edição (N. do E).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ensino médio
Distribuição percentual das despesas governamentais
em 1951

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

Duração da vida escolar do aluno secundário

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E mais:

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

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

O aluno da escola secundária

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴ Jaguaribe, Hélio. *A crise brasileira*.

⁵ idem.

⁶ idem.

⁷ idem.

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

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

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

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

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

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

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

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

Tema 2: Organização e administração

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em conseqüência da centralização educacional vigente,

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

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

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

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

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

Em verdade o argumento não colhe porque:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

representantes de corporações leigas (cooperativas) ou confessionais.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os assistentes funcionam mais como auxiliares de ensino.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerando idades e interesses dominantes dos alunos do ginásio, deveria

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Essas provas são escritas, orais e prático-orais.

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

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

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

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

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

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

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

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

Referindo-se aos exames vestibulares, diz Anísio Teixeira:

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

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

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

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

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

à efetiva participação da comunidade na vida da escola.

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

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

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

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

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

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

Tema 3: Currículo e programas

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

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

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

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

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

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

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

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

tendências desse tipo não são encontradas.¹⁰

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Programas de estudo

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

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

18. Recentemente, reconferiu-se ao Colégio Pedro II a prerrogativa de elaborar os seus próprios programas e depois (Portaria Ministerial nº 966, de 2/10/1951) foi a adoção desses programas estendida ao País, ficando os planos de seu desenvolvimento a cargo da congregação do Colégio Pedro II.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tema 4: Métodos e técnicas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tema 5: O Professorado

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nos quadros efetivos do magistério secundário público só são admitidos brasileiros

¹¹ Fixado em lei, pela União.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

matérias que são um esboço de organicidade funcional da escola.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A organização didática das Faculdades de Filosofia

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

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

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

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

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

[...]

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

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

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

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

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

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

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

especial do Curso Pedagógico, com as seguintes disciplinas:

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

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

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

Admissão aos cursos

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

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

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

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

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

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

Departamentos

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

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

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

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

Modalidades do pessoal docente

72. O pessoal docente se divide em dois ramos:

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

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

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

Ao segundo ramo pertencem os:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Colégio de Aplicação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

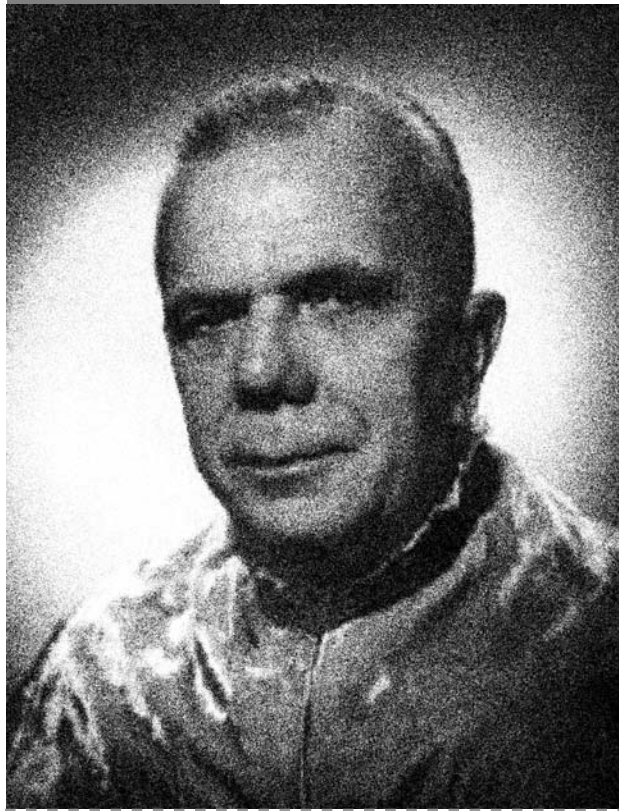
105. Como a escola convencional americana assim analisada por Pickens E. Harris, funciona também a escola secundária brasileira como

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

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

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

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



José Querino Ribeiro

(Descalvado-SP, 1907 – São Paulo-SP, 1990)

Planificação educacional (planejamento escolar)*

I – Preliminares

Nos estudos pedagógicos, como, aliás, nos dos demais campos do conhecimento, a universalização das conquistas exige, antes de mais nada, uma sistematização da terminologia, se não até o ponto ideal de um vocabulário científico unificado para todas as línguas, ao menos uma busca de traduções adequadas geralmente aceitas em cada idioma, a partir daquele em que o termo apareceu pela primeira vez com suficiente explicitação, rotulando o fenômeno em estudo.

Abstraindo os numerosos casos dos demais setores dos estudos pedagógicos, nos quais, diga-se de passagem, o problema não é de pequena monta, no concernente ao da Administração Escolar, que é o nosso e se põe em foco neste trabalho, essa questão terminológica tem sido um dos maiores obstáculos à consolidação do terreno já conquistado e ao prosseguimento seguro das novas realizações. Há anos, como professor dessa disciplina, vimos insistindo na busca de uma terminologia satisfatória, principalmente porque, nós mesmos, desde que nos iniciamos no assunto, e nossos alunos, vimo-nos

* Publicado originalmente na RBEP v. 36, n. 84, out./dez. 1961, p. 36-47.

diante de angustiosa perplexidade, muitas das vezes que procuramos nos autores nacionais ou estrangeiros a experiência anterior para resolver nossas dúvidas ou sistematizar novos estudos.

Estamos mesmo inclinados a crer que, no setor da Administração Escolar, um dos mais novos do campo pedagógico, o problema é mais grave ainda do que nos outros em virtude de dominar, nas publicações mais responsáveis, a experiência prática dos administradores e não a busca sistematizada, científica, dos estudiosos desinteressados. Isso porque, principalmente, a atitude de um administrador de empresa frente aos problemas que lhe competem é mui diversa da do que estuda (ainda que sem compromisso acadêmico) fenômenos desse campo, cada vez mais rico de atividades.

O administrador, cremos nós, precisa enfrentar suas situações considerando-as em toda a sua complexidade humana e material, engastadas no maior número de relações possíveis; o estudioso, o professor, precisa fazer justamente o inverso: desenlear cada complexo e achar a questão em si mesma, para analisá-la mais a miúdo e determinar-lhe as características específicas.

* * *

É na linha dessas considerações que nos permitimos, antes de mais nada, para pensar o assunto e redigir este trabalho, propor a substituição do título que nos foi oferecido e encima este texto – “Planificação Educacional” – pelo outro a nosso ver mais adequado – “Planejamento Escolar”, que lhe acrescentamos desde logo como subtítulo. É que *planejamento* (e não *planificação*) é a palavra que vem sendo melhor e mais geralmente aceita, na área de nossos estudos de Administração, para traduzir os mais antigos *prevoyance* e *planning* dos autores franceses e anglo-saxões. Entre nossos dicionários mais responsáveis, o de Aulete registra a expressão (planejar: fazer

planos; projetar; formar tenção de...) no sentido exato que precisamos, dando-a, aliás, como sinônima de *planear*, mas distinguindo-a de *planificar* (traçar ou desenhar num plano os acidentes de perspectiva – mais apropriado, parece-nos, à terminologia da matemática). Paralelamente, *escolar* (e não *educacional*) é uma limitação que se impõe porque, colocado o problema como convém, dentro da área da Administração, um *planejamento escolar* atende melhor às limitações do respectivo campo de estudo que visa especificamente empreendimentos que se possam ajustar à concepção de empresa, no sentido da Economia. De fato, a escola de hoje é uma empresa facilmente caracterizável pelo próprio rol de seus problemas – de pessoal, de material, de serviços, de financiamento – enquanto que *educação*, quer no seu sentido lato, quer no restrito, se espraia num campo tão largo e complexo que impossibilita tratamento dentro de fronteiras relativamente muito mais estreitas como aquelas que permitem pensar em termos de *empresa*.

Por outras palavras: um planejamento escolar poderia ser tratado convenientemente pela administração, mas um educacional escaparia certamente a essa disciplina.

Aliás, essas críticas são da mesma natureza e objetivo das que já temos feito em várias oportunidades à expressão *Administração Educacional*, tão freqüentemente usada, quando se trata apenas de Administração Escolar.

* * *

Dentro ainda da preocupação terminológica, pretendemos estabelecer para *planejamento* um sentido bastante preciso que o diferencie claramente dentro das demais atividades que consideramos específicas da Administração. Parece-nos indispensável essa diferenciação para evitar expectativas mais amplas do que as convenientes ao trato acertado da questão. Não raro, têm-se considerado hoje, sob o rótulo de

planejamento, todas as operações que envolvem o processo administrativo, tomando-se mesmo, não raro, ambas as expressões como equivalentes. Fato análogo acontece, aliás, em não menos numerosos casos e autores, com o termo *organização*, quando usado no sentido de processo administrativo total, como, por exemplo, em muitos programas vigentes de Administração Escolar. Urge, a nosso ver, fazer essas distinções para o intercâmbio e progresso dos estudos da disciplina.

Assim, inspirando-nos, como vários outros estudiosos de Administração, na proposição clássica de Fayol e nas revisões de Gulick e de Urwick, vimos, de longa data, procurando uma caracterização segura para o objeto dos estudos administrativos e, nessa busca, depois de examinar as contribuições de autores de diversas especialidades, chegamos a duas conclusões que nos parecem muito elucidativas para a universalização desses estudos. A primeira é que os estudos da Administração não devem ser confundidos com os de formação do administrador, exatamente por aquelas razões já enunciadas no início deste trabalho, isto é, ao estudioso de Administração convém desenlear os fatos das relações necessárias em que os coloca a ação prática; ao administrador, inversamente, interessa uma visão tão compreensiva quanto possível, a fim de conseguir resultados práticos, porque é essa sua função. Disso resulta que, obviamente, o estudo de Administração propriamente dito é necessário, mas não é suficiente, por si só, para formar um administrador. A segunda é que a Administração, como campo de estudo, envolve, para qualquer tipo de empresa, diversas atividades específicas que podem ser classificadas nos seguintes cinco grupos mais gerais, perfeitamente caracterizáveis para fins didáticos e de pesquisa: o planejamento, a organização, a assistência à execução (gerência), a avaliação de resultados e a prestação de contas (relatório), atividades específicas estas que se aplicam (em qualquer

tipo de empresa também) aos seguintes quatro grandes setores: o do pessoal, o do material, o dos serviços e o do financiamento.

Assim temos que, na consideração lógica do processo administrativo, o *planejamento* é a primeira das atividades específicas; o planejamento é, pois, uma das partes de um todo: o da Administração.

Finalizando essas preliminares, lembremos que a Administração no seu conjunto, bem como o planejamento, em particular, são instrumentos de ação a serviço de uma filosofia e de uma política que têm posição superior e precedente ao processo administrativo. A Administração Escolar, temos nós ensinado insistentemente, é um dos instrumentos destinados a servir a certa filosofia e a certa política de educação. Ela não é fim em si mesma, é apenas meio para atingir alguns dos objetivos superiores da educação.

II – Teoria do planejamento

O planejamento, no trato lógico do processo administrativo, é, como enunciamos antes, a primeira das suas atividades específicas. Começa ele com a idéia, a proposição, a sugestão, a intenção inicial de realizar alguma coisa. Às vezes, a idéia inicial é fortuita, ocorre como que do nada, na mente de alguém; outras vezes, ela surge como resultado de uma elaboração de fatos, de observações, ou mesmo de especulações, mais ou menos lenta, rápida ou amadurecidamente.

A idéia, uma vez ocorrida, pode estimular a vontade, o interesse; mobilizar a capacidade de esforço e, se nada acontecer que a inutilize, ou faça abandoná-la, prossegue multiplicando considerações, analisando relações, pesando e medindo prós e contras, desdobrando-se em sucessivas séries de novas idéias sistematizadas e articuladas até transformar-se num corpo amplo, coerente, completo, de conclusões suscetíveis de concretização prática. O planejamento é, assim, pois, um processo caracterizado

pela dominância de uma elaboração mental.

Por outras palavras: o planejamento começa com uma idéia de realização de alguma coisa. Esta idéia passa, a seguir, pela análise de suas implicações, desdobrando-se em novos conceitos. Ela é submetida a estudos de base que lhe servem de amplificação e ajuste, lhe esclarecem a linha de menor resistência para encaminhamento da ação. Atinge a condição de esboço exequível, em regra vários esboços preliminares, anteprojetos, que se reexaminam, excluem-se, fundem-se, ou são abandonados para novos anteprojetos, até o amadurecimento, a convicção, a decisão final num projeto definitivo.

O *projeto* é a etapa final do planejamento. Consiste na definição clara e precisa dos objetivos e da conseqüente caracterização do empreendimento; na elaboração teórica das estruturas, das funções, das relações, das necessidades humanas, materiais e técnicas da realização que se tem em vista; permite a programação geral das providências para, digamos, a montagem efetiva do empreendimento.

O projeto definitivo será mais ou menos minucioso, visando a prazo longo ou curto, flexível ou rígido, conforme as concepções superiores, filosóficas e políticas e as considerações de dificuldades e de responsabilidades de seus autores. Mas, de qualquer maneira, será o figurino de base para a realização do empreendimento.

Atingida esta etapa final, o processo administrativo passa à atividade específica seguinte que será a de organização, isto é, a da tomada das providências concretas (convocação de pessoal, aquisição de equipamentos, distribuição espacial dos órgãos etc.), fase de organização esta que, junto à do planejamento, constitui as que a Administração realiza antes do funcionamento propriamente dito, da “produção dos bens ou dos serviços da empresa”.

É claro que as atividades do planejamento, quando se trata de grandes e

complexos empreendimentos, podem vir a tornar-se, por si sós, uma verdadeira empresa prévia, envolvendo grande número de pessoas, de recursos, de técnicas, que atuarão pelos prazos mais diversos, podendo acontecer até que, se o empreendimento alcançar demasiada extensão e complexidade, se imponha a exigência de desdobrá-lo em partes ou etapas mais ou menos autônomas. É claro também que, na vida normal das empresas já estruturadas e em funcionamento, as atividades de planejamento constituem uma constante, pois, à medida que um plano se vai executando, além das ocorrências naturais que o obrigam a reajustes, novas idéias surgem e são estudadas, para aperfeiçoar, ampliar ou multiplicar trabalhos novos ou já em desenvolvimento. Assim, o planejamento é sempre vivo, não comporta decisões irrevogáveis.

Finalmente, devemos considerar que em todo o curso do planejamento destaca-se o esforço de previsão, como o viu tão bem e realçadamente o estudo clássico de Fayol, a ponto de dar essa designação (*prevoyance*) àquela atividade. A nosso ver, entretanto, previsão (incluindo a idéia de prudência) seria mais uma atitude do planejador do que o próprio ato de planejar, o qual, como assinalamos antes, envolve também providências de natureza mais concreta, como, por exemplo, a coleta de dados para estudos de base destinados a esclarecer a situação em que o empreendimento se vai instalar.

Arriscando-nos aos inconvenientes de uma esquematização, poderíamos resumir um planejamento nos seguintes tópicos:

I – Proposição principal:

- A) Definição do objetivo final.
- B) Desdobramento em objetivos parciais.
- C) Delimitação da área, da população e dos fatos a serem alcançados.
- D) Prazos de execução.
- E) Meios gerais de realização.

II – Estudos de base:

- A) Levantamento demográfico geral.

- B) Levantamento demográfico especial.
- C) Expectativas da população relativamente ao empreendimento.
- D) Necessidades de correção ou da criação de expectativas pelo esclarecimento.
- E) Recursos já existentes aproveitáveis (humanos, materiais e técnicos).
- F) Recursos a complementar ou a criar.

III – Reajustes da proposição principal em função dos resultados dos estudos de base pela formulação de anteprojetos.

IV – Projeto definitivo:

- A) Caracterização do empreendimento e definição dos seus objetivos e padrões.
- B) Estrutura administrativa.
- C) Estrutura dos serviços de base.
- D) Pessoal: atribuições, relações, responsabilidades, qualificações, seleção, remuneração.
- E) Materiais: equipamentos, instalações, padronização, estilização, custos, aquisição.
- F) Serviços auxiliares: comunicações, transporte, burocracia.
- G) Financiamento: capital, manutenção, perspectivas de rendimento.
- H) Disposições gerais: revisão, reajuste, outras.

Antes de encerrarmos estas considerações gerais, devemos lembrar que, apesar de o planejamento ser uma das atividades indispensáveis ao processo administrativo moderno, quer se trate de um empreendimento público ou privado, por si só – nos termos da definição que lhe cabe – ele não realiza, não efetiva, não faz funcionar coisa alguma. O prosseguimento do processo administrativo depende, mesmo que o planejamento seja completo, perfeito e realista, das sucessivas atividades do processo administrativo, as quais, por sua vez, estarão igualmente sempre presas às decisões, às

vontades dos que querem e dispõem dos meios de realização concreta. A vontade decidida de empreender de fato, a posse antecipada dos meios necessários, ou, pelo menos, a capacidade para alcançar esses meios em tempo útil, são os elementos pelos quais o empreendimento prosseguirá ou não, atingirá ou não as condições de empresa atuante. Embora, de certo modo, a qualidade do planejamento possa influir no desencadeamento das vontades e decisões dos que querem e têm meios para efetivar a proposição, na realidade, planejamento e realização não constituem nunca determinante e conseqüência necessárias e fatais. Nem é, pois, bastante que o planejamento seja convincente pela sua objetividade, inteligência e perspectivas de êxito. Em quaisquer circunstâncias, aqueles elementos complementares constituem sua pedra de toque como em todo empreendimento humano.

III – Planejamento escolar

Desde que, em qualquer parte, a escolarização deixa de ser mera resposta às curiosidades ou aos desejos de refinamento de pequenas minorias e passa a necessidade e exigência da generalidade das populações, a estruturação e o funcionamento dos órgãos destinados a garanti-la adquirem aspectos de empreendimento do tipo econômico e, como tal, carece ser tratada e conduzida cientificamente através dos modernos processos de administração. Isso ocorre como conseqüência natural do fato de essa escolarização, na grande maioria das unidades, e na totalidade dos sistemas, públicos ou privados, envolver, além de relevante função social, os interesses de um grande número de indivíduos, significativo volume de meios financeiros e, em conseqüência, obrigar a funcionamento econômico, no sentido de melhor aproveitamento do tempo, das energias e dos gastos visando a produtividade ótima. Além dos desperdícios que não podem ser tolerados, no

empreendimento da escolarização moderna impõe-se ainda a consideração de seu caráter peculiar de investimento a longo prazo, que exige o redobrar dos cuidados para produção qualificada, que evite os riscos de prejuízo progressivo e irreparável.

Nesse quadro de considerações, o planejamento escolar assume sua verdadeira e exata importância, pois será por via dele que se vão prevenir nessa estruturação de base todos os percalços previsíveis quanto ao funcionamento e aos resultados de cada unidade ou sistema.

À idéia do estabelecimento de uma unidade escolar, a de estruturação de um sistema, ou a do reajustamento de um ou outro já em funcionamento, seguir-se-á forçosamente todo o processo do planejamento.

Estudos de base deverão ser procedidos a fim de verificar previamente, entre outros dados, as condições de clientela, de “mão-de-obra”, de instalações, de possibilidades técnicas, de entrosamento com as demais peças já existentes, das conveniências de localização no espaço geográfico. Obviamente, nessas precauções prévias incluem-se, com destaque, a determinação dos objetivos do empreendimento, quanto ao nível do ensino, os padrões de produção a alcançar, a natureza, o regime e o tipo de escolarização.

Assim, o *planejamento escolar* se resolve através da teoria geral do *planejamento*, pela qual, depois de examinadas as diferentes e múltiplas facetas da empresa e suas relações entre si, chega-se à formulação de anteprojetos e à decisão de um projeto definitivo.

Conforme o alcance em extensão e profundidade da idéia original, o planejamento escolar poderá vir a ser, por si só, uma grande empresa, como, por exemplo, nos casos dos sistemas nacionais. O exemplo da Reforma Gonela na Itália, depois da queda do fascismo, é ilustração edificante da laboriosa fase de estudos de base. O Ministério da Instrução daquele país divulgou a imensa documentação colhida e que pode

ser examinada como típico e exaustivo estudo de base de um planejamento escolar. Os numerosos anteprojetos que marcam o desenvolvimento de nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constituem, por sua vez, excelente ilustração de como a penúltima fase do planejamento pode caracterizar-se por diversos, sucessivos ou simultâneos anteprojetos. Melhor do que estas ilustrações citadas entretanto, para dar-nos a idéia cabal que sejam estudos de base e projeto final de planejamento escolar, é a obra monumental de Rui consubstanciada nos seus famosos e alentados “Pareceres” do século passado.

Assim, então, o planejamento escolar apresenta-se como uma das atividades específicas da Administração Escolar destinada a, partindo de uma idéia, examinar as condições de sua viabilidade e a determinação de preceitos que deverão servir de base e modelo para sua concretização. Uma definição clara, precisa e completa dos objetivos do empreendimento deverá resultar do exame das condições em que ele pretende realizar-se.

Uma descrição dos órgãos necessários, e de suas bases técnicas adequadas, com as qualificações, atribuições e responsabilidades do pessoal, uma previsão dos custos, prazos e programas de instalação e manutenção, tudo esclarecido e controlado, sempre que possível, através de números, organogramas e fluxogramas, fazem parte das etapas e operações do planejamento.

É, pois, indispensável que o projeto final se apresente em condições de permitir passar logo à concretização de providências que caracterizam a fase subsequente da organização.

Grandes reformas de ensino contemporâneas, entre as que têm sido bem-sucedidas, efetivaram-se através desse cuidado do planejamento. A mais importante e significativa dessas reformas, a nossa ver a da Inglaterra de 1944, foi, segundo informa uma das obras de Nicholas Hans, precedida de meticoloso planejamento, cujos estudos

de base remontam a dezoito anos, isto é, tiveram seu início em 1926.

IV – Introdução ao planejamento escolar brasileiro

Para complementar essa análise que acabamos de fazer a respeito do planejamento escolar, deveríamos desenvolver outra, pelo menos equivalentemente ampla, aplicada ao caso brasileiro. Infelizmente, porém, “não tivemos tempo para ser breve” e só com a parte geral do que nos parecia mais imediatamente indispensável ao correto tratamento do assunto, quase esgotamos o espaço que nos foi oferecido. Sem prejuízo de uma volta oportuna para completar este pequeno estudo, como julgamos necessário, encerraremos esta nossa contribuição com algumas considerações, à guisa de introdução, sobre o caso nacional.

* * *

Um planejamento escolar nacional, em quaisquer circunstâncias, será obra de imensas dificuldades. Quando se tratar, então, de um país de grande extensão territorial, de população rarefeita, composta de grupos altamente diferenciados, desnivelados e de condições históricas e sociais como o Brasil, o empreendimento será necessariamente ciclópico.

Os obstáculos começariam desde a formulação da proposição principal que dependeria da preexistência de uma filosofia e de uma política de educação expressas e geralmente aceitas entre, já não digamos as populações, mas, pelo menos, a maioria dos líderes que detêm, nos diferentes setores da vida nacional, os poderes de decisão e os meios de ação. As vicissitudes da história de nosso atual ainda *Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, com suas vacilações e incoerências, são a prova cabal da imaturidade de nossas gerações adultas

para reconhecer e determinar o papel que a escolarização poderá ser chamada a desempenhar na formação das gerações novas, em amplitude nacional. Ora, com essa falta de uma filosofia e de uma política de educação claramente definidas e expressas, não poderá haver nem base nem direção para qualquer planejamento escolar. Em consequência, somos forçados a admitir que, por mais anos ainda, continuaremos na linha da legislação vigente: tumultuada, instável, sem organicidade.

É verdade que nossa história escolar registra alguns projetos de amplitude nacional, de autoria de eminentes líderes raciais do País. Tais líderes, todavia, não encontraram, no passado nem na atualidade, entre os que têm o poder de decidir e agir, as bases necessárias de compreensão, de acordo e de apoio para um empreendimento completo, exatamente, pensamos, porque faltaram aos projetos (embora muitos deles tecnicamente defensáveis) os alicerces e a direção de uma filosofia e de uma política de educação geralmente aceitas. Apresentando-se, assim, como que o resultado de elaboração puramente individual, não tiveram os projetos viabilidade de concretização.

Paradoxalmente, entretanto, existe já, claramente perceptível nas mais diferentes regiões nacionais, significativa pressão das populações no sentido de obter maiores oportunidades de escolarização. Onde não há escola elementar reclama-se a sua instalação; onde a elementar já fez sentir sua presença, luta-se pela criação de escolas médias; e onde o ensino de grau médio vai alcançando alguma significação, a pugna se trava para obter o de nível superior. Parecemos, todavia, que tudo se faz tão-somente no sentido de quantidade; a qualidade, dependente da preliminar da organicidade do sistema, esta ainda não aparece sequer formulada.

Assim e por isso, a luta principal que, no momento, se oferece aos líderes educacionais será a de atingir uma proposição que, pela sua simplicidade, possa polarizar um

número suficiente de adesões entre aqueles que têm o poder de decisão e os meios de ação e com isso alcançar a formulação de uma proposta mínima, capaz de servir de ponto de partida.

* * *

O segundo problema de um planejamento escolar brasileiro seria o de efetivação de estudos de base atualizados para esclarecer e ajustar uma proposição inicial.

Nosso Brasil é muito grande e vário, razão por que os indispensáveis estudos de base, suscetíveis de completamento em tempo útil, exigiriam a mobilização de numerosas equipes capazes de trabalhar bem, depressa e coordenadamente. À luz de um levantamento com essas características, as diferenças regionais teriam possibilidade de encontrar denominador comum passível de orientar um projeto adequado, aceitável e exequível, atendendo aos problemas na devida escala de prioridades, promovendo a concordância mínima indispensável entre os líderes, assegurando a continuação do processo.

Tem havido algumas tentativas isoladas desses estudos, algumas realizadas pelo Inep e chegadas a seu termo; outras do mesmo Instituto tiveram de ser abandonadas, mas a generalidade delas não alcançou aquela coordenação e presteza exigidas para a fundamentação de um plano nacional.

* * *

Entre os indícios de nossa situação geral, apurado objetivamente através de estudos como os censitários, ultimamente realizados, há um que, entretanto, permite conduzir a uma hipótese preliminar e plausível de planejamento escolar. Queremos referir-nos à tendência recente de nossa população para incrementar a taxa dos efetivos urbanos e diminuir a dos rurais. Esse indício faz-se acompanhar de outro, seu conseqüente, o desenvolvimento das taxas

de ocupação no sentido de aumento das ocupações terciárias e secundárias em prejuízo das primárias. Ambos, aliás, estariam no complexo de determinantes do fenômeno a que nos referimos acima – a pressão crescente das populações em favor do aumento quantitativo da escolarização. A nosso ver esses elementos já verificados permitiriam a elaboração de alguns anteprojetos, para empreendimento da escolarização democrática, ou mais exatamente, da democratização crescente da escola.

Mas, as observações acima reunidas seriam suficientes para permitir um planejamento escolar nacional? Acreditamos que não. Contudo, não escaparemos tão cedo à imposição da multiplicidade dos planejamentos regionais. A União todavia ficará sempre com a prerrogativa das “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” para cuja elaboração as condições e hipóteses mencionadas acima poderiam servir de orientação destruindo o obstáculo maior inicial: o da formulação de uma filosofia e de uma política de educação que viessem a dar, oportunamente, aos planejamentos regionais a direção superior de unidade nacional.

A nosso ver, o Congresso Nacional está pondo a perder excelente oportunidade para alcançar aquela tão necessária formulação através do referido Projeto de Diretrizes e Bases. Foi pena que houvesse descido das diretrizes e bases (filosofia e política da educação) até a tentativa de planejamento escolar propriamente dito, alcançando minúcias que as diferenças regionais não poderão comportar.

V – Resumo e conclusão

1. Planejamento é a primeira das atividades específicas que integram o processo da moderna administração de empresas.
2. Nenhum planejamento se desenvolve sem base numa filosofia e numa política de ação; nenhum

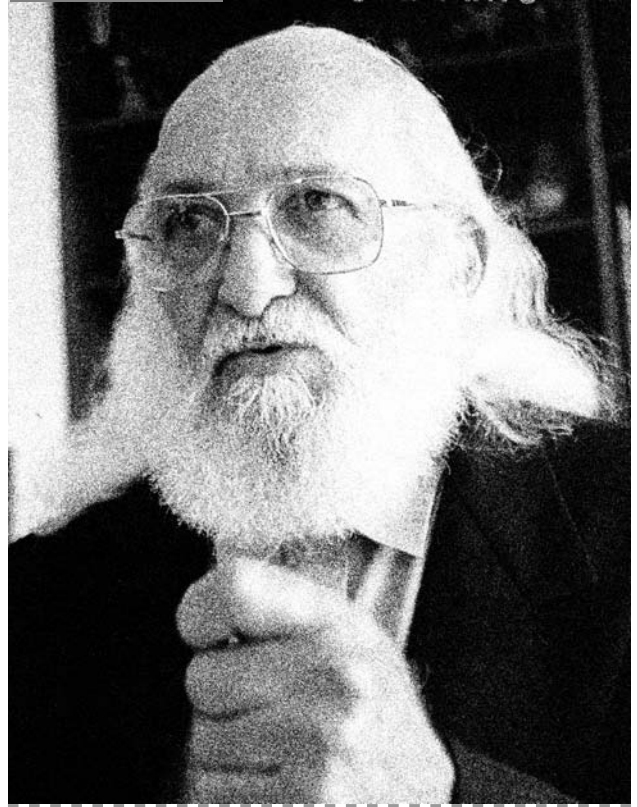
planejamento por si efetiva a ação objetivada. Para tanto, é indispensável que ele seja seguido das demais etapas do processo administrativo, prosseguimento este que depende da vontade, do poder de decisão e da posse dos meios de realização.

3. Sendo a escolarização moderna um empreendimento semelhante às empresas econômicas comuns, sua viabilidade se prende ao mesmo processo administrativo. Planejamento escolar é, pois, um dos casos de aplicação do planejamento geral, sujeito às mesmas dependências.
4. Um planejamento escolar brasileiro parece ainda inexecutável como um todo em virtude de característicos substanciais da realidade nacional:
 - falta de uma filosofia e de uma política de educação definidas;

- falta de decisão efetiva dos que têm os poderes e os meios de ação;
- condições geográficas, históricas e sociais do País.

5. Há, entretanto, indícios revelados objetivamente pela pesquisa de que nossa realidade comportaria planejamentos regionais nacionalizáveis oportunamente, desde que os líderes educacionais, os da política e os do governo consigam formular diretrizes e bases concordantes com os referidos indícios: urbanização, industrialização e democratização.

A escolarização moderna de sentido democrático só pode efetivar-se em termos de empreendimento público do tipo da empresa econômica. Na conjuntura brasileira já se pode vislumbrar essa caracterização da sua escola e a aproximação do momento em que se fará apelo à moderna Administração para conduzir a solução do problema.



Paulo Freire

(Recife-PE, 1921 – São Paulo-SP, 1997)

Escola primária para o Brasil*

A) As sociedades que atingem ou ensaiam atingir a sua etapa de autodeterminação, e, “sujeito de seus próprios pensamentos”,¹ se fazem criadoras, começam a repelir soluções ou receitas alienadamente transplantadas. São sociedades que, ao contrário das alienadas, ganham ar de esperança e de confiança em si mesmas. Seu futuro se reveste de significação especial, porque vinculado a um presente trabalhado em termos tanto quanto possível autênticos. O equacionamento e a solução dos problemas do presente – vistos como algo que se processa aqui e agora e para que o remédio tem de ser daqui e dagora, ou reduzidos ao aqui e ao agora – “identifica” o tempo, mesmo que seja tridimensional. As sociedades alienadas se desesperam precisamente porque, alienadas também suas elites, distanciam da cultura popular, aplicam soluções a problemas que são seus com instrumental estranho. Partindo da visão deformada de sua realidade, só lhe podem oferecer diagnóstico falso. É da inadequacidade do instrumental que resulta o fracasso da solução. As sociedades alienadas, porém, não o entendem e atribuem o fracasso, que é seu, de suas elites superpostas, ao povo, *para quem, dizem, não há jeito.*

* Conferência proferida no Simpósio “Educação para o Brasil”, organizado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, PE, em 1960. Publicada originalmente na RBEP v.35, n. 82, p. 15-33, abr./jun. 1961.

¹ A esse respeito, cf. Pinto (1956).

Daí a sua desesperança, a que juntam um certo desprezo por tudo que é de seu próprio povo. Desprezo que mais tarde, na fase inicial da desalienação, se transforma em medo ou quase horror a tudo que é popular ou receba esse adjetivo. Nestas circunstâncias é que se “desintegra” ou se “desunifica” o tempo. O futuro desmente numa mesma geração o presente, de onde partiu. São sociedades cujas gerações maduras, de modo geral, oscilam entre a desesperança total, desajustadas e tristes, e a “acomodação”, passiva, aos seus padrões.

Nas sociedades que se desalienam, pelo contrário, a tendência é para a substituição da desesperança, dos “idealismos utópicos”, pela esperança, pelo otimismo sadio e realista. Uma sociedade que se desaliena é otimista porque, começando a conhecer-se a si mesma nas suas limitações e nas suas possibilidades, é capaz de saber o que pode e o que deve fazer. Seu otimismo é crítico, porque integrado em suas verdadeiras condições. É atuante. Dinâmico. Repele posições quietistas, características das sociedades alienadas. E é exatamente esse antiquietismo que leva essas sociedades – as que entram em processo de desalienação – a outra substituição. A da “acomodação” aos padrões da sociedade por integração nesses padrões.

A “acomodação”, ao contrário da “integração”, é uma forma de comportamento preponderantemente emocional. A dose de razão, de criticidade, nessa forma de comportamento, é diminuta. Por isso é que o homem “acomodado” é muito mais um homem “imerso” no seu tempo e no seu espaço. Daí que se prejudique em parte sua historicidade e as sociedades fortemente alienadas, a rigor, tenham mais Geografia que História. É que a historicidade do homem é dada da razão. Daí se fazer histórico o homem que, em vez de “imerso” no tempo, se “insere” no tempo. No inserir-se, ganha decisão, que conforma a própria inserção, resultante da razão. Só aí, então, é que realmente o homem se integra.

Na “integração” há uma nota preponderantemente racional. Agora é que será possível falar de uma perspectiva histórica. De um tempo que, apesar de tridimensional, se oferece “unificado”. Um passado participando de um presente em que se constrói o futuro.

Não pode haver desesperança quando se identifica com as condições de seu contorno. Quando, reconhecendo criticamente suas limitações, responde adequadamente aos desafios que lhe emite esse mesmo contorno. Nestas circunstâncias, que não dão margem a nenhuma posição “vitalista”, deve-se desenvolver um alto senso de responsabilidade diante de possíveis distorções a que podem chegar estas sociedades. Esse senso de responsabilidade, instalado nas elites não alienadas e alongando-se às maiorias através do trabalho educador dessas minorias esperançosas, resulta da posição “orgânica” das elites (cf. Freire, 1959). De sua identificação com os problemas de sua sociedade. Por isso é que só as sociedades desalienadas ou em processo de desalienação se sentem problematizadas. Só há problematização quando se tem consciência crítica de situações dramáticas em que se ganha o ânimo de superar a situação dramática em que se está (Marías, 1960). Daí o otimismo e a esperança destas sociedades, contra a desesperança das outras, cujas elites dirigentes, superpostas ao seu mundo e justapostas às maiorias, não dialogam. E sem diálogo, forma autêntica de “comunicação”, não há criticidade, fundamento da “integração”. É na “comunicação” que se exercita a própria criticidade (Jaspers, [s.d.]). A comunicação que não venha da razão e não provoque razão é mero comunicado, imposto ou doado. É domesticação. Por isso é que a comunicação só é verdadeira quando há interação dos pólos que se “simpatizam” através do objeto da comunicação. Aí existe racionalidade e o homem não se domestica. Na compulsão – ditado – ou na simples doação, inexistente a interação. Um dos pólos se apropria do objeto da comunicação e, negando possibilidade ao outro para seu

“tratamento”, deixa-o passivo e “acomodado”. Domesticado. No “ditado” ou na doação se estimula a irracionalidade. A acomodação. No diálogo, a nacionalidade com que o homem se humaniza.

B) O Brasil é uma sociedade que transita de formas alienadas para formas não alienadas. Autênticas, de vida. Sociedade preponderantemente “fechada”,² “tribal”, entrou no trânsito com a “rachadura” que sofreu há algum tempo e que tende a ampliar-se, fazendo-se hoje não propriamente ainda uma sociedade predominantemente “aberta”, mas “aprendiz” desta forma. Daí podemos dizer que vive hoje o país o processo da aprendizagem dessa abertura. Aprendizado que se faz difícil precisamente por causa das forças contraditórias que interferem nele (cf. Freire, 1959). Na verdade, toda sociedade em trânsito de formas marcadamente “fechadas”, “tribais”, antidialógicas, sem povo, para formas em processo de abertura e de dialogação, com emersão popular, oferece ameaça às “elites diretoras”, que, seguras no estágio anterior, de “fechamento”, justapostas às maiorias, se sentem agora forçadas a mudar de posição, sob a pressão dessas maiorias. Da justaposição por isso mesmo sem diálogo, para a cooperação, por isso mesmo com diálogo. O grande problema dessas sociedades, nesta fase, radica neste ponto – na inexperiência do diálogo nas minorias como nas maiorias. E na necessidade vital de vencerem essa inexperiência. No momento, porém, em que essa necessidade é reconhecida o processo de aprendizagem se inicia. Não com pouca dificuldade, é claro. E isto porque essa aprendizagem implica a mudança de velhas e assentadas posições das elites diretoras. De privilégios. De mando. Daí que a “rachadura” dessas sociedades, a partir de que elas entram no processo de “abertura”, signifique naturalmente um desafio àquelas elites. Desafio a que elas respondem se arregimentando no que vimos chamando de

“manchas de reação” à “rachadura” de sua sociedade. Lutam para deter o impacto da emersão popular, que, em todos os planos, as assusta. Criam interpretações. Filosofias. Doutrinas. Códigos. Sistemas educacionais. Instituições assistenciais, até que são, finalmente, envolvidas pelo processo de mudança. Embebidas nele.

Vive o Brasil exatamente esse tempo. As nossas “manchas de reação” temem hoje toda ação de que possa decorrer arregimentação popular. Promoção popular. Aclaramento da consciência popular. Amplitude do diálogo. Na verdade, porém, somente com um trabalho de que resulte tudo isso teremos um caminho para a salvação, não propriamente dos representantes de tais manchas, enquanto representantes delas, mas do homem brasileiro. Da nova sociedade brasileira, que se levantará em bases preponderantemente racionais – humanas – e por isso democráticas e não passionalmente desumanizadas, como se constituirá se não se lhe abrirem perspectivas de humanização? O dilema, por isso, das sociedades em trânsito como a nossa, não é voltarem ao passado, para a satisfação das “manchas de reação” ou a distorção da verdade – a “desumanização”. O dilema será, antes, mudar desumanizadamente, com menor dose de racionalidade, ou mudar humanizadamente, racionalmente.

Sem nenhuma preocupação demagógica, somos dos que acreditam que somente na intimidade das nossas elites diretoras com o povo poderão elas receber o selo de sua autenticidade e conseguir a indispensável e inadiável promoção da consciência popular. Não há elite diretora verdadeira sem que se identifique com as maiorias populares. Daí a sabedoria com que Simone Weill (1954) sugere a criação de universidade popular junto a áreas fabris, para o tratamento do que ela, em linguagem simpaticamente existencial, chama de “desenraização” do homem. Daí também por que nos parece importante e urgente todo esforço nosso através de que diminuamos as distâncias entre os homens brasileiros. Os “movimentos de

² As expressões “sociedade fechada” e “sociedade tribal”, em posição “aberta” são empregadas por Karl Popper em sua *A sociedade democrática e seus inimigos*, cuja edição original recebeu o título de *The open Society and its enemies*.

cultura popular”, de que o Recife, sobretudo através do professor Germano Coelho, vem se preocupando vivamente, são de importância incalculável, no trânsito em que vivemos. E sua aceitação ou repulsa é um teste à mentalidade racionalmente progressiva da sociedade em formação ou reacionariamente irracional da velha sociedade.³

C) O fator preponderante da “rachadura” da sociedade brasileira que vem propiciando o trânsito referido – da sociedade marcadamente fechada para a nova, em abertura – é o surto de industrialização em que estamos envolvidos, cujos ensaios preliminares e incipientes começaram no século passado, se intensificaram na década de 20 a 30 e ganharam as proporções atuais após a última guerra.

Somos hoje uma sociedade para a qual o desenvolvimento econômico, a industrialização é um imperativo existencial. Temos de pensar, preocupadamente até, com o que faremos com os milhões de brasileiros que constituirão mão-de-obra daqui a 15 e 20 anos. Temos de pensar no que comerão esses brasileiros todos. Daí nos ser um imperativo existencial nossa integração econômica, sem a qual não teremos a integração nacional.

Não há desenvolvimento econômico, porém, sem que incorporem ao processo do desenvolvimento, criticamente consciente, o povo.⁴ Precisamente porque, só muito dificilmente seria possível o trânsito de uma sociedade de economia “parada”, colonial, governada pelo mercado externo, para uma sociedade de economia “dinâmica”, sem sofrimento. E não só pelo sofrimento, nas pela própria necessidade que a integração econômica tem de uma nova mentalidade, que a aceite e a dinamize.

Daí apresentarem essas sociedades um desafio a suas “minorias criadoras”, a seus cientistas sociais – a seus educadores: o da reforma de seu sistema educacional, de modo geral inadequado a seus novos padrões, a seu novo “clima” em formação e

atingido pela “demora cultural”. Reforma através da qual se dê resposta ao duplo aspecto em que se apresenta o desafio. De um lado, a necessidade imperiosa de se formarem cientistas e técnicos de vários níveis e mão-de-obra qualificada. De outro, não menos imperiosa necessidade de se formar no homem disposições mentais críticas com que não apenas adira ao desenvolvimento, mas, sobretudo, com que se evite o perigo da sua “desenraização”.

Se, em nosso caso, não respondermos com adequacidade ao primeiro ângulo do desafio, perderemos a batalha do desenvolvimento. Se não o fizermos com relação ao segundo, perderemos a batalha da humanização do homem brasileiro.

O Brasil precisará, segundo cálculos de especialistas brasileiros eminentes, entre eles o professor Ernesto Luís de Oliveira Júnior (1959), a quem a mentalidade tecnológica nacional em formação já deve muito, em 1965, de 60 mil engenheiros. De 1949 a 1953 diplomou apenas 6.354, entre civis e especializados. Enquanto isso, es Estados Unidos graduaram, em 1947, perto de 50 mil. E a Rússia,

[...] no ano passado graduou, em seus estabelecimentos de educação superior, mais de 330 mil jovens especialistas e, aproximadamente, 530 mil completaram a especialização secundária. Um total de 860 mil jovens especialistas foram treinados durante o ano, incluindo 106 mil engenheiros e 260 mil técnicos para a indústria de transporte e comunicações, 125 mil para a agricultura, cerca de 100 mil médicos, de 200 mil professores. (*Boletim da International Association of Universities*).

Técnicos e cientistas a quem teremos de juntar outros tantos em administração. “Ora, [diz Celso Furtado (1959)] a insuficiência administrativa talvez seja nosso mais grave problema, isso com respeito à execução de qualquer política. Força é convir [continua o economista brasileiro], que, entre nós, o Estado não está aparelhado, sequer, para solucionar problemas econômicos

³ A propósito das relações entre posições reacionárias e irracionalismos, cf. Lukacs (1959).

⁴ A respeito da necessidade de integração do povo no processo do desenvolvimento, cf. Pinto (1956) e Myrdal (1956).

correntes. Muitas das dificuldades que temos com entidades financeiras internacionais [conclui], decorrem do fato de não estarmos preparados para resolver, em tempo devido, nossos problemas mais úteis.”

É em face, pois, desses ângulos apontados no desafio que nossa sociedade em trânsito nos faz, que teremos de pensar, em termos de organicidade, na revisão de nosso processo educativo. Revisão que há de apanhá-lo inteiro e não parcialmente. Toda reforma de nossa escola há de ser total porque é todo o processo educativo brasileiro que está inadequado, “inorgânico”, e por isso ininstrumental.

D) Fixemo-nos, porém, na escola primária, que é o nosso tema específico.

De uma primeira aproximação que dela tenhamos, resulta a constatação de sua insuficiência quantitativa e de sua dolorosa inadequação faseológica. Sua insuficiência quantitativa, comprovada pela triste estatística, esmagadora, mesmo, de dois milhões de meninos brasileiros, em idade escolar (Resposta... 1957, p. 151), se explica em grande parte pelo chamado “ciclo vicioso” das economias subdesenvolvidas. Somos subdesenvolvidos porque não temos educação e saúde. Não temos educação e saúde porque somos subdesenvolvidos. Somos subdesenvolvidos porque não temos indústrias. Não temos indústrias porque somos subdesenvolvidos.

O grande problema dessas economias, por isso mesmo, é arrebentar o “ciclo vicioso”.

Por outro lado, junta-se a essa contingência bem forte de nosso subdesenvolvimento, o descanso com que sempre cuidou o país, desde Colônia, do problema da educação popular. Enquanto os Estados Unidos enfatizavam a educação de seu povo e fundavam as suas convicções democráticas na *common school*, nós nos nutríamos de uma educação seletiva e verbosa, que insiste ainda hoje em preservar-se.

Em 1839, no Espírito Santo, para uma população de 43 mil pessoas havia apenas sete escolas. O Recife, à mesma época, possuía 7 escolas primárias, um Liceu e 2 escolas de Latim. Diz Kider (1951), de quem retiramos esses dados:⁵ “Calcula-se que a província do Ceará tenha 180 mil habitantes. Em 1841, funcionavam dentro de suas fronteiras trinta e uma escolas com frequência de 830 crianças e sete escolas de latim com quarenta e seis alunos”. “O número de soldados”, conclui o cronista com ironia, “compreendido pelas diferentes seções da Guarda Nacional – a milícia do país – era de cerca de 11 mil”. O Rio de Janeiro não era melhor servido. Tinha 28 escolas, com aproximadamente mil alunos. Enquanto isso, em 1890, 50 anos depois, os Estados Unidos já tinham, para cada milhão de habitantes, 600 engenheiros graduados. Em compensação, nessa época, na Bahia, tínhamos uma biblioteca de 10 mil volumes, dos quais, a maioria em francês...

A inadequação de nossa escola primária consiste na sua verbosidade, no exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela. Daí por que, sem a “inserção” no seu contexto, que a faria autêntica, é uma escola que não infunde esperança. Consiste na falta de diálogo de que resultam a inexistência de “comunicação” e a exacerbação do “comunicado”. É uma escola que, em regra, vem “domesticando” o educando, precisamente quando, no trânsito que estamos vivendo, mais se precisa de capacidade crítica, somente com que será possível a integração com o ritmo acelerado de mudanças. Uma escola que dita, que impõe, que faz “doações” é uma escola inadequada com o clima cultural de uma sociedade que se desaliena e busca sua promoção de “objeto” a “sujeito”. É inadequada com o surto de democratização, intimamente ligado ao do desenvolvimento, em que está inserido o país.

Para atender aos anseios da nova sociedade brasileira em formação, ela há de ser

⁵ A esse respeito, fundamental a leitura de Primitivo Moacyr (*A instrução e as províncias*. Brasileira, 3 v).

uma escola de trabalho, de diálogo, da participação, da “comunicação”. Uma escola democrática. Livresca e superposta à sua realidade local, regional e nacional, ela perde aquele caráter que Mannheim (1946) refere de “agente dos câmbios sociais” e se transforma numa fábrica de desiludidos e frustrados...

Esse seu alheamento – que se alonga em quase desprezo à realidade pelo nosso momento histórico, talvez explique, em parte, é verdade, uma outra dolorosa estatística nacional. A que nos dá, para dois milhões, aproximadamente, de operários brasileiros, apenas 400 mil qualificados (Oliveira Junior, 1946; Grupo..., 1959) quando se sabe que é da escola primária “donde partem 70% da mão-de-obra dos países mais adiantados” (Salgado, 1956).

Em conjunto com as condições de subdesenvolvimento que dificultam intensamente a permanência de meninos em uma escola, nas bases da nossa, pela necessidade que têm de ajudar os pais – ainda será a sua inadequacidade que explicará o seu já hoje alarmante desprestígio. Dos 2.244.342 alunos que se matricularam em 1949 nas primeiras séries das escolas brasileiras, apenas 838.045 tiveram promoção à segunda. “Em outras palavras”, acrescenta o presidente da Cosupi, “1.406.297 alunos (62,9% dos matriculados) nada aproveitaram dos estudos” (Oliveira Júnior, 1946).

É interessante salientar nessa altura os estudos da comissão de desenvolvimento em torno da situação educacional do país, encarregada de apresentar ao sr. Presidente da República sugestões no campo educacional, adequadas às metas governamentais para o desenvolvimento. Em que pese a seriedade dos estudos feitos e a honestidade com que se trataram os problemas, não nos parecem suficientes os reparos propostos como medidas saneadoras, o “ordenamento” das matrículas nas escolas primárias e a maior flexibilidade do sistema de promoções de uma série para outra. A que juntou ainda a comissão acertadamente sugestões em torno do

melhor preparo do pessoal docente (Brasil. MEC, 1959).

Não desconhecemos – nem seria possível – que a “desordem” das matrículas de nossa escola opera negativamente. É óbice dos mais fortes à aprendizagem e ao atendimento de um maior número de meninos em idade escolar. É verdade, por outro lado, igualmente, que uma escola excessiva e sonoramente verbal, quase sadicamente “daspiana”, deslocada por isso de seu papel integrador, se faz obstáculo à solução do problema grave dos déficits. Precisamente porque, reprovando em massa, não abre claros que seriam preenchidos por milhares de outras crianças que a procurassem cada ano. É bem significativa a estatística, citada antes, do professor Oliveira Júnior – de dois milhões em números redondos – de meninos matriculados em 1949 na 1ª série das escolas primárias brasileiras, somente 800 mil – em números redondos – se promoveram à segunda...

O que parece mais sério nisto tudo – e não está dito – são outras tantas causas pesquisáveis, além – e talvez mais fortes – da “desordem” das matrículas e da “rigidez”, nem sempre existente, no sistema de promoções. Causas que poderão explicar, inclusive, não só a “desordem” mas principalmente a própria “reprovação”. Por isso é que não nos parece ser de solução meramente administrativa – escolar – apesar de toda a relevância moderna dessas soluções – o problema da “desordem” como o das “promoções”.

Dadas essas soluções, parece-nos, teremos obtido amenizações.

A questão tem seus grandes suportes na economia subdesenvolvida. De que decorrem – repitamos o que todos sabem – o desemprego, a inexistência de mercado de trabalho, a “inapetência educativa”, a necessidade existencial que têm as famílias proletárias e subproletárias nos centros urbanos – principalmente do Nordeste e do Norte – bem como nos rurais, de ter em seus meninos e meninas elementos “produtivos”, numa economia de “biscates”. Meninos cedo antecipados em homens – “carregando

⁶ Não compreendemos mesmo, como até hoje, ainda não se tenha pensado – que sabemos, pelo menos – em oferecer a alunos do Nordeste brasileiro, nos seus livros de leitura, seleção do romanceiro popular, de valor não só estético, mas culturoológico. Do romanceiro popular, a algumas de cujas obras nos declarou o já consagrado dramaturgo brasileiro Ariano Suassuna, daria o seu nome, honradamente. Ao invés de leituras assim, acompanhadas de esclarecimento de uma riqueza imensa, e ao lado de outras da mesma forma autênticas, insiste-se quase sempre em histórias sem gosto e sem organicidade. Meninos e meninas de zona subproletárias e rurais, intensamente sofridas por suas precaríssimas condições econômicas, a ler descrições de passeios a fazendas de tios Mários, de que talvez apenas o nome do “tio” lhes seja peculiar. Quando, na verdade o que lhes devia ser familiar seria a “situação”.

⁷ No ano de 1958, a divisão de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco matriculou, entre capital e interior, num total de 2.904 alunos, em suas escolas, 1.995 alunos na primeira série; 445 na segunda; na terceira 371; na quarta 80 e na quinta 3. Em 1959, num total de 3.115 alunos, 1918 na primeira série; 613 na segunda; na terceira 414; na quarta 167 e 3 na quinta. Por sua vez, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado matriculou, em 1958, janeiro, nas primeiras séries em todo o Estado, 40.990. Em junho, esse número subia a 42.319 para, em outubro, sofrer uma queda e chegar a 37.449. A segunda série apresentou esse ritmo: 24.454, 24.467 e 22.692 – janeiro – junho – outubro. Eis o ritmo da terceira: 18.120, 17.984 e 17.185. A quarta: 9.808, 7.996 e 9.453. Agora, a quinta: 3.508, 2.901 e 4.933. Esses dados nos foram gentilmente cedidos pela Divisão de Educação e Cultura do Sesi, e pela Diretoria Técnica de Educação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

⁸ Fixemo-nos no déficit escolar do Recife que atinge, segundo informe da Divisão Estatística, aproximadamente oitenta mil crianças. Segundo estimativas recentes da Prefeitura Municipal do Recife, seria necessária uma inversão de 350 a 400 milhões de cruzeiros, apenas na construção de modestas salas de aula para o atendimento de 80 mil crianças. Pensa-se agora no que se teria de pagar a dois mil professores de quem se precisará para os 80 mil meninos. A salários baixos de Cr\$ 8 mil, teríamos Cr\$ 16 milhões. Mas, e o corpo diretor? E o material? E a manutenção?

fretes”, “passando bicho”, vendendo frutas, cuidando da casa... O doloroso, isto sim, é a inadequacidade total de nossa escola que insiste num verbalismo terrível e na doação de meia dúzia de “conhecimentos” a que falta instrumentalidade.

Pense-se na incapacidade de um suporte desse para oferecer condições em que educandos situados nele pudessem obter um mínimo de equilíbrio emocional com que incorporassem uma sabedoria nocional, mais adequada a uma classe ociosa. A milhares de meninos que se situam em suporte assim, se dão leituras em que se fala de viagens à “fazenda do tio Mário, onde vamos passar as férias”, viajando de trem e de barco e em cujo percurso “mamãe e papai conversam, Ângela e Cármen lêem revistas infantis. E eu estou na janela gozando a viagem...”⁶

Ao fazermos essas considerações vemos à mente uma série de fatos observados e estudados por nós quando à frente da Divisão de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco. A um deles nunca esquecemos. O de um menino apático e tristonho. Sempre sentado. Quase “demitido” de sua aula. De seus problemas. Repetente. E que, estudado de perto, tinha no seu horário de escolar o repouso de sua vida de vendedor ambulante. “Comprei uma pitombeira outro dia”, disse ele à assistente social que o entrevistava por solicitação da professora. E, ao espanto da assistente: “Comprei a safra”. Era um menino a quem a escola realmente nada oferecia, senão repouso de suas canseiras de homem antecipado...

Observe-se a incidência das matrículas nas primeiras séries⁷ da escola primária e seu declínio nas últimas, a partir da terceira, e veja-se como, ao lado da sua inadequacidade para deter seu aluno e de seu desprestígio, deve-se pensar nesse aspecto assinalado – o da necessidade que tem o menino de ajudar a família, que deve explicar, pelo menos em parte, a fuga à escola, que, verbalista, não pode fixá-lo.

Em relatório deste semestre, professora de escola do interior de Pernambuco, com 33 alunos matriculados e 3 frequentando, aponta os “trabalhos da lavoura” como fator fundamental, senão exclusivo, de sua estatística.

Essas considerações não invalidam, pelo contrário, dão ênfase à necessidade imperiosa de a escola primária brasileira se multiplicar, organicamente, para diminuir, onde possível, a defasagem entre o número de meninos em idade escolar e o número de classes disponíveis. A que deve juntar não menor esforço, também conscientemente crítico, no sentido de se identificar com as condições de seu contorno, renunciando, assim, a um verbalismo enraizado em nossas matrizes culturoológicas. Verbalismo que vem sendo sustentado pela “demora cultural”.

Urge afirmar – estamos convencidos – que nenhuma solução em termos tradicionais⁸ – de verticalidade – deve ser indicada entre nós, para este ou outros problemas. Apesar de todas as contradições características do trânsito e apesar das próprias limitações analisadas, contidas no “ciclo vicioso”, é incontestável que vivemos o nosso “grande despertar”, para usar uma expressão de Myrdal (1960). Assim, a própria solução do déficit escolar, ligada ao “ciclo vicioso”, tem de encontrar seu caminho num amplo diálogo do Poder Público com o povo. O que na verdade constituirá postura orgânica do Poder Público, pois o clima cultural novo que vivemos é cada vez mais propício a toda experiência dialogal, sem a qual dificultaremos nosso aprendizado democrático. O Poder Público, no caso, iria ao encontro do povo, ajudando-o nas respostas que, desta ou daquela forma, ele vem dando ao desafio que lhe fazem os novos tempos no campo da educação. Há todo um esforço do povo espalhado em sociedades beneficentes, em clubes recreativos, em sindicatos, em associações religiosas, nos centros urbanos ou, em menor escala, nas comunidades rurais brasileiras, que poderia ser aglutinado e

sistematizado pelo Poder Público. Esforço privado a que aquele poder juntaria o seu, melhorando as condições materiais e técnicas desse trabalho popular.

Tentativa, como vem sendo experimentada hoje no Recife pelo Movimento de Cultura Popular e pela Prefeitura que, em poucos meses, já conseguiu, através da aglutinação de esforços, atender a 2 mil crianças, aproximadamente, em escolas populares, espalhadas pelas zonas proletárias do Recife.

O que se há de fazer no Brasil, sobretudo em áreas mais fortemente subdesenvolvidas, é aproveitar esse esforço do povo e ajudá-lo em suas respostas. Ao invés de continuarmos a “plantar” escolas ou unidades pedagógicas sem vinculações sistemáticas e estreitas entre si e com sua localidade, deveríamos tentar experiências de integração da escola em sua comunidade local.

Conhecidas as áreas e subáreas urbanas, rurbanas ou rurais – menos facilmente estas – de incidência maior de déficit escolar, cuja população apresentasse um mínimo de “apetência educativa”, sem o que é infrutífero todo esforço nesta linha, agiria o Poder Público no sentido de alimentá-la, coordenando os esforços dispersos. Seria interessante, em trabalho deste, que o Poder Público criasse unidades pedagógicas ajustadas às condições do meio e cuja localização, devida e previamente estudada, lhes proporcionasse a tarefa de dentro de uma cadeia de outras agências populares que funcionariam como seus satélites. Estes centros, relacionando-se sistematicamente com as demais agências de sua área – as que mantivessem ou não escolas primárias – funcionariam como testemunho de um orgânico trabalho pedagógico. Não significa isso que o Poder Público se retraísse e, omitindo-se⁹ mais do que hoje neste capítulo fundamental da vida brasileira, empregasse menos recursos financeiros em educação. Pelo contrário. É preciso que, mesmo com trabalho assim, em que se consciencialize

o problema e se aproveite e estimule o empenho do povo, o Poder Público despenda mais do que normalmente vem despendendo. O que pretendemos afirmar é algo sabido demais – sozinho não resolverá o problema, ainda que dê toda a ênfase possível aos gastos em educação. É um problema nacional, por isso deve envolver o poder central, o estadual, o municipal e o povo.

Parece-nos assim que o primeiro ângulo por que não só se pode, mas se deve ver a escola primária no Brasil, em trânsito, de hoje – o de sua insuficiência quantitativa –, fundada em fatores diversos, é problema de governo e de povo também. Problema cuja solução depende de esforços que se aglutinem. Como cabe aliás a uma sociedade em franco processo de “abertura”. Processo que se alongará, por questão mesma de salvação nacional, às áreas ainda hoje mais fortemente “fechadas”, o que se realizará com a esperada e inadiável reforma agrária, sem a qual não será possível a continuação do processo de desenvolvimento e de democratização do país.

Bem razão tem Myrdal quando, discutindo esse problema, afirma categoricamente:

A reforma agrária é condição primordial do crescimento industrial. Um dos principais obstáculos à industrialização nos países subdesenvolvidos é a falta de um mercado amplo e em estado de expansão. [...] Embora difícil, é preciso empreender a reforma agrária; a não fazê-la, nunca se poderá sair do ciclo vicioso. As tentativas de elevação do nível de educação e de espírito de empresa dos camponeses, concluídas, fracassarão fatalmente, se não lhes derem terras. (Myrdal, 1956)

Exatamente porque sem condições mínimas de desenvolvimento que se façam suporte da promoção da consciência do homem dessas áreas rurais, de um tipo que vimos chamando de “intransitiva”, não será possível, na verdade, sequer, a “apetência educativa”, referida por Mannheim, com relação às massas urbanas (cf. Freire, 1959). E sem essa “apetência educativa”, a escola,

⁹ Sobre este aspecto – o da omissão do Poder Público –, é indispensável a leitura de “Análise do Esforço Financeiro do Poder Público com a Educação (1948-1956)”, anexo ao relatório final da Comissão de Educação e Cultura do Conselho do Desenvolvimento, MEC.

ao invés de reivindicação, é doação. Motivo por que sua instrumentalidade decresce.

Tratar de uma escola primária que se ajuste ao Brasil, implica pensar antes nos brasis vários em que nos dividimos. Implica reconhecer, pela necessidade fundamental da “organicidade” da escola, sermos uma sociedade que oscila, desarmoniosamente entre extremos, de um subdesenvolvimento absoluto, em que não se pode dizer o que já se disse do homem moderno – um “demitido da vida” – porque nem sequer foi ainda admitido a ela, e um ritmo intenso de desenvolvimento. E, entre os extremos, uma variedade de posições.

Não sendo possível a persistência desses descompassos, de que a nação realmente vem tomando cada vez mais consciência – mesmo porque não haverá integração nacional sem integração econômica – a tendência é para a diminuição tanto quanto possível rápida desses desencontros. Daí ser o desenvolvimento nacional um imperativo existencial.

A escola primária há de assumir, então, um papel totalmente novo numa sociedade assim. Novo e diversificado. Sempre voltado, porém, para uma constante do momento nacional – a de seu desenvolvimento.

Daí não se explicar – a não ser pela “demora cultural” – uma escola primária como a nossa, em qualquer dos brasis, maciamente sonora, antidemocraticamente palavresca, sem diálogo, fugindo da realidade circunstancial como se seu encontro com ela significasse um pecado medonho, que devesse evitar. Ou como se fosse essa realidade uma doença contagiosa de que devesse preservar seus indefesos alunos. Parece-nos, pelo contrário, que, em qualquer dos brasis, deve a escola primária ser algo que responda às condições do contorno. Algo enraizado nele. Vinculado às demais agências sociais sem se esquecer do nacional. Nossas escolas primárias de centros urbanos, industrializados ou industrializando-se, são escolas que desconhecem as necessidades do mercado de trabalho,

sem se lembrar de que é delas que deve sair grande parte da mão-de-obra para esse mercado. Deixemos claro que não estamos pretendendo defender a profissionalização da escola primária. Não é tarefa sua a profissionalização, mas oferecer um conhecimento básico a seus clientes com que possam identificar-se com o seu meio e nele atuar. E não será com uma “sabedoria” nocional e acadêmica, erradamente de teórica às vezes chamada, que iremos preparar nossos meninos, nas cidades como nos campos, para as fábricas, para a universidade ou para a agricultura. Para qualquer que venha sendo o destino de nosso educando, a escola primária que aí está é “veículo” inadequado. Memorizadora, palavresca e ociosa, ela não pode, de um lado, ajudar o novo clima cultural em formação ou por se formar – o do trabalho. De outro, ela não pode deter seu cliente proletário, subproletário ou rural, por mais tempo, uma vez que, desafiado pela deficiência econômica, ele tem de se fazer “produtivo” antecipadamente. Mais uma vez palavresca – em qualquer dos brasis – antidialógica, ela estrangula outra dimensão do nosso clima em constituição ou por se constituir – a da democratização do país.

Visitamos certa vez uma escola rural em São Paulo, mantida pelo Rotary com a colaboração do governo, com índices excelentes de matrícula e freqüência. Era uma escola de comunidade e de trabalho. Seus alunos permaneciam nela. Seus alunos freqüentavam-na. Trabalhavam, porém, e – o importante – participavam das vantagens de seu trabalho.

A inadequacidade, a inorganicidade de nossa escola primária assustam o observador quando descobre que, numa sociedade que tem de se fundar no trabalho, ela não cria condições autênticas, nem mesmo para uma elite ociosa.

E a sua inadequacidade se reflete ou se agarra a ela com a mesma sensualidade que Gilberto Freyre “descobre” no massapê do Nordeste, que “se agarra aos pés da gente, com ares de garanhona”.

O que a nossa escola tem de fazer é identificar-se com as diversas características regionais e locais do Brasil atual e esforçar-se por oferecer à sua clientela condições com que se incorpore ao ritmo de desenvolvimento e democratização do país.

Vale dizer que a escola de que precisamos urgentemente é uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender, mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar História. Geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos, e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos.

Temos de nos resguardar desse tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduza o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falte o exercício, duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulte uma disciplina intelectual.¹⁰ Não que estivéssemos agora, contraditoriamente, a negar afirmações anteriores, neste como em outros estudos. Talvez aclaremos bem nossa posição quando reafirmamos que nossa escola não é teórica mas intelectualista, verbalista. Na verdade, teoria, tanto etimológica quanto filosoficamente – conforme está bem expressa no pensamento platônico – não é apenas contemplação passiva. Implica também uma inserção na realidade, um contato analítico com o existente, para testá-lo, comprová-lo, vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Por isso a teoria é o oposto do verbalismo e é tudo que não é nossa escola. Tudo que, porém, ela precisa ser. Reconhecemos as dificuldades que se

levantam para um trabalho assim. Para uma postura dessas. Dificuldades contidas no próprio “ciclo vicioso”, mais densas e rijas nas áreas mais fortemente subdesenvolvidas do país. Reconhecemos, inclusive com observações próprias em escolas de zonas proletárias nossas, os obstáculos, os estrangulamentos à formação de uma disciplina séria de estudo nas classes primárias. São obstáculos que, estudados e conhecidos, precisam ter comportamento diferente – orgânico – da escola de que precisamos, amenizações que nos ajudem no trânsito em que vivemos. Como todo trânsito, cheio de contradições e óbices. Mas, como todo trânsito, contendo condições favoráveis. A sabedoria está na identificação destas condições e seu aproveitamento.

É interessante salientar aqui a importância que vem sendo dada pela educação atual da Rússia – cujos resultados estão aí à prova no seu estupendo desenvolvimento tecnológico – a uma disciplina séria de estudos a que são levados seus educandos. Importância em que se quer descobrir um acentuado gosto tradicionalista, por isso, condenável.

É verdade que não podemos criar uma disciplina de estudo, um gosto ou uma gulodice do saber, se intoxicarmos o educando com excesso de matéria ou se oferecermos conteúdo alienado à sua inteligência.

O que nos parece, porém, imperativo, é que nossa escola deve esforçar-se ao máximo em despertar em sua clientela, inicialmente, forte inclinação pelo saber, a que junte empenho igualmente forte em lhe oferecer adequado saber. Daí, a insistência na constituição urgente da disciplina de estudo a que nos referimos.

Se, no trânsito que vivemos, não nos satisfaz essa escola verbalista que aí temos, da mesma forma não satisfará uma escola que tema, ingenuamente, a formação dessa disciplina, porque se lhe possa chamar de tradicional.

Se o trabalho da escola não deve ser um fardo para seu aluno, que o esmague e o

¹⁰ Interessante a esse respeito a leitura de Ayala [s.n.t.].

aniquile, não pode, por outro, na atualidade brasileira, se contentar com esse “faz-de-conta” em que vem se perdendo, com horários até de três horas e anos letivos pontilhados de dias “não”, além das férias regulamentares.

A atualidade do país, pelo contrário, está a exigir de suas escolas formação básica para seus educandos com que possam interferir no processo do desenvolvimento ou na superação do “ciclo vicioso”.

Daí a urgente revisão do conteúdo dessas escolas.¹¹ De seus procedimentos didáticos. Revisão a que traga sua colaboração indispensável o cientista social.

De uma revisão orgânica, resultaria a fixação ou a integração de nossa escola em sua comunidade local, com que travaria relações sistematizadas. Relações que ela estimularia, inicialmente, entre si e as famílias dos educandos, a quem iria oferecendo condições de ingerência em seus próprios destinos. Ingerência com que não só integraria as famílias com seu esforço, fazendo-as conscientes de suas limitações, a serem sanadas em conjunto, mas, também, com que ofereceria condições através de que as famílias experimentariam posições decisórias. Não será demais ressaltarmos a crença em experiências desse tipo, no mundo atual, como caminho de “enraização” do homem, em Mannheim, (1953, p. 193) como em Marcel (1955), se bem que em termos diferentes. Experiências de afirmação do homem no seio de grupos limitados ou de pequenas comunidades. “Essas comunidades, diz Marcel, podem apresentar-se em formas diversas: uma paróquia, sem dúvida, porém igualmente uma simples empresa, uma escola, que sei eu”... E essa comunidade escolar não seria apenas a de professores e alunos, mas destes e mais todos os que nela trabalham e as famílias dos educandos e depois acrescida de outras tantas famílias de sua área de influência, que, motivadas, se incorporariam a seu trabalho.

O antidiálogo de nossa escola não é apenas interno. De seus pólos. Tão

comprometedor quanto este, contradizendo tanto quanto este nosso processo de democratização, é seu antidiálogo com o “seu mundo”. É o seu isolamento.

Nossa constelação escolar, fechada e “assistencializadora”, não se adequa com a fase atual do país, de sociedade “aprendiz” da democracia. Da “abertura”.

A tarefa de nossa escola é, pois, muito mais ampla e instrumental do que se pode pensar. Temos, aliás, neste sentido, experiências pessoais. Conseguimos um êxito, às vezes maior do que esperávamos, realizar grande parte das sugestões aqui apontadas. Realizamos, em termos positivos, experiências de relações de escola com famílias e daquela com sua comunidade.

Eis objetivos, entre outros, que perseguimos em nossos trabalhos experimentais:

- a) Despertar as escolas situadas na órbita do experimento para os acontecimentos de sua comunidade local, estabelecendo entre elas e as agências da mesma comunidade relações cada vez mais íntimas de que resultasse sua integração com a vida comunitária.
- b) Despertar nelas a consciência da necessidade de um trabalho conjunto, de tal forma que as dificuldades de uma unidade pedagógica fossem conhecidas e estudadas por todas. Suas relações assim passariam a ser sistemáticas e não espontâneas, como infelizmente de modo geral o são entre nós. Essa “intimidade” com a análise de seus problemas iria desenvolvendo nelas, cada vez mais, a consciência crítica de sua posição e de sua tarefa em seu contexto.
- c) Melhorar, por isso mesmo e para tal fim, os padrões culturais e técnicos do pessoal docente, preparando-o para a nova posição da escola. Nova posição da escola que exigia igualmente preparação do pessoal administrativo.

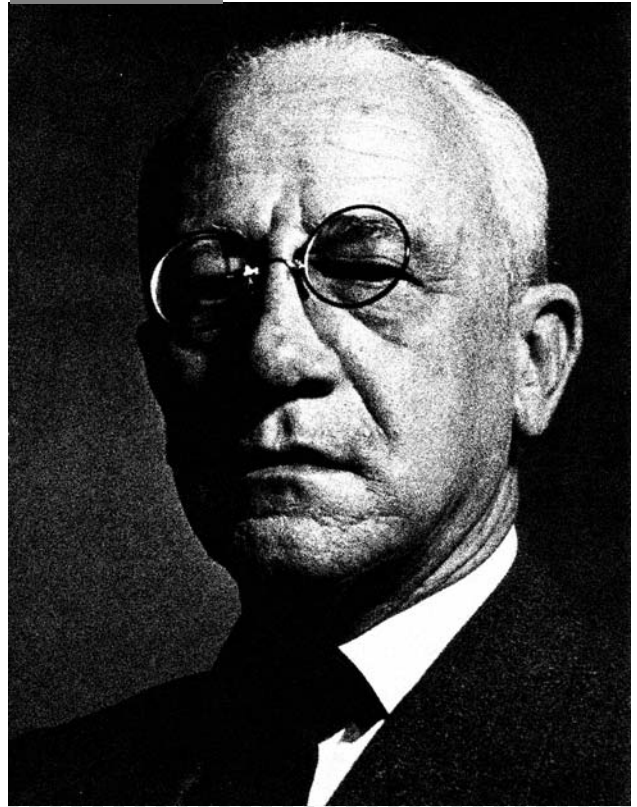
¹¹ Essa revisão deveria ser concomitante com uma outra fundamental: a das escolas normais ou institutos de educação. Experiência que nos interessa de perto neste campo foi a feita no Sudão, há poucos anos, no sentido da formação de professores ajustados a seu novo clima cultural – o da democratização. Ver *Conferente on Educational Problems of Especial Cultural Groups* (1951, p. 127).

- d) Promover todos os meios por que se estabelecesse intimidade entre escolas e famílias, no sentido de oferecer a estas crescente ingerência nos destinos daquela. Desta ingerência resultaria aprendizado existencial da democracia, pela substituição de velhos e culturoológicos hábitos de passividade por novos hábitos de participação e autogoverno, em relação de organicidade com o novo clima cultural em elaboração, que vivemos.
- e) Promover, em decorrência da identificação da escola com a comunidade, melhores meios de assistência ao aluno.
- f) Tentar a promoção de alguma ou algumas das principais unidades pedagógicas da órbita da experiência em centros de comunidade, de que as demais passariam a ser “satélites”.
- g) Estimular as famílias, em intimidade com as escolas, a criar associação sua, funcionando na própria sede de cada escola. Grande parte dos problemas considerados de solução exclusiva da escola, passariam a ser de solução comum – da escola e das famílias, representadas democraticamente por sua associação.
- h) Sugerir que essas associações se preocupassem, gradativamente, com a vida comunitária, o que forçosamente as levaria a contatos com outros “grupos”, com agências sociais da localidade e com o Poder Público.
- Após a criação em cada unidade pedagógica de uma associação das famílias, tentar agregá-las em federação, através de que seria possível uma cada vez maior “parlamentarização” de seus associados.
- O que não nos parece possível é ajudar o rompimento do “ciclo vicioso” em que está empenhado o país, sem que fenecerá historicamente – e que só se faz com o povo preparado técnica e ideologicamente – com uma educação inadequada, em que ressalta uma escola primária amofinada e quase totalmente sem sentido como a nossa. Às vezes tão fora de tempo e do espaço que é como se fosse um fantasma.

Referências bibliográficas

- AYALA, Francisco. *La crise actual de la enseñanza*. [s.n.t.].
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Análise do Esforço Financeiro do Poder Público com a Educação (1948-1956)*. Anexo ao relatório final da Comissão de Educação e Cultura do Conselho do Desenvolvimento, MEC.
- CONFERENCE ON EDUCATIONAL PROBLEMS OF ESPECIAL CULTURAL GROUPS. *Cultural groups and human relations*. Cidade: Teachers College, 1951.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Recife, 1959.
- FURTADO, Celso. *A Operação Nordeste*. Rio de Janeiro: Iseb, 1959.
- GRUPO DE ESTUDOS DA ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. *A escola e o meio estudantil*. Rio de Janeiro: MEC/Serviço de Documentação, 1959.
- JASPERS, Karl. *Razão e anti-razão em nosso tempo* (Trad. do alemão por Vieira Pinto). Rio de Janeiro: Iseb, [s.d].

- KIDER, Daniel. *Reminiscências de viagens e permanência no Brasil (Províncias do Norte)*. São Paulo: Martins, 1951.
- LUKACS, Georg. *El asalto a la razón*. México: Fondo de Cultura Económica, 1959.
- MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1946.
- _____. *Libertad, poder y planificación democrática*, México: FCE, 1953.
- MARCEL, Gabriel. *Los hombres contra lo humano*. Buenos Aires: Ed. Hachette, 1955.
- MARÍAS, Julian. *Introducción a la Filosofía*. Madrid: Revista de Occidente, 1960.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. 3v.
- MYRDAL, Gunnar. *Solidariedad o desintegración*. México: Fondo de Cultura Económica, 1956.
- _____. *Teoria econômica e regiões subdesenvolvidas*. Rio de Janeiro: Iseb, 1960.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Ernesto Luís de. *Ensino técnico e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Iseb, 1959.
- _____. O ensino primário. *Boletim da Capes*, n. 42, 1946.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: Iseb, 1956.
- POPPER, Karl. *A sociedade democrática e seus inimigos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1959. (título original: *The open society and its enemies*).
- RESPOSTA do Ministério da Educação aos Inquéritos do Bureau Internacional de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 27, n. 66, p. 151, 1957.
- SALGADO, Clóvis. Reforma de base. *Boletim da Capes*, n. 43, 1956.
- WEIL, Simone. *Raíces del existir*. Buenos Aires: Editorial Sud-Americana, 1954.



Fernando de Azevedo

(São Gonçalo do Sapucaí-MG, 1894 – São Paulo-SP, 1974)

O nacionalismo e o universalismo na cultura*

I

Se há eterna infância e juventude nos homens e se riqueza de vida interior realmente a possuem os que não só não perdem as qualidades das fases anteriores da existência, mas a um tempo as conservam e as superam, devem residir na criança e no adolescente que guardamos em nós, a força, a pertinácia e a importância das primeiras impressões das idades ultrapassadas e distantes. Nenhuma presença, de fato, mais envolvente e mais comunicativa do que as recordações da infância. Ainda agora, são essas vozes, cândidas ou ardentes, as primeiras que me falam, no rumor de uma colméia de imagens e de lembranças, e as mesmas que me habituei a ouvir sempre que meu pensamento se voltava para o Itamarati ou acontecia conduzir-me a esta casa o dever de uma cortesia, uma espécie de nostalgia de um convívio nunca experimentado ou a submissão a um desses apelos que constituem uma honra e a que seria um desprimor renunciar. É que, na idade mais sensível ao mistério do tempo, do espaço e das coisas, e em que nos

* Conferência pronunciada no Ministério das Relações Exteriores, quando da instalação do Instituto Rio Branco. Publicada originalmente na RBEP v. 7, n. 21, p. 421-441, mar./abr. 1946.

parecem ilimitadas as possibilidades de imaginar, de criar e de ver em grande, a vossa carreira – a diplomacia – foi, como a Marinha, uma das que sobre mim exerceram maior sedução, ficando por alguns anos um desses sonhos da adolescência que costumam sugerir as inspirações mais características e fecundas da idade madura.

Os jovens tendem com freqüência a fugir à disciplina e à limitação dos horizontes e procuram, mais ou menos intensamente, dar à sua vida um sentido que a ultrapasse e seja mesmo capaz de revesti-la do caráter de uma missão. Quando, em horas de isolamento, em que o espírito mergulha no passado para atingir as profundidades do nosso ser ou à procura de paz, pela evasão do presente e de nós mesmos, em esforço por compreender o que me despertara e mantinha essa aspiração, parece-me que, em vossa forma de vida e de atividade, o que sobretudo me atraía eram exatamente as perspectivas de viagens, o espírito de aventura e o gosto do desconhecido.

Era esse impulso, romântico e místico, de uma natureza inquieta que me fazia oscilar entre carreiras tão diversas, como a diplomacia e a armada, que julgava, por certos aspectos comuns, me satisfazerem a vocação para a liberdade, o novo e o ideal, com suas promessas de paisagens estranhas e de mundos ignorados, e, portanto, de alargamento de horizonte em todas as direções... Não foi, porém, a despeito desses impulsos, nem à vossa carreira nem à do mar que me levaram as circunstâncias da vida, tão caprichosa nas suas solicitações como o destino nos seus desígnios secretos. Vivendo, na minha pobreza, à margem de uma sociedade desprevenida, amável e galante, inebriada de festas e de prazeres, nunca chegou a interessar-me a tendência de minha geração, apaixonada de literatura e de arte, mas falsamente estética, inclinada, na sua boemia literária, antes a atrair e a seduzir do que a convencer e a lutar, e que, só depois da Primeira Guerra Mundial, foi despertada e impelida para a ação.

Na vida religiosa por algum tempo, como depois do humanismo que é um ponto de vista universal e “um meio de dar à vida humana um conteúdo de eternidade”, refugiara-se então meu espírito atraído por seus pensamentos graves, por seu sentido ecumênico, suas mensagens de paz, seus planos de conquista de almas, seu gosto pela vida interior, suas fugas para o mundo sobrenatural e a sentimento dessa presença tantas vezes sentida, do eterno no ser humano. Somente mais tarde, no termo da guerra de 1914, quando já me havia integrado numa corrente, vigorosa e idealista, imbuída de espírito crítico, penetrada da ciência e da natureza e sacudida para os deveres do pensamento e da ação, um oferecimento expressamente formulado por quem podia fazê-lo, me abria, para a carreira diplomática, o caminho que desejava tomar, mas em que não tardou a surgir um obstáculo de ordem particular e irremovível às minhas antigas aspirações. A lembrança de um sonho de adolescente que, em 1918, quase se realizou na sua plenitude e não podia estar presente no convite com que vos dignastes honrar-me, para vos falar da altura desta tribuna, e essa repercussão prospectiva, tão poderosa, das reações das primeiras idades da vida tinham, pois, de dar ao meu sentimento mais calor e vibração, ao encerrar o ciclo de vossas conferências, como já haviam influído nas minhas simpatias, várias vezes manifestadas por uma das últimas e, certamente, das mais belas criações desta casa – o Instituto Rio-Branco.

II

Mas, como o Ministério em que se fundou e que, sendo das relações exteriores, é o centro por excelência da cooperação internacional, o vosso instituto de ensino, de cultura e de pesquisas tem ainda para mim, pelas origens e finalidades, uma significação particularmente grata a todos os que não perderam o culto do humanismo, considerado

como um instrumento de libertação. Se entre as quimeras de minha mocidade, atraída muito cedo para mundos desconhecidos, antigos e modernos; se na minha própria experiência religiosa, que tanto contribuiu para desenvolver a idéia de igualdade dos homens, o sentido de catolicidade e a consciência da dignidade da pessoa; se, entre as miragens da ação e as contradições da luta, alguma “constante” existe, superior a todas as contingências de uma força singular, é certamente esse gosto do universal, esse sentido do humano, essa preocupação de restabelecer, sobre as bases de uma nova concepção de vida e de pensamento, o valor e a “atualidade” de uma tradição que se perdeu – a do humanismo, que é, afinal, na justa observação de Estelrich, uma “contribuição indispensável à vida do espírito internacional”. Ora, esse sentimento agudo da complexidade, esse sentido do relativismo histórico, esse espírito de finura, que dá a freqüentação maliciosa da diplomacia, essa pesquisa do universal sob as diferenças que separam e particularizam os povos, essa procura das zonas de concordância, para cortar os conflitos pela submissão de todos à regra jurídica, à moral e à razão, não tendem a desenvolver essa herança prestigiosa do humanismo, sempre renovado e alargado pela experiência e, portanto, a compreensão e a solidariedade humana? Não constituem a essência da função deste Ministério e não residem à base de vossas atividades a crença na compatibilidade dos nacionalismos com o culto do humanismo e a confiança fundada nessa crença de dar ou restituir à ordem internacional uma significação e uma força que a mantenham viva e fecunda e permitam à humanidade, pela coordenação dos interesses e interpenetração das culturas, elevar-se até à civilização universal?

Pois é dentro desse espírito e fiel à tradição ilustre desta casa que Instituto, criado sob a invocação de Rio-Branco, um de seus numes tutelares, não só tomou iniciativa desses cursos, professados por autoridades eminentes, mas entendeu pôr-lhes à

base ou dar-lhes, como coroamento, as reflexões sobre o problema da cultura, nos seus aspectos nacionais e humanos ou das relações do humanismo e do ideal nacional. Problema de suma importância que toca à própria essência da cultura e para o qual vos atraiu a vossa vontade de síntese, cultivada na inteligência das diversidades nacionais e na freqüência dos contatos e das trocas culturais, a que obriga a vossa profissão e que não só constituem ocasiões de tomar consciência de nós mesmos, de nossas singularidades (pois é opondo-nos que nos descobrimos e nos afirmamos), como nos convidam a desprender o universal do contingente e a elevar-nos, pela pesquisa das semelhanças, ao terreno comum em que podem encontrar-se e pôr-se de acordo os homens de todas as épocas e de todas as latitudes. Mas também problema complexo, esse que não pode ser compreendido se a análise do processo de elaboração da cultura não se estender desde as raízes que mergulham na vida da comunidade, tomada em seu conjunto, na variedade de suas forças e de suas instituições, até o esforço criador e sucessivo das livres atividades e iniciativas individuais com que se desabrocha a cultura, como numa esplêndida flor da história, na idéia tão complexa e fecunda da civilização. É, de fato, do papel da comunidade e do indivíduo na elaboração da cultura e das ações e reações entre as manifestações da vida espiritual ou ideológica e as condições da vida social, econômica e política, que nos esquecemos freqüentemente quando estudamos a cultura de um povo – tomada esta palavra não no sentido em que é corrente na antropologia cultural, isto é, o conjunto das reações materiais e sociais de um grupo humano, mas na acepção em que agora a empregamos, de conjunto de valores espirituais e das atividades e conquistas intelectuais, no domínio da filosofia e da ciência, das letras e das artes.

No entanto, os fenômenos culturais que, como os fenômenos físicos, têm suas dependências e condições, estão por tal

modo ligados às formas de vida social e aos demais fenômenos do grupo, religiosos, morais, econômicos e políticos, que somente em face e à luz do sistema social geral é possível compreendê-los nos seus caracteres, nas suas mudanças de ritmo, de sentido e de direção. Se se admite a noção fundamental da interferência dos fenômenos, cada um dos quais reage diversamente sobre os outros, sofrendo de maneira desigual suas influências e repercussões; se os grupos e as instituições estão ligados, numa comunidade, pequena ou grande, étnica ou nacional, para exercerem atividades que são concorrentes e cujos ritmos são ou tendem a ser harmônicos; se é verdade que toda sociedade tem muitos sistemas culturais heterogêneos, mas que se influenciam uns sobre os outros segundo os modos mais diversos, é por certo no corpo social inteiro que é preciso analisar os fenômenos de cultura, esclarecendo-os pelo interior, se se quer compreender os movimentos que agitam suas partes, seu sentido e suas direções. Pois não é exato – para darmos um exemplo – que uma sociedade de tipo feudal tem uma personalidade bem determinada e que as regras do direito, as formas de exploração da terra, o regime de cavalaria, as relações entre os indivíduos e a literatura dos troveiros e dos trovadores dependem estreitamente uns dos outros? Não encontramos no espírito de autoridade, no sistema de relação entre os sexos, no tipo de educação, na submissão à lógica jurídica e às suas fórmulas, no desprezo pelo trabalho manual e pela técnica, no gosto da literatura e da erudição, outros tantos efeitos ou repercussões da estrutura da família brasileira, apoiada na escravidão e formada sob o regime da economia patriarcal? As sociedades industriais modernas não apresentam todas, ao lado de diferenças ligadas às condições especiais de cada meio, traços comuns pelos quais se poderá facilmente reconhecê-las? Parece-me, pois, estarem com a razão os sociólogos que, crendo na ordem profunda dos

fenômenos sociais, não somente num sistema fechado, religioso, doméstico ou técnico, mas igualmente numa sociedade inteira, acham que só a análise de uma sociedade em seu conjunto pode projetar luz bastante sobre qualquer das manifestações da vida social que tomarmos para objeto de nossas pesquisas.

III

De todas essas manifestações, as mais difíceis talvez de dominar, nas influências que sofrem do meio como nas suas repercussões sobre ele, na seiva que por elas circula de suas raízes embebidas nas tradições locais como no impulso para o universal, pela imensidade do horizonte que as rodeia, são certamente as da cultura – as atividades dessa camada intelectual que se forma acima e fora das classes e se caracteriza pela sua função social, não só de criação e de crítica, mas de difusão, organização e transmissão dos bens e valores espirituais que constituem a herança, sempre ampliada e renovada, de uma sociedade, de um povo, ou de uma nação. É aí, nessas eminências em que, misturando-se indivíduos de todas as classes, se forma uma elite social, mais ou menos densa e às vezes extremamente reduzida, de quantidade e qualidade variáveis, que a cultura, expandindo-se com mais força, constrói e organiza, com suas criações espirituais mais altas, os elementos de sua mobilidade e de seus progressos. É aí, nesse altiplano social, que, numa atmosfera mais livre, se desenvolvem os germens que produzirão os frutos da estação nova; é aí que reinam, na sua plenitude, a eterna inquietação e renovação do espírito, a dúvida fecunda, o desespero secreto da meditação, o culto do pensamento, o gosto da especulação e da pesquisa que levam às descobertas e permitem aos homens passar da simples aceitação passiva de relações já criadas à verdadeira cultura que consiste na “elaboração pessoal de relações originais”. É nesse pequeno setor da vida social,

que trabalham, na obscuridade ou na glória, na liberdade ou sob um regime de opressão, sábios, pensadores e artistas cujas obras transcendem à própria nacionalidade dos criadores e têm assegurada sua significação absoluta na sua universalidade. Mas, em contraposição a essa cultura superior – obra de poucos, por sua natureza –, a que é inerente um princípio aristocrático ou de qualidade e que é elaborada pelas elites do pensamento, cujas atividades se caracterizam pela sua tríplice função social de produzir, de julgar e de transmitir os valores espirituais de um povo, forma-se, nas camadas populares das sociedades civilizadas, uma cultura eminentemente tradicional, de usos e costumes, contos, lendas e canções, práticas sem doutrinas e crenças sem teorias.

Nesse saber vulgar a que hoje chamamos folclore, que é obra coletiva, produzida por longa sedimentação nas camadas populares, acumulam-se sobrevivências de fatos ou resíduos de culturas extintas, conhecimentos e superstições, técnicas e artes, tudo o que se transmite por tradição oral e se articula, na vida social, às suas condições mais primitivas. Resultado de uma acumulação permanente, obra de incessante elaboração em que é tão difícil a pesquisa do individual, nenhuma cultura define melhor o povo do que essa que trabalha suas criações à base do empirismo e do sentimento, sendo ou parecendo ser, todavia, idêntica a todos os homens, apesar de suas extraordinárias diversidades de formas ligadas às diferenças dos povos. Essa diversificação de duas culturas, em países de civilização mais complexa – uma, à base da vida social, a do povo, e outra, a dos criadores –, é um aspecto particular desse mesmo processo de diferenciação social de que resultam a distinção de classes e a formação das elites. Mas, enquanto uma – a cultura popular, em que é tão reduzido o papel do indivíduo – é anônima, espontânea, coletiva, impermeável ou fechada às influências externas e se identifica com a

tradição, a outra, a das elites, a qual tende a apoiar-se cada vez mais nas diferenças individuais, é mais aberta às influências de outras culturas e, por isto mesmo, suscetível de se enriquecer e de renovar-se, de reduzir as forças uniformizadoras da tradição que recua por toda parte em que o trabalho se divide, diante das conquistas do individualismo. Estas camadas superiores podem levar uma vida isolada, desarraigada do elemento social e da vida do povo, como entre nós no período colonial e no império, ou podem, ao contrário, abrir-se às suas influências, sobretudo religiosas, literárias e artísticas, tornando-se então a cultura obra de todo um povo, e a um tempo aristocrática – duplo caráter que é, na observação de Bardiaieff, profundamente inerente às épocas orgânicas.

Assim, pois, quando essa camada cultural não é penetrada pela vida social e pela cultura popular a que se sobrepõe, atinge ao máximo a transcendência das elites em relação à infra-estrutura espontânea; e, quando se abrem possibilidades e tendências à penetração pela vida social e cultura subjacente, abaixa ao mínimo aquela transcendência, como no caso do movimento de literatura e de arte moderna, mais achegada hoje, em nosso país, às fontes populares. É o problema que estudou Bardiaieff, da fusão entre essas camadas e a elite aristocrática, como a que se operou, na Grécia, graças ao contato religioso, e da ruptura e do divórcio entre os criadores e o povo, como na Renascença. As influências da tradição pela qual exprime o temperamento nacional e que dá unidade original à cultura de cada país, se se fazem sentir em linha direta, sobre as próprias elites, depositárias da cultura superior, e que se sucedem e se renovam a cada geração, à maneira de elos de uma cadeia, podem ser exercidas também, de baixo para cima, como a seiva que sobe nas árvores, quer por uma permeabilidade maior das camadas intelectuais às influências da vida popular, quer pela comunhão das massas com a cultura.

Se, pois, o papel da comunidade é fundamental na elaboração da cultura que sem ela não poderia existir, esse papel – porque o esforço que a engendra não pode ser senão o fato de um indivíduo – é diversamente limitado, conforme as condições sociais, econômicas e políticas, em cada época. Os indivíduos, à medida que as condições lhes favorecem a libertação, não são apenas *elementos*, mas agentes e inventores sociais. Com o seu esforço criador, com suas pesquisas e suas descobertas, com o telefone, o cinema, o rádio, a aplicação industrial da energia infra-atômica, e outras, capazes de introduzir inovações que a estrutura da sociedade jamais poderia prever, e de mudar ou precipitar curso dos acontecimentos e da história, o papel dos indivíduos, de alcance revolucionário, não seria comparável a “essas mutações bruscas que fazem surgir formas novas de vida”?

IV

Certamente, mais limitado nas sociedades homogêneas e nas épocas de tradição e, portanto, de culto da uniformidade e de horror às diferenças, o papel dos indivíduos não assume essa importância senão nos períodos críticos ou de discussão em que culturas divergentes ou antagônicas se põem em contato numa unidade nacional ou no interior de uma civilização. Se a emancipação progressiva do indivíduo, como pensa C. Bouglé, se explica por mudanças produzidas na estrutura social e, especialmente, pela formação, no interior das sociedades, de grupos diversos, cujo entrecruzamento favorece a diferenciação de valores, essa libertação da pessoa humana e essa expansão individualista, tomam novo impulso nos períodos críticos que permanecem necessários ao progresso e implicam uma ruptura ou um abalo na tradição. Os grandes movimentos, de ebulição intelectual, não se realizam nas idades em que impera a tradição, que é estática, por definição,

e se caracteriza pela resistência ao movimento e pela ausência de iniciativa, mas nessas épocas em que, sob a pressão de fatores múltiplos se estabelecem contatos, trocas e conflitos entre culturas diferentes e se chocam com os padrões antigos, elementos culturais novos, rejeitados quase sempre à primeira tentativa de introdução e afinal assimilados ou repelidos, conforme as reações mais ou menos intensas em que revela o poder das forças em presença, tradicionais e renovadoras. É, segundo as variações do jogo de forças e de culturas de diversas naturezas, de sua oposição, colaboração e concorrência, que se ordenam os momentos de efervescência coletiva, de comunicações fecundas entre os indivíduos e de circulação de culturas. Os contatos de heranças culturais diferentes, as misturas de correntes sociais e de civilizações e a difusão, que é a fonte precípua de toda a dinâmica cultural, constituem, por certo, o fator mais importante dessas transformações que se operam e de que resulta a passagem de uma forma social que implica antes de tudo a tradição, para essas ‘sociedades de cooperação, heterogêneas e diferenciadas, que admitem o livre exame, o espírito crítico e a discussão.

Na variedade de influências coletivas com que se alarga o campo às intervenções individuais e se abre o caminho à apreensão e à criação do universal, é fácil distinguir pela sua importância esses fenômenos de trocas, de contribuições mútuas e de interpenetração de cultura. Por maior que seja a resistência às inovações, opostas pela tradição e variável conforme as estruturas sociais que reagem diversamente umas sobre as outras e sofrem de maneira desigual as influências exteriores, nunca se produzem fenômenos dessa natureza sem que se operem concentrações de energias esparsas, transformações mais ou menos profundas no conteúdo e na concepção de cultura e nas relações entre a cultura e a personalidade. Foi assim na Grécia, cuja civilização nutrida dos mais diversos elementos orientais, encontrou sua época de esplendor na

Atenas democrática, aonde afluíam, como num estuário, povos e culturas diferentes, assimiladas e ultrapassadas pelo gênio grego; foi assim em Roma, quando, vencedora da pequena península em que se desabrochava, com as ciências e as artes, a mais bela flor da civilização, se deixou penetrar das influências e seduções poderosas do povo vencido; foi assim na Idade Média em que às universidades, fundadas pelos papas para serem centros de cristandade e de uma sociedade universal, acudiam professores e estudantes de quase todos os países europeus e em que, sob o influxo do cristianismo, se desenvolveu o espírito de catolicidade. Foi assim na Renascença com os humanistas, quando as descobertas dos manuscritos, gregos e latinos, lhes abriram, ao clarão da lâmpada antiga, mais largas perspectivas para o mundo. As repercussões, entre nós, das idéias dos enciclopedistas na organização do Seminário de Olinda, em 1798; a influência da Revolução francesa na revolta liberal de 1817 e na proclamação da Confederação do Equador, em 1824; quase todos os movimentos literários, desde o Romantismo até as correntes modernas; o germanismo da Escola de Sergipe e as idéias positivistas dos fundadores da República, e todas as influências, americanas e européias, que desde a primeira guerra mundial se cruzam mais intensamente e se entrelaçam, disputando-se a primazia, não esclarecem, no impulso que adquiriram e nas oposições que suscitaram, esses problemas ligados com a inércia e a dinâmica da cultura?

V

A cultura, que é um fenômeno próprio das aglomerações urbanas, tende sempre a difundir-se transbordando dos limites estreitos da cidade em que se concentra, para se estender, com a formação dessas individualidades históricas a que chamamos nações, diferenciando-se de uma para outra, mesmo no interior de uma civilização.

As cidades foram sempre e permanecem os principais focos de cultura, nas suas mais elevadas manifestações espirituais. A razão, em que colocamos a expressão mais alta de nossa personalidade, é sob a influência da vida e das concentrações coletivas que se desenvolveu, constringindo cada um a tender à objetividade e à universalidade. Não foi em Atenas e em Roma – para lembrar somente duas cidades antigas –, nestes Estados-Cidades, que a cultura atingiu o mais alto grau, alargando-se para esse sentido humano da vida que impelia Sócrates a considerar-se “cidadão do mundo” e dilatava, até à visão de uma sociedade universal, o pensamento de Cícero, sem perder, mas antes acusando os caracteres peculiares aos dois povos? Certamente, ao culto do pensamento puro, ao sentido da beleza, à ordem, à proporção e medida, à justeza e flexibilidade da forma adaptada exatamente ao que ela quer exprimir, ao espírito de finura e ao gosto da precisão – uma “invenção” dos gregos, como mostrou Bergson e que sem eles “nunca talvez teria aparecido no mundo” –, a todas essas qualidades do gênio grego, opõem os romanos, ainda através das pesquisas de pura elegância, tão discretamente dissimuladas sob a gravidade do pensamento, qualquer coisa de sólido, de duro, de resistente, ou, para dizer tudo, de campônês senão mesmo de plebeu, que caracterizava esse povo de agricultores e soldados. Mas, sob essa qualidade rústica, essa perseverança obstinada, com a qual traz o romano consigo não uma brilhante e múltipla erudição, mas três ou quatro grandes sulcos até o seu termo, como a nitidez no ataque, a economia de palavras, o rigor no argumento, uma total ignorância das habilidades e das elegâncias, sob essa robusta mentalidade em que se ganhava em saúde e em solidez o que se perdia em nuances e em colorido, a cultura romana, tão marcada como a dos gregos, com seus caracteres e suas singularidades, já não se dilatava, como a planta à procura de luz, para a civilização universal a que serviu e em que se

incorporou com suas criações originais no plano moral, jurídico e político?

A formação das nacionalidades, cuja unidade surgiu, como um resultado histórico, da fusão progressiva de populações e províncias, línguas e costumes, concorreu mais recentemente não só para acelerar esse processo de alargamento de cultura a comunidades mais vastas, como também para marcar, pelas fronteiras mais ou menos fechadas, as idiosincrasias das culturas particulares, opondo-as umas às outras. Sejam quais forem os fatores determinantes da nação – a raça ou maior homogeneidade de composição étnica, a língua, a força organizadora das dinastias, as conveniências geográficas, a unidade de religião, a comunidade de interesses, de lembranças e de tradições –, que todos eles contribuíram, em proporções variáveis, para a formação tão recente, mas largamente preparada no curso da história, das unidades nacionais, é certo que esses e outros poderosos agentes de unificação, fundindo as culturas urbanas e alargando, dentro de fronteiras, as influências de uma cultura nacional, orgânica e homogênea, não serviram menos para fazer prevalecerem as diferenças sobre as semelhanças, entre nações e as suas respectivas culturas. A língua, por exemplo – organismo vivo, produto social e histórico, de elaboração coletiva, tão freqüentemente utilizada, por isso, como fundamento ao princípio das nacionalidades –, se a analisarmos na sua estrutura íntima, isto é, no que ela revela sobre a mentalidade, as concepções e os sentimentos dos povos que a empregam, é uma espécie de marca de fábrica imposta pela natureza aos diferentes agrupamentos étnicos ou nacionais de que ela forma um dos caracteres distintivos. Incomparável fator de assimilação, no interior das comunidades nacionais, a linguagem tende naturalmente a ser uma barreira entre elas; a não ser para aqueles que, por seus conhecimentos, são capazes de sobrepujá-la. Certamente nos países abertos à circulação normal de estrangeiros,

como de suas mercadorias e de suas idéias processa-se uma transformação constante da cultura, no interior das unidades nacionais, não só pelas possibilidades criadoras e pela atividade autônoma desses povos, como por empréstimos de outros elementos culturais, por migrações e por misturas dos povos portadores desses elementos. As singularidades e idiosincrasias, ligadas ao meio físico, à mistura de sangue e, portanto, aos temperamentos nacionais, e à formação social e histórica governam, porém, a limitação desses contatos e determinam a aceitação ou rejeição de numerosas influências externas.

Mas todo o movimento de expansão cultural, resultante de uma nova concepção de vida e de cultura em que, como numa síntese, se dissolveram os antagonismos, importa, por sua natureza, num progresso no sentido da colaboração e da compreensão entre cidades e regiões de um país, entre povos no interior de uma civilização ou entre civilizações diversas. É um fenômeno constante, embora mais facilmente observável nos períodos críticos, esse da difusão da cultura, dentro de uma nação ou de uma para outra, não através de aspectos de certo modo transitivos, mas de realidades fundamentais. A tendência a ultrapassar as fronteiras, a respirar os quatro ventos do espírito – tendência variável conforme as épocas – provém, sobretudo, dessa necessidade de colaborar e de comunicar, que se estende da cidade à região, da região ao país inteiro e, acima das fronteiras, a outras nações, apesar da diversidade de línguas e fortes oposições internas. Compreende-se que esses contatos e trocas culturais sejam mais freqüentes entre povos aparentados uns com os outros, como os latinos, todos de origem muito misturada, cuja língua saiu de Roma e que se pretendem co-herdeiros da tradição, ou essas sociedades nacionais, cujo conjunto constitui a família ou o bloco ocidental e que são mais ou menos aproximadas por filiação a partir de uma fonte comum e por contatos ou influências prolongadas. Essas sociedades,

quando as comparamos umas com as outras, verificamos que guardam, de fato, dentro de um círculo de civilização, numerosos traços comuns, predominando sobre traços diferenciais das diversas psicologias nacionais. Mas, apesar de resistências mais vivas, essas influências dispersas, porém fecundas, sempre se fizeram sentir, desde os tempos antigos, entre civilizações diferentes, como a oriental, mais sutil e refinada, a ocidental, de pensamento mais racional e claro, e a africana, mais rude com seu estilo particular, de uma poderosa originalidade, em cujo interior Leo Frobenius descobriu, entre os etíopes e os hamitas, uma oposição semelhante à que exprime o dilema Oriente-Occidente, a saber, que os primeiros são místicos que se submetem ao mundo e se perdem no cosmos e os segundos, muito mais conscientes de sua existência pessoal, se separam do mundo e a ele se opõem, como os europeus, para dominá-lo. A precisão que, para Bergson, como há pouco vos lembrava, foi “invenção” dos gregos, continua a ser o privilégio de uma certa parte da humanidade; e é talvez porque se mantém imprecisa, que não entrou em contato com a nossa, a inteligência oriental, por mais brilhante que seja... Mas, a despeito dessas oposições, ainda nos períodos em que se mantiveram obscuras e em sistemas mais ou menos fechados, as civilizações européias, asiática e africana permutaram influências, refletindo suas imagens como os corpos, por suas radiações invisíveis, insensíveis sobre a retina, a que os físicos chamavam luz negra, imprimem constantemente sua imagem um sobre o outro, mesmo quando colocados numa completa obscuridade...

VI

A cultura, pois, quer entendida no conceito antropológico, isto é, todo o modo de um grupo humano, quer tomada no seu sentido restrito e de nosso ponto de vista ocidental, como a descoberta e a valorização

da pessoa humana, o domínio e a utilização das forças naturais e a transmissão consciente dos valores e das conquistas espirituais através de gerações (*o time-binder*, de Korzybski), está sempre marcada pelo caráter de cada povo, que é uma função de sua história, de suas tradições e de seus ideais. A cultura, na observação de Warner Jaeger, em *Paideis*, é um agente plástico que se aplica do modo imediato sobre o indivíduo, mas pressupõe sempre um substratum social e tem uma finalidade superindividual ou coletiva. Ao lado das diferenças que fazem de cada um de nós uma personalidade irreduzível, não é possível desconhecer os traços que nos são comuns a todos e pelos quais cada um de nós pertence, na própria humanidade, a um povo que tem o seu gênio e sua cultura tradicional. Toda sociedade supõe um fundo comum a todos os seus membros e a sensibilidade própria de cada um dos indivíduos que a compõem pode certamente modificar esse fundo, mas não suprimi-lo. A ironia, o *humor*, o sentido do cômico, o ideal do *gentleman* e o *fairplay*, dos ingleses, o seu bom senso e respeito à tradição, essa desconfiança para com o pensamento racional e as construções puramente lógicas, que sempre lhes parecem suspeitas, o seu experimentalismo e a sua submissão aos fatos; a gravidade do alemão, o seu sentido do trágico, o seu espírito geométrico e de sistema, sua paixão pela obediência, a sua habitual adoração pelo chefe, pela disciplina e pelo uniforme, sua tendência mística, tão perigosa na política, e sua musicalidade que, na justa observação de Ludwig, “sobe dos elementos místicos da natureza e tem ajudado a fortalecê-los”; a devoção cavalheiresca do francês pela liberdade, seu forte individualismo, o culto da inteligência, o gosto da análise e o espírito de finura, sua tendência para as idéias gerais, os grandes princípios e para “tudo que se concebe muito clara e distintamente” e que se prende ao racionalismo, uma das manifestações particulares salientes do espírito francês; não são traços distintivos e fundamentais, ligados às mentalidades particulares desses povos, tão diferenciados no interior do

círculo de uma mesma civilização, e pelos quais se pode facilmente reconhecê-los e compreender-lhes as respectivas culturas, nos seus caracteres próprios, na resistência a certas inovações, nos seus conflitos internos e nas suas tendências?

Mas, se o conjunto desses traços, elementos ou ideais que caracterizam e pelos quais se exprime a mentalidade de cada povo, penetra as diferentes culturas, imprimindo-lhes um cunho nacional e distinguindo-as, portanto, uma das outras, há elementos que, ao contrário, tendem a fundi-las, pelas camadas mais altas, e que se baseiam na experiência, na unidade fundamental ou nas conquistas do espírito humano. Ao lado do nacionalismo, o universalismo, como tendências diferentes e aparentemente opostas. As pesquisas, verdadeiramente fecundas, realizadas para a análise do “nacional” na cultura, isto é, dos traços e ideais que fazem prevalecer as diferenças sobre as semelhanças, devem ser, pois, acompanhadas da investigação metódica do “universal”, dos traços e tendências que fazem preponderar as semelhanças sobre as diferenças entre os grupos sociais. Todas as culturas, por mais diversas que sejam, magnificamente limitadas, quando atingem um alto nível nas suas criações, contribuem por esse modo, em proporções variáveis, para a civilização, em cuja estrutura inicial ou básica se misturam, no Ocidente, a idéia da missão e o sentido da vida interior, herdados dos israelitas, o culto do pensamento puro que lhe veio dos gregos, e o sentido jurídico e político dos romanos. É exatamente em consequência dessas diferenças específicas dos povos e de suas culturas, e, portanto, da diversidade de tipos intelectuais que as sociedades se esforçam por realizar e da variedade e riqueza de suas contribuições originais, proveniente de todos os pontos do horizonte, que têm sido tão notáveis, em todos os setores, os progressos para a civilização universal, constantemente enriquecida nas fontes mais diversas. Através de gerações sucessivas, em todos os povos e nas mais variadas

formas de civilizações, corre a civilização universal como um rio milenar que se esconde às vezes. para ressurgir depois, nos sumidouros das idéias bárbaras; que se aperta nas gargantas ou se precipita nas cachoeiras, das guerras e revoluções, mas se desenvolve, entre dificuldades e acidentes, alimentado por outros rios mais ou menos densos, nascidos em fontes diversas, e que acrescentam a força das concepções e das descobertas novas ao volume regular do curso das águas.

Esse acervo ou resíduo de universalidade, proveniente de todas as culturas nacionais e que constitui o fundo comum, cada vez mais rico da civilização universal, não está apenas ligado ao acréscimo incessante de conquistas e verdades adquiridas, mas à própria natureza humana – agente da cultura e matéria em que ela trabalha – e que, em essência, permanece idêntica através dos tempos, sob a extrema variedade de seus tipos éticos e mentais. A capacidade de difusão de certas tendências pelos povos mais diferenciados, sob a pressão da vida e das condições coletivas mostra a persistência desse fundo comum, tão pouco investigado, através da multiplicidade das formas de cultura e de civilização. Não é, de fato, a identidade fundamental do espírito humano que explica, por exemplo, as oscilações periódicas, em sociedades tão diferentes, entre os dois pólos do romantismo e do classicismo, ligados à luta que existe no interior de todo o espírito, sempre que esteja dotado de um fundo vital exuberante, e do qual, se nele triunfam a medida e a norma, nasce uma obra clássica tanto mais bela quanto mais rebelde tenha sido a matéria trabalhada? Demais, se na variedade de formas de inteligência se encontram espíritos mais sensíveis às sugestões do ambiente, tocados do *genius loci*, que vivem e se inspiram do meio, para penetrá-lo e compreendê-lo, ou procuram galvanizar as formas locais das culturas tradicionais, como entre nós, Euclides da Cunha, na literatura, e Almeida Júnior, entre os pintores, outros revelam, como Joaquim Nabuco e Rui Barbosa

tendências mais universalistas, com seus “impulsos para horizontes ilimitados, para as idéias gerais e as largas visões de conjunto. Mas, em todo o caso, nas próprias obras dos grandes criadores de valores, de tradições e de tipos sociais e humanos, como Homero e Virgílio, Dante e Shakespeare, Cervantes, Racine, Goethe ou Dostoiowski; nessas obras geniais que se diriam escritas *sob espécie aeternitatis* e que valem na medida em que “aproximam o homem do tempo do homem da eternidade”, não se observam tão marcados, apesar da riqueza de seu conteúdo humano, os caracteres da época e do meio em que foram criadas, e tão viva a luz das atmosferas, em que se banharam, das mais diversas culturas?

VII

Essas duas correntes, igualmente sociais – a que se transpõe ao primeiro plano, na hierarquia dos valores, os fins nacionais, e a outra, que nos leva a subordinar a estes ideais os fins humanos ou antes a harmonizá-los –, tão longe estão de se oporem, por sua natureza, que se completam, na evolução do pensamento. De fato, no mundo contemporâneo, como acentua Paul Fauconnet, “cada nação tem o seu humanismo que se reconhece no fundo de seu próprio espírito”. Se há civilizações que nos impelem antes ao humanismo, seja o de fundo religioso, das sociedades cristãs, seja o da Renascença, pelo retorno à tradição antiga, o de inspiração romântica, como o que se inaugurou no século 19, em consequência das viagens e explorações, ou de espírito racional e científico, da civilização atual, outras fazem triunfar na cultura os ideais nacionais, deslocando para estes o seu centro de gravitação. Ao ideal que implica uma idéia de totalidade e de síntese e se opõe, portanto, à idéia de especialização e de particularidade que se esforça por ultrapassar; a esse ideal que nos leva a ver os outros

homens entre nós e a reencontrar-nos neles, a considerar-nos “concidadãos de todo o homem que pensa”, segundo o famoso verso de Lamartine, ou cidadãos do mundo, na velha aspiração de Sócrates, pode, portanto, ajuntar-se ou contrapor-se, conforme os casos, sob a pressão das forças coletivas, o ideal nacional que tende, nas suas formas agressivas, a sobrepor ao homem o cidadão, a impelir a nação a alimentar-se de sua própria substância, recusando-se aos contatos e às trocas culturais, e a procurar, dobrando-se sobre si mesma, a coesão interna e a homogeneidade do grupo, num regime de autarquia e de isolamento mantido pela exaltação do sentimento nacional. Foi o que se observou em alguns países, como entre outros, na Alemanha, na Itália e no Japão, com suas tendências fascistas, no período que mediou entre as duas guerras mundiais. A preponderância do universalismo sobre o nacionalismo, ou deste sobre aquele, depende, pois, das forças de que, no momento dado, o ideal, o “*social*” dispõe, do impulso histórico que o dirige, do estado das instituições econômicas e políticas no meio das quais opera, e da maneira porque são grupadas ou se dividem as correntes de pensamento e de opinião, em cada sociedade, numa época determinada.

Mas, se, para a compreensão de problema tão complexo; é preciso acompanhar o jogo dessas forças e instituições sociais, cuja ação, lenta e constante, desprende pouco a pouco no homem da natureza o homem da cidade, no homem da *polis* o cidadão, e no cidadão o homem universal, não é menos necessário verificar em que condições são possíveis os fluxos e refluxos dessas duas correntes, os movimentos de exaltação e depressão que sofrem o nacionalismo e o universalismo, no curso da história. Esses diversos movimentos não tomam, aos nossos olhos, toda a sua importância real, a não ser quando analisamos e conseguimos penetrar as causas que os fizeram nascer ou lhes favorecerem a propagação. A passagem do

cosmopolitismo ao ideal nacional, e do nacionalismo ao ideal humanístico, ligase a fatos e condições especiais, cujo estudo, retomado várias vezes, espera ainda resultados mais vastos, fundados em análises mais profundas. Todos, no entanto, concordam em pensar que os movimentos de idéias e os modos de comunicação que evoluíram paralelamente em função uns dos outros; o surto de doutrinas e de religiões, de tendências universalistas, como o cristianismo, tão vigorosamente impellido pelo espírito ecumênico ou de catolicidade; a mistura de raças e de culturas; a difusão das idéias democráticas e do racionalismo científico e tecnológico, são outros tantos fatos que concorreram para o desenvolvimento do humanismo, de fundamentos diversos é nos aspectos sucessivos que, nele, historicamente se podem distinguir. Para os que não compreendem a vida e o poder das idéias e não sabem acompanhar sua repercussão sobre os fenômenos econômicos e políticos e a influência destes sobre as idéias, não será fácil a apreciação, no seu conjunto, dos esforços e das obras próprias a assegurar o acordo e a harmonia entre os homens, e dos meios próprios a preparar o homem para receber essas obras e conquistas do espírito humano. Pode bem ser que as idéias dependam das necessidades e de sua satisfação, mas nem por isso elas existem menos; e essas forças, ora refreadas ora em sua livre expansão, não é possível ignorá-las.

Nas rotas de migrações em que os povos são estimulados pelo intercâmbio de mercadorias como de conhecimentos, abrem-se e alargam-se perspectivas para o cosmopolitismo, pela interpenetração de raças e de raças de cultura e, portanto, pela difusão de idéias. O intercâmbio e a mistura de padrões culturais na antiguidade mediterrânea, em que se acenderam, em Atenas e em Roma, os focos de duas grandes tradições literárias; a expansão do cris-

tianismo, cujas universidades na idade média, destinadas a todos os europeus, floresceram sob a proteção da Igreja, que não conhecia fronteiras; a emigração para a Itália, dos sábios bizantinos, depois da tomada de sua capital pelas hordas turcas; o movimento da Renascença, em que o espírito ocidental se achegou, para renovar-se, às fontes da cultura antiga que pretendeu rejuvenescer; as viagens de exploradores e naturalistas no século 19; o êxodo de sábios, pensadores e artistas, acossados de seus países, pelas guerras e revoluções, e que encontraram, em nações, como o México e os Estados Unidos, não só refúgio mas as condições favoráveis a seus trabalhos e pesquisas; as missões científicas e técnicas que cruzam os ares e os oceanos em todas as direções, para levarem a outros povos seu espírito e seus métodos, mostram como sempre foram fecundas para o humanismo as migrações, o intercâmbio comercial, os contatos e a difusão de culturas diferentes, a circulação de estrangeiros ilustres e o saber que disseminararn, estimulando, como o antagonismo de tendências rivais, a vitalidade de outros povos e provocando suas reações criadoras. Em razão mesmo dessa intensificação da vida internacional que reside à base do humanismo e lhe favorece a expansão, pode acontecer também, como já se observou entre 1918 e 1939, que as nações, ao invés de se abrirem às trocas econômicas e culturais, se esforcem, ao contrário, por concentrar-se sobre si mesma, a fim de melhor se, afirmarem em sua independência e originalidade. Na crise pela qual passou a cultura individualista e de que o misticismo e o nacionalismo foram a dupla manifestação, o Fausto moderno procurou a alma mediável no “messianismo” das pátrias. Mas, se com a criação das ideologias nacionais, a explosão dos nacionalismos abalou tão profundamente vários países, em dois continentes, não chegou a atingir senão superficialmente, e através de resistências pertinazes, os povos americanos.

Em nosso país, como nos Estados Unidos, a formação secular do povo, à base de uma constante miscigenação, de raças e de culturas, o processo de democratização social que daí resultou, e o “sentido nacional” do brasileiro que se formou, em conseqüência, como observa Gilberto Freyre, “temperado por uma simpatia tão larga pelo estrangeiro que importa em universalismo”, constituíam um sistema de garantias contra a irrupção e a preponderância do nacionalismo exagerado sobre as tradições tendenciais universalistas.

VIII

Em conseqüência das descobertas científicas e das invenções, como das vitórias dos democráticos, parece-me que essas tendências já se acentuam por toda parte e se inaugura uma nova época de humanismo em que tudo conspira para fazer desabrocharem, na cultura, as idéias e crenças universais. As transformações que ocorreram, no tempo de nossa geração, como o automóvel, o cinema, a aviação, e o rádio e, mais recentemente, a utilização industrial da energia intra-atômica, de aplicações difíceis de prever, e que importam num maravilhoso progresso das técnicas de transporte e de comunicação de idéias, tenderão a encurtar cada vez mais as distâncias, aproximando povos e culturas, e alargando o caminho à civilização universal. O livro, o cinema, o rádio e a televisão propagam de cada país e por todas a parte todas essas inquietações e angústias, alegrias e esperanças, às quais sábios e artistas, escritores e políticos, emprestam uma voz para as fazerem concorrer à transmissão e à conservação do que constitui em nós a humanidade. O que se afigurava pura utopia, como a formação de um sistema de segurança internacional, uma moeda comum de curso geral na América ou mesmo em todos os países, uma língua universal, já passou do reino das quimeras para o das cogitações

graves nos conselhos dos povos que concorrem ou aspiram a contribuir eficazmente, num regime de liberdade e de justiça social, para a reedificação da cultura democrática.

Nunca, em qualquer época da história, se adquiriu consciência tão viva da série de progressos tanto materiais como morais e intelectuais, realizados pela humanidade no seu conjunto, num sentimento tão profundo do alcance de todas essas transformações técnicas e econômicas que, modificando a mentalidade, prepararam uma nova concepção de vida e de cultura, criam novos valores sociais e instalam por todos os países, apesar das diferenças, e oposições, novas formas de convivência humana. E se à base desse novo humanismo reside a ciência, não será somente pelo prestígio de suas descobertas, e pela esperança de descobertas mais altas, nem somente porque, tendendo cada vez mais à especialização, faz por isso mesmo realçar a necessidade e desenvolver o espírito de cooperação. É sobretudo por ser o espírito científico um método geral de pensamento, de cuja difusão e vitória se pode esperar essa união dos espíritos que dobra o poder de uma nação e alarga cada vez mais o campo da civilização universal: “Por mais diferentes quanto a doutrinas e crenças que possam ser homens vindos de todos os pontos do horizonte intelectual, a aceitação dessa mesma disciplina do espírito, escreve Francisque Vial, forma, de fato, um terreno sólido de verdades adquiridas sobre o qual podem encontrar-se e pôr-se de acordo”.

Seja qual for o ponto de vista em que nos colocamos para apreciá-las, não é possível desconhecer a importância e a difusão dessas tendências positivas da nova era que acharam a fórmula precisa e corrente no espírito científico, nos seus métodos e nas suas verdades fundamentais. É por isso que, para um filósofo como Léon Brunschvicz, o problema do humanismo não se pode não somente resolver mas nem mesmo pôr, a não ser que comecemos por meditar longamente a herança de sinceridade, de precisão e de profundidade que o feliz esforço da ciência

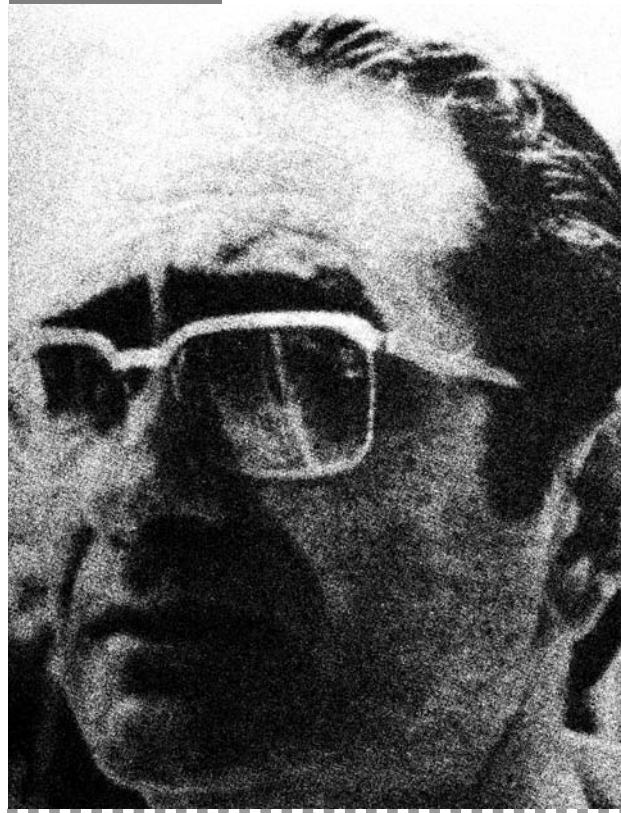
conquistou para nossos filhos. Para aqueles, porém, que, julgando não cultivar a ciência, senão o espírito de análise que a produz, não esperam possa ela constituir uma armadura ideal, própria a sustentar uma síntese orgânica do pensamento; para aqueles que entendem, apoiados na idéia de Frobenius, que, tendo passado, no curso dos séculos, da emoção e da participação, ao conhecimento e ao espetáculo, convém ao homem, se ele quer compreender-se a si mesmo, fazer o caminho inverso, do pensamento para a emoção, da análise para a intuição, a aproximação de círculos de civilizações tão diversas, como o africano, o asiático e o europeu, poderá abrir, com as oportunidades de contatos mais íntimos de culturas, relativamente assimiláveis, um largo campo de observações, capazes de nos darem respostas a essas e outras questões. É possível, com efeito, perguntar se a humanidade, no ocidente, não padece de um abuso de análise de um respeito exagerado das idéias claras, e em que medida, uma civilização, como a oriental, tão rica de sentido poético e religioso da vida e que entreviu a ação de forças obscuras de que perdemos o segredo, poderá modificar a mentalidade racionalista e positiva do ocidente ou transformar-se sob suas poderosas influências. Pela primeira no mundo se põe a um tempo, e em todos os continentes, o problema do contato e do conflito dessas duas grandes civilizações, de natureza, vitalidade e atividade muito diferentes, que têm de reagir fortemente uma sobre a outra, quando postas em presença ou misturadas pela conquista, pelo desenvolvimento do comércio e das técnicas ou mesmo simplesmente pela difusão dos meios mais modernos de expressão e de comunicação de idéias. Talvez o homem de nosso tempo, “sorvendo na sua própria fonte as inspirações originais do espírito ocidental”, venha a tentar o esforço de lhes renovar o poder, combinando-as ao fogo do pensamento, com a vasta matéria fornecida pela experiência oriental.

IX

Mas, a todos esses problemas de contatos e aproximações internacionais, de trocas e relações entre tipos de civilização, nenhuma instituição pode ser mais sensível do que este Ministério, em que a idéia de cooperação é erigida em sistema e uma de cujas funções é exatamente a de ativar a colaboração internacional, em todos os domínios, e favorecer, por esta forma, a mútua compreensão dos povos. Pela natureza de vossas atividades que vos obrigam a contatos diretos e frequentes com as realidades estrangeiras e a confrontos das mais diversas experiências, estais, de fato, em condições especiais para apreciar melhor o papel considerável do elemento internacional na cultura das elites e nas instituições do ensino superior, como o vosso Instituto, de criação ainda recente; apreender, com mais segurança, através de diferenças profundas, a vida comum da humanidade, que nunca foi mais rica, mais intensa, mais solidária do que em nossos tempos; observar se as grandes correntes históricas do leste para o oeste retomaram sua marcha, deslocando, como já parece a alguns, da Europa para a América, o centro de cultura ocidental, e seguir o pensamento humano através de suas formas e evoluções, marcar-lhes as partes caducas e a ascensão progressiva para maior clareza, amplitude e compreensão. Por mais viva, porém, que seja a sensibilidade de vossas antenas para captar através do contingente o universal e o sentido da nova civilização, é no amor de nossa família particular – fração ponderável e, para nós, a mais querida da grande família humana – que continuarão a alimentar-se as nossas energias e a procurar inspirações nas nossas atividades. A palavra grega que ainda repercute em nossos ouvidos, quando nos interrogamos sobre nossos deveres sociais – “o mais seguro dos oráculos é defender sua pátria” – , sempre se juntou à voz da América e à do mundo para orientarem nossos embaixadores e ministros, como o Barão do Rio-Branco, em quem tão intimamente

andavam associadas a idéia da universalidade que lhe ditou os princípios gerais e os métodos e o sentimento profundamente nacional que o levou a aplicá-los em defesa de nosso país, na solução pacífica de seus problemas de fronteiras. Bela e fecunda, na verdade, quase sem desmaios, é a lição secular que se desprende da vida, das atividades e do espírito tradicional desta casa, pelo seu respeito à razão e pelo seu culto da

justiça e do direito, de que foi o intérprete mais completo esse admirável homem de Estado, cujo descontentamento, na frase de Euclides da Cunha, “depois de engrandecer-nos no espaço, engrandeceu-nos no tempo”; que fez da decisão arbitral uma religião e cujo amor ao Brasil se alargava para esse ideal humano que, nas suas próprias palavras, não era “o da formação de dois mundos rivais, mas de um só mundo unido”.



Florestan Fernandes

(São Paulo-SP, 1920 – São Paulo-SP, 1995)

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

I – 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.

* Trabalho apresentado no Simpósio de Problemas Educacionais, realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em setembro de 1959. Publicado originalmente na RBEP v. 32, n. 75, jul./set. 1959, p. 28-78.

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

II – “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 darão 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”. Doutro 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 ao “inventor” seria capaz de representar-se previamente. Em outras palavras, como regra, o pensamento inventivo (como ele foi caracterizado aqui) não precisava preocupar-se com o progresso teórico do conhecimento científico, cabendo-lhe a tarefa específica de lidar com ele 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:

1ª) 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;

2ª) 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, Whewell, 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 18 e 19, 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 consequência, os próprios cientistas acabaram definindo seus papéis sociais e as funções socioculturais 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 europeias 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 19. 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:

- 1º) a tendência a basear a nova concepção de ciência aplicada em princípios e em valores coerentes com o ponto de vista científico;
- 2º) a tendência a incluir, explicitamente, no horizonte intelectual do cientista, a teia de interações e de influências mútuas da ciência com a sociedade;
- 3º) 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 encarar 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 anteriores, 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 as 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 suscitaram 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 conformistas 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 consequências 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 modelo 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 sobre 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. Deste 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 corriam 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

socioculturais. 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 resente de seu caráter predominantemente “informativo” e “livresco”. Em regra, falta-lhes domínio autêntico do ponto de vista científico. Doutro 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 psicossociais ou socioculturais das atividades educacionais. Ao contrário do educador, sua capacidade de situar os problemas educacionais em ângulos práticos é muito pobre. Em conseqüência, 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, frutiferamente, 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 ele 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.

III – 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, teoricamente, a mentalidade utópica do século 18 e, praticamente, o modelo paracientífico de utilização das descobertas das ciências pelos técnicos e inventores do século 19.

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, ele 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, ele 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:

- 1º) que a civilização tecnológica e industrial repousa num ritmo de expansão altamente instável, que engendra, de forma contínua, novas necessidades sociais;
- 2º) que o desenvolvimento da ciência se prende às repercussões dessas necessidades, seja na esfera da explicação do mundo, seja nos sistemas de adaptações e de controles sociais daquela civilização;
- 3º) 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 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 consequências 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 “vocação 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 antinaturais 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 for capaz de despertar, em todos os indivíduos, os sentimentos de eqüidade, 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 sociodinâmicas 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, etnocentricamente, 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, experiências do passado e do presente eram relacionadas entre si toda 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 este passou a conceber-se como senhor do próprio destino.

Uma noção como essa funda-se, substancialmente, no domínio sobre as condições naturais e artificiais do ambiente pelo homem. É claro que tal domínio não se

estabeleceu como efeito de um processo mecânico. Ele 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 conseqüências 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 socioculturais 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 socioculturais 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, 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 conseqüência, 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 conseqüências 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 permitem, 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 predomínio 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:

- 1º) a articulação dos diferentes níveis do trabalho científico, de acordo com os requisitos teóricos e as possibilidades práticas do pensamento científico;
- 2º) o melhor entrosamento entre a produção e a exploração dos conhecimentos científicos, ou seja, entre a ciência e a sociedade;
- 3º) 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 aplicada 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 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 consequência, 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 omitem 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 County e Arthurdale.¹ 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 ele pode operar, em do 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 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 termo-nucleares, os argumentos nele discutidos se impuseram de forma dramática! Em uma

¹ Ambos os projetos podem ser considerados como exemplos de mudança cultural espontânea. Seja porque não se fez nenhuma tentativa de prévio da situação e de controle das condições ou dos efeitos da intervenção, seja porque esta foi interrompida assim que as escolas paca 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.

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 provê 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 psicoculturais 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 interação intencional. Razões e critérios incongruentes com os intentos de cunho racional interferem tanto nas avaliações quanto na seleção dos efeitos desejáveis das inovações. Reportando-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 edições 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 necessidades 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:

- 1º) apreender como surgem e quais são as conseqüências diretas ou indiretas daqueles problemas;
- 2º) pôr em evidência até que ponto eles poderiam ser corrigidos ou solucionados, através das técnicas conhecidas ou exploráveis de controle;
- 3º) 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, ele 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, este 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 aqueles 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, aqueles 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, psicoculturais 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 consequência 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 ele permite situar o significado geral do processo que estamos analisando. O fato de termos 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. Ele traduz, somente, uma diferença de perspectiva, assegurada pelo horizonte

cultural do homem moderno. Mas, o domínio racional, por este alcançado sobre 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 somente 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 formações 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 proveesse 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 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 socioeconômicos 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 conservantistas 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 curso 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:

- 1º) em que consiste o “dilema educacional brasileiro”;
- 2º) 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 combater 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, institucionalmente, sua participação na elaboração e na aplicação de planos de controle racional. Daí o interesse do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: ele 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 macrosociológica, apresentam-se, em grande parte, como produtos de nossa incapacidade de ajustar as instituições educacionais às diferentes funções psicoculturais e socioeconômicas 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. Ele 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 ele não está à margem da “civilização” e do “progresso”. Com isso, empobrecem-se as funções potenciais da educação sistemática, em dos 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 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 socioculturais 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 psicoculturais e socioeconômicas 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, ele 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 subdesenvolvidos, ele 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 apego 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 prenuncia 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 percebidas 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 unificados 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 conseqüência, 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 insignificante 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 de 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, organizadamente, 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, teoricamente, 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:

- 1º) que o mundo social em que vivem, presentemente, os cientistas sociais, já não é o mesmo que o do passado;
- 2º) que o teor positivo de uma investigação científica depende, exclusivamente, dos procedimentos empregados na sua realização e na verificação dos seus resultados.

A primeira consequência 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 projetos de investigação às tendências de planejamento e de controle racional dos problemas sociais. A segunda consequência 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, 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”, contraria 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 societariamente 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 de veras 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.

Deste 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 conseqüência, 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 socioculturais 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 discontinuidades 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 este 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. Em 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, ele 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 delinquência, 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 socioculturais, 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 psicossociais ou socioculturais 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 homogeneamente 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 socioculturais, 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 for 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 socioculturais 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 amplitude 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 sociocultural 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 socioculturais 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 sociodinâmico 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 sociocultural 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 socioculturais, 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 sociodinâmicos, 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 sociocultural 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. Deste 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 socioculturais 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 socioculturais 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 socioculturais 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 sociocultural 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 de veras 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 “reformadores sociais” aconselha-nos a evitar tanto o empirismo estreito quanto o pragmatismo exagerado. Ambas as tendências conduzem ao malogro tão facilmente quanto à pseudo-solução dos problemas, salientando a conveniência de entender-se os alvos empíricos ou teóricos das investigações até onde for necessário, em vista dos conhecimentos fundamentais, conseguidos, previamente, sobre dados problemas sociais e seus fatores psicossociais, econômicos ou socioculturais. 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 sociocultural 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 sociodinâmicas 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 sociocultural do País. Nesse caso, o cientista social precisaria efetuar pesquisas que revelassem: as necessidades educacionais efetivamente atendidas pelo ensino primário, no contexto sociocultural 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 sociocultural 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 interferentes, 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 conseqüência 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.

Deste 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 for 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.



Paschoal Lemme

(Rio de Janeiro-RJ, 1904 – Rio de Janeiro-RJ, 1997)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira *

Introdução

Não é problema fácil estabelecer-se marcos significativos para delimitar os vários períodos em que se pretende dividir a história da humanidade. Todas as divisões adotadas têm provocado controvérsias.

Geralmente, utiliza-se a própria sucessão dos séculos, tendo como ponto de partida o nascimento de Cristo, considerado o acontecimento mais importante, ao menos para o chamado mundo ocidental e cristão. Numeram-se, então, os séculos, antes e depois desse evento.

A história da humanidade é, porém, um processo contínuo e, nem sempre, o início dos séculos caracteriza-se por acontecimentos decisivos.

Assim, por exemplo, muitos historiadores têm colocado o princípio do século 20 no ano de 1904, no qual verificou-se um fato da maior importância que deveria influir profundamente no curso posterior do processo histórico.

* Publicado originalmente na RBEP v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.

Nesse ano, a França e a Inglaterra, as duas nações mais desenvolvidas da época e tradicionais inimigas, numa reviravolta histórica, firmaram um pacto – a *Entente cordiale* – com o qual, em aliança com o Império Russo, prepararam-se para enfrentar a Alemanha de Bismarck, aliada ao Império Austro-Húngaro.

O mundo vivia então na terceira etapa do regime capitalista – a fase denominada *imperialista* –, e tratava-se de realizar uma nova partilha do mundo conhecido da época, em busca de matérias-primas para alimentar e desenvolver os parques industriais daqueles dois países, em grande expansão, e de mercados para a venda dos respectivos produtos, ameaçados pela concorrência da Alemanha em ascensão.

Como se sabe, o choque produziu-se violento entre esses dois blocos, resultando na Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Ao término desse primeiro grande conflito mundial, um novo mapa tinha sido traçado para o mundo e o chamado *Ancien Régime e a Belle Époque*, definitivamente sepultados. E mais do que isso, a Revolução Russa de 1917 vinha acenar com novos caminhos para a humanidade, com o surgimento de um novo regime econômico, político e social – o chamado *socialismo* – que se deveria opor ao até então estabelecido regime *capitalista*.

Pela importância desses acontecimentos históricos e por suas conseqüências é que há historiadores que consideram também como marcos iniciais do século 20 o fim da guerra de 1914-1918 ou ainda a vitória da Revolução Russa, em 1917.

Panorama do Brasil nesse período

No último terço do século 19, o Brasil passou por significativas transformações econômicas, políticas e sociais, resultantes, principalmente, do impacto produzido pela Guerra do Paraguai (1865-1870), da abolição

da escravidão negra (1888) e, por fim, com a queda do Império e o advento da República (1889).

A gradativa influência das Forças Armadas na vida política do País, as transformações econômicas e sociais verificadas no campo e nas cidades, o crescimento da população, a intensificação do processo de urbanização e industrialização foram as modificações mais importantes ocorridas nesse período histórico. E todas essas transformações aceleraram-se profundamente com a ocorrência da Primeira Grande Guerra Mundial.

O Brasil, formalmente independente desde 1822, era contudo dependente economicamente, principalmente da Inglaterra, já desde a “abertura dos portos às nações amigas”, em 1808, na qual esse país recebeu o privilégio de tarifas preferenciais para nos vender seus produtos. A Inglaterra era, a esse tempo, o país mais desenvolvido industrialmente e dele recebíamos quase tudo em troca de nossa produção agrícola, principalmente do café, de que chegamos a ser o maior produtor mundial. (Entre 1900 e 1914 o Brasil produziu quase 76% de toda a produção mundial de café.)

Conforme diz Peter Evans em seu livro *A tríplice aliança – as multinacionais, as estatais e o capital nacional – no desenvolvimento dependente brasileiro* (Rio de Janeiro, Zahar, 1982):

Em fins do século 19, o Brasil começava a fazer sua própria farinha de trigo ou seu toucinho; tudo o que era manufatura vinha, provavelmente, das fábricas da Grã-Bretanha, e era paga com os rendimentos da agricultura. Não há melhor maneira de compreender a estrutura da dependência clássica do que examinando as relações entre o Brasil e a Grã-Bretanha antes da Primeira Guerra Mundial (p. 59).

Nossa agricultura, fonte de quase todos os nossos recursos era, porém, atrasada, e nossa indústria mal ensaiava os primeiros passos. A abolição da escravidão negra e a

substituição gradativa do trabalho escravo pela mão-de-obra do imigrante estrangeiro, provindo especialmente do sul da Europa, intensificou nossa produção agrária. Mas a crise econômica mundial, ocorrida no último terço do século 19, atingiu-a duramente, ocasionando o abandono dos campos pelas cidades, ampliando-as e estimulando o processo de industrialização pela transferência de capitais acumulados na agricultura, pela penetração do capital estrangeiro e pelo conseqüente crescimento e melhoria da rede de transportes, notadamente ferroviário.

Conforme escreve Herci Maria Rebelo Pessamílio, no estudo intitulado “A dinâmica social do café”, incluído na publicação *O café no Brasil* (Ministério da Indústria e do Comércio. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro do Café, 1978):

Além do café, foi a indústria a nova voz que se ergueu pedindo mão-de-obra mais qualificada, impossível de recrutar entre os escravos de baixo nível cultural que viviam nas lavouras. Os de mais elevado nível cultural tiveram sua entrada barrada por ocasião da proibição do tráfico nas zonas situadas ao norte do Equador, pelo acordo entre Portugal e a Inglaterra, em 1815. Portanto era preciso, com urgência, conseguir trabalhadores assalariados, que ofereciam menor risco de perda que o capital investido no escravo. Para a expansão do processo de industrialização, urgia acelerar a libertação dos escravos e facilitar assim a vinda de imigrantes. Vemos assim um dos pontos em comum entre o grupo cafeicultor, que necessitava de braços, e o grupo de industriais, que necessitava dinamizar um mercado interno (p. 15).

Com a eclosão da guerra de 1914-1918, todo esse processo acelerou-se ainda mais, pois o País, impedido de receber os produtos estrangeiros manufaturados, foi obrigado a expandir e diversificar sua indústria e, portanto, a urbanização.

Terminada a guerra, passou o Brasil a receber novos contingentes de imigrantes,

por causa do desemprego e da desorganização da economia européia. Nessas novas correntes imigratórias vinham operários de nível profissional e cultural mais elevado, inclusive partidários de idéias sociais avançadas, especialmente anarquistas italianos, que muito influenciaram a formação ideológica de nossa até então incipiente classe operária.

Segundo dados colhidos no estudo citado por Herci Maria Rebelo Pessamílio (p. 14), dos anos de 1891 a 1900 entraram no Brasil 1.129.315 imigrantes; de 1901 a 1910, 631.000; e de 1911 a 1920, 707.704. E, segundo Edgard Carone (in: *A República Velha; I. Instituições e classes sociais*, p. 13), citado por Herci Maria Rebelo Pessamílio em nota de pé de página (p. 14):

Os imigrantes são preferencialmente italianos, portugueses, espanhóis, alemães, russos, sírios. A predominância dos italianos na mão-de-obra agrícola (também no setor industrial) é total. Calcula-se, em 1908, que 7/10 dos trabalhadores do café são italianos; o resto distribui-se entre portugueses e espanhóis.

A educação, o ensino e a cultura nesse período

O Brasil era então um país de analfabetos. Para não repetir estatísticas secas, que estão à disposição, em publicações oficiais, para quem as queira utilizar, alinharemos apenas uma citação colhida no belo trabalho de Nicolau Sevckenko, intitulado: *Literatura como missão – tensões sociais e criação cultural na Primeira República* (São Paulo, Brasiliense, 1983):

Em artigo publicado em 1900, José Veríssimo exporia abertamente a chaga da cultura erudita brasileira, respaldando-a num panorama bem mais amplo e concreto. À parte os problemas políticos, seus óbices fundamentais repousavam sobre a própria estrutura social da Nação, repercutindo na área da cultura.

[...]

O número de analfabetos no Brasil, em 1890, segundo a estatística oficial, era, em uma população de 14.333.915 habitantes, de 12.213.356, isto é, sabiam ler apenas 16 ou 17 em 100 brasileiros ou habitantes do Brasil. Difícil será, entre os países presumidos de civilizados, encontrar tão alta proporção de iletrados. Assentado esse fato, verifica-se logo que à literatura aqui falta a condição da cultura geral, ainda rudimentar e, igualmente, o leitor e consumidor dos seus produtos (p. 88).

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade.

Em todo o vasto interior do País havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam às populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas *aulas*, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763.

As classes intelectuais viviam fascinadas pela cultura francesa e, na literatura, continuávamos submetidos aos modelos portugueses.

Ao terminar a Primeira Grande Guerra Mundial toda essa nossa precária estrutura de educação, ensino e cultura entrou num processo de transformação acelerado.

O desenvolvimento e a diversificação da indústria traziam como conseqüência natural a necessidade de uma melhor preparação de mão-de-obra, com reflexos na quantidade de escolas e na qualidade do ensino. A chegada de grandes contingentes de imigrantes estrangeiros, como vimos, portadores de uma educação mais

aprimorada, elementar, profissional, e mesmo de nível secundário, passou a pressionar nossa precária estrutura de ensino, no sentido de sua melhoria. De outro lado, as relações sociais propiciadas pela intensificação da urbanização e a criação de novas categorias de empregados, no comércio, de escritório e de funcionários públicos, agiram no mesmo sentido da exigência de um ensino mais eficiente, não somente em relação ao 1º grau, mas também no tocante ao 2º grau, de caráter geral e profissional.

O movimento de modernização da educação e do ensino

Essas transformações econômicas, políticas e sociais que vinham em gestação, desde os fins do século 19 e, mais precisamente, com o advento da República, começaram a se manifestar com maior intensidade a partir dos anos 20.

Em 1922, a mocidade militar, especialmente do Exército, o setor mais numeroso e atuante das forças armadas, rebelou-se contra o predomínio das oligarquias agrárias que dominavam a política do País, com o chamado “coronelismo”, o “capanguismo”, o “voto de cabresto”, as eleições “a bico-de-pena”, as atas falsas, o manipulado “reconhecimento de poderes”, uma justiça tarda e tendenciosa, e outras muitas manifestações de atraso em que vivia o País.

O levante militar de 5 de julho de 1922, no Rio de Janeiro, e que resultou na chamada “Epopéia dos 18 do Forte”, foi a primeira manifestação dramática desse protesto. Em 1924, o segundo “5 de Julho”, em São Paulo, dá prosseguimento a esse inconformismo de nossa mocidade militar, que teve seqüência na chamada “Coluna Prestes”, que percorreu 24 mil quilômetros do território nacional, sempre perseguida por forças governamentais superiores. Esse movimento somente veio a cessar, em 1927, com a internação dos remanescentes da Coluna na Bolívia, já depois da posse do novo

presidente da República, Washington Luís, em novembro de 1926. Essa reação da sociedade, especialmente militar, passou à história com a denominação geral de “tenentismo” e foi fator importante para o desencadeamento da Revolução de 1930.

Por essa mesma época, os meios culturais brasileiros eram também abalados por acontecimentos muito importantes e que se concretizaram especialmente no Rio de Janeiro e São Paulo com a chamada “Semana de Arte Moderna”. Influenciada a princípio pelas novas correntes que se formaram na Europa do após-guerra, nos campos das artes plásticas, na literatura e na música, conhecidas como o surrealismo, o futurismo, o dadaísmo, etc., adquiriu entre nós um poderoso caráter nacionalista que pregava nosso rompimento com os modelos europeus que então dominavam nossas manifestações artísticas. Impelia-nos, além disso, a nos voltar para as coisas de nosso País, para as características de nossa terra e de nossa gente, nossos costumes e realidades, que até então desprezávamos e desconhecíamos completamente. O precursor dessa tomada de posição por nossas classes intelectuais é, com toda a justiça, considerado Euclides da Cunha, com o aparecimento do seu monumental *Os sertões*, em 1902.

Euclides da Cunha e também Lima Barreto, diz Nicolau Sevckenko (op. cit., p. 122-123), revelaram em suas obras:

O mesmo empenho em forçar as elites a executar um meio giro sobre seus próprios pés e voltar o seu olhar do Atlântico para o interior da Nação, quer seja para o sertão, para o subúrbio ou para o seu semelhante nativo, mas de qualquer forma para o Brasil e não para a Europa.

Essa ânsia de transformações que agitava o País, não podia deixar de repercutir intensamente nos setores de educação e do ensino, ou seja, da transmissão da cultura. Os educadores brasileiros, por seus elementos mais progressistas, em breve, estavam também engajados na crítica à nossa precária

“organização” escolar e aos nossos atrasados métodos e processos de ensino. E como resultado dessas preocupações, abriu-se o ciclo das reformas de educação e ensino.

As idéias e diretrizes que procuravam concretizar-se nas realizações dessas reformas, evidentemente, não surgiram por geração espontânea na cabeça dos educadores. Elas eram impulsionadas, de um lado, pelas condições objetivas caracterizadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais que delineamos anteriormente. De outro lado, começaram a chegar até nós, da Europa do pós-guerra, um conjunto de idéias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino, ainda dominados pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica. Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da “Escola Nova” ou “Escola Ativa”, baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como o principal motor de aprendizagem. Era o que John Dewey, considerado o maior filósofo e educador norte-americano, pregava como uma verdadeira revolução – “a revolução copernicana” – em que o centro da educação e da atividade escolar passava a ser a criança, com suas características próprias e seus interesses e não mais a vontade imposta do educador. Havia, além disso, após a catástrofe de 1914-1918, uma aspiração generalizada de que, através dessa educação assim renovada, pudesse se conseguir a formação de um homem novo, que passaria a encarar a convivência entre os povos, em termos de entendimento fraternal, que conduziria a humanidade a uma era de paz duradoura, em que os conflitos sangrentos fossem definitivamente banidos e substituídos pelos debates e resoluções de assembleias em que estivessem representados todos os povos.

E se essas aspirações não se concretizaram, não se deve debitar aos educadores o fracasso...

O ciclo de reformas de educação e ensino

Já em 1909, Antônio Carneiro Leão, um intelectual pernambucano, que pode ser considerado como um pioneiro, publicava um livrinho – *Educação*, em que pregava essas idéias de renovação escolar; de 1912 a 1919 percorreu o País, de norte a sul, fazendo conferências de propaganda da educação popular; em 1917, publica *O Brasil e a educação e Pela educação profissional*; em 1919, *Pela educação*; e, por fim, em 1923, *Os deveres das novas gerações brasileiras*.

Em 1920, Sampaio Dória realiza, no Estado de São Paulo, o que pode ser considerada como a primeira dessas reformas regionais de ensino. Nos anos de 1922-1923, Lourenço Filho, educador de São Paulo, é chamado pelo Estado do Ceará, para realizar a segunda dessas reformas. Na Bahia, em 1924, é a vez de Anísio Teixeira, depois de fazer, nos Estados Unidos da América do Norte, cursos de educação, na Universidade de Colúmbia, onde foi aluno de John Dewey. José Augusto Bezerra de Menezes, no Estado do Rio Grande do Norte, nos anos de 1925-1928, dá continuidade a esse movimento. Antônio Carneiro Leão, em 1922-1926, no antigo Distrito Federal e, posteriormente, em 1928, no Estado de Pernambuco dá prosseguimento a esse esforço de modernização do ensino público. A vez do Estado do Paraná chega, nos anos de 1927-1928, com Lisímaco Costa. E nesses mesmos anos, Francisco Campos empreende, em Minas Gerais, a renovação do ensino público, criando em Belo Horizonte, a Escola de Aperfeiçoamento para professores diplomados pelas escolas normais comuns. Para a organização desse estabelecimento, fez vir da Europa uma missão de notáveis educadores, chefiada por Edouard Claparède, o grande psicólogo suíço. Entre os membros dessa missão contava-se Helena Antipoff, assistente de Claparède, e que, posteriormente, radicou-se no Brasil, realizando importante trabalho no setor de

Psicologia e da educação de crianças excepcionais e deixando entre nós grande número de discípulos.

Mas a mais importante e profunda dessas reformas foi, sem dúvida, a realizada no antigo Distrito Federal, então Capital da República, durante os anos de 1927-1930, liderada por Fernando de Azevedo. Dela resultou a elaboração de um verdadeiro código moderno de educação, o que se verificava pela primeira vez no Brasil. Essa legislação foi aprovada pelo Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e complementada por um regulamento que constava de 764 artigos, baixada pelo Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928. Essas datas incorporaram-se definitivamente à história da educação, como marcos notáveis do movimento de modernização da educação e do ensino no Brasil. E, com toda a justiça, essa realização passou a ser conhecida como “Reforma Fernando de Azevedo”. Sobre ela, entre outros, escreveu o eminente pensador uruguaio, doutor Manuel Bernardes:

Parecia impossível. Mas era assim. O Rio de Janeiro realizava, num arranco formidável, mas não por surpresa e às cegas, senão num arranco refletido, medido, deliberado, metódico, integral, o que nenhuma capital do mundo pôde ainda realizar, nem mesmo Bruxelas, onde quase todos os professores e mestre-escolas estão convencidos de que a “escola ativa”, a nova forma científica e humana de ministrar a instrução se impõe a todos os espíritos cultos, mas onde a escola congregacionista, que açambarca mais da metade da infância escolar, opõe uma barreira espessa ao avanço do ideal contemporâneo. O Rio de Janeiro, que há trinta anos fez quase uma revolução e queimou bondes nas ruas para se opor à vacina obrigatória, acaba de se situar, nesta matéria transcendental da instrução pública, à frente de todas as capitais do mundo civilizado.

E Adolphe Ferrière, considerado um dos pioneiros europeus dessa “escola nova”, escrevia na revista *Pour l'Ère Nouvelle*, órgão

oficial da Liga Internacional para a Educação Nova (n. 67, abr. 1931, ano 10):

Quelle surprise de rencontrer au Brésil une des formes les plus complètes de l'éducation nouvelle. Hier encore, c'était au point de vue pédagogique un des pays les plus arriérés du monde. Aujourd'hui – précision: depuis la loi scolaire du District Fédéral de Rio de Janeiro de 1928 – il rivalise avec le Chili et le Mexique, en Amérique, avec Vienne, en Europe, avec Turquie, en Asie.

A Reforma Fernando de Azevedo incentivou também o aparecimento de toda uma literatura especializada, antes escassa ou mesmo inexistente, de autores brasileiros ou estrangeiros, dos mais conceituados. Assim, o próprio Fernando de Azevedo reunia em volume os trabalhos que publicou durante a elaboração da Reforma, dando-lhe o título sugestivo de *Novos caminhos e novos fins* e o subtítulo esclarecedor de “A nova política da educação no Brasil”. De Jônatas Serrano tivemos *A Escola Nova*, em que, de acordo com sua filosofia católica de vida, expõe os princípios dessa nova corrente da pedagogia. Um pouco mais tarde, entre muitos outros trabalhos de valor, apareceram: *Técnica de pedagogia moderna*, de Everardo Backheuser; *A educação e seu aparelhamento moderno*, de Francisco Venâncio Filho; e ainda *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, obra considerada como um verdadeiro marco na divulgação de todas as correntes renovadoras da educação que nos chegavam da Europa e dos Estados Unidos e também sobre as realizações brasileiras na matéria.

Muitas revistas especializadas começaram também a ser publicadas com os mesmos objetivos. A própria Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal lançou o *Boletim da Instrução Pública*, repertório e registro de todas as iniciativas da Reforma que se realizava na Capital e em outras regiões do País e também no estrangeiro.

Os nomes das mais eminentes figuras de educadores que lideravam esse movimento da chamada *Escola Nova*, em vários países do mundo, e que inspiravam os educadores brasileiros, passaram a se tornar familiares entre nós, por suas obras, que aqui chegavam e eram ou não traduzidas, ou também em revistas especializadas tais como: Claparède, Binet, Simon, Decroly, Ferrière, Montessori, Durkheim, Kerschenstein, Dewey, Kilpatrick, Wallon, Piéron, Thorndike, e até mesmo, Lunatsharky, o primeiro ministro da Instrução Pública da União Soviética, após a Revolução de 1917.

A Associação Brasileira de Educação (ABE), onde se congregaram os educadores brasileiros mais eminentes e atuantes, desde sua fundação, em 1924, assumiu a liderança de todos esses movimentos de renovação da educação e do ensino no País, apoiando-os e promovendo a realização de palestras, debates, cursos e conferências, convocando para isso autoridades e especialistas, nacionais e estrangeiros. E, a partir de 1927, iniciou a série de conferências nacionais, em várias das capitais dos estados brasileiros, onde eram debatidos os mais importantes problemas referentes à educação, ao ensino e à cultura do País. As atividades promovidas pela ABE foram de tal importância que se pode afirmar, sem exagero, que ninguém conseguirá escrever a história da educação do Brasil sem compulsar, pelo menos, as atas dessa agremiação e os anais das referidas conferências nacionais de educação.

Conforme se verifica pelo que expusemos até aqui, essas reformas de educação e ensino restringiram-se às áreas dos vários estados da federação. O governo federal quase nada realizava, a não ser algumas reformas no âmbito dos ensinos superior e secundário, preso que estava à letra do artigo 35 da Constituição de 1891, que limitava a ação do Poder Central apenas a esses dois graus do ensino. Todas as outras modalidades (pré-primário, primário, normal, profissional, etc.) estavam entregues às Unidades

Federadas. Essa situação só veio a se modificar após a Revolução de 1930, quando se deu uma maior concentração de poderes no governo federal, pela diminuição da influência das oligarquias locais, que antes comandavam todos os aspectos da política nacional.

A Revolução de 1930 e a educação

Evidentemente, não cabem aqui referências pormenorizadas às causas gerais e particulares e às variadas conseqüências do complexo e importante evento, de caráter econômico, político e social que passou a figurar na história brasileira com a denominação de “Revolução de 1930”. Nosso objetivo é muito mais restrito e assim somente abordaremos os aspectos que dizem respeito ao presente estudo, ou seja, os que se referem aos problemas de educação e ensino.

Entretanto, como ponto de partida para as considerações que faremos em seguida, julgamos útil transcrever aqui, como uma espécie de definição das características gerais desse importante acontecimento histórico, o seguinte trecho que encontramos no trabalho do sociólogo Octávio Ianni, intitulado *O colapso do populismo no Brasil* (2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971):

É no século 20 que o povo brasileiro aparece como categoria política fundamental. Em particular é depois da Primeira Guerra Mundial – e em escala crescente, a seguir – que os setores médios e proletários, urbanos e rurais, começam a contar mais abertamente como categoria política. Por isso, pode verificar-se que a revolução brasileira, em curso neste século, é um processo que compreende a luta por uma participação cada vez maior da população nacional no debate e nas decisões políticas e econômicas. O florescimento da cultura nacional, ocorrido em especial nas décadas de vinte e

cinquenta, indica a criação de novas modalidades de consciência nacional. Nesse quadro é que se inserem os golpes, as revoluções e os movimentos que assinalam os fluxos e os refluxos na vida política nacional. Mas, esses acontecimentos não são apenas políticos, nem estritamente internos. Eles são, em geral, manifestações de relações, tensões e conflitos, que os setores novos ou nascentes no País estabelecem com a sociedade brasileira tradicional e com as nações mais poderosas com as quais o Brasil está em intercâmbio. Por essas razões, devemos tomar sempre em consideração que os golpes armados ocorridos no Brasil, desde a Primeira Guerra Mundial, devem ser encarados como manifestações de rompimentos político-econômicos, ao mesmo tempo interno e externos. Às vezes, essas relações não são imediatamente visíveis, isto é, não podem ser comprovadas empiricamente, de modo direto. Mas, geralmente, elas guardam vinculações estruturais verificáveis no plano histórico. Em última instância, esses rompimentos são manifestações de rupturas político-econômicas que marcam o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial (p. 13-4).

Vitória a Revolução de 1930, em 24 de outubro desse ano, com o fato inédito da deposição do presidente da República, encerrava-se o ciclo da Primeira República ou República “Velha” e a vigência da 1ª Constituição Republicana, de 24 de fevereiro de 1891. Com a posse a 3 de novembro, ainda de 1930, de Getúlio Vargas, como chefe de um Governo Revolucionário Provisório, iniciava-se a Segunda República ou República “Nova”.

Cedendo às influências de todo aquele movimento de renovação da educação e do ensino, que, como vimos, desde a década de 20, levava várias das Unidades Federadas a empreender reformas nesse setor, o Governo Revolucionário, pelo Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930, cria o Ministério da Educação e Saúde, antiga reivindicação dos educadores brasileiros. Para ministro foi nomeado Francisco Campos, elemento ligado às idéias e às realizações do

movimento de modernização do ensino, conforme assinalamos anteriormente. No ano seguinte, 1931, o novo ministro prepara e submete ao chefe do governo três importantes decretos, que são sancionados na mesma data de 11 de abril: o de nº 19.850, criando o Conselho Nacional de Educação, como “órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde nos assuntos relativos ao ensino”; o de nº 19.851, “que instituía o Estatuto das Universidades Brasileiras”; e o de nº 19.852, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Em 18 de abril de 1931, pelo Decreto nº 19.890, é totalmente reorganizado o ensino secundário, em moldes modernos, terminando assim o antigo regime dos “exames parcelados” ou dos “preparatórios”. Era essa também uma das reivindicações mais insistentes dos reformadores do ensino brasileiro. Por fim, pelo decreto de 30 de junho, ainda de 1931, é alterado o plano do ensino comercial e criado o curso superior de administração e finanças.

Mas, essas providências do Governo Revolucionário, apesar de muito importantes, podiam ser consideradas como fragmentárias e mantinham o mesmo critério anterior do governo federal continuar alheio aos problemas do ensino popular, de 1º e 2º graus, tal como acontecia na vigência da Constituição de 1891.

Em face dessa situação, os educadores mais atuantes, congregados na Associação Brasileira de Educação, resolveram convocar uma de suas conferências nacionais, para, de certa forma, pressionar o governo federal, e levá-lo a adotar uma posição mais afirmativa e abrangente em relação aos problemas globais de educação e ensino, definindo uma *verdadeira política nacional* para esse setor, como já vinha fazendo em alguns outros.

Essa conferência nacional foi a quarta, convocada pela Associação Brasileira de Educação, e realizou-se no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, tendo como tema geral: *As grandes diretrizes da educação*

popular. O chefe do Governo Revolucionário Provisório – Getúlio Vargas –, especialmente convidado, instalou os trabalhos da conferência e, em memorável discurso, disse aos educadores presentes que os considerava convocados para encontrarem uma “fórmula feliz” com a qual fosse definido o que ele denominou de “o sentido pedagógico” da Revolução de 1930, que o Governo se comprometia a adotar na obra em que estava empenhado de reconstrução do País.

Dessa conferência e dessas afirmações do chefe do governo resultaram duas iniciativas muito importantes: uma, direta e imediata, que consistiu na assinatura de um Convênio Estatístico entre o governo federal e os estados para adotar normas de padronização e aperfeiçoamento, das estatísticas de ensino, em todo o País, até então reconhecidamente muito precárias, o que dificultava a elaboração de estudos e pesquisas mais sérios e profundos sobre a situação da educação e do ensino no País.

A outra iniciativa da Conferência seria a elaboração de um documento em que os mais representativos educadores brasileiros, atendendo à solicitação do chefe do Governo Revolucionário, procurariam traçar as diretrizes de uma verdadeira política nacional de educação e ensino, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis. Houve então sérias divergências entre os participantes da Conferência, o que redundou até na retirada do grupo dos educadores católicos, que discordaram das primeiras redações do documento, em aspectos fundamentais, tais como prioridade outorgada ao Estado para a manutenção do ensino, ensino leigo, escola única, coeducação dos sexos, etc. Afinal, o documento foi concluído e aprovado pelo plenário da Conferência e divulgado pela imprensa não especializada, em março de 1932. Trazia como título principal o de *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, era dirigido “Ao Povo e ao Governo” e onde se propunha “A reconstrução educacional no Brasil”. Seu redator principal foi Fernando de Azevedo.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

O *Manifesto dos Pioneiros* tornou-se, indiscutivelmente, um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente, como dissemos, na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também porque foi único no gênero em toda a história da educação no Brasil.

O documento dos educadores brasileiros estava perfeitamente dentro do contexto daquelas aspirações que, desde a década de 20, como vimos, procuravam imprimir aos problemas da educação e ensino uma orientação mais de acordo com as correntes renovadoras nessa matéria e as necessidades do País, que se ia transformando. Basta atentar para o fato de que o redator do documento, como dissemos, foi Fernando de Azevedo, líder da mais profunda das reformas que se realizaram, nesse setor, no País; e entre os vinte e cinco signatários restantes figuram os nomes de outros tantos educadores, cientistas e intelectuais, diretamente ligados ao movimento de modernização da educação, do ensino e da cultura no Brasil. São eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atílio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Cecília Meireles, entre outros.

Mas, sua elaboração e lançamento só se tornou possível em vista do ambiente e das expectativas que a Revolução de 1930 criou para o Brasil e para o povo brasileiro.

Numa análise mesmo superficial do documento, é possível, desde logo, destacar, em sua orientação e finalidades, algumas características fundamentais:

1. O documento é permeado por uma concepção de educação natural e integral do indivíduo, com o respeito à personalidade de cada um, mas, ao mesmo tempo, sem esquecer que

o homem é um ser social e tem por isso deveres para com a sociedade: de trabalho, de cooperação e de solidariedade. Seria, assim, uma educação acima das classes, que não se destinaria a servir a nenhum grupo particular, mas aos interesses do indivíduo e da sociedade em geral, que não devem ser conflitantes.

2. A educação deve ser um direito de todos, de acordo com suas necessidades, aptidões e aspirações, dentro do princípio democrático da igualdade de oportunidades para todos.
3. Por isso mesmo, deve caber ao Estado, como representante de todos os cidadãos, assegurar esse direito, tornando-se assim a educação uma função essencialmente pública.
4. Para assegurar esse direito democrático a escola deve ser única, obrigatória, pelo menos até um certo nível e limite de idade, gratuita, leiga, e funcionar em regime de igualdade para os dois sexos.
5. O Estado adotará uma política global e nacional, abrangendo todos os níveis e modalidades de educação e ensino.
6. Entretanto, na organização dos serviços e dos sistemas de educação e ensino será adotado o princípio da descentralização administrativa.
7. Os métodos e processos de ensino obedecerão às mais modernas conquistas das Ciências Sociais, da Psicologia e das técnicas pedagógicas. Os mesmos critérios serão adotados para a medida da aprendizagem e a apuração do rendimento dos sistemas escolares.
8. A educação e o ensino devem obedecer a planos definidos, constituindo *sistemas* em que os educandos possam ascender, através de uma escada educacional contínua, das escolas pré-primárias, às primárias,

secundárias e ao ensino superior, de acordo com sua capacidade, aptidões e aspirações, e nunca por suas diferenças em poder econômico.

9. Os professores, de todos os graus e modalidades de ensino, devem ser formados dentro de um espírito de unidade, constituindo-se num corpo profissional consciente de suas responsabilidades perante a Nação, os educandos e o povo em geral; para isso, devem receber remuneração condigna, para que possam manter a necessária eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis ao desempenho de sua missão.
10. E como definição final do espírito e do caráter do *Manifesto*, devemos citar as palavras com que se inicia e as que aparecem no fecho do documento. São as seguintes as primeiras afirmações do texto:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo o de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um País depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa, que, são os fatores fundamentais do acréscimo de riquezas de uma sociedade.

E são estas as palavras finais do *Manifesto*:

Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências,

agravando-se na medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com consciência humana.

O *Manifesto*, conforme dissemos, apareceu na imprensa diária, não especializada, em março de 1932. Posteriormente, em junho desse mesmo ano, foi publicado um volume pela Companhia Editora Nacional, de São Paulo, precedido de uma introdução redigida por Fernando de Azevedo e seguida por algumas apreciações críticas de vários comentaristas e por um *Esboço de um Programa Educacional Extraído do Manifesto*, em dez itens. Mesmo com o risco de alongar demasiadamente o presente estudo, creio que é conveniente reproduzir aqui, como documentação e mais completa compreensão do verdadeiro caráter do documento, esse anexo, redigido por solicitação de grande número de interessados. Além disso, constituindo, atualmente, o referido volume obra rara, parece-me que será útil a inclusão aqui, na íntegra, desse *Esboço*.

Ei-lo:

A Nova Política Educacional Esboço de um Programa Extraído do Manifesto

1. Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:

- a) a educação é considerada, em todos os seus graus, como uma função social e um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;
- b) cabe aos Estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e

as normas gerais estabelecidos na Constituição e, em leis ordinárias pela União, a que competem a educação na capital do País, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenada e estimulada pelo Ministério da Educação;

c) o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária gratuita e obrigatória; o ensino deve tender gradativamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus.

2. Organização da escola secundária (de 6 anos) em tipo flexível, de nítida finalidade social, como escola para o povo, não proposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum, as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências), ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico).

3. Desenvolvimento da educação técnico-profissional de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escolas:

- a) de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas);
- b) industriais e profissionais (elaboradores de matérias-primas);
- c) de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados); e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus da hierarquia industrial.

4. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema da orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.

5. Criação de universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes

é essencial, de elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:

- a) à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada;
- b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
- c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
- d) à vulgarização ou popularização científica, literária e artística, por todos os meios de extensão universitária.

6. Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação, em todos os graus, e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma porcentagem das rendas arrecadadas pela União, pelos Estados e pelos Municípios.

7. Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino, que cooperarão com o Estado na obra de educação e cultura, já como função supletiva, em qualquer dos graus de ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica.

8. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares:

- a) para a defesa da saúde dos escolares, como serviços médico e dentário escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários e clínica, pelas clínicas escolares, colônias de férias e escolas para crianças débeis) e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esporte, piscinas e estádios);
- b) para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares, etc.);
- c) para articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores,

- conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores;
- d) para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares, fixas ou circulantes, museus escolares, rádio e cinema educativo).

9. Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser:

- a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado com o mínimo de despesa;
- b) estudados, analisados e medidos cientificamente, e, portanto, rigorosamente *controlados* nos seus resultados;
- c) constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências.

10. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpretação das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o jardim de infância à universidade, “em vista da seleção dos melhores”, e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais e supernormais (classes diferenciais e escolas especiais).

Conclusões

Do que ficou exposto, conclui-se facilmente que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* pressupunha a existência de uma sociedade homogênea e democrática, regida pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos.

Entretanto, esta não é, infelizmente, a realidade no tocante à sociedade brasileira, desde seus primórdios até os dias atuais.

Por isso mesmo é que as indicações contidas no *Manifesto*, para resolver o problema

educacional brasileiro, até hoje, não puderam ser levados à prática.

Mas, não somente os preceitos inscritos nele, como também todas as outras medidas de caráter democrático que têm sido propostas até hoje.

Assim aconteceu com as disposições do capítulo sobre educação e cultura adotadas pela Constituição de 16 de julho de 1934, que foi derogado com a implantação de nossa primeira experiência declarada de governo autoritário, o chamado “Estado Novo”, de 10 de novembro de 1937.

Também as memoráveis realizações de Anísio Teixeira, em sua administração no antigo Distrito Federal (1931-1935), na qual o grande educador procurou levar à prática os princípios inscritos no *Manifesto* e que deve ser considerado como o ponto mais alto a que atingiu, no Brasil, a procura de soluções para o nosso problema educacional. Como se sabe, a tentativa do nosso “estadista da educação” sossobrou golpeada pela reação que se desencadeou no País, após os levantes armados, dirigidos pela insensatez de alguns jovens militares, naqueles trágicos dias de novembro de 1935. Desse episódio dramático restou, para a história da educação brasileira, a carta, edificante e corajosa, com que Anísio Teixeira demitiu-se do cargo de Secretário de Educação e Cultura do antigo Distrito Federal.

O “Estado Novo” (1937-1945) talvez tenha adotado uma orientação mais “realista” em matéria de educação, pois considerou o ensino profissional, para formação de mão-de-obra, como o dever básico do Estado; e, mais tarde, reformou o ensino de 2º grau, dividindo-o em compartimentos estanhos, cada um para atender, separadamente, às necessidades de formação de nossa juventude, de acordo com a divisão em classes realmente existente na sociedade brasileira (ensino secundário, normal, industrial, comercial e agrícola).

Depois, veio a hecatombe da Segunda Guerra Mundial e com a vitória das chamadas “potências democráticas”, em coalizão

com a União Soviética, sobre o nazi-facismo, tivemos aqui, como repercussão, a reconstitucionalização do País, e a promulgação da Constituição de 18 de setembro de 1946. Nela, reapareceriam, com algumas ampliações, os dispositivos sobre educação e ensino constantes da Constituição de 1934, e, além disso, dispunha, como novidade maior a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei complementar somente 15 anos mais tarde foi promulgada (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Porém, passados 10 anos, já no segundo regime autoritário de governo, instalado a 19 de abril de 1964, foi modificada, na parte relativa aos ensinos de 1º e 2º graus, pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. O ensino superior, universitário ou de 3º grau já tinha sido reformado, mediante a Lei nº 5.540 de 1968.

Mas, apesar de todas essas reformas, a insatisfação e as críticas veementes continuaram a ser dirigidas contra toda a nossa organização de educação e ensino, em todos os seus aspectos. E a expressão que mais se ouve, em todos os setores de nossa sociedade, é que a educação e o ensino estão mergulhados numa crise profunda e não se vislumbra meios nem modos de tirá-la dessa situação.

As pessoas interessadas nessas questões, e que são muitas, pois que se trata de problemas que dizem respeito, praticamente, a todo o povo brasileiro, perguntam-se perplexas: por que têm fracassado todas essas medidas democráticas ou democratizantes que têm sido propostas, ao longo de todos esses anos, para tentar resolver as deficiências desse setor básico da vida nacional?

Por que chegamos ao ano de 1982 com a revelação dessas cifras estarrecedoras, apuradas pela Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes à educação e ao ensino?

Eis algumas dessas cifras:

Como uma cruel cartomante, o sistema de ensino já traçou o futuro das crianças

brasileiras – a maioria delas não tem futuro algum. De acordo com o exaustivo quadro sobre a educação no País, traçado pelo PNAD-82, conclui-se que, em cada grupo de 100 brasileiros, apenas 74 terão algum contato com a escola – 26 já devem ser descartados liminarmente e permanecerão analfabetos a vida inteira. Dos 74, um grosso contingente de 62 pessoas terá acesso somente ao 1º grau do ensino, onde se dá a formação básica, e ficarão por aí. Sobrarão não mais de 12, a quem se oferecerá o privilégio de cursar o 2º grau. E desses 12 apenas 4, solitários vencedores supremos no pelotão inicial de 100, terão acesso à Universidade.

E adiante:

Há no País, segundo o levantamento, 26 milhões de pessoas acima dos 7 anos que não sabem ler nem escrever – um número equivalente à soma das populações de Minas Gerais e do Rio de Janeiro e que, proporcionalmente, ao todo, representa 26% da população, coloca o Brasil, em termos internacionais, numa taxa de analfabetismo idêntica à do Paraguai.

E em seguida:

Pior ainda, no entanto, é que, ao contrário do que transparecia em levantamentos anteriores, o número de analfabetos vem crescendo. Se de 1970 a 1976 o País registrou um progresso significativo ao fazer cair a taxa de analfabetismo de 34% para 25%, de 1976 a 1982 a taxa voltou a subir, situando-se nos atuais 26% (*Revista Veja*, n. 763, de 16/11/1983, p. 86-87).

Assim, passados exatamente 50 anos do lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932-1982), a situação em relação aos problemas básicos da educação e do ensino agravaram-se, chegando-se a esses deploráveis aspectos, revelados pela referida pesquisa oficial.

E, volta-se a perguntar: por que isso aconteceu, apesar dos inegáveis esforços de muitas autoridades e de grande número de educadores honestos, e ainda o indiscutível

e extraordinário desenvolvimento material do País nesse meio século?

É que essa situação decorre, fundamentalmente, do fato da estrutura da sociedade brasileira continuar a ser profundamente antidemocrática. E isto é facilmente comprovável em face dos dados oficiais sobre a concentração da renda no País, especialmente nos últimos anos, pelos quais se verifica que uma minoria de brasileiros vem se tornando cada vez mais rica, enquanto a maioria do povo empobreceu gradativamente. E comprova-se ainda mais pelos resultados da mesma pesquisa realizada pelo IBGE, e que são os seguintes:

O número de brasileiros com rendimentos mensais de até dois salários mínimos subiu de 28 milhões 36 mil para 32 milhões 62 mil, apresentando um crescimento de 24, entre 1980 a 1982. A pesquisa, baseada em levantamentos feitos entre outubro e dezembro de 1982, revela também que 10 milhões 86 mil e 492 brasileiros recebem mensalmente até meio salário mínimo. Outros 11 milhões 776 mil e 83 recebem entre meio e um salário mínimo, o que significa que um total de 21 milhões 625 mil 575 brasileiros vivem com até um salário mínimo. Na faixa compreendida entre um e dois salários mínimos estão 12 milhões 884 mil 388 pessoas.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) –1982 mostra também que 4 milhões 945 mil 20 pessoas não apresentavam remuneração, embora trabalhassem períodos de 39 a 49 horas ou mais mensalmente. A maior parte dos não remunerados se encontram vinculados às atividades agrícolas, representando um total de 4 milhões 340 mil 825 pessoas.

A população residente no País está estimada em 122.507.125 e a população economicamente ativa em 49 milhões 884 mil 736 (pessoas ocupadas mais as desempregadas, ou seja, aquelas com 15 anos ou mais que continuam procurando emprego). A PNAD trabalha com o conceito de pessoas economicamente ativas, abrangendo as com 10 anos ou mais.

Segundo Jessé Montelo, presidente do IBGE, em 1982, a população economicamente ativa com 15 anos ou mais era de 46 milhões 928 mil e 800 pessoas.

– Somos um País pobre. A população é pobre mesmo – conceituou o presidente do IBGE, após apresentar os dados relativos à evolução dos rendimentos das diferentes faixas de renda entre 1970 e 1982.

E, para completar esse quadro sombrio, acrescente-se as seguintes informações colhidas ainda na mesma fonte:

O Brasil chegou ao fim de 1983 com uma dívida externa de 100 bilhões de dólares, com uma inflação de 212% e uma queda de produção, comandada pelo setor industrial, estimada em 5%, em relação a 1982. Números iguais a esses não foram vistos nem na famosa crise de 1929 que marcou o fim da República Velha (*Jornal do Brasil*, Retrospectiva 83, sábado, 31 de dezembro de 1983, p. 1).

E ainda mais:

O Brasil terminou 1983 com mais de 10 milhões de desocupados, o que significa 22% de desempregados e subocupados na população economicamente ativa de 45 milhões de pessoas. Um estudo do Instituto de Planejamento da Seplan garante que, se o Governo não criar programas emergenciais, o Brasil chegará a 1986 com, aproximadamente, 14,5 milhões de desocupados, sem contar com os chamados *desalentados*, aqueles que se acomodaram e nem procuram mais trabalho [...].

E adiante:

Não devemos esquecer que o estilo, a condução e os objetivos da política econômica no contexto atual têm provocado efeitos exatamente diversos daqueles que nos parecem socialmente mais justos, reclamam os técnicos, e alertam para os drásticos efeitos que o aumento do desemprego, conseqüência imediata dessa política, já está causando à população. Em primeiro lugar, a queda da qualidade de vida, sobretudo no setor de baixa renda.

Em segundo, o aumento excessivo da mortalidade infantil e das doenças transmissíveis, as quais o Governo terá que remediar com recursos tão elevados quanto os que utilizaria numa política de empregos. (*Jornal do Brasil*, domingo, 8/1/84, 1º cad., p. 15).

Daí, a grave crise social em que mergulhamos, com essas taxas inéditas de desemprego; aumento da pobreza, em geral; aumento da criminalidade juvenil e até infantil; aumento das taxas de mortalidade infantil, etc.

Toda essa terrível situação teria, evidentemente, de levar às drásticas repercussões, apontadas anteriormente, sobre o setor de educação e ensino.

E nesse ponto das considerações que venho alinhando, mais uma vez acode-me à memória aquela dramática advertência de Benito Juarez, a grande figura da revolução mexicana, que certo dia encontrei, por mero acaso, mas sintomaticamente, no n. 89, de maio/jun. de 1948, à página 28, da *Revista do Clube Militar do Rio de Janeiro*, e que dizia o seguinte:

Ainda que se multipliquem as escolas e os professores sejam bem pagos, sempre haverá escassez de alunos enquanto existir a causa que impede a assistência à escola... Essa causa... e a miséria geral... O homem que não pode dar alimento à família, vê a educação dos filhos como obstáculo à luta diária pela subsistência. Elimine-se a pobreza... e a educação seguirá em forma natural...

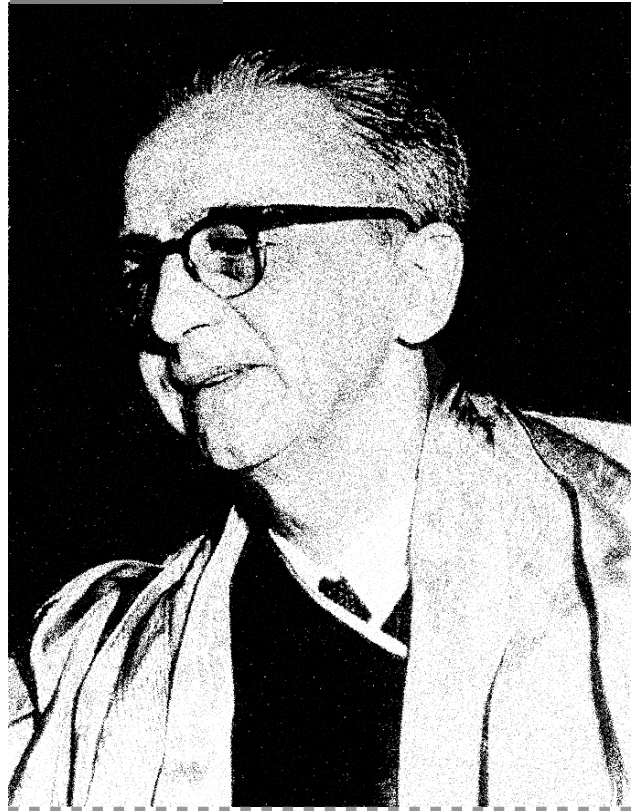
Tudo isso que vem acontecendo em nosso País, apesar de suas potencialidades em riquezas naturais e das qualidades excepcionais de seu povo é, sem dúvida, o resultado do desenvolvimento econômico

inteiramente distorcido que temos tido, desde a nossa constituição como Nação. Politicamente independentes, desde 1822 continuamos, entretanto, a ser extremamente dependentes dos recursos estrangeiros, em capitais e tecnologia, para a exploração de nossas riquezas, e, portanto, completamente vulneráveis à pressão dos interesses das nações do chamado mundo desenvolvido. E, além disso, o próprio desenvolvimento material que alcançamos vem beneficiando apenas uma minoria do povo brasileiro, com a exclusão da maioria dos benefícios desse inegável progresso material que conseguimos. Logramos assim um *falso desenvolvimento* ao mesmo tempo *dependente* e *excludente* da maioria dos brasileiros. E essa circunstância só poderia gerar a situação dramática em que nos encontramos nos dias de hoje.

Daí decorrem forçosamente as frustrações e as desilusões dos educadores que, em sua boa-fé, insistem em imaginar que a *educação e o ensino escolares* são os fatores fundamentais para modificar essa situação...

Ao contrário, porém, somente quando alcançarmos um regime verdadeiramente democrático é que se criarão as condições para que possa florescer uma educação democrática, na qual prevaleça o preceito fundamental da democracia que é a *igualdade de oportunidades para todos*.

Assim, o problema fundamental do Brasil é a democratização de sua sociedade para que possa haver a participação equitativa do povo brasileiro nos resultados do trabalho de todos. E somente assim será possível realizar os ideais dos educadores que, certo dia, lançaram *Ao Povo e ao Governo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, para a *Reconstrução Educacional no Brasil*.



Lourenço Filho

(Vila de Porto Ferreira-SP, 1897 – Rio de Janeiro-RJ, 1970)

Antecedentes e primeiros tempos do Inep*

Primórdios

O 25º aniversário do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos leva a recordar duas ordens de coisas: sua organização inicial, seus primeiros trabalhos; e, por natural associação, projetos anteriores que tenham visado a criar órgãos para estudo geral das coisas do ensino em nosso país.

As idéias relativas a essa matéria vinham de longe. Já em 1823, na Constituinte do Império, eram elas consideradas, paralelamente às grandes realizações com que então se sonharam: “escolas em todas as cidades e vilas, liceus em todas as comarcas, e universidades nos locais para isso mais indicados”... Nem uma nem outra coisa haviam de vingar, por prematuras.

Dois projetos, não obstante, renovam a idéia em 1826 e 1827. É que, desde o começo do século, nações da Europa haviam criado os seus ministérios de Instrução Pública,

* Publicado originalmente na RBEP v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

ou conselhos, ou comissões, destinados a fundar os serviços escolares em bases menos incertas.

Em 1834, centralizando alguns serviços públicos, veio o Ato Adicional à Constituição a descentralizar os serviços do ensino primário e normal. Poderia parecer, assim, supérfluo um órgão central para o exame das questões gerais do ensino no Brasil.

Quase cinqüenta anos haviam de passar, com efeito, sem que a idéia voltasse a ser debatida. Mas, a de um órgão colegiado para assessoramento da administração, essa logo aparece, em 1846, na forma de um Conselho Geral de Instrução Pública, segundo projeto apresentado à Câmara dos Deputados.

Projetos similares, de cunho governamental, são enviados ao Parlamento, em 1870, pelo ministro do Império Paulino de Souza e, sete anos depois, por José Bento da Cunha Figueiredo, titular da mesma pasta. Em 1872, com a reforma Leôncio de Carvalho, sugere-se um Conselho Superior de Instrução Pública.

Expedida por decreto a ser referendada pelas cortes, deu essa reforma motivo aos grandes pareceres sobre o ensino elaborados pelo deputado Rui Barbosa. Não desejava ele apenas um órgão colegiado, mas outro também que servisse à documentação e à difusão de novas idéias sobre o ensino, com investigação de seus problemas na vida nacional. A exemplo de instituições similares, ensaiadas nalguns países da Europa – a Hungria, a Holanda, a França, a Bélgica, além de outros – esse órgão recebia o nome de Museu Pedagógico.

Esse título *museu* não restringia a idéia dos estudos de que se devessem encarregar a instituição. Naqueles países funcionavam tais órgãos para coleta da estatística das escolas, de informações sobre métodos e procedimentos didáticos, como também sobre condições gerais das populações. Em duas palavras, informavam e investigavam. Mas, como à época se sentisse que o ensino

deveria perder a feição essencialmente verbal com que se realizava, insistia-se na idéia de exemplificação de certo material didático, em artefatos e aparelhos, nos quais se pudesse apoiar o ensino objetivo. Daí, o nome adotado.

É sabido que não tiveram andamento os substitutivos de Rui, de que seus pareceres representaram copiosa fundamentação. Contudo, muitas das idéias expostas não ficaram perdidas, e em especial a do centro de estudos que pleiteara. Nos últimos anos do Império justificaram algumas iniciativas colaterais, digamos assim, como a da Exposição Pedagógica, realizada em 1883, e outras, de cunho privado, como a da Sociedade Promotora de Instrução, com um intenso movimento de palestras, estudos e debates, e mesmo o esboço de um museu didático.

Já na República, dá-se corpo à idéia com o chamado *Pedagogium*, instituto que deveria “ser um órgão propulsor de reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional”, tal como no próprio ato de criação se veio a dizer (Decreto nº 667, de 16 de agosto de 1890). Como repartição federal, teve existência efêmera. Em dezembro de 1896, passou à jurisdição do Distrito Federal, com natural redução de seu programa. Ainda assim, o *Pedagogium* prestou grandes serviços à difusão de modernos conhecimentos sobre o ensino, até julho de 1919, quando foi extinto. Bastará dizer que nele funcionou um laboratório de psicologia para aplicações do ensino, instalado graças aos esforços de Medeiros de Albuquerque.

Em 1911, havia-se criado o Conselho Superior do Ensino, para exame de questões do ensino secundário e superior. Em 1923, transforma-se ele no Conselho Nacional de Instrução e, em 1931, no Conselho Nacional de Educação, que perdurou até a promulgação da recente Lei de Diretrizes e Bases. Em qualquer dessas fases, as atividades desse órgão colegiado teriam de ser muito diversas das de um centro para

documentação e pesquisa. Nada, portanto, de estranhar que em 1917 o deputado Monteiro de Souza se batesse pela criação de uma Repartição Geral do Ensino Público e da Educação Nacional, com muitas das atribuições que mais tarde deveriam constituir o programa do Inep.

Esse projeto não seria aprovado. Deveria despertar, porém, ensaios governamentais de estudos pedagógicos, como outras iniciativas por parte de pessoas cultas. Repetia-se a história. É assim que, ao ensejo do centenário da Independência, promove o Ministério da Justiça e Negócios Interiores duas conferências nacionais, respectivamente dedicadas à instrução primária e ao ensino secundário e superior. Um pouco por efeito dessas reuniões, vem a ser estabelecida, em 1923, a Associação Brasileira de Educação, cujo programa inicial abrangia muitos dos pontos visados pelo Museu Pedagógico, tal como figurava no projeto de Rui.

Valiosos trabalhos logo passou essa agremiação a realizar, na forma de inquéritos, pesquisas e reuniões nacionais para debate pedagógico. Muitos deles influíram no sentido de projetar os problemas do ensino no plano mais amplo das questões da vida social e política. E, não se poderá negar, que toda essa atividade muito concorreu para que se criasse, logo após a revolução nacional de 1930, o Ministério da Educação.

Criação e estrutura inicial do Inep

Essa secretaria de Estado teve estrutura muito singela nos primeiros tempos. Quando, em 1936, o Ministro Gustavo Capanema cuidou de reorganizá-la, aceitou a idéia de um de seus colaboradores no sentido de que se estabelecesse, de par com o Departamento Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação, um órgão novo, com o título de Instituto Nacional de

Pedagogia. O Departamento seria órgão executivo por excelência; o Conselho, órgão consultivo, para assessoramento geral; e o Instituto, fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio geral e assistência técnica. A perspectiva geral dos trabalhos de cada um desses órgãos, como seus respectivos títulos indicavam, seria sempre *nacional*.

O projeto Capanema converteu-se na Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, diploma esse que na legislação federal se destaca por haver sido o primeiro a consagrar princípios e normas de “organização racional” dos serviços públicos. Num dos seus artigos, era criado o Instituto Nacional de Pedagogia para o fim de “realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos”.

Na exposição de motivos, redigida por Gustavo Capanema, mais se explicava o programa:

Não possui, ainda, o nosso país um aparelho central destinado a inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações, sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos. É evidente a falta de um órgão dessa natureza, destinado a realizar trabalhos originais nos vários setores do problema educacional, e, ao mesmo tempo, a recolher, sistematizar e divulgar os trabalhos realizados pelas instituições pedagógicas, públicas e particulares. Além disso, incumbir-se-á de promover o mais intenso intercâmbio no terreno das investigações relativas à educação, com as demais nações em que este problema esteja sendo objeto de particular cuidado de parte dos poderes públicos ou das entidades privadas.

Dado os múltiplos encargos que a reestruturação prevista na lei cometia ao Ministro, não foi logo instalado o Instituto Nacional de Pedagogia. Em 30 de julho de 1938, expediu-se, porém, o Decreto-Lei nº 580, que lhe alterou a denominação para *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*, definindo também, de modo mais amplo, a competência e a estrutura do novo órgão.

Seu programa era deste modo resumido: “o Instituto funcionará como o centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério” – explicação que se tornava necessária por atender, então, a mesma pasta às questões de saúde pública.

Note-se que aí não se falava de *um* centro, mas *do* centro. Despido de qualquer função administrativa, deveria a instituição cumprir importantes funções:

[...] organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos.

Além desses pontos, dois outros constavam do referido decreto-lei. O Inep deveria promover investigações sobre os problemas de orientação e seleção profissional, “cooperando com o Departamento Administrativo do Serviço Público, por meio de estudos e providências executivas nos trabalhos de seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo público da União”.

Essa circunstância esclarece por que, além das seções básicas de documentação e intercâmbio, e de inquéritos e pesquisas, teria o Inep duas outras – de psicologia aplicada e de orientação e seleção profissional – mantendo, ademais, um Serviço de Biometria Médica.

Aparentemente dispersos, esses encargos aí se associavam e tal fato tem a sua explicação particular. Em nosso país, a essa época, eram escassos os quadros de pessoal entendido em orientação e seleção profissional, não se contando seus técnicos senão pelos dedos, entre médicos e educadores. E como, ao mesmo tempo, se havia estabelecido o Inep e esse Departamento,

o DASP, o qual deveria iniciar seus trabalhos com um intenso programa de recrutamento de pessoal, segundo um “sistema de mérito”, quis-se assim aproveitar, da melhor forma, os poucos elementos disponíveis.

Essa é a razão pela qual, examinando os arquivos do Inep, verifica-se que, apesar de seu título, já nascia ele com um conjunto de auxiliares lotados no Serviço de Biometria Médica, maior que o dos técnicos destinados a realizar estudos propriamente pedagógicos. Nos anos seguintes, aquele conjunto ainda mais deveria crescer e, de tal forma que, em 1943, possuía o dobro de servidores das demais dependências do Inep. Como seria natural, esses serviços especializados deveriam desligar-se depois.

Teria essa associação de serviços prejudicado o Inep?... É de acreditar que não. De uma parte, por ela se atendia a serviços executivos de alto interesse público, dentro de critérios objetivos, perfeitamente imparciais, o que deu ao novo órgão inegável prestígio social. De outra, certos estudos de biometria e seleção, por exigirem fundamentação objetiva, a ser apurada por critérios estatísticos, proporcionou a um grande número de técnicos orientação de base científica, muito conveniente. As reuniões de estudo, frequentes entre elementos dos dois grupos de serviços, interessados todos nos problemas de capacidades humanas, formação profissional e mercado de trabalho, comunicaram ao programa geral do Inep um sentido realista muito proveitoso.¹

Curioso é que as instalações dos primeiros tempos, relativamente acanhadas, forçavam os técnicos a uma maior aproximação e interesse pelos serviços comuns. As instalações se resumiam nalgumas salas do velho edifício do Calabouço, onde funcionavam várias repartições e, na maior parte dele, o Museu Histórico Nacional. Diga-se de passagem que a proximidade desse Museu igualmente lhe foi muito útil.

Quanto ao pessoal, surgiu o Inep com meia dúzia de servidores. Já em 1939, pode ele contar, porém, com elementos mais

¹ O Inep contou desde o início com a colaboração do Dr. Antonio Cavião Gonzaga, na direção do Serviço de Biometria Médica, e com a dos drs. Alcebiades Costa, Décio Olinto, Eduardo Marques Tinoco e Joaquim de Azevedo Barros, todos interessados em pesquisas. Contou também com um especialista em bioestatística, o saudoso Dr. Eurico Rangel.

numerosos e de grande valor, escolhidos entre os aprovados em concurso de títulos e provas para constituírem o primeiro núcleo da carreira de Técnicos de Educação, criada pela Lei nº 378. Apenas concluído esse concurso, em fevereiro desse ano, nove dos candidatos aprovados foram lotados no Inep, quatro dos quais como chefes das seções técnicas. Para o desempenho dessas funções, o diretor do Inep utilizou o critério objetivo de aproveitamento dos quatro primeiros classificados no concurso.²

Atividades dos primeiros anos

Árduos teriam de ser os trabalhos dos primeiros anos do Inep. Seu programa era complexo e sua organização devia partir, a bem dizer, do nada. A maior prova da necessidade de um órgão de sua natureza e funções compreende-se pelo seguinte fato: a não ser o Serviço de Estatística de Educação e Saúde, dirigido pelo grande brasileiro que foi Mário Augusto Teixeira de Freitas, do qual o Inep recebeu farto material para estudo, as contribuições que lhe puderam fornecer todas as demais repartições do Ministério foram muito escassas. Tal situação decorria da própria tradição dos serviços gerais do Ministério. Para alguns deles o pedido de material de estudo chegava mesmo a parecer estranho, senão mesmo intromissão indébita nos “segredos” das repartições.

Não obstante, urgia coletar material, coordená-lo e dispô-lo para indagações úteis aos problemas de eficiência do ensino e mais questões educacionais, de qualquer natureza.

Como fontes básicas de documentação, além dos dados estatísticos disponíveis, pôs-se o Inep a organizar um ementário geral da legislação sobre o ensino e educação, a partir dos primeiros atos do Reino Unido; ao mesmo tempo, fazia completar e publicar a bibliografia pedagógica brasileira desde

a mesma época, para o que se serviu de um levantamento começado na extinta Diretoria Nacional de Educação. Uma e outra dessas fontes continuaram a ser atualizadas, logo a elas se juntando elementos, da legislação estadual e indicações de estudos insertos em publicações periódicas.³

O aspecto propriamente histórico encontrou um colaborador espontâneo na figura do inesquecível pesquisador Primitivo Moacyr, auxiliado, com rara dedicação, pelo Dr. Rui Guimarães de Almeida, também infelizmente já desaparecido. A ambos se deve a publicação da obra *A Instrução e a República*, em sete volumes, que o Inep editou nos anos de 1941 e 1942.

Todo esse trabalho de reconstituição era fatigante. Na realidade, obscuro. Mas, a simples classificação de todo esse material estatístico, legislativo e bibliográfico, começava a revelar *as realidades* da educação nacional, em seus aspectos capitais, no plano das realizações públicas e nas da iniciativa privada, como também no das idéias. O balanço de cada semestre propunha novos problemas a serem analisados, descobria relações, indicava condições atuantes no processo educacional, fossem de ordem demográfica, econômica, institucionais, ou propriamente políticas. Assim, diferentes perspectivas de estudo começaram a ser caracterizadas, quer no plano nacional, quer nos das diferentes regiões do país.

Acompanhando-se a marcha das publicações, primeiramente mimeografadas e depois impressas, dos anos de 1939 a 1945, pode-se facilmente apreender princípios de ordem metodológica que foram empregados.⁴

Entre os estudos impressos, devem ser destacados os vinte volumes que se dedicaram à *Organização do Ensino Primário e Normal*, cada um dos quais referentes a um Estado, e os dois volumes de síntese, denominados *Situação Geral do Ensino Primário e Administração dos Serviços de Educação*, ambos editados no ano de 1941. Ainda que modestas, essas publicações revelaram aos órgãos de administração do ensino nas

² Eram eles: Dr. Murilo Braga de Carvalho, depois Diretor de Seleção do DASP e Diretor do próprio Inep; Prof. Paschoal Leme, que permaneceu na carreira, tornando-se conhecido publicista em assuntos educacionais; Padre Helder Câmara, depois Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da antiga Prefeitura do Distrito Federal; o Prof. Manoel Marques de Carvalho, depois encarregado de missões culturais em dois países latino-americanos. Em três dessas chefias, sucederam depois o Prof. Jacir Maia, Rui Guimarães de Almeida e Armando Ilildebrand. O Serviço de Expediente foi primeiramente chefiado pelo oficial-administrativo Otto Floriano de Almeida, sucedido pelo Dr. Antônio Luís Baronto, que permaneceu no Inep, ao qual prestou assinalados serviços. A Biblioteca Pedagógica foi organizada pelo Prof. Martiniano Pereira da Fonseca, hoje aposentado. Como auxiliares do gabinete do Diretor trabalharam Bartira Loretti, Hadjine Guimarães Lisboa e Selene Bastos Tigre.

³ O ementário da legislação foi todo ele levantado por um competente jurisperito, o saudoso Dr. Mário Calmon. O levantamento e análise bibliográfica teve a competente colaboração de Déa Veloso Barros e Albino Joaquim Peixoto Junior.

⁴ A lista dessas publicações constam do relatório “O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividades”, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 6, n. 16, outubro de 1945, e também em separata.

unidades federadas a extensão relativa do seu trabalho na obra comum da educação nacional, e certos índices de eficiência ou, ao contrário, de déficit; propunham-lhes, ademais, novas preocupações quanto à necessidade de planejamento, financiamento e preparação do pessoal docente e administrativo intermediário.

Com tudo isso, estabelecia-se um laço de novo entendimento entre tais órgãos e o Ministério. Começaram aqueles a admitir que, através do Inep, o governo federal lhes poderia prestar assistência de ordem técnica, sem qualquer desejo de impor nada, mas, simplesmente, de esclarecer, estabelecer confrontos, inspirar métodos de pesquisa na ação administrativa. Muitos dos Estados sentiram, por isso mesmo, a insuficiência de seus quadros técnicos.

Daí, para uma nova fase de compreensão, o movimento foi rápido. Quase todas as unidades federadas passaram a enviar chefes de serviço, diretores e inspetores para estágio em seções do Inep e, logo também, para cursos de administração escolar de que se encarregaram o diretor e os técnicos do novo órgão. Tal cooperação encontrou maior motivo de ordem prática logo que se instituiu o Fundo Nacional de Ensino Primário, resultante de esforços do Ministro Capanema, com apoio nas investigações do Inep.⁵

Em 1944, já dispondo de material organizado e pessoal mais treinado, podia o Instituto lançar o seu órgão de divulgação periódica, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que manteve durante dois anos tiragem mensal, absolutamente pontual. Tornou-se depois esse órgão trimestral, mantendo sempre, no entanto, o mesmo alto nível dos primeiros números. É muito difícil que hoje se encontre um estudo sobre educação no Brasil, de maior tomo, que não faça referência à documentação ou a trabalhos insertos nessa revista. A análise dos artigos dos números iniciais chega mesmo a surpreender quanto a certas posições assumidas pelo Ministério da Educação, por

meio do Inep, nessa recuada época de vinte anos atrás. A tese democrática era aí uma constante.

Conclusão

O intuito destas notas não é apresentar completo relatório, o qual foi feito e publicado, como atrás se mencionou. O desejo do autor destas linhas é apenas lembrar alguns fatos e os esforços de certo grupo de pessoas, para propor, enfim, esta questão: De que modo, e até que ponto, terão os trabalhos do Inep, nessa fase e depois, concorrido para o aperfeiçoamento e o alargamento do pensamento pedagógico do país e, conseqüentemente, para o progresso de nossas instituições educacionais?...

A resposta não é fácil. O que se pode chamar processo educacional é uma decorrência da vida social em toda a sua complexidade e plenitude. Abrange condições propriamente ecológicas, demográficas e econômicas, e o progresso de uma filosofia social que à ação política bem possa inspirar; mas, com isso, certamente, a ação de *educacionistas* (passe lá o termo) ou de pedagogistas por profissão, analistas educacionais que admitam investigação objetiva.

Para maior proveito da ação desses últimos e, sem dúvida, mais perfeita compreensão de todas aquelas condições e circunstâncias, é que se faz necessário um órgão de documentação, pesquisa e divulgação pedagógica. Não será, pois, demasiado dizer que o transcurso da educação brasileira, nos últimos vinte e cinco anos, não teria sido exatamente o mesmo, se caso o Inep não fosse criado, firmado o seu programa e desenvolvido seus serviços.

Claro que, nesse lapso, teve ele de enfrentar muitos tropeços e, por vezes, deve-se confessar, certas incompreensões perfeitamente naturais por parte daqueles que facilmente cedem a soluções emocionais, e não às que possam provir de estudos pacientes e indagações mais fundamentadas.

⁵ Aos estágios e cursos do Inep não concorreram apenas educadores nacionais, mas de diversos países latino-americanos, em especial da Bolívia, Chile, Paraguai e Venezuela.

Entre essas pessoas, ressalvadas as suas melhores intenções, incluem-se certamente os políticos, ou pelo menos certa classe de políticos, assim como de pensadores sociais e publicistas, interessados pelas coisas da educação, mas nem sempre bem informados.

Quanto aos políticos, em especial, pode-se lembrar o que, examinando o seu indispensável papel nas decisões relativas a problemas econômicos, escreveu Gustavo Cassel, em pequenino trecho que se tornou clássico:

O político em seu trabalho está acostumado a concentrar toda a atenção no *poder*, sendo por isso muito natural para ele que tudo se possa conseguir desde que se disponha de mando ou de poder político. Na realidade, os políticos chegam a crer que, pelo exercício do poder, sejam eles capazes de proibir que ocorram as conseqüências lógicas e naturais de seus próprios atos.

Um dos resultados dos trabalhos do Inep tem sido o de revelar conseqüências lógicas e naturais da ação política em matéria

de educação, quer isso agrade ou desagrade. Esse pensamento foi o que o animou, desde a sua fundação, ao tempo em que o autor deste artigo o dirigiu, e que os seus dois sucessores no cargo ainda ampliaram, imprimindo maior extensão e intensidade aos trabalhos sob sua responsabilidade.

O que o Inep hoje representa é a eles que especialmente se deve – ao malgrado Murilo Braga de Carvalho, tão cedo desaparecido, e a Anísio Spínola Teixeira, figura de dedicação exemplar à causa da educação do país, batalhador infatigável, semeador de idéias.

À medida que o tempo passa, levando a sociedade brasileira a uma maior consciência de seus próprios problemas sociais, mais e mais as funções do Inep serão compreendidas. Assim também, os esforços de seus dirigentes e os técnicos que ao programa da instituição se têm consagrado. Na vida de organizações de sua espécie, vinte e cinco anos representam apenas um primeiro passo. E esse, em direção certa, foi transposto.

2ª PARTE

LEITURAS DA RBEP

José Carlos Rothen

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP

Palavras chave: Inep, RBEP,
Lourenço Filho, Anísio Teixeira,
Documentação.

Resumo

O artigo trata da história do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) desde sua fundação, em 1938, até 2002. Utiliza matérias publicadas na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* como fonte principal. Discute as articulações políticas que permitiram que o Inep, no período de 1938 a 1971, fosse instalado e se consolidasse como um órgão estatal utilizado pelos escolanovistas para exercer a liderança intelectual na elaboração e implantação de políticas para a educação. Discute as hipóteses de que os diversos momentos de crise e indefinição da *RBEP* coincidem com os momentos de crise e indefinição do próprio Instituto e que, a partir da década de 1980, a *Revista* paulatinamente deixa de ser um instrumento de exercício da liderança pelo Inep.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), instalado em 1938 como um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, constituiu-se, na sua história, como um órgão autônomo que buscou exercer a liderança intelectual das reformas educacionais brasileiras. O Inep contou, a partir de 1944, com a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* como um instrumento para a divulgação da sua produção intelectual e para influenciar na formação das concepções brasileiras de educação. A importância atribuída pelo Instituto à *Revista* permite que a história do Inep possa ser reconstruída a partir de sua própria e do material nela publicado.

A história do Inep – e, conseqüentemente, da sua *Revista* – é marcada por processos de descontinuidade. Os estudos consultados utilizam normalmente o recurso de dividir a história do Inep e da *RBEP* em períodos, podendo os critérios para a periodização ser divididos em internos e externos. Os autores que utilizam critérios internos são Britto (1984), Gandini (1995) e Saavedra (1988); os que utilizam critérios externos são Alvarenga (2000), Castro (1984), Rosas (1984), Saviani (1984) e Sguissardi e Silva Jr. (1998).

Jader de Medeiros Britto, que foi editor da *RBEP*, no Editorial do número 150, maio a agosto de 1984, divide a história da *Revista* em três períodos: de 1944 a 1951; de 1951 a 1964 e o posterior a 1964. No primeiro período, o Inep foi dirigido por Lourenço Filho e Murilo Braga, sendo a ênfase maior dos artigos publicados na *RBEP* relacionada a questões intrinsecamente pedagógicas (administração escolar e psicologia escolar). No segundo período, sob a direção de Anísio Teixeira, a *RBEP* torna-se tribuna do debate em relação à democratização do ensino. No terceiro período, no qual a figura dos diretores do Inep não é tão marcante quanto nos anteriores, a ênfase da *RBEP* dá-se em relação à administração do ensino. Britto afirma ainda, nesse Editorial, que, na nova fase iniciada

em 1983, a *Revista* tinha como objetivo aproximar-se da produção oriunda da comunidade acadêmica.

Raquel Gandini não faz uma periodização propriamente dita. Ao estudar a *RBEP* nos seus primeiros anos, ela utiliza como critério para delimitação do período a ser estudado (1944-1952) a influência de Lourenço Filho no Inep e, conseqüentemente, na *Revista*.

Silvia Maria Galiac Saavedra, funcionária de carreira do Inep, na sua dissertação de mestrado, ao expor a história do Inep, utiliza como critério de periodização a institucionalização do tipo de pesquisa realizada pelo Instituto. Ela divide a história do Inep em quatro momentos: o de 1937 a 1951, período que ela nomeia como o da “Institucionalização da Pesquisa Educacional”, no qual a influência de Lourenço Filho é marcante e a maioria das pesquisas está relacionada com a psicologia; de 1952 a 1963, que ela nomeia como o da “Perspectiva Interdisciplinar da Educação”, é o período em que o Inep é dirigido por Anísio Teixeira; de 1964 a 1976, o da “Pesquisa do esvaziamento ou o esvaziamento da pesquisa”, é caracterizado por um lento processo de eliminação das condições internas para o desenvolvimento da pesquisa educacional; e de 1976 a 1984, que seria o período da “Tentativa da Transformação”.

Amélia Domingues Castro (1984), ao analisar a presença da Didática na *RBEP*, utiliza como marco as grandes reformas do ensino, propondo a seguinte periodização: “Da reforma Capanema à LDB de 1961”; da “LDB de 1961 à de 1971”; e a partir de 1971.

Paulo Rosas (1984), em seu artigo sobre a Psicologia na *RBEP*, utiliza como critério o desenvolvimento da Psicologia no Brasil. Rosas propõe três fases: de 1920 a 1939, de 1940 a 1959, e de 1960 a 1979. Como se observa, Rosas inicia a sua periodização anteriormente ao primeiro número da *RBEP*; este fato pode ser explicado por Rosas ter o objetivo de apresentar o contexto do desenvolvimento da

Psicologia no Brasil no qual é desenvolvido o seu estudo sobre a Revista.

Dermeval Saviani (1984), ao analisar a Filosofia da Educação na *RBEP*, utiliza como critério a vinculação dos artigos por ela publicados com as correntes educacionais brasileiras. Ele baseia-se numa periodização provisória dessas correntes educacionais constante de artigo publicado no ano anterior, assim: de 1945 a 1960, concepção humanista moderna; de 1960 a 1969, articulação entre a concepção humanista moderna e a tecnicista; de 1969 em diante, em que domina a concepção tecnicista e as manifestações da filosofia analítica. Segundo a sua análise, até o ano de 1962 são publicados exclusivamente artigos com enfoque humanista moderno (Escola Nova) e, a partir dessa data, também artigos com a visão tecnicista.

Lídia Alvarenga (2000), ao apresentar o resultado de sua análise bibliométrica sobre as publicações na *RBEP*, entre os anos de 1944 e 1974, referentes à institucionalização da pesquisa educacional, utiliza como marco para a sua periodização o mandato dos presidentes da República.

Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Junior (1998), ao analisarem a produção sobre o ensino superior presente na *RBEP*, utilizam como critério a conjuntura política e a vinculação entre análise política e acadêmica. Os autores propõem três períodos: o primeiro, do nascimento e consolidação da *Revista*, de 1944 a 1964; o segundo, da presença prioritária do Estado, de 1964 a 1980; o terceiro, da presença prioritária da sociedade civil e da crítica às políticas públicas, de 1980 a 1995.

O estudo que se segue utilizará como base a conciliação das periodizações internas com as externas, buscando assim, ao mesmo tempo, compreender a organização interna do Inep e como ele se insere na rede de poder mais ampla. Propõe-se a seguinte periodização:

- período da influência de Lourenço Filho (1944 a 1951);

- período da influência de Anísio Teixeira (1952 a 1971), que será subdividido em dois: de 1951 a 1961, que é marcado pelo debate da LDB/61, e o de 1962 a 1971, que é marcado pela discussão da Reforma Universitária e do ensino de 1º e 2º graus;
- período da busca de identidade, que pode ser subdividido em quatro: o do fortalecimento do Inep como centro de documentação (1972 a 1975); o da tentativa de desmonte do Inep (1976 a 1980); o da aproximação da comunidade acadêmica (1980 a 1995); e o da transformação do Inep em agência de avaliação (1995 a 2001).

Ressalta-se que a *RBEP*, neste estudo, é ao mesmo tempo fonte de pesquisa e objeto de estudo: é fonte por fornecer os artigos e documentos que serão estudados para identificar as concepções que norteiam o exercício no Inep na elaboração de política pública para o ensino superior; é objeto por ser um dos instrumentos utilizados pelos escolanovistas para instaurar a sua hegemonia política e intelectual no campo educacional.

1. Antecedentes e primeiros tempos do Inep (1936 a 1951)

Esta seção, que recebe o nome de um artigo de Lourenço Filho (1964) em comemoração aos 25 anos da *RBEP*, tratará do período que é normalmente caracterizado como aquele em que é marcante a influência desse educador. Discutir-se-á a hipótese de que nesse período o Inep é instalado e se consolida graças às articulações por ele promovidas.

O Inep é criado e se desenvolve num período em que se busca a racionalização do Estado mediante a ação dos técnicos. Autores que fizeram parte da Associação Brasileira de Educação (ABE), como Fernando de Azevedo (1964), Lourenço

Filho (1964) e Paschoal Lemme (1984), afirmam que a idéia da criação de um órgão de pesquisa que fornecesse subsídios para as políticas públicas tem a sua origem nos congressos promovidos por essa Associação, cujos princípios educacionais foram expressos em 1932 no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, dirigido ao povo e ao Governo. Segundo Ester Buffa (1984, p. 302), esses princípios são: “a laicidade, a obrigatoriedade do Estado em assumir a educação, a co-educação dos sexos, etc.”

Fernando de Azevedo (1964) afirma que dois tipos básicos de fatos foram a base para a formulação das idéias para a criação do Inep. O primeiro foram as reformas educacionais realizadas entre 1925 e 1935; cita como exemplo a reforma levada a cabo por ele no Distrito Federal, a de Lourenço Filho em São Paulo e a de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, três nomes que estão entre os signatários do “Manifesto dos Pioneiros”. É interessante notar que ele omite outros reformadores, como, por exemplo, Francisco Campos. O segundo tipo de fato foi a implantação da cadeira de Sociologia em diversas instituições.

O Inep será constituído a partir de 1938, tendo como base a Psicologia e não a Sociologia, como teria sido, segundo Fernando Azevedo, a idéia original. Outro aspecto a ser considerado é que, a partir da instauração do Estado Novo, não foram todos os que capitanearam as reformas educacionais na década de 1920 que encontraram espaço. Raquel Gandini (1995, p. 126) afirma que “os reformadores que foram alçados ao poder no Estado Novo foram aqueles que apresentavam, já na década de 1920, preferências mais autoritárias, como, por exemplo, Francisco Campos, ou mais ‘técnicas’, como Lourenço Filho”.

A primeira tentativa da instalação do Inep ocorreu em 1936, quando Gustavo Capanema, ao reformular o Ministério da Educação e Saúde, cria o Instituto Nacional de Pedagogia a partir da sugestão de Lourenço Filho. No primeiro momento, o Instituto não é

implantado. Lourenço Filho (1964, p. 11) justifica: “dado os múltiplos encargos que a reestruturação prevista na lei cometia ao Ministro, [o Inep] não foi logo instalado”.

Somente em 30 junho de 1938, o Inep, mediante o Decreto-Lei nº 580, é instalado com suas atribuições ampliadas e com um novo nome: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. A leitura do referido decreto-lei fornece indícios para se compreender por que, em 1938, apesar dos *múltiplos encargos* do ministro, foi possível a sua instalação. Nos artigos 2º e 3º são apresentadas as suas funções:

Art. 2º Compete ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:

- a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;
- b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;
- c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;
- f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas.

Art. 3º Constituirá ainda função do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos cooperar com o Departamento Administrativo do Serviço Público [Dasp], por meio de estudos ou quaisquer providências executivas, nos trabalhos atinentes à seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação de funcionalismo público da União (O Instituto..., 1945, p. 98).

Observa-se que, na alínea “c”, aparece o termo “pesquisas” e na “d”, o termo “investigações”. As pesquisas são referentes a problemas educacionais e as investigações referem-se à psicologia aplicada à educação, bem como aos problemas da orientação e de seleção profissional – assim, a pesquisa está relacionada com temas educacionais e a investigação, com a psicologia e a seleção de pessoal. O artigo 3º é mais explícito: uma das funções do Inep está diretamente vinculada ao Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), que tem funções não diretamente relacionadas à educação. Lourenço Filho (1964, p. 12) justifica que esta vinculação ocorreu para aproveitar os poucos elementos disponíveis para exercerem as atividades de recrutamento de pessoal pelo Dasp e das atividades específicas do Inep. Esta justificativa permite levantar a hipótese de que Lourenço Filho vinculou as atividades do Inep com as do Dasp para conseguir a sua instalação.

Segundo a retrospectiva histórica de Lourenço Filho (1964, p. 10), o Instituto Nacional de Pedagogia foi pensado dentro de uma nova estrutura do MEC, que se apoiaria em três órgãos: o Departamento Nacional de Educação (órgão executivo), o Conselho Nacional de Educação (órgão de assessoramento geral) e o Instituto Nacional de Pedagogia (órgão de documentação e investigação).

O Inep, ao ser implantado, torna-se um órgão que teria tripla função: a de documentação, a de pesquisa e a de divulgação pedagógica (Lourenço Filho, 1964). Ao lado dessas quatro funções, que freqüentemente estiveram presentes em maior ou menor grau, o Inep caracterizou-se por executar políticas públicas.

O Inep, nos seus primeiros tempos, é dirigido por Lourenço Filho, que se mantém no cargo até o final de 1945. Com o fim do Estado Novo, assume, em 1946, Murilo Braga de Carvalho, que dirige o Instituto até 1951, quando morre em um acidente de avião (Azevedo, 1964, p. 25; Saavedra, 1988,

p. 45). Murilo Braga, funcionário de carreira do Inep, tinha forte vinculação com Lourenço Filho e dá continuidade ao seu trabalho de pesquisa na área de psicologia, documentação e divulgação de conhecimentos educacionais. A marca pessoal de Murilo Braga foi que o Instituto assumiu a responsabilidade pelas construções escolares, que era responsabilidade do Departamento Nacional de Educação até a sua extinção, com o fim do Estado Novo (Saavedra, 1988, p. 45).

Em 1944 é fundada a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* que, nos seus primeiros anos, seria mensal; posteriormente, com Murilo Braga, torna-se trimestral, e, na década de 1970, quadrimestral. O primeiro número inicia com a “Apresentação” do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, seguida pelo Editorial, provavelmente redigido por Lourenço Filho.¹ Esses dois textos são relevantes por três motivos: primeiro, por transparecer no discurso de Lourenço Filho a idéia de autonomia do Inep em relação ao Ministério da Educação; segundo, por definir a linha editorial da *Revista* que, em linhas gerais, será seguida até 1980; e, terceiro, por apresentar a estrutura das seções da *Revista* que não irá ser alterada substancialmente até a década de 1970 e só será radicalmente reformulada em 1983. Passa-se, aqui, a analisar cada um desses itens.

1.1 Autonomia do Inep

Gustavo Capanema (1944, p. 3) inicia o seu texto afirmando que a *RBEP* “apresenta-se como órgão [revista, periódico] oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação” – frise-se que, para Capanema, a *RBEP* é uma publicação oficial do Ministério; Lourenço Filho, por sua vez, ao defender uma postura pluralista da *Revista*, afirma que ela pertence ao Inep (Editorial, 1944, p. 6).

A *RBEP* se consolidará como uma revista do Inep que publica atos oficiais, mas

¹ Ruy Lourenço, filho de Lourenço Filho, afirma em carta a Raquel Gandini que “os Editoriais dos nº 1 (jul. 1944) a 19 (jan. 1946) foram redigidos por Lourenço Filho”.

a seleção dos mesmos será feita por quem a edita. A partir do número 2, agosto de 1944, é continuamente publicada no verso da capa a seguinte ementa:

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira a congregar os estudiosos dos fatos educacionais no país, e a refletir o pensamento do seu magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação; mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, a *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. (grifo nosso)²

Apesar de a ementa repetir no seu início a fala de Capanema, nela torna-se explícito que a responsabilidade da publicação da *RBEP* é do Inep. A análise da apresentação gráfica da *Revista* fornece outro indício de que a direção do Inep compreendia o Instituto como autônomo: na capa é feita referência ao Instituto e ao Ministério da Educação, contudo, a *Revista* é identificada como uma publicação do Inep. No verso da capa, a partir do número 2, são publicadas a ementa da *Revista* e a atribuição dos créditos à comissão de redação, e a única identificação institucional apresentada é o nome de Lourenço Filho como diretor do Inep. Portanto, não é impresso o nome do ministro da Educação. Em 1946, já na gestão de Murilo Braga, deixa-se de apresentar a comissão de redação, e, no verso da contracapa, é impressa a identificação

institucional completa do Inep, não havendo nenhuma referência ao ministro da Educação. A partir de 1947, consta na *Revista* uma página de rosto trazendo os mesmos dados da capa. No verso da capa é apresentada a ementa e, no verso da página de rosto, a identificação institucional. Os nomes do ministro da Educação e do presidente da República só serão impressos a partir do número 142, maio/agosto de 1978, em uma pequena referência no verso da capa. No número 175, referente ao período setembro a dezembro de 1992, mas publicado em setembro de 1994, é impresso no verso da capa o nome do presidente da República (Itamar Franco), do ministro da Educação e do secretário-geral do MEC, com o mesmo destaque dado no verso da página de rosto ao diretor do Inep, ao gerente do Sistema Editorial e ao editor executivo.

1.2 Linha editorial da RBEP: “Primeiros Tempos”

Gustavo Capanema, pela negação, define a linha editorial da *RBEP*. Destacam-se, aqui, dois aspectos na apresentação de Capanema: primeiro, que não há mais necessidade de discussões teóricas e, pela negação, pode-se inferir que é papel da *Revista* publicar aspectos práticos; segundo, que é ponto pacífico que a linha teórica dominante é a da Escola Nova e dos métodos ativos. Lourenço Filho, por sua vez, inicia o Editorial afirmando que existe a tendência de fortalecimento de um ponto de vista nacional. Lourenço Filho não é tão explícito como Capanema, ao desconsiderar a importância das análises teóricas, mas frisa a importância do estudo da prática educacional.

A *Revista* também se propõe exercer a liderança das reformas educacionais, “animada do sincero desejo de contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria educacional” ([Editorial], 1944, p. 6). A expressão “esclarecida mentalidade pública”,

² A ementa é publicada até o número 142, maio/agosto de 1978. Na última publicação ela recebe a seguinte redação: “*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, tem por objetivo avaliar as questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para tanto, pretende congrega os estudiosos dos fatos educacionais e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas secretarias de Educação e Cultura. Quanto possível, espera contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública, em matéria de Educação”. Comparando as duas publicações, observa-se que, no geral, a ementa se mantém até 1978. Além da atualização dos nomes dos órgãos oficiais e de estilo da redação, as únicas alterações significativas na ementa referem-se ao fato de a palavra “solicitado” e a frase “mantém seção bibliográfica dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros” serem excluídas.

formulada por Lourenço Filho, ao ser lida à luz da “Apresentação” de Capanema, pode ser entendida como a adoção do modelo escolanovista. A expressão de Lourenço Filho é repetida na ementa da *Revista* transcrita acima até o número 143, janeiro/abril de 1979, inclusive. A suposta pluralidade proposta por Lourenço Filho acima, quando transcrita na ementa, é restringida, pois nela é expresso que a *Revista* “publica artigos de colaboração sempre *solicitada*”. O termo “solicitada” aparece até 1966. Mesmo quando a palavra “solicitada” é retirada do texto, não é apresentado na *Revista* nenhum procedimento para que o leitor envie artigos. Somente após 1983, quando a *RBEP* é totalmente reestruturada, são apresentados os procedimentos e normas para envio de artigos.

Do exposto, conclui-se que na “Apresentação” e no Editorial é definido que a *Revista* adota na sua criação a seguinte linha editorial: o ponto de vista nacional, assume a postura escolanovista e trata de temas práticos. Alguns estudos posteriores mostram que a *Revista* realmente adota essa postura.

Gandini (1995, p. 15), ao estudar a *Revista* no período de 1944 a 1951, afirma que é utilizada como critério para inclusão de artigos na *Revista* a exigência de tratar sobre a organização da educação nacional. Observa (p. 36) que, nesse período, a maioria dos artigos publicados está relacionada com a psicologia aplicada à pedagogia e à organização do trabalho. No mesmo sentido, Rosas (1984) observa que a *RBEP*, principalmente até 1960, publica grande quantidade de artigos relacionados com a Psicologia.

Castro (1984), ao estudar a presença da Didática na *RBEP*, afirma que esse tema é tratado, principalmente nos anos 1944-1945, com enfoque instrumental e ênfase em técnicas e recursos. Nesse período é clara a presença dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Sem definir com precisão o período, ela observa que, na fase seguinte, a intermediária,

é dada ênfase na discussão das concepções psicopedagógicas. Ela ainda cita uma fase teórica com ênfase na pesquisa. Apesar de a autora demonstrar-se frustrada porque a didática só aparece nos dois primeiros anos da *Revista*, pode-se compreender, com sua análise, que os aspectos práticos propostos no Editorial do primeiro número estão presentes principalmente nas discussões psicopedagógicas.

Saviani (1984) afirma que a *RBEP* publicou até 1984 pequeno número de artigos relacionados à Filosofia, fato que é coerente com a proposta da linha editorial de não publicar artigos de discussão teórica. Ele observa que, até 1962, a grande maioria dos artigos ou é de autores que adotam a visão da Escola Nova, nos termos de Saviani, humanista moderna, ou trata de temas relacionados com essa abordagem. Após esse período há articulação da visão escolanovista com a visão tecnicista.

Buffa (1984), ao analisar a presença dos conflitos ideológicos nas discussões que precederam a LDB/1961, nota que a *Revista* publica artigos dos defensores da escola pública, principalmente os autores vinculados à visão escolanovista.

1.3 Estrutura da RBEP

No Editorial do primeiro número é apresentado o conteúdo que a *RBEP* irá publicar: opiniões, trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério, dados estatísticos, os textos da lei, as decisões administrativas da maior relevância, estudos de aplicação (normas estabelecidas pela prática), notas bibliográficas, informes sobre a vida educacional nos Estados e no estrangeiro e a transcrição de artigos da imprensa. Na leitura do sumário do primeiro número observa-se que a *Revista* foi dividida em cinco seções primárias (Editorial, Idéias e Debates, Documentação, Vida Educacional, e Atos oficiais) e quatro seções secundárias (Informação dos Estados, Informação do Estrangeiro,

Bibliografia e Através das Revistas e Jornais).

Segundo Gandini (1995, p. 27-28), estas seções mantêm-se quase inalteradas durante todo o período. Ela aponta que há esporadicamente a inclusão da seção Orientação Pedagógica, a exclusão da seção secundária Bibliografia (resenhas) em alguns números e que, por duas vezes, a seção Documentação foi dividida em Documentação e Documentação Histórica.

No número 79, julho/setembro de 1960, foi inserida a seção secundária Notas para a História da Educação. Esta seção é inaugurada com a republicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Nesse mesmo número, foi extinta a seção Vida Educacional, sendo as suas seções secundárias incorporadas à nova seção.

2. Tempos de Anísio Teixeira (1952 a 1971)

Com o falecimento de Murilo Braga, Anísio Teixeira assume a direção do Inep em 4 de julho de 1952 e se mantém no cargo até abril de 1964. A influência de Anísio Teixeira no Inep estende-se além do período em que dirigiu o Instituto; ela perdura até a sua morte, em 1971, acidentalmente, em um elevador. O período da influência de Anísio Teixeira (1952 a 1971) será subdividido em dois subperíodos: de 1951 a 1961, que é marcado pelo debate da LDB/1961, e o de 1962 a 1971, que é marcado pela discussão da Reforma Universitária e do Ensino de 1º e 2º graus.

A passagem de Anísio Teixeira pelo Inep é tão marcante que muitos o consideram o verdadeiro fundador do Inep. Um dos inúmeros exemplos do reconhecimento da importância de Anísio Teixeira é a fala de Aparecida Joly Gouveia em Seminário organizado por Vanilda Paiva ao assumir a direção do Inep, na década de 1980, para discutir as linhas de atuação do Instituto. Assim diz ela:

... assisti aos primeiros dias do Inep, trabalhando sob a direção do professor Anísio Teixeira, e tenho acompanhado a sua trajetória de uma forma mais ou menos próxima, em diferentes ocasiões (Linhas..., 1985, p. 338).

2.1 O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)

Apesar de não ter fundado o Inep, pode-se afirmar que Anísio Teixeira refunda o Inep com a criação, em 1953, do Centro de Documentação Pedagógica, com a função “de integrar a atividade de pesquisa e de documentação, facilitando a sistematização dos trabalhos e a posterior divulgação de seus resultados” (Saavedra, 1988, p. 51).

Em 28 de dezembro de 1955, um pouco antes da posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira como novo presidente da República, é criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) pelo Decreto nº 38.460. A criação de um órgão de pesquisa dentro de um instituto de pesquisa pode ser compreendida como a busca de uma ruptura com o passado do Inep – o passado ligado ao Estado Novo. Essa posição de ruptura pode ser identificada em dois textos complementares de Anísio Teixeira: o primeiro é o seu discurso de posse como diretor do Inep e, o segundo, é o artigo intitulado “A administração pública brasileira e a educação”, publicado no mesmo número em que é publicado o decreto que institui o CBPE.

O “Discurso de Posse” tem tom menos contundente que o segundo discurso. É interessante lembrar que este foi proferido em um momento de consternação pelo trágico falecimento de Murilo Braga, durante o segundo governo de Getúlio Vargas. O tom de ruptura é explícito quando Anísio Teixeira, ao se referir à “Revolução de 1930”, afirma que se sabe como uma revolução inicia, mas não como ela termina. O tom de ruptura se mantém mesmo quando no discurso faz uma menção elogiosa a Lourenço

Filho, e que pode ser interpretada como uma crítica a Murilo Braga.

Nesse discurso, Anísio Teixeira faz um diagnóstico da educação brasileira, afirmando, em linhas gerais, que há despreparo da sociedade para enfrentar os novos desafios, e que o ensino é ornamental e livresco. Como solução propõe retomar o processo de reconstrução da escola iniciada nas décadas de 1920 e 1930. A reconstrução deveria ocorrer não através de atos legais, mas pela sanção da opinião pública e da consciência educacional. Sugere ainda buscar na ciência não receitas prontas, mas um itinerário de construção e reconstrução da escola.

No artigo “A administração pública brasileira e a educação”, publicado no início de 1956, Anísio Teixeira faz veemente crítica à postura centralizadora do Estado Novo, que, segundo sua interpretação, buscava para o Estado a mesma racionalização uniformizadora da indústria.

O novo desenho da estrutura do Inep, mediante a implantação do CBPE, busca ao mesmo tempo fortalecer a pesquisa e a descentralização das ações do Instituto. Juntamente com o CBPE, são fundados os Centros Regionais de Pesquisa,

No número 61, janeiro/março de 1956, logo após a apresentação do decreto que institui o CBPE e das justificativas de Anísio Teixeira e do ministro da Educação e Cultura Abgar Renault, é publicado um relatório redigido pela técnica Lúcia Marques Pinheiro, intitulado “Organização e funções do Centro de Documentação Pedagógica da França”. A leitura desse relatório permite afirmar que o CBPE foi criado à “imagem e semelhança” do centro francês. Permite ainda ao leitor compreender como deverá ser o funcionamento do órgão recém-criado. No início do relatório, Pinheiro afirma ser necessário compreender o significado do termo “documentação pedagógica”. Ela assim o define:

Tudo que possa representar instrumento útil ao educador ou ao estudioso de

educação, quer se trate de material de estudo ou de auxílio didático para realização de seu trabalho, é objeto de interesse do Centro. Seu objetivo é esclarecer e dar ao administrador, ao estudioso de educação, ao professor, instrumentos úteis a seus trabalhos e procurar estimular os mestres a buscarem os meios mais seguros de se aperfeiçoarem (Pinheiro, 1956, p. 154).

O CBPE, a partir dessa definição de Pinheiro e da descrição feita por ela do Centro de Documentação Pedagógica da França, teria a função de elaborar, de forma descentralizada, pesquisas e experimentos educacionais, centralizar a documentação e livros sobre educação e disseminar a informação, principalmente na formação de professores. Em três palavras: pesquisar, documentar e disseminar.

O exercício do poder e a constituição de um saber educacional no período em que Anísio Teixeira esteve à frente do Inep não devem ter sido tão tranquilos como Saavedra descreve e como se encontra em outros relatos de veneração à figura de Anísio Teixeira.³ Dois fatos permitem levantar essa hipótese: primeiro, a promulgação do decreto que institui o CBPE nos dias que antecedem à troca de governo; segundo, apesar de as duas campanhas promovidas pelo Inep – a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme) e a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme) – e sua absorção pelo CBPE estarem previstas na justificativa de Abgar Renault, a Caldeme é extinta no dia 11 de janeiro de 1956 pelo Decreto nº 38.556, também assinado por Renault, tendo as suas atribuições transferidas à Campanha Nacional de Material de Ensino junto ao Departamento Nacional de Educação (DNE).⁴

O CBPE continua a tradição do Inep em manter-se autônomo em relação ao Ministério da Educação. Isto pode ser observado nas conclusões do trabalho de Marcus Vinícius da Cunha (1991), ao estudar “a educação no período Kubitschek”, afirmando que, apesar de neste período a

³ Ver, por exemplo, as “falas” do seminário realizado por Vanilda Paiva (Linhas..., 1985) ou o texto de Maria Helena Guimarães de Castro (1999).

⁴ O decreto que, na prática, extingue a Caldeme foi publicado no *Diário Oficial* no dia 12 de janeiro de 1956. Contudo, na *RBEP*, ele só foi publicado no número 62, abril/junho de 1956, apesar de o número 61, janeiro/março de 1956, publicar o discurso de posse do ministro Clóvis Salgado, com data de 2 de fevereiro. Provavelmente os editores da *RBEP* devem ter considerado não aconselhável publicar no mesmo número a contradição de Abgar Renault.

preocupação do governo em relação à educação ser a de privilegiar a formação de mão-de-obra técnica, os educadores vinculados aos Centros Regionais tinham preocupações que não coincidiam com esta orientação governamental.⁵ No mesmo sentido, Libânia Nacif Xavier (1999, p. 82) afirma que o CBPE mantém com o poder do Estado uma relação “nem totalmente independente nem propriamente autônoma”, isto devido a seu caráter de assessoramento técnico e por manter ligações com órgãos internacionais.

2.2 A linha editorial da *RBEPE* de 1952 a 1961

No período de 1952 a 1961 são publicados na *Revista* artigos referentes à discussão e elaboração da LDB/1961. Ester Buffa (1984), ao analisar “os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes Bases e a participação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*”, afirma que a *Revista* tomou o partido dos defensores da escola pública.

Como textos exemplares do posicionamento da *RBEPE* neste período retomam-se o “Discurso de Posse” de Anísio Teixeira e o seu texto complementar, intitulado “A administração pública brasileira e a educação”.

Os dois textos apresentam como o grande problema a ser enfrentado a construção de uma escola que atenda, por um lado, as demandas de uma sociedade em pleno avanço tecnológico e, por outro, que seja um instrumento da democracia. No discurso de posse, Anísio Teixeira (1952) propõe como método para a construção de propostas educacionais o conhecimento científico, a análise científica das experiências e a valorização da diversificação ao invés de terem o fundamento nas leis

Na argumentação de Anísio Teixeira é possível identificar os princípios básicos adotados na linha editorial da *RBEPE* que

não são problematizados e aqueles em relação aos quais se busca o consenso.

Anísio Teixeira parte do diagnóstico de que a sociedade brasileira estaria em um período de intenso processo de industrialização e conseqüente urbanização e que o ensino oferecido é defasado em relação às necessidades sociais. Teixeira, ainda, assume a posição de que, apesar de os métodos levarem em consideração o indivíduo, os objetivos da educação não se direcionam aos interesses do indivíduo em ascender socialmente (Teixeira, 1952, p. 73-75).

Anísio Teixeira entende que a “revolução de 1930” foi um marco de modernização e democratização do País, e que esse processo é interrompido pela implantação de um modelo centralizador pelo Estado Novo.

No texto “A administração pública brasileira e a educação”, Anísio Teixeira formula toda a sua argumentação na tentativa de estabelecer o consenso sobre a idéia de que as ações do Estado devem ser descentralizadas. Ele parte da constatação de que, no Estado Novo, a utilização da “correta” distinção entre os serviços-meio e os serviços-fim⁶ acarretou um processo de ineficiência ao centralizar e supervalorizar os serviços-meio principalmente na ação do Dasp (Teixeira, 1956, p. 13).

Na mesma linha de crítica ao processo de centralização e uniformização, ele critica, no início do texto, a utilização dos métodos de organização industrial pelo Estado, pois este modelo é mais fruto da produção em massa “do que uma aspiração ou um ideal” (Teixeira, 1956, p. 3).

Após longa argumentação defendendo a descentralização das atividades do Estado a partir da crítica das mazelas da centralização, Anísio Teixeira reforça o princípio básico de que a escola deve ser autônoma e, conseqüentemente, diversificada. A autonomia e a diversificação só são possíveis se a legislação apenas “indicar os objetivos da educação a fixar certas condições externas e a prover recurso para que a

⁵ Cunha não cita este fato para mostrar a autonomia do CBEP, mas sim para relativizar a afirmação de que o governo Kubitschek voltava-se para a formação profissionalizante.

⁶ Os serviços-meio são aqueles relacionados diretamente com a organização do Estado, por exemplo, a administração dos recursos, a seleção e administração de pessoal, o orçamento etc. Os serviços-fim são aqueles que buscam atingir os objetivos do Estado, por exemplo, as atividades exercidas por uma escola ou um hospital.

mesma se efetive” (Teixeira, 1956, p. 21). Ele ressalva que “as limitações dessa autonomia devem ser apenas aquelas limitações impostas pela necessidade de eficiência” e pelos objetivos gerais da educação (p. 20-21). A defesa da tese de que as escolas devem ser autônomas não significa, para Anísio Teixeira, que sejam privadas; ele sugere que funcionem à moda das fundações (p. 22).

3. O Inep nos Tempos de Reformas (1962 a 1971)

Durante o período compreendido entre 1962 e 1971, o Inep debate, através da *RBEP*, o modelo de universidade a ser implantado no Brasil. Nesta seção discute-se a hipótese de que os membros do Conselho Federal de Educação ligados a Anísio Teixeira e que mantêm forte vínculo com o Inep utilizam-se da *RBEP* como meio de divulgação das suas idéias referentes ao modelo de Universidade a ser adotado no Brasil.

3.1 Os diretores do Inep

Anísio Teixeira assume a direção do Inep em 4 de julho de 1952 e se mantém no cargo até o golpe militar de março de 1964. Seu afastamento da direção do Inep não significou a diminuição de sua influência no Instituto. Em abril de 1964, Carlos Pasquale, representante da educação particular, assume a direção do Inep.

Saavedra (1984, p. 69-70) afirma que a indicação de Pasquale tinha a intenção de destruir o trabalho de Anísio Teixeira, o que não ocorreu de imediato. Observando os créditos institucionais apresentados nos primeiros números da *RBEP*, tem-se que Pasquale mantém praticamente a mesma estrutura organizacional do coração do Inep, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e com as mesmas pessoas. Como se pode observar no Quadro 1, apenas a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais não aparece na estrutura administrativa do CBPE após o golpe de 1964. É interessante lembrar que Úrsula Albershein substituíra Darcy Ribeiro na coordenação dessa divisão.

Quadro 1 – Estrutura administrativa do CBPE

Setores	Janeiro/março 1964	Abril/junho 1964
Diretoria Executiva	Péricles Madureira de Pinho	Péricles Madureira de Pinho
Diretoria Adjunta	Joaquim Moreira de Sousa	Joaquim Moreira de Sousa
Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério	Lúcia Marques Pinheiro (coordenadora)	Lúcia Marques Pinheiro (coordenadora)
Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais	Jayme Abreu (coordenador)	Jayme Abreu (coordenador)
Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais	Úrsula Albershein (coordenadora substituta)	

Em 1966, Carlos Pasquale afasta-se do Inep para assumir a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e indica ao ministro Aragão, em reunião da Unesco realizada em Buenos Aires, Carlos Mascaro para assumir

a direção do Instituto. Mascaro era funcionário de carreira do Inep e tinha ligações com Anísio Teixeira. A gestão de Mascaro é marcada pela desconfiança dos militares em relação às atividades desenvolvidas pelo

Inep, apenas encontrando apoio no ministro Aragão (Saavedra, 1988, p. 75).

No período de Mascaro, o Inep participou do Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares mediante “realização de estudos, levantamentos, treinamento de pessoal e outras iniciativas que lhe foram atribuídas” (Saavedra, 1988, p. 76). Antecipando a participação do Inep nesse grupo, no número 104, outubro/dezembro de 1966, são publicados dois artigos sobre construções escolares na seção “Estudos e Debates” e a bibliografia sobre construções escolares na seção “Documentação”. Ainda na administração de Mascaro, o Inep participou da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted); nesse período, a única referência à Colted encontrada na *RBEP* é a publicação da Portaria nº 69 de 13 de março de 1967, que define o seu Regimento, publicado no número 107, julho/setembro de 1967.

Em 11 de abril de 1969, Guido Ivan de Carvalho assume o Inep e mantém-se no cargo até março de 1970, quando o gabinete da direção foi transferido para Brasília. Seu sucessor, Walter de Toledo Piza, dirige o Inep até janeiro de 1972. A fase final da gestão de Mascaro e dos diretores que o seguiram é marcada por tentativas de reestruturação. Na primeira, Mascaro formula projeto para tornar o Instituto autônomo, com a intenção de fortalecê-lo, proposta não aceita. Na segunda, de Carvalho, no ano de 1969, propõe-se transformar o Instituto em uma fundação, proposta também não aceita. Na terceira, na gestão de Piza, foram feitos estudos por pessoas levadas por ele para reestruturação do Inep com a extinção dos centros regionais (Saavedra, 1988). A partir de depoimentos, Saavedra (1988, p. 77) descreve o final da década de 1960 como uma fase em que o Instituto sofre intervenção e pressão externa.

Nesse contexto de tentativas de desmonte do Inep, a *RBEP* será uma tribuna de discussão da Reforma Universitária,

que será consolidada, em 1968, com a aprovação, pelo Congresso Nacional, do conjunto de leis que é denominado como lei da Reforma Universitária. O termo “tribuna” deve ser compreendido aqui com o mesmo sentido que se atribui à *RBEP*, como a tribuna dos debates que precederam à elaboração da LDB/1961, isto é, a tribuna de um dos grupos rivais das lutas em torno da LDB na década de 1950. Na década de 1960, a *RBEP* será principalmente a tribuna da parte do Conselho Federal de Educação ligada a Anísio Teixeira e/ou ao Inep.⁷

3.2 Estrutura da RBEP

Seguindo uma estrutura próxima à do primeiro número, do 85 ao 87 e do 89 ao 91, a *RBEP* adota a seguinte divisão: Editorial; Estudos e Debates; Documentação (com a seção secundária Conselho Federal de Educação); Notas para História da Educação (com as seções secundárias Informação do País; Informação do Estrangeiro; Livros; Através de Revistas e Jornais, e Atos Oficiais). A partir do número 88, outubro/dezembro de 1962, a seção Notas para História da Educação é extinta, e as suas seções secundárias são inseridas na seção Documentação.

A seção secundária Conselho Federal de Educação é publicada a partir da instalação do CFE. O antigo Conselho Nacional de Educação não tinha seus documentos publicados em uma seção equivalente nos números anteriores da *RBEP*. Essa seção secundária publica pareceres que também são publicados na revista editada pelo próprio Conselho, a *Documenta*. O que diferencia uma publicação da outra é que a *Documenta* publica quase todos os documentos produzidos pelo CFE enquanto a *RBEP* apenas publica pareceres selecionados. Esta duplicidade de publicação por revistas oficiais pode ser um indicativo da importância atribuída pelos editores da *RBEP* aos debates que ocorriam no CFE sobre a Reforma Universitária.

⁷ Na *Revista*, além dos temas relacionados com a Reforma Universitária, também são publicados textos sobre outros temas, como educação e desenvolvimento, formação de professores, construções escolares, televisão educativa (principalmente na segunda metade da década de 1960), ensino profissionalizante de nível médio, ensino primário, entre outros temas.

Até o número 97, janeiro/março de 1965, inclusive, a *Revista* publica todas as citadas seções. A partir do número seguinte, a seção secundária Conselho Federal de Educação deixa de ser publicada regularmente, não significando isto que o CFE é excluído da Revista, mas sim que muitos dos seus pareceres, indicações e estudos especiais são publicados como artigos na seção Estudos e Debates e na seção Documentação. A partir do número 101, janeiro/março de 1966, algumas seções secundárias deixam de ser regularmente publicadas.

Na seção Estudos e debates são publicados artigos que expressam a opinião de seus autores. Na seção Documentação são publicados estudos realizados pelo Inep, levantamentos bibliográficos sobre temas específicos, extratos de documentos com conclusões de conferências e artigos assinados. Na seção secundária Através de Revistas e Jornais são reproduzidos artigos assinados que foram publicados em outros veículos. O estudo das idéias presentes na *RBEP* nesse período não pode se restringir à seção Estudos e Debates, pois elas estão presentes também em outras seções.

3.3 O Manifesto dos Pioneiros do Inep ao povo e principalmente ao governo: os primeiros números pós-golpe de 1964

Os dois números que se seguem ao golpe militar de 1964 são significativos para compreender a posição do Inep diante da instauração dos governos militares. Esses dois números devem ser lidos no todo, buscando-se a tese defendida pelo autor/editor e não dos autores dos artigos específicos. É provável que os autores dos artigos não tenham consciência de que o seu texto faça parte da argumentação do editor na defesa de uma tese.

Apesar de os dois números terem como datas de capa abril/junho e setembro/

dezembro de 1964, nas páginas finais da *Revista* obtém-se a informação de que eles foram compostos e impressos no ano de 1965, fato que permite inferir que houve tempo de maturação para a seleção dos textos a serem apresentados, e, por isso constituírem um “Manifesto dos Pioneiros do Inep ao povo e principalmente ao governo”.⁸ Nesses dois números identificam-se as seguintes manifestações: o Inep não irá contra as decisões dos governantes militares relativas à ordem pública; não há ruptura da normalidade legal com o golpe; o Inep ainda continua vinculado a Anísio Teixeira; a grande reforma educacional a ser realizada é a universitária; e o Conselho Federal de Educação é o órgão que deve realizar a reforma universitária, com o apoio das pesquisas realizadas pelo Inep.

O número 94, abril/junho de 1964, conta com apenas 145 páginas, sendo um dos números com menos páginas entre os publicados de 1962 e 1971.⁹ Este número é publicado com algumas alterações na apresentação gráfica. Entre outras possíveis mudanças, observa-se que na capa é alterada a ordem da indicação institucional da publicação que foi respeitada desde o primeiro número; agora, na parte inferior da capa, é impresso na primeira linha “Ministério da Educação e Cultura” e, na segunda, “Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos”.¹⁰

A expressão “publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos” é retirada. Nas páginas internas não se faz referência ao nome do ministro da Educação. Esses aspectos gráficos sugerem que o Inep não se sobrepõe ao Ministério da Educação e Cultura ao mesmo tempo em que se apresenta como independente. A segunda alteração consiste em que na seção secundária Conselho Federal de Educação aparecem os títulos dos pareceres, o que não ocorria nos números anteriores.¹¹ Essa alteração se torna relevante se se considerar que o primeiro título de parecer publicado é “Ato Institucional e Competência do Conselho”.

⁸ O nome desta seção é uma referência ao *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova ao Povo e ao Governo*.

⁹ A média de páginas da *Revista* no período é de 208 páginas (+/-40). Esse número é maior apenas que o número 93, janeiro/março de 1964, e o número 98, abril/junho de 1965, que contam respectivamente com 124 e 117 páginas.

¹⁰ Tradicionalmente era impresso na primeira e na segunda linha “Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos” e, na terceira, “Ministério da Educação e Cultura”.

¹¹ No número 93, janeiro/março de 1964, não é publicada a seção secundária Conselho Federal de Educação.

A terceira alteração que se observa é que, a partir desse número, na seção secundária *Através de Revistas e Jornais*, é impressa, ao final dos artigos de jornal, a data em que foram publicados nos veículos de origem. Essa alteração informa ao leitor se o artigo foi publicado antes ou depois do golpe e, principalmente, que a Revista entende não haver, com o golpe, ruptura da normalidade,¹² pois se encontram alguns artigos com datas anteriores ao golpe e outros com datas posteriores.

A idéia da continuidade da normalidade legal torna-se clara quando a *Revista*, primeiro, publica, na seção secundária *Atos Oficiais*, decretos e portarias promulgados no governo de João Goulart; segundo, ao publicar, na seção *Estudos e Debates*, um artigo de Paulo Ernesto Tolle (do Conselho Estadual de Educação de São Paulo), no qual o autor reconstrói a discussão relativa aos aspectos legais do conceito de “cátedra” constante dos pareceres do CFE.

No Editorial do número 94, abril/junho de 1964, é apresentado o discurso de posse de Carlos Pasquale, em que este exalta as atividades técnicas de documentação e pesquisa do Inep e dos seus centros regionais, deixando claro que irá manter a estrutura do Instituto; ressalta o papel do Instituto na formulação de políticas públicas para a educação; afirma que a LDB/1961 impôs um sistema de organização administrativa descentralizada e flexível. Nesse discurso, Carlos Pasquale deixa transparecer a vinculação com as idéias de Anísio Teixeira, excluindo-se a defesa de Pasquale da importância da escola particular.

Na seção secundária Conselho Federal de Educação, é reproduzido o parecer do CFE intitulado “Ato Institucional e competências do Conselho”, que teve como relator Péricles Madureira de Pinho, que, à época, era diretor executivo do CBPE. Em linhas gerais, Pinho (1964a, p. 217) afirma que é direito de um “governo revolucionário” agir “sem controle jurisdicional nem invocação de dispositivos jurídicos da ordem

anterior”. Sendo assim, as intervenções nas universidades para o “controle” da ordem pública e “as situações juridicamente configuradas pelo Ato Institucional constituem fato consumado cuja apreciação escapa à competência” do CFE. Tanto a publicação do parecer pela *Revista* como o fato de o seu relator ser o diretor do CBPE são claros sinais de que o Inep se alinha à “Revolução”, ou, pelo menos, não se opõe a ela. Aqui, utiliza-se o termo “Revolução” em vez de “golpe” para indicar que provavelmente nesse período não há clareza para os editores da *RBEP* de que o movimento militar é um Golpe de Estado. No auge dos acontecimentos, muitos intelectuais consideraram que se estava promovendo apenas o reordenamento político do País e não um Golpe de Estado.

Interpreta-se, aqui, que, no número 94 é manifesto que a reforma universitária deverá ser feita pelo CFE. Esta posição é expressa no citado artigo de Paulo Ernesto Tolle (1964). O autor toma para análise o tema que gerou maior polêmica dentro do CFE: a extinção ou não da cátedra, citando a posição de vários conselheiros e de juristas consultados pelo Conselho sobre o tema. A impressão que se passa ao leitor é que as discussões no CFE são acirradas, fundamentadas e profícuas. É possível que o leitor conclua: o CFE é o órgão competente para fazer a reforma universitária.

Na seção *Através de Revistas e Jornais* é reproduzido o artigo de Antônio Callado, “Brado de alerta da Universidade do Brasil”, em que retoma os argumentos do professor Jorge Felipe Kafure na sua proposta de Regimento Analítico da Universidade do Brasil (atual UFRJ). No artigo, Callado reforça a idéia de que a reforma universitária não deve criar um modelo único para o País, mas sim possibilitar a criação de vários modelos que atendam às diversas realidades de um país desigual. Esta posição é a mesma defendida pelo CFE nesse período.

Na seção *Documentação* é publicado o discurso do presidente Castelo Branco,

¹² Os artigos são: “Educação, pré-requisito para o desenvolvimento”, discurso de posse de Suzana Gonçalves na Capes; “Cultura para o povo”, de Yolanda Bettencourt, publicado no *Painel Brasileiro*, em janeiro de 1964; “Novas técnicas para a formação do operário”, de Gustavo Lessa, publicado na revista *Educação*, número 46, editada pela Associação Brasileira de Educação (ABE); “Brado de alerta da Universidade de Brasília”, de Antônio Callado, publicado pelo *Jornal do Brasil*, em 26 de abril de 1964.

proferido na Universidade do Ceará, em que, além de enfatizar que a universidade tem papel relevante para o desenvolvimento do País, do perigo das infiltrações políticas nos *campi* universitários e de que a preocupação maior do governo será com a erradicação do analfabetismo, também afirma que será de responsabilidade do CFE elaborar o Plano Nacional de Educação.

No segundo número da *RBEP* pós-golpe de 1964 (número 95, setembro/dezembro), são publicados quatro artigos na seção Estudos e Debates que podem ser considerados, juntamente com o Editorial desse número, emblemáticos da postura a ser assumida pelo Inep, ou pelo menos da linha editorial da *RBEP*. Os dois primeiros artigos são de Lourenço Filho e de Fernando de Azevedo em comemoração aos 25 anos da fundação do Inep, apesar de o Instituto ter completado o seu Jubileu de Prata em 63. Os dois artigos seguintes são de Anísio Teixeira e de Abgar Renault, respectivamente, tratando do ensino superior.

O Editorial, que é intitulado “Antes do Dicionário Brasileiro de Educação”, é assinado por Péricles Madureira de Pinho, diretor executivo do CBPE e conselheiro do CFE, que relatou o parecer no qual o CFE se isenta de analisar as intervenções dos militares nas universidades brasileiras. No Editorial, Pinho, evitando ao extremo ser indelicado, critica a proposta do conselheiro Celso Kelly da edição, pelo Inep, do Dicionário Brasileiro de Educação. Na sua linha de argumentação, Pinho aborda quatro pontos: primeiro, afirma que, na época da elaboração do regimento interno do CFE, teria se contraposto à idéia do então secretário-geral Celso Kelly de instituir um órgão de estudos e pesquisas ligado ao CFE, argumentando que o Inep atenderia a essas necessidades do Conselho; segundo, apresenta a proposta do conselheiro; terceiro, relembra a competência histórica do Inep na edição de documentação pedagógica, mas afirma que, por causa do costumeiro atraso na entrega de

monografias dos colaboradores do Inep, a edição do Dicionário torna-se inviável; quarto, propõe que seja elaborado um Plano de um Repertório da Educação no Brasil. Na argumentação de Pinho ressalta-se a concepção de que o Inep é o órgão que atende às necessidades do CFE em relação aos estudos e pesquisas.

O artigo de Lourenço Filho (1944) apresenta o histórico dos primeiros anos do Inep e conclui ressaltando a sua importância. Na mesma linha, Fernando de Azevedo narra de “memória” os fatos que teriam inspirado a criação de um instituto de pesquisas educacionais: a ação dos reformadores da Educação e a implantação da cadeira de Sociologia. O artigo de Fernando de Azevedo foi escrito após o golpe militar de 1964, sendo isto evidente na seguinte menção a Anísio Teixeira: “seu diretor até há pouco”. Com a observação do momento em que o artigo foi escrito, leia-se a sua conclusão:

O que Lourenço Filho instituiu e organizou, dando-lhe sentido, forma e vida, Anísio Teixeira consolidou e desenvolveu, fundando mais tarde, com Abgar Renault, os Centros de Pesquisa Educacionais, no Rio de Janeiro, em S. Paulo, no Recife, em Belo Horizonte, Salvador e Porto Alegre, como núcleos de estudos e pesquisas e de irradiação, pelo País, de seus trabalhos e de suas conclusões. Eles constituem – e esperamos sejam, de fato –, a nascente de novo pensamento pedagógico, constantemente revisto e testado pela análise das condições e necessidades da vida nacional, na diversidade de seus aspectos e de suas regiões (Azevedo, 1964, p. 26).

Os artigos de Abgar Renault (1964) e de Anísio Teixeira (1964), em linhas gerais, defendem a mesma tese e seguem a mesma estrutura de argumentação. Ao discutirem o papel da universidade nos seus dias, os dois autores defendem que a universidade tem um papel mais amplo que a simples formação de profissionais. Ao argumentarem, os autores utilizam como justificativa os exemplos norte-americanos.

O título dos artigos reproduzidos na seção Através de Revistas e Jornais permite afirmar que eles fazem parte de uma mesma linha de raciocínio do editor/autor, são eles: “Reforma do Ensino Superior”, de B. Girord le Lain, traduzido do *Le Monde*; “Modernos estudos de custos e de investimentos em educação”, de Jayme Abreu; “Instrução programada”, de João Paulo do Rio Branco; “Progresso na indústria cria a era dos técnicos no Brasil”, de Joaquim Faria Góes Filho; e “Escola pública é caminho para integração social”, de Anísio Teixeira.

Interpretando o conjunto do número a partir do título do Editorial – “Antes do Dicionário Brasileiro de Educação” –, tem-se a defesa de que a função do Inep, antes de outras atividades, é a de oferecer ao CFE estudos e pesquisas sobre a reforma universitária. O conjunto também deixa claro que o Inep ainda assume a postura dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.¹³

3.4 Editores da *RBEP* (1962 a 1971)

Os editores da *RBEP* não são apresentados até o número 97, janeiro/março de 1965. Apenas é impresso o nome dos diretores do Inep/CBPE e dos coordenadores das Divisões do CBPE. Este fato sugere que os dirigentes do Inep e do CBPE são os responsáveis pela linha editorial da *Revista*. A partir deste número, é atribuído o crédito às pessoas que trabalharam efetivamente na elaboração das revistas, ficando a responsabilidade pela edição a cargo do Chefe da Redação e do Conselho de Redação.¹⁴ Considerando-se até o número 124, outubro/dezembro de 1971, tem-se:

- Jader de Medeiros Britto exerceu a função de Redator-Chefe durante todo o período;

- Jayme Abreu, coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais,¹⁵ Lúcia Marques Pinheiro, coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, e Péricles Madureira de Pinho, Diretor do CBPE, participaram do Conselho de Redação em todos os números;
- Elza Rodrigues Martins, coordenadora da Divisão de Documentação e Informação Pedagógica,¹⁶ participou do Conselho de Redação na grande maioria dos números.
- Carlos Pasquale participou do Conselho de Redação na maioria dos números durante a sua gestão como diretor do Inep;
- Carlos Correa Mascaro participou do Conselho de Redação durante a gestão de Pasquale como substituto deste e de todos os números durante a sua gestão como diretor do Inep;
- Guido Ivan de Carvalho participou do Conselho de Redação de todos os números durante a sua gestão como diretor do Inep.

O levantamento dos créditos atribuídos na *Revista* permite concluir que, durante o período de 1962 e 1971, há estabilidade das pessoas que conduzem a linha editorial. As grandes mudanças que ocorrem a partir de 1965 são:

- Jader de Medeiros Britto é apresentado como Redator-Chefe;
- Os editoriais deixam de ser assinados, salvo raras exceções, o que sugere que eles são redigidos por Jader de Medeiros Britto;
- A seção secundária Conselho Federal de Educação deixa de ser publicada com regularidade. Dos 28 números publicados entre 1965 e 1971, em apenas quatro números consta esta seção. Os pareceres, em menor número, são publicados em outras seções da *RBEP*.

¹³ A visão de que a “Revolução” não fora um Golpe de Estado é que permite a tentativa de conciliar a visão liberal dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” com o movimento militar.

¹⁴ Atualizando os termos tem-se, respectivamente, o Editor e o Conselho Editorial da *Revista*.

¹⁵ Os coordenadores das divisões do CBPE são apresentados apenas até o número 96, outubro/dezembro de 1964.

¹⁶ A partir do número 113, janeiro/março de 1969, Elza Rodrigues Martins é apresentada como diretora do CBPE.

3.5 Os autores da *RBEP* (1962 a 1971)

A identificação da influência dos autores não pode ser considerada apenas pelo seu volume de produção, mas também pela contínua publicação dos seus trabalhos na *RBEP*; assim os dados estatísticos são estudados pela sua distribuição no tempo. O período analisado é dividido em quatro subperíodos: de 1/1962 a 3/1964; de 4/1964 a 12/1966; de 1/1967 a 12/1968 e de 1/1969 a 12/1971. Como critérios de periodização utilizaram-se os seguintes marcos: o golpe militar de 1964, a promulgação do Decreto-Lei nº 53/66, sobre a Reestruturação das Universidades Federais, e a promulgação da Reforma Universitária de 1968.

A leitura da identificação institucional dos autores da *Revista* permite afirmar que os autores das matérias publicadas ou pertencem ao Inep, aos Centros Regionais de Pesquisa ou ao CFE, ou, ainda, a órgãos do Executivo. Dos autores que têm três ou mais trabalhos publicados na *Revista*, apenas quatro aparentemente não têm vinculação com nenhum órgão oficial.¹⁷

Desconsiderando os pareceres que foram publicados na seção Conselho Federal de Educação, os dez autores que mais publicaram trabalhos na *RBEP* têm a seguinte origem institucional: cinco são ligados exclusivamente ao Inep/CBPE, dois ao CFE e três ao Inep e CFE.¹⁸

Considerando a publicação nos períodos demarcados e o volume de produção, observa-se a seguinte distribuição dos autores que tiveram maior volume de publicações na *RBEP*:

- publicação nos quatro períodos, com mais de 20 trabalhos: Jayme Abreu (CBPE – 35 trabalhos) e Anísio Teixeira (Inep/CFE – 29 trabalhos);
- publicação nos quatro períodos, com mais de 10 trabalhos (inclusive) e menos de 20: Newton Sucupira

(Universidade do Recife/CFE – 18 trabalhos), Valmir Chagas (Universidade do Ceará/CFE – 16 trabalhos), Pe. José de Vasconcelos (CFE – 13 trabalhos);

- publicação nos quatro períodos, com menos de 10 trabalhos: Nádia Franco da Cunha (CBPE – 9 trabalhos), Lúcia Marques Pinheiro (CBPE – 7 trabalhos) e Heloísa Marinho (Instituto de Educação da Guanabara – 5 trabalhos);
- publicação em três períodos, com mais de 10 trabalhos: Celso Kelly (CFE – 12 trabalhos);
- publicação em três períodos, com menos de 10 trabalhos: Durmeval Trigueiro (CFE e Coordenador dos Colóquios Estaduais para a Organização dos Sistemas de Ensino – 9 trabalhos), Péricles Madureira de Pinho (CBPE/CFE – 9 trabalhos), Lourenço Filho (Professor Emérito da Universidade do Brasil – 8 trabalhos), Carlos Pasquale (Inep/CEE-SP – 7 trabalhos), Michael John McCarty (CBPE – 7 trabalhos), Maurício Rocha e Silva (CFE – 6 trabalhos), J. A. Lauwerys (Universidade de Londres – 5 trabalhos), Aparecida Joly Gouveia (Centro Regional de Pesquisas Educacionais-SP/USP – 5 trabalhos);
- os conselheiros que mais publicaram na *RBEP* ao longo do período foram Anísio Teixeira, Newton Sucupira, Valmir Chagas, Pe. José de Vasconcelos, Celso Kelly, Durmeval Trigueiro e Maurício Rocha e Silva.

Dos 18 autores citados com maior quantidade de trabalhos publicados na *RBEP* ao longo do período estudado, sete são ligados ao Inep/CBPE/Centros Regionais, seis ao Inep e ao CFE, três ao CFE, um ao Instituto de Educação do Estado da Guanabara e um à Universidade de Londres.¹⁹

Os dados estatísticos apresentados nesta seção reforçam a hipótese de que a

¹⁷ São eles: Heloísa Marinho (Instituto de Educação da Guanabara, cinco trabalhos), J. A. Lauwerys (Universidade de Londres, cinco trabalhos), Carlos Chagas (Universidade do Brasil, quatro trabalhos) e Samuel Pfromm Netto (USP, três trabalhos). É muito provável que esses autores façam parte dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais ou sejam peritos da Unesco. Lourenço Filho é apresentado como Professor Emérito da Universidade do Brasil. Na seção Através de Revistas e Jornais, não é apresentada a identificação institucional dos autores.

¹⁸ Ligados exclusivamente ao Inep/CBPE são: Jayme Abreu, Nádia Franco da Cunha, Lourenço Filho, Lúcia Marques Pinheiro e Carlos Pasquale. Ligados exclusivamente ao CFE são Newton Sucupira e Valmir Chagas. Ligados ao Inep e ao CFE são Anísio Teixeira, Durmeval Trigueiro e Péricles Madureira de Pinho.

¹⁹ Almeida Junior, que no período entre 1944 e 1952 foi um dos autores que mais publicou na *RBEP* (Gandini, 1995); entre os anos de 1962 e 1966 tem dez trabalhos publicados, sendo sete como relator de pareceres.

RBEP, além de ser uma revista editada por um órgão oficial, publica preferencialmente artigos de autores que têm alguma ligação com o Inep e com o Conselho Federal de Educação.

3.6 Leitor imaginário (1962 a 1971)

A identificação do leitor imaginário dos editores da *RBEP*, devido à distância histórica, consiste apenas no levantamento de algumas hipóteses. Propõe-se como hipótese que ele seja: historiador da educação e formulador/"implantador" de política educacional. Para fundamentar esta hipótese analisar-se-á, abaixo, brevemente, o tipo de material que é publicado e dois editoriais nos quais é apresentada uma auto-análise do papel da *Revista* para a educação brasileira.

No Editorial do número 100, outubro/dezembro de 1965, ao serem relatadas as dificuldades financeiras que a *Revista* encontrava para ser publicada, o editor afirma:

Ao ser lançado o centésimo número, registra-se a continuidade editorial alcançada pela *RBEP*, apesar dos obstáculos que se antepõem, entre nós, a publicação de natureza técnica, visando a um grupo *limitado de leitores* (Editorial, 1965b, p. 219 – grifo nosso).

Ressalta-se nesta citação que o editor tinha a consciência de que o grupo de leitores era limitado por se tratar de uma revista de natureza técnica.

No Editorial do número 110, abril/junho de 1968, é exposto o papel da *RBEP* nas reformas educacionais que estavam ocorrendo. O autor afirma:

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* vem-se esforçando por refletir essas preocupações e esse estado de espírito, divulgando estudos e documentos que oferecem subsídios para sua compreensão (Editorial, 1968a, p. 225).

Os documentos publicados pela *Revista* no período consistem de artigos discutindo as reformas e modelos educacionais, síntese de congressos, estudos estatísticos sobre a situação da educação no Brasil, modelos de organização educacional de outros países, legislação educacional e pareceres/indicações do CFE. Durante todo o período são publicados decretos com a aprovação de regimentos de universidades. A publicação desses materiais técnicos fornece dados ao número limitado de leitores da *RBEP*, isto é, para os formuladores/"implantadores" de política educacionais, visando a compreensão da história da educação e modelos educacionais.

3.7 A linha editorial da *RBEP* (1962 a 1971)

Visando à identificação da linha editorial da *Revista*, explicitar-se-ão os modelos e regras adotados para a construção do conhecimento da realidade, os problemas considerados legítimos e os princípios básicos: os não problematizados e aqueles em relação aos quais se busca o consenso.

Os procedimentos metodológicos para essa análise serão os seguintes: a análise dos editoriais da *RBEP*, procurando identificar as concepções explicitadas pelos editores da revista; o que é publicado na *RBEP*; o que não é publicado apesar de ter relevância no debate; o que é publicado com atraso; e o destaque dado aos documentos ao serem publicados.

3.7.1 Os modelos e regras adotados para a construção do conhecimento da realidade (1962 a 1971)

Nos editoriais da *RBEP*, nos quais são analisadas as funções do Inep e da *Revista*, aponta-se que o papel do Instituto é o de coordenar pesquisas e de divulgar os seus

resultados. Nos editoriais encontram-se as seguintes afirmações:

Dada a organização descentralizada e diversificada dos serviços de ensino, ao Inep, como instrumento de coordenação nacional da obra educativa do País, compete colher, analisar e divulgar os dados sobre as experiências que se ensaiam nas várias unidades da Federação (Editorial, 1965a, p. 6).

O objetivo dos Centros, especialmente consignado no decreto que os instituiu, é a pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo. É ainda a elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do País, figurando ainda o preparo de material de ensino, incluindo livros de fonte e de texto, e o treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escola normais e primárias (Editorial, 1966a, p. 5).

Jayme Abreu, no Editorial do número 106, abril/junho de 1967, ao criticar as proposições defendidas na III Conferência de Educação, defende que as propostas na área de educação devem fazer referência à experimentação, como ocorre em outras áreas do conhecimento. Péricles Madureira de Pinho, no Editorial do número 109, janeiro/março de 1968, ao discutir a formação de professores, defende tese próxima da de Abreu, isto é, de que as propostas para formação de professores devem ser baseadas na experimentação.

O modelo que as pesquisas e a experimentação educacional devem seguir é apresentado por Jayme Abreu no Editorial do número 115, julho/setembro de 1969, no qual, ao retomar as propostas da Conferência de Atlantic City, defende que a experimentação deve estar vinculada à análise teórica.

Os editores são claros na definição do modelo teórico a ser utilizado nos trabalhos publicados pela *Revista*, a saber,

o escolanovista. A defesa desse modelo pode ser identificada, conforme visto anteriormente, nos números 94, abril/junho de 1964, e 95, setembro/dezembro de 1964. No Editorial do número 100, outubro/dezembro de 1965, os editores são explícitos na defesa do modelo escolanovista:

Não obstante o pioneirismo do mestre [Rui Barbosa], é com a elite de educadores, que subscrevem o manifesto histórico de 1932 pela “educação nova” que se afirma entre nós uma orientação realmente modernizadora no campo do ensino como uma das manifestações vigorosas da cultura brasileira em florescência, a partir da Semana de Arte Moderna de 1922 (Editorial, 1965b, p. 217).

Os editores da *RBEP* consideram que o modelo organizacional da Universidade de Brasília (UnB) deve ser seguido pelas outras instituições. Esta hipótese baseia-se nos seguintes indícios: primeiro, no Editorial do número 91, julho/setembro de 1963, ao defenderem a extinção do sistema de cátedras, utilizam como referência os Institutos Centrais da UnB; segundo, a publicação no número 85, janeiro/março de 1962, e no número 89, janeiro/março de 1963, respectivamente dos decretos que instituíram a Fundação Universidade de Brasília e a Aprovação do Estatuto da Universidade de Brasília;²⁰ terceiro, vários dos artigos que são publicados na *RBEP* utilizam o modelo da UnB como referência.

Portanto, os editores da *RBEP* utilizam como regras e modelos para a definição da linha editorial da Revista a articulação entre a teoria e a experimentação, os princípios escolanovistas e o modelo organizacional da Universidade de Brasília.

3.7.2 Os problemas considerados legítimos (1962 a 1971)

As grandes questões referentes ao ensino superior que os editores da *RBEP*

²⁰ No período entre 1962 e 1971 também são publicados decretos de aprovação de outros estatutos de universidades federais.

consideram relevantes durante o período de 1962 e 1971 são as relativas: à formação de profissionais que atendam às necessidades de desenvolvimento do país (Editorial, 1966b, p. 183; Editorial, 1968b, p. 218-219); à expansão do ensino superior (Britto, 1962, p. 3); à identificação de fontes de recursos para a educação (Abreu, 1970, p. 6) e à formação de professores (Pinho, 1968, p. 6).²¹

3.7.3 Os princípios básicos: os não problematizados (1962 a 1971)

A tônica principal da linha editorial da *RBEP* refere-se à necessidade do planejamento da educação visando ao desenvolvimento do País. Os outros princípios básicos adotados pelos editores da *Revista* são derivados deste. Como exemplo da adoção deste princípio, no Editorial do número 98, abril/junho de 1965, Jayme Abreu (1965, p. 162) elogia a atuação dos participantes da I Conferência de Educação por defenderem a articulação dos esforços e o “planejamento ao invés da conduta acidental”. Na mesma linha, o autor do Editorial do número 107, julho/setembro 1967, ao defender o papel das escolas particulares, o faz afirmando que a expansão e as atividades dessas escolas devem estar relacionadas com o planejamento da educação. Lúcia Marques Pinheiro, no Editorial do número 117, janeiro/março 1970, critica o fato de a expansão das oportunidades educacionais não estar vinculada a um planejamento educacional.

Os editores da *RBEP* assumem a idéia de que a formação de profissionais deve ser planejada para que esteja vinculada às necessidades do desenvolvimento do País. No início da década de 1970, Jayme Abreu, no Editorial do número 119, julho/setembro de 1970, ao analisar os altos custos da educação, defende que a formação de profissionais deve atender às necessidades de recursos humanos do País.

Ao tratar sobre o planejamento da expansão do ensino superior, os editores da *RBEP* assumem a visão de que deve ocorrer a expansão das vagas nas instituições existentes e não a expansão das universidades. No Editorial do número 91, julho/setembro de 1963, intitulado “Institutos Universitários e a Pesquisa Científica”, Newton Sucupira critica o sistema de cátedra por não permitir a racionalização do uso dos recursos. O autor do Editorial do número 112, outubro/dezembro de 1968, ao fazer crítica velada à Reforma Universitária, aponta que um dos defeitos da expansão do ensino superior é o da proliferação de novas universidades e do conseqüente desperdício de recursos.

Os editores da *Revista* defendiam a substituição do sistema de cátedra pelo sistema departamental. Esta posição torna-se evidente quando, no número 91, julho/setembro de 1963, é publicada, na seção secundária Conselho Federal de Educação, a discussão dos conselheiros em relação à manutenção ou não do sistema de cátedra e, no Editorial, assinado por Newton Sucupira (1963), o sistema de cátedra é apontado como uma das causas da não reestruturação das universidades.²²

O princípio mais repetido nos editoriais da *Revista* é o da articulação entre a formação acadêmica e a profissional ou, em outros termos, a articulação entre formação acadêmica e utilitária. Por exemplo, no Editorial do número 92, outubro/dezembro de 1963, Celso Kelly (1963, p. 8), ao discutir as virtudes da LDB/1961, afirma que o ensino médio, “é, ao mesmo tempo geral e vocacional, cuida da formação do homem e o inicia numa profissão ou carreira”. Anísio Teixeira defende a articulação entre o ensino acadêmico e o utilitário, ao discorrer sobre o aspecto revolucionário da educação, no Editorial do número 90, abril/junho de 1963. Jayme Abreu, ao discursar sobre o investimento na educação, no Editorial do número 119, julho/setembro de 1970, defende explicitamente a educação humanística como requisito para a formação utilitária.

²¹ Outras questões recorrentes na *RBEP* são as que se referem a construções escolares e às televisões educativas.

²² O Editorial é uma versão resumida do artigo de Newton Sucupira intitulado “Universidades e Institutos”, publicado na seção Através de Revistas e Jornais do número 85, janeiro/março de 1962. Além de o Editorial conter as mesmas idéias do artigo, em algumas partes a redação é a mesma.

Os editores da *RBEP* compreendiam que o Conselho Federal de Educação (CFE) seria o fórum apropriado para a discussão e elaboração da Reforma Universitária. Apesar de o CFE ser apenas citado em dois editoriais,²³ ocorrem os seguintes indícios: a publicação da seção secundária Conselho Federal de Educação; mesmo quando essa seção é extinta, os pareceres dos conselheiros continuam a ser publicados em outras seções da *Revista*; o relatório da Comissão Meira Mattos, que faz crítica veemente à atuação do CFE, não é publicado na *RBEP*; a publicação do artigo de Paulo Ernesto Tolle que reconstrói o debate ocorrido no CFE em torno do sistema de cátedras no primeiro número após o golpe militar; a publicação dos Decretos-Leis nº 53/66 e nº 252/67, que reestruturaram as universidades federais, é antecedida por nota que informa serem eles baseados em parecer/indicação do CFE.

Resumindo, os editores da *RBEP* utilizam como princípios básicos na elaboração da linha editorial da *Revista*, principalmente em relação ao ensino superior, a idéia da necessidade do planejamento da educação. Coerentemente com essa idéia, entendem que a formação de profissionais deve atender às necessidades de desenvolvimento do País, que deve ocorrer a expansão das vagas e não das universidades, e que a formação profissional seja articulada com a utilitária. Para a implantação dessas concepções deve ocorrer a substituição do sistema de cátedra pelo sistema departamental, além de o CFE ser considerado o fórum adequado para as discussões referentes à Reforma Universitária.

3.7.4 Os princípios básicos: aqueles em relação aos quais se busca o consenso (1962 a 1971)

No período entre 1962 e 1971, os acontecimentos históricos colocam a *RBEP* diante

do fato de que há crescente processo de legislação referente à educação. No caso específico da Reforma Universitária, tem-se, em um primeiro momento, o estabelecimento dos decretos-leis que reformulam as universidades federais e, em um segundo momento, a promulgação das leis e decretos que implantam a Reforma Universitária.

Nos editoriais da *RBEP* é explícita a posição dos editores contrária ao estabelecimento da Reforma Educacional através da promulgação de legislação. Tomam-se aqui, alguns exemplos. No Editorial do número 32, outubro/dezembro de 1963, Celso Kelly, ao analisar a LDB/1961, defende que a virtude dessa lei é permitir a elaboração de diversas reformas complementares. No Editorial do número 106, abril/junho de 1967 – no qual são publicados, na seção Legislação, os Decretos-Leis nº 53/66 e nº 442/67, que reestruturam as universidades federais – Jayme Abreu (1967) não faz nenhuma referência aos Decretos-Leis, mas prefere criticar as teses defendidas na III Conferência de Educação por não se basearem na pesquisa metódica, mas, sim, em opiniões; atribui essa postura à “nossa formação cultural lítero-jurídica”.²⁴ Não é possível afirmar categoricamente que a crítica de Jayme Abreu tenha como objetivo a promulgação dos citados decretos-leis. Contudo, é um indício de que os editores da *RBEP* se posicionam contra as reformas feitas por legislação.

Os editores procuram conciliar, na linha editorial da *Revista*, a tese contrária à postura de fazer a Reforma Universitária mediante decretos-leis com a valorização da urgência do CFE na sua elaboração. Deve-se entender esta tentativa como tensão entre as teses contrárias à promulgação de legislação e as que valorizam a participação do CFE.

Essa tensão quanto à publicação dos decretos-leis de reestruturação das universidades federais é observada, por um lado, no Editorial de Jayme Abreu, que questiona as teses que defendem a reformulação da educação via legislação, e no fato de os editores da *Revista* relutarem em publicar os

²³ O CFE é citado nos editoriais do número 94, abril/junho de 1964, e do número 95, setembro/dezembro de 1964.

²⁴ As Conferências de Educação foram organizadas, nesse período, pelo Inep. No número 106, abril/junho de 1967, é publicado, na seção Documentação, o discurso de Anísio Teixeira na III Conferência de Educação.

Decretos-Leis nº 53/66 e nº 252/67, pois eles foram publicados apenas no número 106, com data de capa de abril/junho de 1967 e não no número 105, janeiro/março de 1967, como seria de esperar.²⁵ Por outro lado, antecedendo a apresentação dos decretos-leis, tem-se a seguinte informação ao leitor:

Com base no Parecer-Indicação número 442/66 do Prof. Valnir Chagas, aprovado pelo Conselho Federal de Educação no mês de agosto último, o Pres. Castelo Branco expediu os seguintes Decretos-Leis que consubstanciam a doutrina e diretrizes firmadas pelo Conselho (Reestruturação..., 1967, p. 313).

A tensão acima descrita pode ser identificada no destaque dado na *Revista* a dois pareceres/indicação de Valnir Chagas. O primeiro, o Parecer/Indicação nº 442/66, foi publicado na seção secundária Conselho Federal de Educação do número 103, julho/setembro de 1966; o segundo é a Indicação nº 48/67, intitulada “Continuidade e terminalidade do processo de escolarização”, publicada na seção primária Estudos e Debates do número 110, abril/junho de 1968. No primeiro, Valnir Chagas elabora a proposta de lei que, com pequenas alterações de redação, constituirá o Decreto-Lei nº 53/66, sobre a Reestruturação das Universidades Federais; portanto, no parecer é proposta a redação de legislação. A Indicação nº 48/67 é um texto doutrinário no qual Valnir Chagas defende que todas as etapas do ensino devem permitir a continuação dos estudos e, ao mesmo tempo, que o estudante que interrompa os estudos obtenha qualificação profissional. Portanto, é um parecer que, apesar de influenciar a legislação futura, não contém a proposta de uma lei. Considerando que a seção secundária Conselho Federal de Educação, entre os anos de 1965 e 1967, é publicada apenas três vezes, que os documentos publicados nessa seção têm destaque gráfico menor que os publicados nas outras seções²⁶ e que nesse período os

pareceres eram publicados nas seções Estudos e Debates e Documentação, pode-se inferir que os documentos que produzem doutrinas são mais valorizados pelos editores do que os documentos que propõem legislação. Poder-se-ia argumentar, contrariamente a esta inferência, que não seria adequado publicar uma proposta de legislação na seção primária Estudos e Debates; contudo, é importante ressaltar que, nesse período, a linha editorial da *Revista* indicaria que o Parecer/Indicação nº 442/66, de Valnir Chagas, deveria ser publicado na seção Documentação, na qual o destaque é o mesmo ao dado à seção Estudos e Debates.

No número 111, julho/setembro de 1968, é apresentado o relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e, também, publicado o artigo de Newton Sucupira (1968) intitulado “A Reestruturação das Universidades Federais”, no qual o autor defende a promulgação dos Decretos-Leis nº 53/66 e nº 442/67. É interessante notar que, na *Revista*, Newton Sucupira é identificado como sendo da Universidade do Recife e não como membro do CFE; não se diz que o artigo foi apresentado no “II Seminário sobre Assuntos Universitários” promovido pelo CFE e nem que o artigo foi publicado anteriormente na separata da revista *Documenta* número 31, em novembro de 1967. Pode-se interpretar que a demora da publicação resulta da linha editorial da *Revista*, que defende que a Reforma Universitária não deve ocorrer mediante legislação, e que ele é finalmente publicado nesse número por relatar que os princípios presentes nos Decretos-Leis nº 53/66 e nº 442/67 são resultados das doutrinas e jurisprudências elaboradas pelo CFE.

No número 124, outubro/dezembro de 1971, o autor do Editorial, ao discutir a importância da formação profissional do magistério, ressalta que a legislação sem a prática não reformula a educação. É interessante notar que os editores da *RBEP* mantêm posição contrária a Reformas Educacionais via legislação, mesmo depois de feitas as

²⁵ Os Decretos-Leis nº 53/66 e nº 252/67 são, respectivamente, de 18 de novembro de 1966 e de 28 de fevereiro de 1967. No número 105, janeiro/março de 1967, é publicado o discurso de posse de Carlos Pasquale como diretor do Departamento Regional do Senai, em São Paulo, proferido em 10 de março de 1967. Como os decretos-leis têm a sua publicação anterior ao discurso de Pasquale, eles poderiam ter sido divulgados pela *Revista* no número anterior ao número no qual foram publicados.

²⁶ Na seção secundária Conselho Federal de Educação, a letra tem corpo menor do que nas seções primárias Estudos e Debates e Documentação.

reformas legislativas do ensino superior e de 1º e 2º graus.²⁷

Os editores da *RBEP*, diante dos fatos que conduzem à Reforma Universitária de 1968, buscam estabelecer o consenso de que ela não deve ocorrer por meio de normas estabelecidas pela legislação. Entende-se que os editores da *Revista* não desconsideraram as idéias contrárias à sua visão, como foi usual na sua história, pelo fato de que a elaboração da legislação estava contando com a participação efetiva de dois conselheiros do CFE próximos ao Inep: Valnir Chagas e Newton Sucupira.

Considerando a postura hesitante dos editores da *Revista* em relação à publicação ou não das teses em favor da Reforma Universitária mediante a promulgação de legislação, propõe-se a seguinte hipótese: o grupo de conselheiros que utiliza a *RBEP* para exercer a liderança moral e intelectual no período entre 1966 e 1968 divide-se em dois subgrupos divergentes. De um lado estão Anísio Teixeira e Durmeval Trigueiro e, de outro, Newton Sucupira e Valnir Chagas.

4 O Inep em tempos de indefinições e de busca de identidade (1972 a 2002)

De sua instalação (em 1938) até 1971, o Inep tem seus projetos e planos de ação coincidindo com os projetos e planos das figuras eminentes de Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Terminados os períodos de influência destes, o Inep entra em longo *tempo de indefinições e busca de identidade* própria.

Nesta seção será reconstruída a história do Inep compreendida entre os anos de 1972 e 2002. Discutir-se-á a hipótese de que os diversos momentos de crise e indefinição da *RBEP* coincidem com os momentos de crise e indefinição do próprio Instituto e que, a partir da década de 1980, a *Revista*, paulatinamente, deixa de ser um instrumento do exercício da liderança pelo Inep na elaboração de políticas públicas.

Em um primeiro momento, será tratado o subperíodo compreendido entre os anos de 1972 a 1975, denominado *tempos de documentação*; em um segundo, de 1976 a 1979, *tempos de desmonte*; o terceiro, de 1980 a 1995, *tempos da comunidade acadêmica*; e o último, de 1995 a 2002, *tempos da agência de avaliação*.

4.1 Tempos de documentação: 1972 a 1975

Em janeiro de 1972, o coronel Ayrton de Carvalho Mattos assume a direção do Inep. Segundo o perfil traçado por Saavedra (1988, p. 82), Mattos não tinha nenhum vínculo significativo com a educação; é considerado um administrador hábil e, por isso, conseguiria dar os encaminhamentos necessários para a intervenção no Instituto que tinha o “estigma de esquerdista”. No mesmo ano, em novembro, pelo Decreto nº 71.407,²⁸ o Inep é reestruturado, tendo a seguinte finalidade descrita no artigo 1º:

... como órgão central de direção superior, exercer todas as atividades necessárias ao estímulo, coordenação, realização e difusão da pesquisa educacional no País.

Em relação às competências apresentadas no decreto da sua instalação em 1938, são marcantes as seguintes diferenças: primeiro, não é previsto o oferecimento de assistência técnica do Instituto aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação; segundo, em 1938, é previsto que o Inep irá promover pesquisas, inquéritos e investigações; em 1972, usam-se os termos “estímulo, coordenação, realização”.

O Decreto nº 71.407 mantém a existência do CBPE e dos Centros Regionais, contando cada um deles com Secretaria Executiva, Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais e Coordenação de Publicações, Documentação e Informações. No Decreto nº 38.460/1965, de instauração dos Centros,

²⁷ A Lei 5.692/71 foi publicada no número 123 (p.114-129, jul./set. 1971).

²⁸ É interessante notar que em 1938 o Inep é instalado a partir de um decreto-lei e que em 1972 ele é alterado por um decreto. Todas as outras alterações do Inep também ocorrem por decreto, excluindo a de 1997, que é alterada por medida provisória. Na medida provisória o legislador tem a perspicácia de simplesmente revogar o decreto-lei de 1938.

previa-se, no seu artigo 4º, que eles “teriam regime de financiamento especial e gozando de flexibilidade e independência das campanhas nacionais de educação”, tendo apenas como exigência a aprovação, pelo ministro da Educação, dos planos elaborados pelo Inep. Em 1972, ao contrário, os Centros não teriam independência, de tal maneira que seriam nomeados, em comissão, pelo Presidente da República, tanto o diretor do CBPE e de cada um dos Centros Regionais como os coordenadores previstos.

Apesar da reforma do Inep prever a existência dos Centros Regionais de Pesquisa, ainda no ano de 1972 foram extintos o Centro Regional de São Paulo e alguns órgãos regionais de outros Estados (Saavedra, 1988, p. 82).

Mattos, à frente do Inep, lança dois programas: “o Programa Anísio Teixeira, voltado para estudos, levantamentos e pesquisas, e o Programa Lourenço Filho, para a criação de um subsistema de documentação e informação educacional” (Saavedra, 1988, p. 84). A grande marca de Mattos foi a modernização dos serviços do Inep:

No ano de 1975, o órgão estava totalmente renovado, com inúmeros equipamentos de microfilmagem, terminal ligado ao sistema Prodasen, as atividades sendo desenvolvidas por equipes de especialistas e funcionários treinados e, diferente do que havia sido prognosticado, um relacionamento de trabalho bastante tranqüilo, quer entre os servidores, quer entre estes e a direção (Saavedra, 1988, p. 89).

A ênfase na modernização dos processos de documentação dada por Mattos é que permitiu titular esta seção como “Tempos de documentação”:

Carvalho Mattos estabeleceu um programa de trabalho alicerçado nas modernas técnicas organizacionais. A nosso ver, o setor mais beneficiado foi o de documentação e informação com o projeto DIE [Documentação e Informação Educacional] (Saavedra, 1988, p. 130).

No período de Mattos, a pesquisa realizada e coordenada pelo Inep direciona-se principalmente para o fortalecimento da tendência psicopedagógica (Saavedra, 1988, p. 130). No estudo de Paulo Rosas (1984) sobre a psicologia na *RBEP*, os números dedicados a esse tema são: o número 126, abril/junho de 1972, “dedicado ao estudo da criança carenciada”; o número 127, julho/setembro de 1972, “o diagnóstico dos deficientes mentais”; o número 139, julho/setembro de 1976,²⁹ que trata sobre o bem-dotado; e, o número 141, janeiro/abril de 1977, que traz vários artigos sobre a influência dos aspectos gráficos de jornais e revistas infantis e juvenis.

A *RBEP*, nesse período, teve os números 134 e 136 censurados por seu conteúdo, tendo sido a tiragem recolhida e destruída, ficando apenas alguns exemplares guardados por funcionários (Saavedra, 1988, p. 131).³⁰ A defesa da publicação desses números teria sido um dos motivos do desligamento de Mattos no final de 1975. É interessante notar que até o número 134, a *RBEP* apresenta editorial; a partir desse número não haverá mais a publicação sistemática de editorial. Após o número 136, a *RBEP* fica um ano sem circular. No número 137, janeiro/março de 1976, é anexada uma pequena folha esclarecendo que, por decisão do Conselho de Redação, os números referentes a 1975 passam a circular com data do ano de 1976, corrigindo assim o “aparente atraso”. É a primeira grande crise na periodicidade da revista.

4.2 Tempos de desmonte: de 1976 a 1979

Após a rápida passagem de Francisco Cruz Barbosa Lopes, por cinco meses, na direção do Inep, assume, em 2 de agosto de 1976, Maria Mesquita Siqueira, com a missão de transferir o Inep definitivamente para Brasília (Saavedra, 1988, p. 91-92). Em tom de quem viveu a dramaticidade dos fatos,

²⁹ Apesar deste número ser lançado depois da saída de Mattos do Inep, provavelmente a *RBEP* ainda sofre influência da tendência psicopedagógica implantada por ele.

³⁰ Ao consultar mais de uma biblioteca, não se sentiu a falta desses números; ou os procedimentos de recolhimento dos números não obtiveram resultados ou eles foram posteriormente reeditados. Na biblioteca da PUC de Campinas, há os seguintes registros de entrada: os números 133, 134 e 135, no dia 6 de abril, e o número 136, no dia 23 de junho de 1976.

Saavedra descreve a reunião em que os funcionários foram comunicados da mudança:

Professora Maria Mesquita de Siqueira, que, no dia 31, reúne toda a equipe do Centro e comunica a transferência total do órgão para Brasília. Foi a primeira vez que os funcionários a viram. Não houvera sequer tempo nem oportunidade para um conhecimento do que se fazia no CBPE. Não houve qualquer argumento que modificasse a situação. Era mudar ou sair, simplesmente (Saavedra, 1988, p. 132).

Ao transferir todos os órgãos do Inep para Brasília, a biblioteca do Instituto foi doada para a UFRJ. Provavelmente essa doação buscasse atender ao reclamo dos intelectuais cariocas da perda que seria a transferência da Biblioteca do Inep, que contava com mais de 73 mil volumes (Saavedra, 1988, p. 93).³¹ Em 14 de junho de 1977, pelo Decreto nº 79.809, o CBPE é definitivamente extinto. No artigo 3º do referido decreto são definidas as competências do Inep:

- I – Coordenar a pesquisa educacional no País, estabelecendo, anualmente, em consonância com as entidades interessadas, um programa de estudos, pesquisas e experimentação de âmbito nacional, complementado com a manutenção de um fluxo permanente de informações;
- II – Estimular a pesquisa educacional no País, mediante apoio financeiro a entidades que tiveram seus projetos incluídos no programa anual, prestar assistência técnica para a elaboração e/ou desenvolvimento de projetos e colaborar no preparo de recursos humanos;
- III – Realizar pesquisas educacionais básicas e aplicadas, constantes do programa anual;
- IV – Difundir trabalhos desenvolvidos pelo órgão, bem como trabalhos de outras fontes, que contribuam para o aprimoramento da educação nacional;
- V – Operar e manter um sistema de documentação e informações educacionais

que apóie a realização de estudos, pesquisas e experimentação e possibilite ao Inep exercer sua função de órgão coordenador da pesquisa educacional no País.

Em linhas gerais, o decreto prevê que o Inep continuaria com a sua tripla função: pesquisa/documentação/disseminação da informação. Em relação à pesquisa educacional, o Inep deixa definitivamente de ter a função de realizá-la e passa a ter a função de coordenar e financiar as pesquisas realizadas por outros, isto apesar do inciso III prever a realização de pesquisas pelo Instituto. Essa alteração, de certa forma, facilita a aproximação da comunidade científica, que busca o financiamento das suas pesquisas. Considerando os recursos (ou a falta deles) para a realização das novas atribuições do Inep, percebe-se que as mudanças visam esvaziar o Instituto em vez de procurar novos rumos. Como visto acima, o Inep perdeu a sua biblioteca. Em relação ao quadro de funcionários, segundo o relato de Saavedra (1988, p. 95-96 e 132), contava-se com poucos recursos humanos. Finalmente, sobre os recursos financeiros para estimular a pesquisa: alguns depoimentos no seminário realizado por Vanilda Paiva em 1985 informam que o Inep não contou com os recursos necessários ao desenvolvimento de suas atividades (Linhas..., 1985).

A crise que se instalou no Inep com a alteração do regimento, com a transferência para Brasília e pela drástica redução de funcionários tem reflexos na periodicidade e pontualidade da *RBEP*. Em 1977 é publicado apenas o número 141, e, na capa, a indicação dos meses (janeiro a abril) mostra que a sua periodicidade passou de trimestral para quadrimestral. No ano de 1978 é publicado apenas o número 142, referente a maio/agosto. Sguissardi e Silva Jr. (1998, p. 101-102) identificam que os números referentes ao biênio 79/80 (do 144 ao 148) não tiveram conselho editorial. Essa falta de conselho editorial torna-se patente nas poucas

³¹ Saavedra relata a indignação dos intelectuais cariocas em relação à perda da biblioteca para demonstrar a insatisfação geral em referência à transferência do Inep para Brasília.

subdivisões da *RBEP*, contrariando a tradição da revista. O número 145, setembro/dezembro de 1979, pode ser considerado o ápice da crise por falta de conselho editorial; nesse número não há divisão em seções.

Em março de 1979, com a mudança do ministro da Educação, assume Letícia Maria Santos de Faria, funcionária de carreira do Inep. Em sua gestão, busca avaliar a organização interna do Instituto e a relevância das pesquisas financiadas. A tônica da administração de Faria foi no sentido de valorizar o pessoal técnico do Inep e de transformar as atividades técnicas em projetos (Saavedra, 1988, p.100-102).

4.3 Tempos da comunidade acadêmica: 1980 a 1995

É difícil precisar a data em que o Inep se aproxima da comunidade acadêmica.³² Esse processo de aproximação pode ser marcado com a administração do coronel Ayrton de Carvalho Mattos na primeira metade da década de 1970, quando o seu diretor faz visitas a vários centros de pesquisas. Nessa gestão, o Inep deixa de ser promotor de pesquisas e inquéritos e passa a ter o papel de estimular, coordenar e realizar pesquisas. Mas esse é o momento em que, por um lado, aumenta significativamente o poder de ingerência do presidente da República no Instituto e, por outro, a ênfase da administração é dada aos procedimentos internos. Pode ter-se como marco ainda a reestruturação de 1977 porque ela reforça o papel do Inep como financiador da pesquisa educacional; contudo, esse é o momento de desmonte e da extinção do CBPE. Escolheu-se a data de 1980 como marco por não coincidir com o início do mandato de nenhum dos diretores do Inep. Ressalta-se que, por um lado, há aproximação da comunidade acadêmica com o Inep, e, por outro, a ligação dos novos diretores com essa comunidade.

Hélcio Ulhôa assume o Inep em 1981. Saavedra (1988, p. 103) assim descreve o seu perfil: sociólogo, ex-reitor da Universidade Federal do Piauí, com ligações com a comunidade acadêmica e com experiência administrativa no MEC como chefe de gabinete do ministro Eduardo Portella. Na sua administração, Ulhôa, busca transformar o Inep no mediador entre o MEC e a comunidade educacional. Saavedra, após deixar transparecer o seu desagrado pela possível desvalorização por Ulhôa dos funcionários da casa, descreve sua política de pesquisa:

Para o Programa de Pesquisas foram estabelecidas duas linhas de atuação: a linha de Fomento, destinada ao apoio técnico-financeiro a projetos encaminhados por instituições, fortalecendo a demanda espontânea de fora para dentro, ou seja, apoiando a diagnose feita pelos próprios pesquisadores das necessidades do estudo científico das questões educacionais; e, a linha de Demanda, voltada para dentro do MEC, isto é, para o atendimento às solicitações das Secretarias-fim no sentido de oferecer o conhecimento da realidade educacional. Essa “linha” caracterizaria a mediação do Inep entre o MEC e a comunidade educacional (Saavedra, 1988, p. 103-104).

Em relação às atividades de documentação, Ulhôa criou o Sistema de Informações Bibliográficas em Educação, Cultura e Desporto (Sibe), sendo a sua biblioteca-núcleo o Centro de Informações Bibliográficas do MEC (Cibec). Também reorganizou todo o sistema de documentação histórica do Inep e da educação em geral (Saavedra, 1988, p. 106; Costa, 1984, p. 246-247).

Em relação às publicações do Inep, no período de Ulhôa foram lançados dois novos periódicos: *Em Aberto* e o *Informativo*. O primeiro teria a função de incentivar a reflexão crítica e o debate; o segundo, de apresentar as realizações do Inep. Observa-se que a soma das linhas editoriais das duas novas revistas coincide com a linha editorial da *RBEP*. Provavelmente essa opção editorial,

³² É possível se falar em aproximação, considerando que os Centros Regionais de Pesquisa Educacional, criados na segunda metade da década de 1950, tinham como objetivo o estreito contato com a comunidade.

somada à idéia de oferecer novos rumos ao Inep, fez com que a *RBEP* não tenha sido editada entre os anos de 1980 e 1983.

Em abril de 1983 assume Lena Castello Branco Ferreira Costa, professora da Universidade Federal de Goiás e Conselheira do CFE. Costa, ao assumir o Inep, relança a *RBEP*, com nova estrutura. O Editorial assinado pelo Comitê Editorial apresenta os novos rumos da *Revista*.

Continuidade traduzida no compromisso de contribuir para que se aperfeiçoe a elaboração em nosso país, mediante a disseminação de estudos, propostas, debates e informações, inspirados sempre nos mais elevados padrões intelectuais e éticos da pesquisa e do conhecimento. Mudança diante da situação anterior, que se prolongou por décadas, de quase exclusividade desta revista como periódico de abrangência nacional dedicado a temas educacionais, em si mesmos nem sempre consensuais.

[...]

Sem deixar de divulgar as políticas, os projetos e as idéias do MEC, buscará ser um órgão que abra espaços para idéias e contribuições daqueles que se dedicam ao estudo e à busca de meios e modos que levem à ampliação e à melhoria das oportunidades educacionais, a serviço do povo brasileiro (Editorial, 1983, p. 7).

Assim, a *RBEP* assume o duplo papel de ser um veículo do debate dos interessados sobre questões educacionais e de divulgação das políticas, projetos e idéias do MEC. Esse objetivo da revista é encontrado já no seu primeiro número, em 1944, mas a ementa publicada por muitos anos na revista indicava que os artigos seriam “solicitados”. A partir do número 147, maio/agosto de 1983, é demonstrado na *Revista* o interesse pela efetiva colaboração da comunidade, ao apresentar, como o fazem outras revistas acadêmicas, as normas de publicação e a existência de consultores para avaliar os artigos recebidos. A partir desse momento, publica colaborações, em vez de artigos solicitados. Outro indicador dessa aproximação é o fato de o comitê editorial

da *RBEP* contar com figuras da comunidade acadêmica, funcionários de carreira do Inep e pessoas historicamente ligadas ao Inep. Em 1984 eram eles:

Valnir Chagas, Navarro de Brito, Helena Lewin, Luis Antônio Rodrigues da Cunha, Maria Laís Mousinho Guidi, Carlos Roberto Jamil Cury, José Luis Domingues, Bernadete Gatti, Vera Candau, Newton Sucupira, Magda Soares, Walter Garcia e Jader de Medeiros Britto (Costa, 1984, p. 247)

Em uma vista panorâmica pelos números que seguem – do 147, maio/agosto de 1983, ao 198, maio/agosto de 2000 – encontra-se farta distribuição de artigos de autores ligados à comunidade acadêmica. Essa aproximação é reforçada nos artigos que avaliam a história da revista e do Inep. Na edição comemorativa dos 150 números da *RBEP*, em 1984, a grande maioria dos artigos é de autores vinculados à Universidade. Em outros números são publicados esporadicamente outros artigos com caráter histórico, analisando a *RBEP* e o Inep, todos de autores ligados às instituições acadêmicas.³³

Em 1985, Vanilda Paiva, ao assumir o Inep, na Nova República, promove um seminário convidando funcionários de carreira do Instituto e várias pessoas ligadas à comunidade acadêmica para avaliar e propor a linha de atuação para o Inep. Nas diversas falas reproduzidas na *RBEP*, transparece que a função do Instituto estaria baseada no tripé pesquisa/documentação/disseminação da informação. Em relação à pesquisa, o debate deu-se em torno do papel do Inep em referência às pesquisas realizadas pelo MEC e pela comunidade acadêmica (Linhas..., 1985).

Ainda na Nova República, apesar de toda a discussão promovida por Vanilda Paiva, o Inep deixa de ser um órgão de fomento à pesquisa e volta a cumprir o papel de assessoramento do Ministério da Educação (Inep, 2002). Durante o governo de José Sarney, o Inep ainda terá dois outros diretores, Pedro Demo e Manuel Marcos Maciel Formiga.

³³ São eles: “A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do Inep”, de Marcus Vinicius Cunha (1991); “A imprensa periódica e a pesquisa histórica: estudos sobre o *Boletim de Educação Pública* e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*”, de Diana Gonçalves Vidal e Marilena Jorge Guedes de Camargo (1992); “A produção intelectual sobre educação superior na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP)”, de Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Jr (1998); “Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960)”, de Libânia Nacif Xavier (1999); “Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974)”, de Lídia Alvarenga (2000).

No início do governo Collor, o Inep quase foi extinto (Inep, 2002). A *RBEP*, que sempre foi sensível às crises do Instituto, registra novamente os descompassos por que ele passa. Durante o governo Collor, é publicado apenas o volume 71, correspondente a 1990, tendo sido os seus três números (167, 168 e 169) encadernados juntos, contendo sumários independentes.

Apesar dos poucos dados encontrados sobre o retorno do Inep à condição de órgão de assessoramento do MEC, levanta-se aqui a hipótese de que, no período em que o Inep se afasta da comunidade acadêmica, a *RBEP* continua próxima, pois ela mantém a mesma política editorial instaurada em 1983. A relação histórica da *Revista* com a

comunidade acadêmica pode ser caracterizada por quatro momentos: o primeiro, que é anterior a 1983, é o monólogo do Inep; o segundo é a tentativa de diálogo entre o Inep e a comunidade acadêmica; o terceiro é o monólogo da comunidade acadêmica que se inicia no final da década de 1980, pois nesse período a *Revista* deixa de ser um órgão de divulgação das ações do Ministério da Educação e do Inep – por exemplo, nos números posteriores ao seminário realizado por Vanilda Paiva, não se encontrou artigos dos diretores do Inep apresentando a sua proposta de atuação no Instituto nem a legislação sobre as reestruturações realizadas no Instituto; o quarto momento é o da tentativa de retomar o diálogo na segunda metade da década de 1990, como veremos em seguida.

Quadro 2 – Data de publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

Volume	Número	Mês	Ano	Publicado em
73	175	set./dez.	1992	set. 1994
74	176	jan./abril	1993	dez. 1994
	177	maio/ago.	1993	dez. 1994
	178	set./dez.	1993	set. 1995
75	179/180/181	jan./dez.	1995	jul. 1996
76	182/183	jan./ago.	1995	set. 1996
	184	set./dez.	1995	jan. 1997
77	185	jan./abril	1996	abr. 1998
	186	maio/ago.	1996	maio 1998
	187	set./dez.	1996	jul. 1998
78	188/189/190	jan./dez.	1997	set. 1998
79	191	jan./abril	1998	jan. 1999
	192	maio/ago.	1998	ago. 1999
	193	set./dez.	1998	abr. 2000
80	194	jan./abril	1999	jan. 2001
	195	maio/ago.	1999	maio 2001
	196	set./dez.	1999	fev. 2002
81	197	jan./abril	2000	maio 2002
	198	maio/ago.	2000	out. 2002
	199	set./dez.	2000	maio 2003

O possível descompasso entre as funções do Inep e a linha editorial da *RBEP* podem explicar a crise de pontualidade de circulação instaurada no final da década de 1980.

Com a crise do Inep durante o governo Collor, a *RBEP* deixou de ter relativa pontualidade e passa a contar com constante atraso.³⁴ A partir de 1994 é impressa nas primeiras páginas da *Revista*, logo acima da ficha catalográfica, a data de publicação da *Revista*. No Quadro 2, em que se apresenta a data da capa e a de publicação da *Revista*, pode-se observar que, em 1994, há um esforço para atualizar a sua periodicidade, tanto que, nesse ano, no mês de dezembro, são publicados dois números. Na mudança de governo em 1995, é publicado apenas um número; em 1996, dois, e em 1997, um.

4.4 Tempos da agência de avaliação: 1995 a 2001

Em 1995, ao iniciar o governo de Fernando Henrique Cardoso e tendo como ministro da Educação Paulo Renato Souza, a direção do Inep é assumida por Maria Helena Guimarães de Castro, professora do Departamento de Ciência Política da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em 1996, Castro afasta-se da direção do Inep para assumir a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), sendo substituída pelo diretor-executivo Og Roberto Dória. Nesse período, no verso da página de rosto da *RBEP*, ao serem apresentados os créditos institucionais, primeiro aparece o nome Secretaria de Avaliação e Informação Educacional e o da sua secretária; na seqüência é apresentada a direção do Inep. Este fato indica que as atividades do Inep estavam vinculadas à Sediae.

Para atender à nova política implantada pelo ministro da Educação, o Instituto é transformado em autarquia pela Medida Provisória nº 1.568/1997 (que, ao ser

aprovada pelo Congresso Nacional, tornou-se a Lei nº 9.448). A nova organização do Inep é instituída com as seguintes finalidades:

- I – organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II – planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III – apoiar os Estados, o Distrito Federal e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV – desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- V – subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- VI – coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII – definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- VIII – promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
- IX – articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral.

Nesse período, o Inep cumpre basicamente duas funções: a de produzir e disseminar a informação educacional e a de avaliação do sistema educacional brasileiro. O tradicional papel do Inep em disseminar a informação é realizado pelo Cibec por meio de sua biblioteca e do *site* do Inep. Com a reformulação, Maria Helena Guimarães de

³⁴ A identificação da pontualidade da *RBEP* é uma tarefa difícil. A impressão que se tem é que a *Revista*, em diversos momentos da sua história, foi pontual, mas é uma impressão difícil de comprovar. Em alguns momentos, apresenta uma data de publicação que mostra o seu atraso; por exemplo, o número 19, com data de capa de janeiro de 1946, traz no colofão: 1947 – Imprensa Nacional Rio de Janeiro – Brasil. Os números 94 e 95, com data de capa de 1964, informam que a *Revista* foi composta e impressa em 1965. A partir do número 175, indica sempre a data de impressão mostrando o seu atraso.

Castro retorna à presidência do Instituto e, em palestra proferida na UFRJ, apresenta, com propriedade, a nova configuração do Instituto:

[...]
o Inep foi virtualmente refundado em 1997, quando assumiu como missão a produção e disseminação de informações para subsidiar as políticas educacionais dos diferentes níveis de governo [...]. Com a redefinição das competências e responsabilidades dos três níveis de governo, efetivada por meio da Emenda Constitucional nº 14 e da nova LDB (Lei nº 9.423, de 20 de dezembro de 1996), emergiu com maior nitidez o novo papel a ser desempenhado pelo Inep, como órgão responsável pelo desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação e da produção das estatísticas educacionais (Castro, 1999).

Em setembro de 1998 é feita nova tentativa de atualizar a periodicidade da *Revista* com a edição cumulativa dos três fascículos (188/189/190, jan./dez. 1997) que formam o volume 78, o qual é iniciado por um aviso “Aos leitores”, em que a presidenta do Inep, Maria Helena Guimarães de Castro, anuncia nova reformulação da *RBEP*. Além de prometer a reformulação gráfica, Castro assim descreve as seções que serão implantadas:

A primeira parte da revista abrigará três seções distintas. A seção ‘Estudos’ será ocupada por artigos inéditos, estimulando a produção acadêmica na área educacional. A seção “Segunda Edição”, conforme está explicitado no seu conceito, promoverá o resgate de trabalhos relevantes para a compreensão do desenvolvimento histórico e do cenário atual da educação brasileira. Por fim, a seção “Questão em Debate” abrirá espaço para que sejam suscitados novos temas e novos ângulos de abordagem para animar o debate educacional.

Na sua segunda parte, a *RBEP* privilegiará publicação de artigos de caráter técnico sobre temas diretamente ligados às áreas de atuação do Inep – Avaliação e Estatísticas Educacionais. A intenção é

divulgar os resultados mais relevantes produzidos pelos sistemas de avaliação, pelos censos educacionais e pelas pesquisas correlatas realizadas pelo Inep (...).

A terceira parte da *RBEP* será dedicada aos informes do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec) sobre as bases de dados e as atividades do Inep (...) (Castro, 1998, p.3-4).

Pelas seções descritas por Castro, a *RBEP* destinar-se-ia a divulgar a produção da comunidade acadêmica sobre educação, a estimular o debate e a divulgar a produção do Instituto. No número 191, janeiro/abril de 1998, acontece a prometida reformulação, contudo a seção Questão em Debate não aparece. A presença da comunidade acadêmica neste novo período da *Revista* não garante o seu diálogo com o Instituto, pois as seções destinadas a cada uma das partes estão apenas justapostas, não havendo efetivo debate, dado que a grande maioria dos artigos da comunidade acadêmica não versa sobre temas relacionados à política educacional. Dos 45 artigos publicados entre os anos de 1999 e 2002, apenas oito tratam sobre política educacional.

Nessa nova fase, a periodicidade da *Revista* continua irregular: em 1999 são publicados dois números; em 2000, apenas um; em 2001, dois; e em 2002, também dois. Este fato sugere que a *RBEP* não é compreendida como um instrumento do Instituto para o exercício de uma liderança intelectual das reformas educacionais, como foi desde o seu lançamento em 1944, até o ano de 1971. A postura da nova linha editorial da *Revista* é coerente com a postura assumida pelo Instituto de ser uma agência de avaliação do Ministério da Educação. Na “Apresentação” de Castro ao número 191, janeiro/abril de 1998, afirma:

Com essas inovações, a *RBEP* busca adequar-se às mudanças lideradas pelo Ministério da Educação, aliando à sua tradição o dinamismo atual que vem transformando a realidade educacional do País (Castro, 1998, p. 5).

Conclusão

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) foi concebido em 1936, na gestão do ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. A sua instalação ocorreu em 1938, graças à habilidade política de Lourenço Filho, que vinculou as atividades do Instituto ao Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), órgão que tinha prestígio no Estado Novo. Esta vinculação permitiu, por um lado, o desenvolvimento de pesquisas educacionais; e, por outro, que a estrutura inicial do Inep visasse atender às necessidades do Dasp. Em relação às atividades referentes à educação, o Inep, em sua história, caracterizou-se por desenvolver atividades relacionadas à documentação, à pesquisa e à divulgação pedagógica e executar políticas públicas para a educação.

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, desde o seu primeiro número, foi uma publicação oficial do Inep, mantendo autonomia em relação ao Ministério da Educação. Durante o período em que Lourenço Filho teve forte influência no Inep (1938-1952), a sua linha editorial manteve-se coerente com a proposta apresentada no seu primeiro número: adota o ponto de vista nacional, assume a postura escolanovista e trata de temas práticos. Na gestão de Murilo Braga (1946-1952) como diretor do Inep, os artigos relacionados aos temas práticos tiveram o volume de publicação diminuído, porém os de psicologia aplicada aumentaram. A *Revista* publica até 1983 apenas artigos solicitados, o que evidencia a proposta de os seus editores exercerem a liderança moral e intelectual em relação à educação.

Anísio Teixeira, ao assumir a direção do Inep em 1952, retomou o objetivo de tornar o Instituto um órgão de pesquisas educacionais. Em 28 de dezembro de 1955, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. O CBPE foi um centro de pesquisa dentro de um instituto

de pesquisa, fato que se deve interpretar como a tentativa de Anísio Teixeira romper com o passado do Inep.

O “Discurso de Posse” de Anísio Teixeira e seu artigo “A administração pública brasileira e a educação” são textos paradigmáticos. A análise desses textos permite conhecer as questões, modelos, regras e princípios que são referência para a produção de conhecimentos expressos nos artigos publicados na *Revista* nesse período. A produção desses conhecimentos é consequência do exercício do poder em um Aparelho de Estado, o Inep. E a *RBEP*, ao publicar as concepções de um grupo, é o instrumento para que se consolide a liderança intelectual e moral desse grupo.

No período 1962 a 1971, a influência de Anísio Teixeira no Inep (e conseqüentemente, na *RBEP*) é marcante, mesmo após o Golpe Militar de 1964, quando deixa de exercer o cargo de diretor do Instituto.

A análise estatística dos autores presentes na *RBEP* revela que os que mais publicaram têm ligação com o Inep e/ou com o CFE. Nesse período, a composição do Conselho de Redação praticamente mantém-se inalterada, o que permite a constância da sua linha editorial. A leitura dos editoriais e a visão geral do que é publicado, do que não é publicado e de quando é publicado permite afirmar que os editores da *Revista* adotaram como regras e modelos para a definição da linha editorial os seguintes aspectos: a articulação entre a teoria e a experimentação, os princípios escolanovistas e o modelo organizacional da Universidade de Brasília.

Os editores da *RBEP* posicionaram-se contrários à visão de que a Reforma Universitária deveria ser realizada mediante atos legislativos. Diante da promulgação das legislações referentes à Reforma Universitária, os editores procuram conciliar a posição contrária à Reforma Educacional mediante legislação com o fato de que a legislação que estava sendo elaborada tinha forte influência do CFE.

Entre os anos de 1972 a 2002, o Inep passa por várias crises e momentos de

indefinição. O primeiro tempo desse período é o da direção do coronel Ayrton de Carvalho Mattos, que assume o Inep com a função explícita de nele intervir, já que era considerado uma instituição “esquerdista”. Na reestruturação promovida pelo coronel Mattos, o Inep abandona o papel de realizar pesquisas próprias e passa a ser uma agência de promoção e estímulo à pesquisa educacional. Durante a sua gestão, o Inep fortalece o papel de documentação mediante a modernização do sistema dos serviços por ele prestado. Em relação às pesquisas, o Instituto retoma a tradição de promover pesquisas psicopedagógicas, fato que se materializa nas publicações da *RBEP*.

Os *tempos de documentação*, como é nomeado aqui o período do coronel Mattos, terminam com a crise instaurada pela censura a dois números da *RBEP*. A postura de Mattos em defender a publicação dos dois números censurados é coerente com a tradição de independência do Instituto.

Entre os anos de 1975 e 1979 o Inep passa por *tempos de desmonte*, marcados pela transferência do Inep para Brasília, a doação de sua biblioteca para a Universidade Federal do Rio de Janeiro, nova mudança no seu regimento, no qual é aprofundada a transformação do Inep em agência financiadora de pesquisa em vez de realizá-las, e a extinção definitiva do CBPE.

Os *tempos de desmonte* são percebidos na *RBEP* em dois fatos: primeiro, nos anos de 1977 e 1978 é publicado apenas um número por ano; segundo, nos anos de 1979 e 1980 ela é lançada sem contar com Conselho Editorial. Estes fatos sugerem que o Instituto, apesar de não ter sido extinto, não tem uma definição clara de linha de atuação.

A partir do início da década de 1980, o Inep aproxima-se da comunidade acadêmica, tanto por contar com dirigentes pertencentes a esta comunidade como pelo fato de transformar-se em uma agência financiadora de pesquisas, mesmo com poucos recursos. A *RBEP*, no início desse tempo, deixa de ser publicada. No ano

1983, é relançada com o objetivo de (re)estabelecer o diálogo com a comunidade acadêmica.

Durante o governo de José Sarney, a *Revista* deixa de ser um periódico que tem íntima relação com o Inep. Nesse momento, o Inep volta a ter o papel de assessoramento do Ministério da Educação, e a *RBEP* continua próxima à comunidade acadêmica, não mais como um canal de diálogo, mas como um instrumento de monólogo da comunidade acadêmica. A pouca importância dada à *Revista* pelo Instituto torna-se notória com os constantes atrasos e irregularidades na sua publicação.

Os *tempos de agência de avaliação* instauram-se na segunda metade da década de 1990, quando o Inep é novamente reestruturado com a finalidade de tornar-se o órgão do MEC responsável pela avaliação do sistema do ensino superior, além de manter a sua tradicional atividade de disseminar a informação das pesquisas educacionais. A *Revista*, no ano de 1999, novamente é reestruturada, visando assumir o papel de discutir com a comunidade acadêmica as políticas educacionais implantadas pelo Instituto, a avaliação do ensino superior. Apesar da reorganização da *Revista* para se estabelecer o diálogo do Inep com a comunidade acadêmica, até o ano de 2002 a irregularidade da publicação da *Revista* sugere que ela não é um instrumento considerado prioritário para esse diálogo.

A história da *RBEP* e da sua linha editorial até o início da década de 1980 se confunde com a história do Inep. Ela, aos poucos, deixa de ser um órgão (periódico) que reflete o movimento interno do Instituto, tanto que a legislação que o reformulou no governo Sarney e a que o reformulou no governo Fernando Henrique Cardoso não são publicadas na *Revista*. É possível que a nova fase de revitalização da *Revista*, que se inicia em 2003, consiga estabelecer o diálogo com a comunidade acadêmica e volte a refletir o movimento interno do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A história dirá.

Referências bibliográficas

ABREU, Jayme. Editorial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 179-188, abr./jun. 1967.

_____. Editorial: Consideração sobre uma política nacional de investimento em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 59, n. 119, p. 5-14, jul./set. 1970.

_____. Editorial: I Conferência Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 98, p. 161-164, abr./jun. 1965.

_____. Editorial: Uma política para a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 115, p. 6-12, jul./set. 1969.

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000.

AZEVEDO, Fernando de. Na pesquisa das raízes de uma instituição. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 18-26, set./dez. 1964.

BRITTO, Jader de Medeiros. Editorial: Presença da Revista na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 239-240, maio/ago. 1984.

BUFFA, Ester. Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 65, n. 150, p. 303-313, maio/ago. 1984.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-4, jul. 1944.

CARNEIRO, Otávio Dias. Editorial: Educação e desenvolvimento econômico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 3-6, jul./set. 1962.

CASTRO, Amélia Domingues. A didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos um percurso de quatro décadas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 291-300, maio/ago. 1984.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Aos leitores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.78, n. 188/189/190, p. 3-4, jan./dez. 1997.

_____. Apresentação: a nova RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 191, p. 5, jan./abr. 1998.

_____. *O Inep ontem e hoje*. Palestra proferida no evento “Um olhar sobre Anísio”, promovido pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ) e pela Fundação Anísio Teixeira, em 2 de setembro de 1999. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/noticias/1999/inep_ontem_e_hoje.doc. Acesso em: 19 dez. 2002.

COSTA, Lena Castelo Branco Ferreira. Inep: Novos rumos e perspectivas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 241-254, maio/ago. 1984.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 72, n. 172, p. 175-195, maio/ago. 1991.

[EDITORIAL] Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-6, jul. 1944.

EDITORIAL: Atividades do Inep programadas para 1965. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 97, p. 5-7, jan./mar. 1965a.

EDITORIAL: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – 100 números a serviço da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 217-219, out./dez. 1965b.

EDITORIAL: Dez anos de trabalho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 101, p. 5-7, jan./mar. 1966a.

EDITORIAL: Universalização do ensino primário, dever primordial de uma democracia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 102, p. 183-184, abr./jun. 1966b.

EDITORIAL. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 110, p. 225-226, abr./jun. 1968a.

EDITORIAL. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 112, p. 217-219, out./dez. 1968b.

EDITORIAL: Habilitação profissional do magistério e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 124, p. 267-269, out./dez. 1971.

EDITORIAL. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 64, n. 147, p. 7, maio/ago. 1983.

GANDINI, Raquel. *Intelectuais, estado e educação*: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952). Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1995. 249 p.

O INSTITUTO Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 95-135, out. 1945.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Um pouco da história do INEP*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>>. Acesso em: 19/12/2002.

KELLY, Celso. Editorial: Lei de Diretrizes: Reforma de Base da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p. 3-9, out./dez. 1963.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.

LINHAS de atuação do Inep (Seminário). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 66, n. 153, p. 305-343, maio/ago. 1985.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, set./dez. 1964.

PASQUALE, Carlos. Editorial: Da educação depende o resgate de condições sociais injustas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 41 n. 94, p. 131-133, abr./jun. 1964.

PINHEIRO, Lucia Marques. Editorial: Desenvolvimento democrático pela escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 117, p. 5-8, jan./mar. 1970.

PINHEIRO, Lúcia Marques. Organização e funções do Centro de Documentação Pedagógica da França. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 61, p. 154-169, jan./mar. 1956.

PINHO, Péricles Madureira de. Editorial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 109, p. 5-7, jan./mar. 1968.

_____. Ato Institucional e competência do Conselho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 94, p. 237-238, abr./jun. 1964b.

_____. Editorial: Antes do dicionário brasileiro de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 5-7, set./dez. 1964a.

REESTRUTURAÇÃO das universidades federais [Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966; Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967]. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 313-317, abr./jun. 1967.

RENAULT, Abgar. Cultura e universidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 48-59, set./dez. 1964.

ROSAS, Paulo. A Psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 314-336, maio./ago. 1984.

SAAVEDRA, Silvia Maria Galiac. *Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil: a realidade do Inep*. Brasília, 1988. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 150, p. 273-290, jun./ago. 1984.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998.

SUCUPIRA, Newton. Editorial: Institutos Universitários e a Pesquisa Científica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 3-5, jul./set. 1963.

_____. A reestruturação das Universidades Federais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, p. 83-95, jul./set. 1968.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de Posse do Prof. Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

_____. A administração pública brasileira e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 61, p. 3-23, jan./mar. 1956.

TEIXEIRA, Anísio. Editorial: Revolução e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 90, p. 3-7, abr./jun. 1963.

_____. A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 27-47, set./dez. 1964.

TOLLE, Paulo Ernesto. Exame e redefinição do conceito de cátedra no ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 94, p. 164-188, abr./jun. 1964.

VIDAL, Diana Gonçalves; CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de. A imprensa periódica e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 175, p. 407-430, set./dez. 1992.

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999.

■ José Carlos Rothen, doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), é professor do curso de mestrado do Centro Universitário do Triângulo.

Abstract

This paper presents the history of Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), from the year of its foundation (1938) to 2002. The articles published by the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos are the main sources of analysis. The article discusses the political alliances, made from 1938 to 1971, that allowed Inep to be installed and consolidated as a state institution used by a group called escolanovistas to employ their intellectual leadership in the elaboration and implementation of educational policies. It also discusses the hypothesis that the periods of crises and uncertainty lived by the Journal (RBEP) coincide with the moments of crises and uncertainty lived by Inep itself, and from 1980 on, RBEP is gradually discharged as an instrument of leadership by Inep.

Key words: Inep, RBEP, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, documentation

Recebido em 21 de junho de 2004.

Breve bibliografia sobre a RBEP

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000.

Analisa, na perspectiva da Ciência da Informação, 206 artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), selecionados do universo de cerca de 2.224, publicados de 1944 a 1974. Os critérios de seleção foram norteados por princípios da arqueologia do saber, de Michel Foucault. A partir das categorias empíricas “produtividade de artigos”, “temáticas relevantes” e “produtividades de autores”, consideram-se as fases de governos brasileiros: Estado Novo, Dutra, Vargas, Kubitschek, Jânio-Goulart e governos militares. Os resultados podem se constituir em subsídios para uma descrição do processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil, como um campo disciplinar, e apontam para outra vertente de estudo que identifica sistemas de exclusão no processo de produção da literatura periódica.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, jan./dez. 2001.

Busca concepções sobre docência e formação em artigos publicados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) na década de 60, com a perspectiva de capturar alguns lampejos do passado, de momentos de perigo, densos de contradições e de possibilidades para a educação brasileira. Para tanto, primeiramente, mergulha no estudo de artigos que tratam das referidas questões, para, em um segundo momento, analisar as relações da problemática tal como foi posta naquele contexto e como se apresenta nos desafios atuais.

BUFFA, Ester. Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 301-313, maio/ago. 1984.

No Brasil, a luta pelo ensino público assumiu formas diversas na história e subsiste ainda hoje, por isso, focalizam-se os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação

da LDB (Lei nº 4.024/61), que opunham defensores do ensino privado aos do ensino público, com destaque para a atuação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Nos dias atuais, a questão se coloca em termos de defender o ensino superior público das diferentes tentativas emanadas do MEC de privatizá-lo. Mais do que isso, é preciso que o Estado, tomado na acepção de conjunto das forças sociais, assuma de vez, seja via ensino “público”, seja via ensino “privado”, a tarefa de educar as novas gerações.

CASTRO, Amélia Domingues de. A didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 291-300, maio/ago. 1984.

Entendendo que os textos publicados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* constituem amostra significativa da experiência didática brasileira, procurou-se investigar alguns aspectos de sua evolução, como, por exemplo, orientações teóricas e práticas e espaço atribuído aos diferentes problemas do ensino. As três etapas do período considerado, entre as quais se intercalam as Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, revelam diferenças quanto aos aspectos pesquisados.

DANTAS, Andréa Maria Lopes. A gestão Lourenço Filho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a organização da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*: o impresso como dispositivo de assessoria técnica. *Educação em Foco* [UFJF], Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 153-172, set.2002/fev.2003.

Analisa, a partir da concepção do “impresso como dispositivo de assessoria técnica” o protocolo de constituição da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, no ano de 1944. O período admitido para a análise compreende os anos de 1938 a 1945 e agregam-se ao estudo duas publicações editadas pelo Instituto no período que antecedeu a divulgação da Revista – os *Subsídios para a História da Educação Brasileira* e a série *Boletim* – além de documentos de circulação interna do Ministério da Educação e Saúde. A fundamentação teórica parte das formulações de Roger Chartier, Michel de Certeau e Pierre Caspard, especialmente no que concerne ao entendimento da função do impresso e de seus usos, formas de distribuição, destinatários visados, a formação de rede de saberes e a determinação de comunidades de leitores. Conclui que a edição da RBEP só foi possível no momento em que o Inep já havia estabelecido um padrão de leitura, através de outros materiais impressos. Desse modo, a idéia da Revista é construída, desmembrada em outros materiais e reorganizada a partir de materiais previamente testados e postos a circular.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. *RBEP (1994-1952): intelectuais, educação e Estado*. 1990. 411 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

Apresenta as características da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e a perspectiva dos intelectuais em relação à função do Estado na educação.

GIL, Natália de Lacerda. A ameaça do analfabetismo: uma análise do discurso oficial na década de 1940. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba, v. 5, n. 2, p. 117-127, nov. 2003.

Refere-se a um esforço de identificação dos modos pelos quais a discussão em torno dos índices de analfabetismo revelados pelo recenseamento populacional de 1940 figurou nos discursos oficiais sobre educação. A partir da análise dos artigos publicados entre 1944 e 1952 na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do Inep, buscou-se os argumentos em torno dos números e as ações sugeridas como adequadas à solução do problema. Por um lado, nos textos publicados na revista discutia-se a necessidade de proporcionar a aquisição da letra e da escrita aos jovens e adultos e, por outro, indicavam-se as preocupações em vista da lenta expansão da escola primária. Também se destacaram no periódico do Inep as considerações acerca da Campanha de Educação de Adultos levada a efeito em 1947.

GIL, Natália de Lacerda. *Razão em números: a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*. 2002. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Evidencia as relações entre a expansão da “escola de massas” no Brasil e a crescente preocupação com o aperfeiçoamento das estatísticas de ensino e ressalta a pertinência do estudo dos discursos sobre educação que se utilizavam das estatísticas veiculadas num periódico oficial, em vista da importância atribuída aos levantamentos quantitativos por aqueles que decidiam os rumos da educação nacional. Para tanto, procedeu-se à caracterização geral da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* com o intuito de explicitar sua conformação interna e o papel relevante atribuído ao periódico no quadro das questões administrativas do ensino. No “Capítulo 1” busca-se apontar as relações entre a construção dos modernos Estados nacionais e o aperfeiçoamento do aparato estatístico. O Capítulo 2 atém-se à análise da presença dos números na Revista. O Capítulo 3 atenta para a construção argumentativa dos artigos que recorrem a dados educacionais oficiais.

ROSAS, Paulo. A Psicologia na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 314-336, maio/ago. 1984.

Expõe as principais tendências da Psicologia no Brasil, com ênfase na Psicologia aplicada (clínica, educacional e do trabalho). Centraliza sua análise em três fases: a) 1920-1939, fase marcada pela implantação da Psicologia no País; b) 1940-1959, quando se deu a consolidação da prática psicológica e começou-se a delinear o perfil do profissional de Psicologia; c) 1960-1979, fase caracterizada pelo reconhecimento legal da Psicologia como profissão independente e pela instituição da formação acadêmica do psicólogo. Assinalando o papel exercido pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, na divulgação de temas psicológicos, lança a proposta de que a Revista volte a promover o intercâmbio entre a Psicologia e a Educação.

ROTHEN, José Carlos. *Funcionário intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*. 2004. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Mostra as ações dos membros do Conselho Federal de Educação que influenciaram a efetivação da Reforma Universitária de 1968. A tese é uma tentativa de comprovar as seguintes hipóteses: a implantação da reforma Universitária de 1968 atende às demandas de um contexto; a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* é um instrumento utilizado pelos conselheiros ligados ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova ou aos seus signatários para exercer a liderança intelectual e moral da Reforma Universitária; estes conselheiros dividem-se em dois subgrupos a partir de 1966; e o exercício do poder dos conselheiros em um aparelho de Estado, além de ter forte influência na criação de uma realidade – o sistema universitário brasileiro decorre da reforma universitária de 1968 – consolidando uma concepção da Universidade.

SAVIANI, Dermeval. A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 273-290, maio/ago. 1984.

Testa uma periodização das principais concepções de Filosofia da Educação no Brasil, tomando como ponto de referência os artigos veiculados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Na primeira parte aborda-se, à guisa de antecedentes, a Filosofia da Educação no período anterior à fundação da Revista. Na segunda parte reconstitui-se a trajetória dessa disciplina nos últimos 40 anos para, na terceira, verificar se houve ou não correspondência entre a periodização proposta e a evolução da temática veiculada pela Revista. Em conclusão, faz-se um breve registro do recente desenvolvimento da concepção dialética de Filosofia da Educação no Brasil.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR. João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP): período 1968-1995. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998.

Estuda a trajetória do tema Educação Superior na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógico* (RBEP), editada pelo Inep desde 1944. Destaca as diversas fases dessa instituição ao mesmo tempo em que discorre sobre as vicissitudes por que passou a política educacional e pedagógica no âmbito do Estado e da sociedade civil no Brasil. O percurso histórico percorrido pela RBEP e pela temática da educação superior em suas páginas é periodizado em três momentos claramente definidos. No primeiro, enfoca-se o nascimento, a natureza e a consolidação da RBEP (1944-1964). No segundo (1964-1979), a forte presença do Estado na definição das políticas educacionais, com destaque para a reforma educacional orquestrada pelo governo militar-autoritário. No terceiro (1980-1995), a presença marcante da sociedade civil, quando esta se redemocratizava e quando a produção intelectual tinha origem especialmente nos programas de pós-graduação em educação, que à época se consolidavam.

VIDAL, Diana Gonçalves; CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de. A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o *Boletim de Educação Pública* e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 175, p. 407-430, set./dez. 1992.

O interesse em se estudar periódicos para a realização de análises históricas reside na possibilidade da leitura de manifestações contemporâneas aos acontecimentos. Na análise do *Boletim de Educação Pública* privilegiou-se a sistematização de informações sobre o seu ciclo de vida, situando a revista no seu momento histórico e procurando perceber a publicação dentro das injunções políticas que lhe deram origem. Com respeito à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, o enfoque incidiu sobre dois movimentos: um, técnico e burocrático, ligado diretamente ao programa do Inep; e outro, teórico, refletindo as idéias dos autores da revista, a observação dos fatos educacionais, exame dos princípios e análise de questões de aplicação.

XAVIER, Jurema Brasil. *A relação entre tecnologias da comunicação e educação na perspectiva da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – 1944/1994*. São Paulo, 2002. 156 f. : il. + anexos.

Apresenta uma perspectiva histórica das relações, projetos e propostas que ocorreram, na segunda metade do século 20, entre as tecnologias de comunicação e a educação no Brasil, com a finalidade de contribuir para a compreensão de como os educadores e pensadores brasileiros viram no decorrer do período, a contribuição dos meios de comunicação para a educação. Para realizar o trabalho foi analisado um veículo de mídia, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, e os artigos nela editados, buscando compreender as diferentes falas sobre o tema em um novo contexto econômico, político e social que então se consolidava no país e que podemos definir como o período da modernização do Brasil.

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

“Estudos” – publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas à educação e áreas afins.

“Segunda Edição” – reedita trabalhos relevantes, que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação.

“Avaliação” e “Estatística” – publicam artigos de caráter técnico sobre temas ligados às áreas de atuação do Inep, e têm como objetivo subsidiar a formulação e o processo decisório das políticas do setor.

“Cibec” – publica informes sobre as bases de dados e atividades do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec). Publica também notas sobre lançamentos editoriais e resumos das teses recebidas pelo Centro, que tratem de temas educacionais.

Independentemente de seu formato, a RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições teóricas que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos encaminhados à RBEP são submetidos à aprovação de especialistas reconhecidos nos temas abordados. De acordo com os pareceres emitidos, o artigo será programado para publicação ou devolvido

ao autor, para reformulação e posterior envio, quando será novamente avaliado.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessação dos direitos autorais relativos ao trabalho.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Inep e ao atendimento das condições especificadas nas *Normas para Apresentação de Originais*, que se encontram a seguir.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares pelo trabalho publicado na revista.

As colaborações deverão ser enviadas para o seguinte endereço:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC)

Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 1, Sala 418

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042

Fax: (61) 2104-9441

editoria@inep.gov.br

rbep@inep.gov.br

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

Com vistas a facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Meios

Os originais deverão ser encaminhados em papel formato A-4 (3 cópias) e em disquete ou CD, ou ainda mediante correio

eletrônico, em arquivo formato Word, digitados em espaço 2, com extensão máxima de 40 laudas (de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda).

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto e poderão ser enviadas em papel, desde que possuam nitidez, ou em meio magnético com, no mínimo, 200 dpi de resolução (não serão aceitas cópias xerox ou fax). Somente serão aceitos gráficos, quadros e tabelas (de preferência, em Excel), desenhos e mapas, se em condições de fácil reprodução.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave, referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário livre ou controlado.

Citações

As citações devem ser acompanhadas por uma chamada para o autor, com o ano e o número da página. A referência bibliográfica da fonte da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: indicações bibliográficas; observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de

um texto. As indicações das fontes deverão ser feitas nos textos.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

- Monografias: autor; título em itálico; edição; imprensa (local, editor e ano de publicação); descrição física (número de páginas ou volumes); série ou coleção. Exemplo:

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador* : exemplificação apoiada na Matemática. 2 ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

- Artigos em periódicos: autor; título; nome do periódico em itálico; local onde foi publicado; n° do volume; n° do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano. Exemplo:

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Ilustrações

As ilustrações devem vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Quadros, tabelas e gráficos devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Siglas

As siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições acima.

