

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXIV OUTUBRO-DEZEMBRO 1960 N.º 80

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

*A Revista não endossa os conceitos emitidos em artigos
nados s matéria transcrita.*

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXXIV OUTUBRO-DEZEMBRO 1960 N.º 80

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

DIRETOR ANÍSIO SPÍNOLA
TEIXEIRA

Documentação e Informação Pedagógica PÉRICLES
MADUREIRA DE PINHO

Documentação e Intercâmbio ELZA
RODRIGUES MARTINS

Inquéritos e Pesquisas
JOAQUIM MOREIRA DE SOUZA

Organização Escolar
ELZA NASCIMENTO ALVES

Orientação Educacional e Profissional
ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

Coordenação dos Cursos LÚCIA
MARQUES PINHEIRO

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos PAULO ALBERTO
MONTEIRO DE BARROS

Secretaria
ANTÓNIO LUÍS BARONTO

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional do Estudos Pedagógicos, Caixa Postal nº 1669, Rio de Janeiro, Brasil.

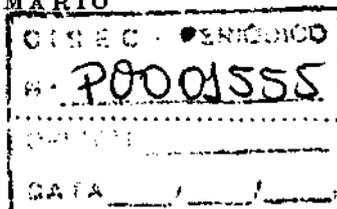
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXIV

Outubro-Dezembro, 1960

Nº 80

SUMÁRIO



Editorial

Estudos e debates:

ABREU, Jayme -- Atualidade de John Dewey	8
AZEVEDO, Fernando de — Um problema e duas épocas	17
FERNANDES, Florestan — O cientista brasileiro e o desenvolvimento da ciência	31
MASCARO, Carlos Corrêa — Custeio da educação e as reformas programadas	60
SUCUPIRA, Newton — John Dewey: uma filosofia da experiência	78

Documentação:

A ciência e o desenvolvimento — Declaração de Rehovot	96
Organização do Ministério da Educação e Cultura	100
Reforma da Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo	119

NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Liberdade de ensino, laicidade e obrigatoriedade na Reforma Rui Barbosa	130
INFORMAÇÃO DO PAÍS	135
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO	174
LIVROS: DIÉGES JÚNIOR, Manuel — <i>Regiões culturais do Brasil</i> .; DEWEY, John — <i>Reconstrução em filosofia</i> ; MACIEL, Carlos Fic-dérico — <i>Um estudo-pesquisa sobre o ensino secundário da filosofia</i> 178	
REVISTAS: FREITAS, Oswaldo Domiense de — A reforma do ensino secundário na França; FREYRE, Gilberto — Uma conferência sobre John Dewey; LIMA, Lauro de Oliveira — A reforma do ensino e a dúvida metódica; SCHNEIDER, A educação e o problema psicológico do medo e da angústia; TEIXEIRA, Anísio — Educação e nacionalismo.....	187
JORNAIS: BREJON, Moysés — O ensino técnico e o projeto; CARDON-NEL, Tomás — Condições prévias para um diálogo; COUTINHO, Afrânio — Escola pública e escola particular; MOREIRA, Renato Jardim — O ensino primário paulista; PINHEIRO, Lúcia Marques — Educação para a cidadania no regime democrático; SILVA, Agostinho da — Escolas religiosas; Educação e desenvolvimento. 209	

ATOS OFICIAIS: Decreto nº 48.902, de 27 de agosto de 1960 — *Institui a Campanha Nacional do Livro*; Decreto nº 48.938, de 14 de setembro de 1960 — *Dispõe sobre a execução da Lei nº 1.295, de 27 de dezembro de 1950, na parte relativa a registro de diplomas de cursos superiores*; Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960 — *Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais*; Portaria nº 420, de 10 de junho de 1960 (Diretoria do Ensino Secundário) — *Dispõe sobre a seleção de documentos escolares relativos ao 2º ciclo do ensino secundário*; Portaria nº 10, de 16 de setembro de 1960 (Diretoria do Ensino Industrial) — *Expede instruções sobre os currículos do ensino industrial*; Circular nº 2, de 29 de junho de 1960 (Diretoria do Ensino Secundário) — *Expede instruções para aplicação da Portaria nº 294, de 15-6-60, sobre dispensa de exames finais no ensino secundário*; Resolução nº 17, de 13 de agosto de 1959 (Cons. Univ. da Universidade do Brasil) — *Aprova o Regimento do Instituto de Ciências Sociais*.

A EDUCAÇÃO COMUM DO HOMEM MODERNO

Desde que a humanidade iniciou sua luta de ajustamento às condições do mundo foram sempre raros os períodos criadores e merece ser observado que tais períodos não coincidiram com os períodos de "civilização". Tanto quanto sabemos, quando nos deparamos com a humanidade chamada "civilizada", encontramos o homem como criatura extremamente conservadora, mais ciosa de guardar os conhecimentos do que de desenvolvê-los.

Entretanto, antes dessa fase, fora a humanidade altamente criadora, havendo conseguido a domesticação dos animais e todas as invenções fundamentais de ajustamento à vida, sem falar na linguagem, cuja descoberta gradual se perdia no tempo.

É com a "civilização" que se mergulha na grande estagnação. A grande criação que tornou possível a "civilização" — mesmo ela, de certo modo, anterior à "civilização" — foi a da escrita. Mas é curioso que mesmo essa descoberta não tenha aumentado a capacidade de descobrimento da humanidade. Pelo contrário, assim que foi descoberta a escrita, o trabalho dos escribas, com a utilização do novo instrumento revolucionário, fêz-se um trabalho ultra-especial, é certo, mas de conservação e não de renovação. O escriba fêz-se não um dos elementos de criação da civilização, mas o do registro do que existia na civilização, constituindo-se o trabalhador especialíssimo de sua conservação. O período entre 400 ou 300 antes de Cristo e o século XVI, de nossa era, não registra nenhuma invenção, nenhuma revolucionária invenção. A civilização faz-se suntuária, espetacular mesmo, desenvolve grandes confortos materiais, certas atividades artesanais se expandem e se aperfeiçoam, certo número de pessoas chega à riqueza, mas nenhuma grande descoberta revolucionária ocorreu durante este longo período de civilização, que, entretanto, se inicia com a maior de todas as descobertas, a descoberta propriamente do pensamento humano, da arte de pensar racionalmente, que nos trouxeram os gregos. Mas a arte de pensar não nos deslumbrou com a invenção, senão com a revelação, a contemplação e quiçá a compreensão do que já o senso comum nos trouxera. A arte de pensar, a princípio, foi mais apologia do que descoberta, buscando, como já disse, antes a compreensão do mundo e o prazer de sua contemplação do que

descobrir-lhe as molas de sua transformação. Desta sorte, as escolas nunca foram feitas para ensinar sequer a descobrir o conhecimento, mas para conservá-lo, pelo ensino fiel e exato.

É preciso ter isto sempre presente para compreendermos quanto, desde o início, a escola se fez uma instituição particular e especializada, destinada a formar um grupo particular e especializado, a quem se confiasse a guarda e conservação da cultura humana. Somente no século XVI, quando se renova o método e a arte de pensar, é que passamos desse estrito conservar e guardar da cultura para a descoberta, primeiro do que outros tinham pensado e acabara por se perder e, finalmente, para a descoberta do conhecimento novo propriamente dito.

O método experimental de pensar abria, com efeito, uma era nova no pensamento humano. A escola, já agora, quando perfeita, não ensinaria apenas o sabido, mas ensinaria a pesquisar e, pela pesquisa, a descoberta do novo. Se o progresso humano fosse algo de fácil e sincrônico, todas as escolas se teriam, desde então, de se transformar. Mas assim não aconteceu. Tomadas do deslumbramento da redescoberta do saber clássico, as escolas se fizeram, a despeito da nova atitude científica, zelosas transmissoras daquele saber. Até o século XIX, e neste, ainda em sua segunda metade, mal podemos falar da ciência experimental nas universidades e nas escolas. Até então a Universidade guarda o saber, mas não o renova nem o descobre. Nenhuma grande descoberta científica se registra, entre as atividades da escola ou da universidade até o nosso século. A escola é por excelência a guardiã, a conservadora, a estabilizadora, a consolidadora da cultura.

O método experimental, entretanto, criado no século XVI, fez-se um transformador da cultura. Esta se fez mutável e dinâmica. E dentro de algum tempo alterou as próprias formas do trabalho humano. Introduziu a máquina e com a máquina- a divisão do trabalho. Com a divisão do trabalho, sua organização em forma cada vez mais complexa e mais impessoal, daí sobrevindo duas mudanças fundamentais: a primeira, a necessidade de inteligência altamente treinada para organizar o trabalho; e a segunda, a relativa simplicidade do treino para o operário.

A civilização anterior operava na base de um artesão altamente qualificado. Nos seus primórdios, a nova civilização industrial operava na base de alta organização e operário reduzido a "mão-de-obra". É evidente que tal processo produziu mecanização excessiva do esforço humano, não faltando mesmo alguns aspectos desagregadores no hoje fracionadíssimo trabalho humano.

A solução estaria em fazê-lo passar do)'racionamento para a orquestração. Tudo, com efeito, estaria em que o "trabalho em série" pudesse realmente corresponder ao trabalho de uma orquestra. Também na orquestra a divisão do trabalho é extrema e a ordem, desse trabalho uma imposição suprema. Mas como são todos felizes! Feliz é o maestro, o responsável maior. Felizes todos os músicos, do mais ao menos importante... E por quê? Porque a ordem é compreendida e, mais do que isto, sentida. Todos, integrados, realizam o milagre do trabalho extremamente parcelado, fracionado, dividido e, ainda assim, inteiriço, harmonioso, perfeito. No dia em que percebermos todas as virtualidades da divisão do trabalho, faremos da indústria algo que lembrará o trabalho musical. Para isto é que será necessário treino maior. Para isto é que teremos de dar a cada um educação tão longa quanto a que sempre reservamos para aqueles a quem caberia não somente fazer, como compreender.

Nos dias de hoje, há, pela primeira vez, possibilidade para isto. A automação virá acabar com o operário antigo, com a chamada "mão-de-obra". Com as máquinas inteligentes e complexas de hoje, o operário não é "mão-de-obra", mas "cabeça", "mente" de obra. Serão em menor número, mas muito mais educados. Trabalharão sozinhos como o antigo artesão no seu atelier. Mas não terão, como este, o prazer de fazer e pegar em seu trabalho e, por isto mesmo, precisarão de ser muito mais educados, mais educados do que o artesão da Idade Média. Precisam ter aquela rara educação que fazia com que alguns raros pedreiros, na Idade Média, ao britarem a pedra, sentissem que não estavam apenas britando pedras, mas construindo a igreja. Nesse dia é que o sentido e o espírito de orquestra se poderá firmar no trabalho dividido, complexo e organizado do mundo de hoje.

Até que ponto a escola acompanhou todos esses fatos? Até que ponto atende a escola a essas novas condições de trabalho humano? Recordemos que a escola, originariamente, sempre visou preparar ou o trabalhador intelectual, ou o homem de lazer. No princípio, era só o profissional da inteligência, ainda que o chamássemos de sacerdote. Sua missão era a de aprender e conservar a cultura. O trabalho produtivo humano, este era aprendido diretamente pela vida ou pelo tirocínio, nos casos de ofício que exigisse aprendizagem individual. Surge, depois, a escola primária, como escola comum destinada a ensinar as artes de ler, escrever e contar para uma sociedade, em que tais artes se fizeram imprescindíveis para o próprio trabalho. Neste sentido, a escola primária constituiu-se a maior escola profissional do mundo moderno. Este compreendia, então, escolas de cultura geral para formar as elites de lazer ou de governo, escolas espe-

ciais superiores para os profissionais liberais, e escolas primárias para o preparo inicial do operário e daqueles que iriam continuar, prosseguir com a sua educação escolar. As escolas médias, chamadas profissionais ou técnicas, constituíram sempre um hibridismo. Eram escolas que pretendiam formar o artífice, no que falhavam, pois este somente se forma pelo aprendizado pessoal, seguido de tirocínio, ou formar o técnico de nível médio, o que conseguiam, por vezes, em virtude dos fundamentos teóricos da formação desse verdadeiro tecnologista.

A situação presente se me afigura como exigindo uma revisão geral. Cada vez mais precisa o homem, para viver na sociedade artificial e complexa, em que se acha inserido, de uma boa educação intelectual, que, à falta de outro nome, chamaríamos de geral, seguida ou complementada de aprendizagens de natureza ocupacional, destinadas a lhe dar emprego ou trabalho. Graças àquela educação geral, a sua posição em relação ao trabalho ou emprego se fará muito flexível, habilitando-o a melhorar, aperfeiçoar-se e mudar mesmo de setor profissional. Isto, quanto à educação comum. Quanto à especial, precisamos de preparar, como nunca, a equipe dos que irão não tanto guardar mas aumentar o conhecimento humano, os pesquisadores; depois os organizadores, administradores e diretores — os verdadeiros maestros, mestres das grandes orquestrações do trabalho moderno; finalmente, em substituição da antiga classe de lazer, preparar os poetas e os artistas, isto é, os profissionais destinados a interpretar, a dar significação, a nos dizer do sentido e do valor da vida e do esforço humano... Como a sociedade será extremamente organizada, o trabalho tremendamente fracionado, e o conhecimento que a explica muitíssimo elaborado e espantosamente remoto, a função dos poetas e dos artistas — entre os quais perei os grandes mestres — que se chama tão inadequadamente de vulgarização da cultura e que chamo, num esforço de valorização, de popularização, será da mais extrema importância. São eles que darão o toque humano ao imenso formigueiro humano.

Assim seria o sistema escolar moderno: uma escola comum, prolongando-se até o chamado nível médio, destinada a oferecer à criança e ao adolescente o preparo técnico nas artes de uma sociedade fundada no conhecimento intelectual, por meio do qual poderia ir de logo trabalhar, ou prosseguir nos estudos, para níveis mais altos desse mesmo trabalho, no ensino superior e na Universidade. Aquela escola comum teria, apesar de diversificada, grande unidade. Todas as antigas discriminações desapareceriam. A educação seria um grande esforço de toda a vida, com um período de escola mais curto ou mais longo, conforme o indivíduo, pela sua vontade ou pela sua capacidade, se dispusesse a um patamar ou outro do grande esforço coletivo, todo ele técnico

e exigente de preparo especial e escolar. Nesse grande sistema contínuo e gradual de educação, o que seja educação geral e o que seja educação profissional ou especial de certo modo se confundem, a educação geral sendo sempre necessária e a especial correspondendo a um esgalhar-se dessa educação geral, conforme o nível e o ramo de ocupação a que se desejasse o homem devotar. Verifica-se assim que os objetivos da educação em nosso tempo, seja ela geral e comum ou especial e profissional, se reencontram em um objetivo maior, que é o do preparo do homem novo para a sociedade nova em que vivemos...

ATUALIDADE DE JOHN DEWEY

JAYME ABREU

Do C.B.P.E.

Esteve longe o Brasil educacional de celebrar adequadamente a passagem, em 1959, do centenário de nascimento de John Dewey, na medida ao menos da importância de sua obra no campo da filosofia e, particularmente, no da filosofia da educação

Se desejássemos, aliás, um índice positivo da letargia dos nossos setores educacionais mais altamente profissionalizados, em face a temas ou fatos de que, legitimamente, não se poderiam omitir, este, do quase anonimato com que passou, no Brasil, o centenário de Dewey, seria, realmente, dos mais expressivos.

É certo que se deve reconhecer, no caso particular dessa alienação, encontrar ela poderoso estimulante em certa tendência neoconservadora do nosso tempo, no clima defensivo, inibido, sem imaginação nem vigor criador da guerra fria, para o qual urge sepultar o experimentalismo de Dewey, na medida em que o seu intrínseco revisionismo é "ameaça" aos beneficiários do *status quo*, a ser conjurada por anátemas emocionais ou abafada pela conjura de espesso silêncio.

Salvo este ou aquele trabalho de curso, interno, realizado, quem sabe, nessa ou naquela Faculdade de Filosofia, ou, quiçá, se é o caso, em Institutos de Educação, os quais não teriam chegado à publicidade, contam-se pelos dedos da mão os trabalhos a esse ensejo aparecidos no Brasil, em que a obra do grande

Prefácio às conferências do Prof. John S. Brubacher, proferidas no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em agosto de 1960, sob o título geral: "A importância da teoria em educação".

O Prof. John S. Brubacher é professor de Filosofia da Educação na Yale University.

1 Iniciativa louvável, a esse respeito, foi a reedição, promovida por Anísio Teixeira, das seguintes obras de Dewey, traduzidas para o português: *Como pensamos, Vida e Educação, Reconstrução em Filosofia, Educação e Democracia, A Criança e o Currículo e Interesse e Esforço*.

filósofo americano, com seu inegável significado, fosse comentada e analisada, ainda que para dela discordar. ..

Anísio Teixeira, um dos raros no Brasil que, muito mais do que citar, consegue pensar "deweyanamente", publicou vigoroso ensaio sob o título "Filosofia e Educação";² Harold Benjamin proferiu, por iniciativa do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, conferências em sua sede, em dezembro de 1959, que estão sendo editadas, nas quais a filosofia de Dewey foi o tema central; o autor destas linhas publicou ensaio³ no qual, em relação ao tema "A Escola como Agente de Mudança Cultural", procurou expor a posição da filosofia de Dewey; foi publicado comentário da Prof.^a Beatriz Osório sobre o livro *Democracia e Educação* de Dewey;⁴ por promoção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife foi ali proferida e publicada substancial conferência do Prof. Newton Sucupira, prefaciada por Gilberto Freyre, sob o título "John Dewey: uma filosofia de experiência"; por último, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, com a cooperação de Fulbright Com-mission do Brasil, trouxe ao Brasil, em agosto de 1960, para realizar Curso de Conferências sobre Filosofia da Educação no CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS de SÃO PAULO e no CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DA GUANABARA, o Prof. John S. Brubacher, da Yale University, que tomou, como seu tema, a filosofia educacional de John Dewey.

Ante essa cortina de silêncio, essa álgida apatia quanto à obra do grande filósofo norte-americano, impõe-se a pergunta: justifica-se ressaltar o seu legado ou se trata de simples culto de uns poucos, puro caso de fixação emocional em torno à memória de Dewey? Estará Dewey superado? Terá sua filosofia correspondido apenas a um curto e ultrapassado período do pensamento educacional norte-americano? Terá o conhecimento de sua obra, hoje em dia, se tanto, mero valor histórico?

John L. Childs,⁵ um dos mais autorizados discípulos de Dewey, certa vez proclamou, com perfeita propriedade, "que o grande infortúnio de Dewey era que ninguém fora mais louvado e contestado e também menos *lido* do que êle".

Creemos que esse fato explicará a razão de ser de muitas das perguntas acima formuladas.

2 *Educação e Ciências Sociais*, nº 12, C.B.P.E., Rio, 1959.

3 Op. cit.

4 *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 78 — C.B.P.E., Rio, 1960.

5 Professor do Teacher's College — Columbia University.

Esclarecerá, seguramente, a afirmativa de Anísio Teixeira, no artigo acima mencionado, que a muitos pode parecer surpreendente: "não se revelando sua influência (de Dewey) no sistema educacional dos Estados Unidos, onde nasceu e viveu, nem muito menos em outros países, senão em aspectos superficiais e secundários."

Explicará, claramente, a advertência exata de John S. Bru-bacher ao dizer ("Dez equívocos a respeito da filosofia educacional de Dewey"): "Por conseguinte, compete aos partidários de Dewey, assim como aos seus antagonistas, *lê-lo cuidadosamente*. Se pretendem expulsar os demônios educacionais em nome de Dewey, que se certifiquem primeiro de não estar usando o seu nome em vão."

É interessante assinalar que nos meios educacionais brasileiros, mesmo naqueles que a rigor não podem ser definidos como opostos a Dewey, são frequentes as reservas restritivas ao mesmo, mais sublinhadas mesmo do que os seus extraordinários aspectos positivos.

Nos raros que o tiveram como professor é comum ouvir-se aquele julgamento, a que alude Gilberto Freyre, do Prof. Harold A. Larrabee: "*by all the ordinary criteria... a poor teacher.*"

É também comum a fixação apenas no aspecto negativo, tão somenos em relação ao positivo, da famosa sentença de Oliver Wendell Holmes, sobre "*Experience and Nature*": "Ainda que o livro de Dewey esteja inacreditavelmente mal escrito, depois de relê-lo várias vezes pareceu-me experimentar uma sensação de familiaridade com o interior do cosmos, que jamais sentira. Assim — pensei — haveria falado Deus se não houvera podido articular as palavras, porém houvesse tido grande afã de explicar o que se passava."

Não faltam entre nós os que o identificam como mera expressão do "individualismo caótico de uma cultura desintegrada, protestante, capitalista",⁶ ou os que o definem como quase o oposto, isto é, perigoso corifeu de um socialismo irreligioso; é frequente apresentá-lo como defensor de uma educação sem objetivos, concentrada no método, ou, "ambiguamente", situá-los no crescimento; não são raros os que o definirão, com o seu

6 Alexander Meiklejohn — *Education between two worlds* (Harper & Brothers, 1942). Essa obra demonstra, por parte do autor, uma oposição radical a Dewey, essencialmente na concepção de um estado como poder político "orgânico", contra a concepção de estado defendida por Dewey em *The public and its problems*, que Meiklejohn considera "inorgânica", em seu pluralismo culturalista. Alexander Meiklejohn foi professor da Universidade de Wisconsin.

pragmatismo, do modo- por que o fazem exegetas do materialismo ortodoxo, como Roger Garaudy, como expoente de uma "cultura decadente", pregoeiro de "uma nova forma da sofística e da escolástica."

A despeito de tudo isso, o aspecto até hoje prevalecente em relação ao instrumentalismo deweyano será, realmente, o da sua posição precursora, como afirma Anísio Teixeira.

O seu exato entendimento e a sua congruente aplicação têm sido, em verdade, até hoje vítimas de incompreensões e deturpações as mais lamentáveis, seja de opositores como de partidários.

Na América do Norte é sabida a extensão das distorções que, envolvendo a filosofia educacional desenvolvida por John Dewey, praticou o movimento denominado de "educação progressiva", o que levou o mesmo Dewey, em *Experience and Education* a submetê-lo a sérias retificações, sobretudo no exato entendimento do papel dos impulsos espontâneos na educação.

Em corrente de filosofia educacional mais recente, que não se intitula inconciliável com o experimentalismo, antes, pelo contrário, tal como ocorre com o "reconstrucionismo"⁷ de Theodore Brameld, parece-nos que, outra vez, o ingrediente da composição buscada é, em essência, inoportável senão antitético com o experimentalismo, na medida em que busca uma revisão do "relativismo experimentalista", o qual constitui, precisamente, sua característica definidora, fundamental.

Na raiz dessas distorções, está a tenaz fixação humana na ânsia por definições, certezas e seguranças por atacado; essa rejeição da cultura em permanente fluxo e em intérmino processo de aperfeiçoamento, como no naturalismo cultural de Dewey, onde não cabe a homologação de arquétipos imutáveis de perfeição; essa tendência a uma "planned society" ao invés daquela "planning society" conforme a justificaram Dewey e J. L. Childs; essa inaceitação do universo em aberto, em perpétua evolução, recriação e reconstrução, que é o laivo darwiniano indisfarçável da filosofia deweyana.

Veja-se o que escreveu o mesmo T. Brameld⁸ em *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*:

"É do progressivismo, contudo, que a emergente filosofia do reconstrucionismo muito aprendeu".

⁷ Note-se que a mesma expressão "reconstrucionismo" tem um indisfarçável odor deweyano.

⁸ Professor de Filosofia da Educação: New-York University.

"Em certos aspectos as duas teorias são tão similares que uma pode propriamente inquirir da outra se são, de fato, separadas".

Mas é, reconheça-se, o mesmo Brameld que, ao alinhar uma série de "pontos fortes e fracos do pragmatismo", inclui tópicos onde se pressentem suas contradições fundamentais, como, entre outros, nos seguintes:

"Forte na tolerância a várias crenças; fraco na convicção ou *compromisso com necessárias crenças positivas*."

"Forte em nos ensinar como pensar, fraco em nos ensinar os objetivos — para que pensaríamos."⁹

Com I. B. Berkson¹⁰ (*The ideal and the community*) as mesmas contradições essenciais com o experimentalismo, quiçá em maior escala, podem ser registradas, malgrado proclamar a sua conciliabilidade.

Depois de definir o seu propósito, não de *rejeição*, mas de *revisão* da filosofia experimentalista, assesta as baterias de sua crítica na ausência de "*firmes convicções*", de "*positivos programas de ação*", caracterizando o pragmatismo basicamente como uma filosofia "bem ajustada à crítica de situações existentes, incapaz porém de conduzir à capacidade decisória exigível em períodos de crise", ou de aceitar "*compromissos para com absolutos*."

Por menos que talvez o reconheçam os seus autores é indisfarçável a presença aí das posições das filosofias perenialista e essencialista, estruturalmente inconciliáveis com o experimentalismo, no que tange à adesão delas aos princípios da educação fundamentada no apriorismo de fins últimos, de absolutos sobrenaturais perenes, de eternas verdades universais, de valores intrínsecos e não experimentais, ou de outros absolutos seculares.

William James definiu, certa feita, a essência do pragmatismo, como sendo "mais um método do que uma doutrina."¹¹

E esse método outro não é senão o método empírico e cooperativo da investigação experimental, o "método da inteligência*", como o chamaria Dewey, que "instalaria na filosofia algo da mesma tendência ao consenso que já se havia instalado na ciência", como acentua J. L. Childs em *Pragmatismo e Educação*.

Daí a implicação de que o propósito básico da escola teria de ser o de proporcionar condições que permitam à juventude

9 A propósito, lembre-se a advertência de Dewey: "*Teach how to think, but not what to think*."

10 Professor de Educação: The City College of New-York.

11 Recorde-se que o subtítulo do livro *Pragmatismo* de William James. é: "Um nome novo para algumas velhas maneiras de pensar".

tratar *experimentalmente* as situações problemáticas da vida, sempre cambiante e vária.

Assinale-se que isto nada mais seria, segundo observa Charles S. Peirce, do que a aplicação peculiar de uma antiga regra. de lógica: conhecer a árvore pelos frutos, princípio evangélico,, aliás.

Ressalte-se que o mesmo Dewey sempre teve perfeita noção das dificuldades de empregar atitudes e procedimentos experimentais em todos os aspectos da experiência humana, opostas pelos que sustentam que o método científico cabe apenas no mundo dos fatos e não no dos valores, sem que por isso jamais deixasse éle de admitir a necessidade dessa atitude científica, experimental, seja para um como para o outro reino: "*a common, logical pattern in scientific and moral knowing.*"

Esta atitude experimental tem o seu campo de ação necessário no modo de vida democrático, como a tarefa de desenvolver indefinidamente uma sociedade, na medida em que variem as condições de vida e se adquiram novos conhecimentos, modificando-se, conseqüentemente, os direitos e responsabilidades dos povos e os propósitos e funções de seu sistema de governo, relações e modos de vida.

Esta é uma concepção dinâmica, evolutiva, de democracia, nada estática, implicando um modelo de comunidade e de vida política que há de seguir, incessantemente, *desenvolvendo-se experimentalmente*.

Situações estas que levaram G. H. Mead a definir a democracia como um sistema político e social que "institucionalizou a revolução", no sentido da adoção pacífica de mudanças as mais drásticas nas relações de propriedade, de raça, sexo, Igreja e Estado.

Pode-se assim admitir seja "antiintelectualista", como o afirma Hutchins, uma filosofia educacional balizada pela utilização de métodos científicos e processos democráticos à ação escolar que são, segundo destaca Sidney Hook, as coordenadas básicas e interdependentes do pragmatismo?

Será procedente afirmar ter correspondido apenas a um "pretérito período histórico" uma filosofia como a do experimentalismo que "sustenta que os valores da democracia e os métodos de investigação experimental se acham fundamentalmente relacionados entre si e que cada um necessita do outro para seu mais frutífero desenvolvimento", conforme demonstra J. L. Childs?

É caso de atribuir-se hoje puro "valor documental", como afirmam, emocionalmente, alguns, a uma filosofia que é uma teoria instrumental do conhecimento, a conceptualização daquela

transição de ciência, conhecimento, à ciência, costume prático. como o reconhece Bertrand Russell?

Céptica, como o quer Maritain, será uma filosofia que redundou numa vigorosa afirmação crítica ao legado aristocrático inerente à tradição cultural e educacional do Ocidente, que formulou uma nova concepção de cultura e educação, que superou os tradicionais dualismos históricos entre mente e corpo, trabalho e lazer, acadêmico e profissional, teórico e prático, ideal e utilitário?

"Falhada" em relação às tarefas básicas da escola, como assevera Albert Lynd,¹² uma filosofia educacional que demonstra, numa revolução verdadeiramente copernicana na *praxis* escolar, "que os interesses intelectuais não são suficientemente alimentados numa escola em que o mundo dos símbolos se considera autônomo?"¹³

"Irracional", como o pretende Robert Hutchins,¹⁴ uma filosofia pela qual é a educação um processo de transmissão e permanente revisão dos significados e as ideias prescrições para executar atos, confirmadas ou não pelo teste pragmático da experiência?

"Perempta", como o quer Bestor¹⁵ antes de se começar a prová-la autenticamente, ou tentar aboli-la, antes de a haver, congruentemente, posto à prova da experiência?

Sem dúvida é legítima a confiança de J. L. Childs ao afirmar que, "se os pragmatistas apreenderam corretamente as significações próprias ao pensamento científico e ao estilo de vida democrático", sua filosofia perdurará.

Mais do que perdurará, cremos mesmo serem o *científico* e o *pragmático* o caminho efetivo único para o universo comum do entendimento, como o sustenta Brubacher.

Não cremos seja mais a apocalíptica corrida do nosso tempo exatamente aquela de H. G. Wells, entre a educação e a catástrofe.

Cremos que essa corrida a educação já venceu.

Mas será uma vitória de Pirro, se devoções metafísicas e teológicas, lealdades a absolutos continuarem prevalecendo, dentro dela, sobre o teste pragmático da experiência.

Então teremos o prevalecimento das tendências esquizóides de nossa cultura, com seus aspectos de tensão, crise, desintegra-

12 Albert Lynd — *Quackery in the public schools* — Little, Brown e-Co., Boston, 1953.

13 John L. Childs — *Pragmatismo e educação*.

14 Robert Hutchins — *Conflicts in Education* (1946).

15 Bestor — *Educational Wastelands* (1953).

ção, como expressão do conflito entre crenças e hábitos que dependem basicamente de dogmáticas autoridades finais e inapeláveis, religiosas ou políticas, e o que decorre da capacidade de inteligente autodireção dos homens no sentido da modificação experimental de sua cultura.

E Dewey nos diz, justificando a filosofia como método de contínua investigação que "se já estivéramos de posse de um completamente harmonizado esquema de valores, a empresa total da filosofia seria supérflua".

Oportunamente vale, outrossim, não esquecer a advertência que nos faz Boyd H. Bode¹⁶ sobre a inconciliabilidade entre a atitude inerente ao pensamento democrático e o critério de "normas transcendentais no campo moral", obstáculo ao processo democrático como os daquela série de "pequenos absolutos que o travam", como sejam os "direitos inalienáveis", a "santidade da livre empresa" e tudo mais que é expressão do esquema do platonismo, entre o reino do "empírico" e o do "transcendental", cujos limites, questiona Bode, seria o caso não de traçá-los mas de não fazê-los, em absoluto.

A democracia é assim definível, como o faz J. L. Childs, como um esquema de vida incompatível com qualquer tipo de absolutismo: teológico, metafísico, político ou racial. Cada vez e onde aparece um absoluto, a função da inteligência na integração de interesses fica subordinada a forças externas.

É ainda o mesmo B. H. Bode quem nos adverte de que "uma sociedade democrática não pode gozar de segurança, se alguns de seus modos de vida e pensamento operam sobre uma base empírica, enquanto outros, representados pelas *closed áreas* da cultura a que se referem os cientistas sociais, continuam este-ando-se e agindo à base do "absolutismo tradicional".

Segundo o entendimento experimentalista o fenômeno religioso haverá de ser considerado como uma das formas de experiência humana-social, tecnológica, científica, política, estética, mística, sem nada de especial e hierarquicamente privilegiado, não como uma fonte de verdade no sentido científico, mas no da expressão de Santayana sobre religiões teológicas: "melhores ou piores, nunca verdadeiras ou falsas".

Kilpatrick¹⁷ igualmente insiste em que "nosso dever consiste em preparar a geração que surge, a pensar por si mesma, inclusive até, se assim o decide, para rever e rechaçar tudo que pensamos até agora".

16 Professor da Universidade de Ohio. Autor de obras clássicas, como *How we learn, Fundamentals of Education*, etc.

17 William Heard Kilpatrick — Professor Emérito de Filosofia da Educação no Teacher's College, da Columbia University.

A antropocêntrica confiança na capacidade humana para desenvolver suas próprias bases morais e definir e redefinir os fins e meios da existência humana choca-se assim, inevitavelmente, com os *fixistas* que se consideram depositários e imposi-tores irrecorríveis de crenças, essências, valores e práticas imutáveis, criando uma profunda, insanável esquizoidia social.

Na medida em que formas de totalitarismo político, sobrenatural, eclesiástico, continuarem encarando a realidade e pretendendo decidir sobre ela como se fora um sistema imutável, terminado e estático, aferrados a valores intrínsecos, não instrumentais, apegados à racionalização dos meios de vida e pensamento herdados, adstritos a um acrítico sentido reverenciai à ordem social existente, sufocados ao peso de eruditas tradições medievais, não será legítimo esperar-se o prevailecimento do *universo comum do entendimento* que só o científico e o pragmático podem fornecer, e que dão, justa, a medida da atualidade instrumental do pensamento de Dewey.

UM PROBLEMA E DUAS ÉPOCAS

FERNANDO DE AZEVEDO

Da Universidade de S. Paulo

Quando apareceu este livro, em 1920, era ainda muito jovem e já contava com cinco anos de estudos sobre educação física e de lutas pela sua organização e difusão no país. Essa companha eu a iniciara com todo o calor dos meus vinte e um anos, em 1915, propondo e obtendo a criação de uma cadeira de educação física no Ginásio do Estado da capital de Minas e disputando-a em concurso como prova pública da importância que atribuía a esta parte, tão menosprezada da educação geral. Re-ferindo-se a esse ruidoso concurso, escreveu Lindolfo Azevedo em *O País*, do Rio de Janeiro, um belo artigo que, depois de haver apreciado a tese que eu defendera, terminava com estas palavras: "A cadeira não lhe foi dada, mas o livro ficou". A presente obra, — uma reedição, refundida e ampliada, desse trabalho, mas já sob título mais amplo e mais adequado ao próprio conteúdo, fora precedida de entrevistas e conferências com que inaugurara movimento de larga repercussão, e uma das quais "O segredo de Maratona" (Estudo de atlética e eugenia) pronunciei em 1919, a convite da Associação Cristã de Moços, de S. Paulo. Nessa época já distante, — e tão afastada de nós que a mim mesmo me parece, ao evocá-la, transportar-me a um mundo diferente, — a situação relativa à educação física e aos esportes assemelhava-se, sob vários aspectos, à da França na segunda metade do século passado. Pois, como lembra Marcel Boulenger, "em suas famosas notas sobre a boa sociedade, "Vie et opinions de Frédéric Thomas Graindorge", publicadas pela *Vie Parisienne*, por volta de 1864, Taine não diz palavra sobre qualquer esporte: êle nos mostra seus jovens elegantes a fazer as unhas e a inventar castões de bengala, o que lhes bastava para ter algum apetite. Em 1867, o Conde de Gobineau descreve com espanto o traje adotado pelos ingleses para jogar *cricket*: "sen-te-se que êle os julga um pouco doidos".

Prefácio da 3ª edição do livro *DA EDUCAÇÃO FÍSICA — O que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*. Edições Melhoramentos, S. Paulo, 1960.

Compreende-se que, sendo essa uma época em que a mocidade, mais ou menos boémia, ainda se apresentava muito apurada em roupas e, pelo geral, tão desinteressada de atividades esportivas (os esportes anglo-saxônios tomavam então o seu primeiro impulso), podia parecer estranha a atitude de um jovem intelectual que saía a campo para destacar o papel da educação física no plano geral de educação. Como admitir-se que um escritor, de formação humanística, se deixasse empolgar pela educação física a ponto de se esforçar pela criação de uma cadeira dessa matéria, pleiteá-la como candidato e desencadear campanha em favor da ginástica, dos jogos e dos esportes? Diante dessa atitude singular naqueles dias, inesperada e, por assim dizer, exótica, quase todos sorriam com ironia, como se se tratasse de devaneios ou expansões românticas de rapaz. É por isso que, ao tratar "Do Esporte", em seis artigos, reproduzidos no livro *Daqui e de longe...* (1920), iniciava Artur Neiva o quarto deles com estas palavras: "Fernando de Azevedo realiza atualmente no Brasil quase um paradoxo. Latinista de verdade, bate-se pelo atletismo com denodo de apóstolo. Entre nós, os denominados estudos clássicos envelhecem a alma dos que deles se alimentam. Somente se olha o passado: o saudosismo empolga o homem. O ilustre autor de *Antinous* e de *A educação física* debruça-se sobre o futuro como as grandes árvores seculares cujas raízes mergulham no passado, enquanto a ramada sonha com a primavera que lhe trará uma folhagem mais virente e, com ela, a canção perdida, gorjeada nos ninhos e estalando no riso das crianças que se acolhem à sua sombra. Querer ligar o passado e o presente ao futuro, sonhando viver na alma de uma descendência cada dia melhor, é apanágio de raros brasileiros. E malgrado tudo, os moços de agora são, a todos os respeitos, melhores que os de minha geração".

Se se descontar a parte de generosidade para comigo, é certo que na lúcida apreciação do grande Artur Neiva, há observações que seria preciso reter. O que êle então notava no autor deste e de outros livros e se lhe afigurava "paradoxal" na época em que ambos lutávamos por um mesmo ideal, é a reação contra o dualismo artificial entre o pensamento e a ação, dominante nas elites intelectuais daquele tempo (1920). Era vez de deixar adormecidas, nas gerações novas, as atividades físicas, a consciência do valor da vida ao ar livre e em contato com a natureza, lutava por despertar-lhes a prática da ação, a vontade de se vencerem a si mesmos e essa capacidade de reação, sempre necessária para que a energia orgânica e mental reconquistasse, ela própria, tudo o que uma facilidade excessiva acabaria por destruir. Os estudos clássicos que, nas palavras de Artur Neiva, "envelhecem a alma dos que deles se alimentam", e costumam fazer-nos olhar para o passado, foram, para mim, exatamente,

como o fiz sentir, em minha conferência "A lição da Grécia", o ponto de partida e a fonte de inspiração para o movimento que então se empreendeu, em favor da educação física no Brasil. Os tempos certamente são outros e não saberíamos nem nos interessaria fabricar-nos uma alma antiga. Temos de ser modernos, criadores de uma nova civilização, com outros estilos de vida e de pensamento. Mas foi dos gregos, em contato com a cultura helénica, que se despertou em mim o sentido da beleza e da eficácia dos exercícios naturais, dos jogos gímnicos ou praticados em estado de nudez, em pleno ar, e dessa maravilhosa associação da poesia, da música e plástica, que fazia apelo a todo ser pensante e sensível, e podia exprimir "o homem todo inteiro, corpo e alma, na jovial plenitude de uma existência bem equilibrada, e segundo as regras, válidas a um tempo para a arte e para a vida, da ordem, da medida e da harmonia". Sabe-se (para dar apenas um exemplo) que se dançava por toda parte na Grécia. Danças armadas, religiosas ou guerreiras; danças evocativas como a dança vermelha, côr de fogo e de sangue; danças rituais; danças apolíneas e dionisíacas. Mas, se já não podemos tomar aos gregos, com toda a riqueza de seu conteúdo simbólico, a dança antiga que marcava com seu ritmo as grandes etapas da vida, — havia os coros de himeneu e as danças de natividade, como o treno grave dos cortejos fúnebres, — é deles, sobretudo, que aprendemos a significação profunda da dança, compreendida como um "dom expressivo de todo o ser, traduzindo, pelo movimento livre no espaço, um sentimento que é uma inspiração melódica ou rítmica", ou ainda como consagração ao movimento total.

Na cadeia das tradições idealistas que fizeram da atlética o rito nacional dos gregos, inscreve-se o extraordinário movimento, inspirado em Pierre de Coubertin, em favor da restauração dos Jogos Olímpicos, e que, iniciado na França nos fins do século XIX, tomou vigoroso impulso no século atual. Pois, não foi somente no domínio das danças leves ou sagradas, guerreiras ou de teatro, que os gregos nos transmitiram uma herança preciosa que, entre outras bailarinas, Isadora Duncan procurou recolher, inspirando-se, em suas danças expressivas, nas atitudes e nos movimentos reproduzidos nas métopas dos templos gregos. "Sob a inspiração dos deuses, em homenagem prestada ao seu todo-poder (escreve Robert Demancel), os gregos, como os outros povos, mais que a maior parte deles, amaram e praticaram essa admirável "oração do corpo". Eles nos ofereceram por toda parte e sempre, nas palestras, nos ginásios e nas competições atléticas, o espetáculo simultâneo de uma arte e de uma ciência notáveis, tendo a educação do corpo por objeto. É deles que nos vieram, para se incorporarem à atlética moderna, esse conjunto harmonioso de cinco exercícios, — o arremesso do dardo, a corri-

da, o arremesso do disco, o salto e a luta, que conhecemos pelo nome grego, pentatlo; a famosa corrida dos archotes e a de Maratona, comemorativa da façanha do soldado que, no dia da vitória de Melcíades sobre os persas, venceu, ferido, a distância de quarenta quilômetros entre o burgo de Maratona e Atenas, para cair moribundo ao pé dos arcontes, depois de lhes dar a boa nova, agitando a palma da vitória. É deles ainda que nos veio essa ideia, eminentemente grega, traduzida na estatuária, de que o corpo humano, independentemente do rosto, tem uma beleza própria, e retomada, em nossos dias, pelo romancista D. H. Law-rence, quando escreveu: "O corpo tem talvez uma vida autónoma, mais autêntica mesmo do que a personalidade. Por que razão, na escultura, um corpo sem cabeça é tão belo? Porque tem uma vida própria". Nessa atmosfera de calorosa simpatia com que então se evocavam as tradições dos jogos gregos, deixam-se empolgar de entusiasmo escritores, como, entre outros, Peladan, que, analisando em *A atlética e a estatuária antigas* as relações entre a escultura e os exercícios em estado de nudez, mostra que, entre as honras atléticas, se contava a icônica: as estátuas olímpicas representam vencedores apanhados ao natural, retratos de corpos".

Já se vê, por tudo isso, que não foi a despeito de minha formação inicial, impregnada de humanismo clássico, mas talvez por força e sob a inspiração desse humanismo mais grego do que latino que meu pensamento e minha ação se voltaram na mocidade para a cultura física e as atividades atléticas. Em 1920, quando começou a intensificar-se em prol da educação física e dos esportes esse movimento que teve em S. Paulo o seu principal foco de irradiação, vários fatores se conjugaram para favorecê-lo e abrir-lhe o caminho à expansão por outros pontos do país. O primeiro importante surto industrial que se verificou, em virtude da guerra mundial de 1914-1918, e da conseqüente redução de importação de mercadorias estrangeiras; o sentimento que se difundia, da necessidade de mudança, criando um estado de inquietação e de efervescência intelectual, com suas repercussões nas artes, nas letras e na educação; e a invasão do país pelos esportes anglo-saxônios ou por turmas que começavam a conquistar o interesse e as simpatias populares, foram alguns dos fatores favoráveis ao movimento que então se inaugurou, e era também de renovação educacional. O pequeno grupo que dele teve a iniciativa e do qual participava com entusiasmo Américo Neto, infatigável batalhador da mesma causa, enriqueceu-se de novos e valorosos elementos. A imprensa de S. Paulo e do Rio de Janeiro, de modo geral, e, particularmente *O Estado de S. Paulo*, que tomou posição de vanguarda, estimulando a campanha e franqueando suas colunas aos que nela se empenhavam, tiveram papel saliente na difusão desse movimento de ideias. Todo o seu grande prés-

tígio de escritor, poeta e romancista, Coelho Neto, no Rio, o pôs a serviço da atlética e dos esportes que, em S. Paulo, encontraram, para apoiá-lo sem reservas, outro nome ilustre, esse, da ciência no Brasil, Artur Neiva, discípulo de Osvaldo Cruz e fundador do Instituto Biológico. Em poucos anos o desenvolvimento que então adquiriram os esportes foi tal que educadores e escritores entraram a preocupar-se com as suas possíveis consequências e seus aspectos negativos. No seu livro, de caráter polêmico, *O esporte está deseducando a mocidade brasileira*, Carlos Sussekind de Mendonça discute, em páginas vibrantes, a questão que levantou, atribuindo à expansão dos esportes o abandono dos estudos pelas novas gerações.

Nada mais interessante agora do que reexaminar, a quarenta anos de distância, a situação relativa à educação física, por volta de 1920, e confrontá-la com o estado atual, e retomar o mesmo problema, para ver em que termos o coloquei naquela época e gostaria de colocá-lo neste momento, decorrido tão largo período. As semelhanças e diferenças, em um e outro caso, são igualmente instrutivas. Começemos pela análise e confrontação das duas situações, — a de 1920 e a de 1960, — que se contrapõem e entre as quais se observa um processo de evolução assinalado por conquistas e progressos na matéria. Naqueles tempos, já distantes, de minha mocidade, quase tudo estava por fazer sobre educação física e nem sequer se havia tomado consciência do que representa essa esfera particular, para a cultura integral da personalidade, no plano nacional da educação. Tudo eram indiferença e hesitações, descaso e confusão. Do valor higiênico dos exercícios e da necessidade de lhes estender a prática habitual por todas as escolas; da importância do esforço muscular, indispensável à saúde e à formação da personalidade, pelos seus efeitos biológicos, psicológicos e morais, como por seus efeitos sociais; da apreciação estética do corpo, tal qual é no estado de natureza, como o de um belo animal, forte e ágil, quase não se cuidava, e, quando se animava alguém a enveredar por esses assuntos, era sempre a um pequeno público que se dirigia, mais para despertar a consciência do alcance desses problemas do que para analisá-los com rigor e apontar-lhes soluções. Nenhuma realização importante a não ser no campo da iniciativa particular. Nenhuma escola de educação física. Nenhum esforço para a formação cultural e profissional de técnicos e "instrutores", conforme então chamavam aos professores desse ramo da educação, como para significar, pelas diferenças de nomes (lente, professor, instrutor, mestre) uma gradação na hierarquia funcional, em cujo ápice se mantinham os que se dedicavam a atividades puramente intelectuais, ficando as de base manual e mecânica degradadas a plano secundário. E se, nessa época, se excetuarem os esportes anglo-saxônios que irromperam no país,

conquistando as preferências dos rapazes e do povo, em geral, e a cuja expansão, mais do que à ação dos indivíduos, se deve, entre nós, o interesse crescente pela educação física, bem pouco mais ou quase mais nada se poderia apontar de praticamente significativo, na fase inicial de nossas lutas nesse setor da educação.

O quadro que hoje se desenrola, nesse domínio de estudos e atividades, é, sob muitos aspectos, diferente, senão oposto, e, a despeito de erros graves e lamentáveis lacunas, realmente animador. Registraram-se, de fato, nesse período de quarenta anos, progressos notáveis não só do ponto-de-vista quantitativo como também no tocante ao nível e à qualidade. Os esportes, os mais variados, — tomada essa palavra para significar toda espécie de exercícios ao ar livre, segundo modelos fixados de antemão, — difundiram-se por toda parte e tomaram, nos grandes centros urbanos, um desenvolvimento acima de qualquer expectativa. E, como o esporte não é somente um exercício e uma atividade recreativa, mas "uma luta seja contra o homem, — indivíduo ou grupos, seja contra o espaço e o tempo, mas uma luta segundo convenções aceitas e perfeitamente reguladas" (sem regras não há esporte), com a difusão dos esportes se desenvolveram e se aperfeiçoaram as técnicas na prática desses exercícios ou dessas competições a céu aberto. Multiplicaram-se os clubes e as associações esportivas, algumas das quais atingiram alto grau de prosperidade, pondo-se em condições de construir, ampliar, renovar suas sedes e dotá-las das mais modernas instalações. Edi-ficaram-se magníficos estádios, como, para citar apenas dois, o do Pacaembu, em S. Paulo, e o de Maracanã, no Rio de Janeiro, abertos a competições locais, nacionais e internacionais. Alar-gou-se em páginas e suplementos, nos diários e nas revistas, a parte reservada aos esportes que passaram ao primeiro plano nos noticiários da imprensa, como nos programas de rádio e de televisão. Os músculos, como o culto das formas, da beleza e da graça feminina, realçadas em concursos e exibições espetaculares, tomaram um lugar cada vez mais importante nas preocupações públicas. Os próprios governos que trocaram, nesse campo, a indiferença pelo interesse, não deixam de espalhar sobre os esportes os recursos de que dispõem, e participam, eles mesmos, em graus variáveis, da emoção geral. Sobretudo nas grandes partidas de futebol, — o esporte soberano, conquistador de multidões, importado da Inglaterra, e cujas origens parece remontarem a Roma, aos jogos, no Campo de Marte, com bola de bexiga de boi, e ao antigo jogo bretão *de la soule*, seu mais recente antepassado que tinha a forma de um combate ritual entre aldeias.

Mas não se limitaram à difusão dos esportes e das atividades atléticas os progressos da educação física no país. Criaram-

se Escolas de Educação Física, em S. Paulo e no Rio, — esta última, a mais bem instalada e aparelhada de todas; uma Divisão de Educação Física no Ministério da Educação e Cultura; Departamentos de Educação Física e Esportes, em Estados como o de S. Paulo; campos de jogos para crianças (*playgrounds*), esses, aliás, por sugestão minha e iniciativa da Prefeitura de S. Paulo, que me encarregou, no governo Firmiano Pinto, de lhes elaborar o projeto, somente posto em execução na administração Fábio Prado. A Escola de Educação Física do Exército, em que se transformou a antiga Escola anexa à de Sargentos, na Vila Militar, instala-se, restaurada em suas bases, na Praia Vermelha, junto à Fortaleza de S. João, "no belíssimo tabuleiro, uma arena encravada no fundo de um anfiteatro de montanhas e debruada por praias de areias côm de pérolas". É, no governo, uma das maiores instituições que se organizaram no país. Foi à antiga Escola de que esta se originou, que enviei, quando Diretor Geral de Instrução Pública, em 1928, no Rio, e, em 1933, em S. Paulo, algumas dezenas de professores primários para aí fazerem cursos de aperfeiçoamento e especialização profissional. Foram eles os primeiros que, entre nós, se habilitaram para o exercício desse magistério. Para atenderem às necessidades criadas pelo interesse crescente pela natação, abriram-se, nas associações esportivas e fora delas, numerosas piscinas, várias das quais são tidas por modelares. Fundaram-se revistas especializadas, — e excelentes, — como *Esportes* e *Atlética*, — a primeira por iniciativa de Américo Neto, e que tiveram curta duração; a bibliografia quase inexistente em 1920 (são de minha mão as primeiras obras que, sobre a matéria, se editaram no país), enriqueceu-se de livros, folhetos e comunicações que acompanharam de perto os progressos realizados nesse domínio de atividades. Mas, com serem tão evidentes esses progressos em vários setores, tudo ou quase tudo está por fazer, quanto à organização e à prática sistemática da educação física nas escolas de todos os graus a que faltam, em geral, professores especializados, pátios para ginástica e jogos, e instalações necessárias ao controle biotipológico dos alunos, das atividades físicas e de seus resultados.

É certo que para tal desenvolvimento, notável a certos respeito, da cultura física e dos esportes, contribuíram as novas condições sociais, econômicas e culturais. À base das transformações de estrutura e de mentalidade, como de mudanças de hábitos de vida, tão fortemente acusadas nesse como nos demais setores da vida social, está o processo de industrialização e urbanização do país. Os progressos da técnica, conforme — tantas vezes já se assinalou, — tendem a deixar para trás as instituições que o mundo ocidental herdou, e a tornar obsoletas as estruturas dentro das quais fomos acostumados a agir, pensar e viver". Mas não é somente nas modificações de concepção e estilos de

vida, determinadas pelos progressos técnicos, que se pode buscar a explicação da evolução rápida dos esportes, que constituem insubstituível compensação à vida sedentária e à inatividade física, favorecidas pelo veículo mecânico e, de modo geral, pela máquina, e à própria atividade cerebral, poderosamente estimulada numa civilização que se apoia no desenvolvimento das ciências e da técnica, e requer, para progredir, legiões de cientistas, engenheiros, técnicos de toda ordem e operários qualificados. A corrente esportiva que arrasta os povos (e o Brasil não faz exceção), "explica-se e justifica-se ainda, como observa André Latarjet, da Faculdade de Medicina de Lyon, pelas formas atuais de trabalho. O desenvolvimento da indústria, a exploração maciça das matérias-primas revolucionaram as condições da vida operária: má higiene do *habitat*, atmosfera das usinas, das minas, carregadas de poeiras malsãs, às vezes tóxicas". Tudo isso, somado à intensidade da vida e atividade urbanas, nas sociedades industriais, à necessidade crescente de desafogo e de quebra do ritmo normal do trabalho, tende não só a despertar e desenvolver o gosto dos exercícios e das competições ao ar livre, a que emprestam relevo especial as técnicas modernas de comunicação, como também estimular, por uma espécie de nostalgia da natureza, a evasão em massa, as fugas periódicas para o campo, as praias e montanhas.

Se à ação múltipla dos progressos técnicos e industriais se acrescentarem a volta à ideia do indivíduo como um todo, a crença na unidade do ser humano e na possibilidade de formação do homem completo e a exaltação dos valores biológicos e vitais, provenientes do naturalismo e ligados à nova forma de civilização, — industrial, de base científica e técnica, ter-se-á talvez o complexo das influências que mais concorreram para a expansão dos esportes e das atividades físicas. Escreveu Franz Werfel, a esse respeito, em *A alma humana e o realismo*, uma página severa, digna de meditação. "O realismo radical destes últimos anos (observa Franz Werfel) parece ter alcançado seu objeto em um só ponto: aproximou, — de um modo que parecia antes irrealizável, — o homem de seu próprio corpo. Não seria exagerado, em face desse estado de coisas, falar de uma descoberta do corpo humano e de sua conquista pelo homem. Não me refiro somente à higiene, aos esportes, ao naturismo, à vida ao ar livre, mas também a uma espécie de aproximação amistosa entre o homem e o seu ser corporal, tal como nunca o conheceu a história. Essa aproximação que é certamente o maior êxito do realismo moderno, tem, sem embargo, uma significação eminentemente simbólica: só se explica pelo *horror vacui*, o horror ao vazio. A alma faminta e debilitada do homem agarra-se ao objeto menos distante, o corpo. Uma espécie de auto-excitação

psicológica impele o homem a abandonar o mundo exterior, flutuante no sucessivo da realidade, para dobrar-se sobre si mesmo. Procura assim o alimento substancial que lhe falta... Transformado em verdadeiro ídolo pela cultura física moderna, o corpo é como que a última camisa que o realismo radical deixou à alma humana". É evidente o pessimismo de Franz Werfel na maneira de colocar o problema; mas, embora parcial ou fragmentária, parece-me exata essa interpretação, quando considera o esporte, a vida ao ar livre, os cuidados com o ser corporal, a expressão mais completa do realismo, entendido como "a atitude que põe o homem em face da vida e que, deixando de lado todo preconceito, une o homem à natureza."

Confrontando agora, não as situações, em 1920 e em 1960, mas as ideias sobre educação física que naquela época defendia, e a minha posição atual em face desses problemas, estou inclinado a pensar que, a esse respeito, há mais semelhanças do que diferenças. Remontei, para analisá-los, ao primeiro trabalho que escrevi, em 1916, e de que resultou, em edição refundida, esta obra, lançada em 1920, e acrescentada, nesta 3.^a edição, de outros estudos escolhidos entre os mais significativos do meu pensamento. Compulsei as conferências que por essa ocasião proferi, e outros trabalhos que se anexaram, neste volume, ao texto fundamental do meu pequeno tratado. Do título que traz e do subtítulo que se lhe ajuntou, desde a edição anterior: *Da Educação Física — O; que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*, já se vê que nela foram examinados os fundamentos biopsicológicos e os aspectos históricos, se procedeu a uma análise de fatos relativos ao estudo desse setor da educação, e se traçou, certamente em linhas gerais, um plano ou programa de educação física, baseado nessas ideias e observações. Não deixei de recorrer às páginas, cheias de calor e vibração da mocidade, da conferência pronunciada, em 1923, em Ribeirão Preto, na inauguração das competições atléticas promovidas naquela cidade por sua Escola de Cultura Física, pioneira das instituições que se organizaram em apoio e para estímulo do movimento pela educação física no país. A essa conferência que figura no 2.^o Tomo da 4.^a edição de outra obra *A educação e seus problemas*, seguiram-se artigos e entrevistas em que voltava à questão, para lhe abordar novos aspectos ou reexaminá-la a uma luz diferente. Em todas essas ocasiões em que rompia o recolhimento de meus estudos literários para levantar a voz, às vezes quase solitária, em defesa da cultura física, da atlética e dos esportes, tinha de investir contra erros, abusões e preconceitos que ainda imperavam nesse como nos demais domínios da educação.

Ao proceder a uma revisão crítica, retrospectiva, de meus pontos-de-vista sobre esses problemas, creio poder afirmar que minhas ideias de hoje ou coincidem com as que, nesses trabalhos,

vêm expressamente formuladas ou neles se encontram em gérmen, apenas esboçadas. Era então, como sou hoje, inteiramente a favor dos esportes e das atividades atléticas, em cujo desenvolvimento lamentava não tivessem as escolas de todos os níveis (e pode-se dizer que tenham tido depois?) a participação ativa que lhes competia e delas se podia esperar. Que esse extraordinário movimento em defesa e pela difusão dos esportes se processou, no país, *fora da escola* e sem a participação dela, mas por iniciativa e impulso dos clubes e associações esportivas, não há sombra de dúvida. Mas o que importa agora, diante desse fato, é que se incentive o movimento *de fora para dentro das escolas*, segundo já então propugnava, estimulando a capacidade competitiva entre estudantes e de unidades escolares entre si, em torneios locais, regionais e nacionais. Essa ausência das escolas na expansão dos esportes e, em geral, dos exercícios naturais, provém não somente do fato de que, nos sistemas de educação pública, as outras esferas da educação se apresentavam, como ainda se apresentam, mais adiantadas do que a educação física, senão também do vigoroso impulso que, exatamente por essa deficiência das instituições educacionais, tomaram as associações esportivas e atléticas, que se transformaram, por isso mesmo, nos maiores centros de convergência e irradiação das atividades físicas e recreativas. Se ginástica, jogos e esportes se praticavam, e ainda se praticam, em mais larga escala, em clubes e associações, quase todos de iniciativa privada, e em franco desenvolvimento, e para os quais afluem correntes de estudantes, de moças e rapazes, as escolas se dispunham facilmente a demi-tir-se de seu papel nesse domínio da maior importância no plano geral da educação. Ora, essa demissão do papel que cabe às escolas e elas são chamadas a exercer, é tanto mais condenável quanto é certo que da população escolar somente a uma fração mínima servem as entidades privadas (clubes e associações), ficando a quase totalidade ao abandono, entregue à sua própria sorte, sem os benefícios de uma educação, de que faça parte integrante a educação física, obrigatória para todos.

E aqui tocamos num ponto essencial, que é o de maior integração da educação física no plano geral de educação. Quero dizer com isso que educação física é, antes de tudo e essencialmente, *educação*, e, como parte desta, se liga a uma teoria geral da educação; que qualquer programa "pedagogicamente aceitável", pelos seus fundamentos psicológicos e sociais, tem de desenvolver-se "em relação orgânica com a educação como um todo e, portanto, com as outras matérias e seções nele representadas". Certamente, a educação física que é educação pela atividade neuromuscular, estimulada e disciplinada segundo planos racionais de movimentos e exercícios, tem seus objetivos específicos como sejam a saúde, o desenvolvimento físico, a robustez, a agi-

lidade, a graça e a beleza das formas como dos movimentos (euritmia). Mas, em primeiro lugar, além desses fins que lhes são próprios, ela visa fins gerais, — mentais, morais e sociais, como sejam a formação da personalidade e do caráter, disciplina, sentido de cooperação, o *fair-play*, o "belo jogo", o espírito esportivo, isto é, lealdade, elegância de atitudes e de ação, saber ganhar como saber perder, modéstia na vitória e aceitação, com bom humor, da derrota nas competições. Em segundo lugar, tanto os fins específicos ou imediatos e primários, quanto os fins gerais, ou mediatos e secundários, inspiram-se de uma determinada concepção de vida e de educação, variável conforme os tipos de civilização e as sociedades que neles se desenvolveram. É por isso que (para darmos apenas um exemplo) as preferências dos gregos, na democracia ateniense, se voltavam para a dança e os exercícios naturais (salto, corrida, arremessos, luta), livres ou diversamente combinados (pentatlo, decatlo), enquanto em Esparta, — sociedade aristocrática e guerreira — o sistema ginástico preponderava sobre o sistema natural. Parece haver relações estreitas entre os tipos de atividades físicas, de um lado, e a vida econômica, social e política, de outro; entre a ginástica ou sua predominância, de um lado, e a disciplina e vida militar, de outro. Conforme os sistemas de organização social e de cultura, prevalecem ou tendem a prevalecer, na hierarquia de valores, ora os valores biológicos e vitais, ora os higiênicos e plásticos, associados com esses ou aqueles valores, morais e sociais, que se podem desenvolver pela prática dos exercícios e dos esportes.

Todos, porém, sabemos que, entre nós, se se tem procurado desenvolver o corpo pelo próprio corpo, não se tem dado a devida atenção "às aptidões mentais e aos efeitos indiretos que o exercício pode produzir sobre o caráter e a personalidade". É que nos têm faltado não só uma filosofia e uma política de educação em que se traduzam os ideais de vida e se estabeleçam os princípios e as bases para a reconstrução educacional, como também a consciência dessa íntima correlação entre as atividades físicas e as atividades morais e mentais. De um lado, a educação física se tem desenvolvido à margem tanto de uma teoria geral de educação, como algo de separado e estanque, quanto de uma política que inspirasse, de alto a baixo, a educação nacional em todos os seus setores. Para onde vamos; quais as necessidades e tendências reais da sociedade atual, e o que é preciso fazer a fim de que a educação, em suas várias esferas, se organize para atingir fins claramente definidos, são perguntas a que não dão respostas, ou questões de que não cuidam os responsáveis pela educação no país. De outro lado, continuamos esquecidos de que a psicologia e a fisiologia modernas já têm demons-

trado, por pesquisas e experiências de toda ordem, a interdependência vital da natureza física, intelectual e moral. Se se dá algum crédito à teoria de William James, segundo a qual os gestos e as atitudes criam os sentimentos que lhes correspondem, muitos e excelentes hábitos de vida, morais e sociais, se poderão inculcar e desenvolver, nas gerações novas, através dos jogos, da ginástica e dos esportes. É preciso, pois, insistir sobre a amplitude da ação da educação física que não se limita à que exerce sobre o corpo humano, pelo seu adestramento sistemático, mas se estende, quando bem orientada segundo planos racionais, à inteligência, à formação da personalidade, à criação de hábitos morais e sociais, indispensáveis à vida em comum, numa sociedade organizada conforme estes ou aqueles modelos.

O problema da formação de professores de educação física e de técnicos, nas várias especialidades desse campo, é outro que abordei, sob seus aspectos principais, neste livro e nos demais trabalhos sobre o assunto, e ainda está longe de haver encontrado soluções adequadas. Não se distanciam minhas ideias, a respeito dessa questão fundamental, das que propugnava na época em que me batia por um amplo programa de educação física. O que então reclamava, eram professores, — especializados, certamente, senhores dos fundamentos, dos métodos e das técnicas modernas de educação física, mas que conhecessem por igual os princípios e as tendências gerais de educação. Nesse domínio, como em qualquer outro, sempre me pareceu indispensável ao professor, seja qual fôr o campo especial de suas atividades, uma "visão de conjunto" da obra educacional de que participa. A consciência de quanto importa essa visão panorâmica, essa largueza de perspectiva, à preparação de um professor de educação física, ainda não se difundiu bastante entre nós, como ainda não penetrou também, nessa esfera da educação, a da necessidade, por um lado, de um *controle* biotipológico e técnico da educação física, e, por outro, da pesquisa científica para o conhecimento objetivo de nossos problemas e de suas soluções. Não me consta tenham entrado na rotina da vida escolar as provas técnicas de controle e os testes do valor físico dos estudantes, as técnicas de medida do valor do treinamento esportivo e as fichas de saúde que permitam aos professores acompanhar com segurança, em cada indivíduo, os resultados de seu trabalho. Se um dia se cuidar seriamente de reestruturar a educação física em bases novas, científicas e racionais, dentro de um plano orgânico de educação, a primeira dificuldade que se há de enfrentar e a cujo desafio não podemos responder, é o desconhecimento do próprio estado atual da educação física no país. Onde e quando se procedeu ao levantamento da situação real, como base e ponto de partida para um largo plano de ação? Que temos feito, por exemplo, para o estudo comparativo do desenvolvimento

físico e do desenvolvimento intelectual; para estabelecer, por meio da investigação científica, as atividades físicas mais adequadas às diferentes idades; para a verificação da eficácia de métodos e técnicas ou, ainda, para se saber em que medida se têm associado, na prática, os três elementos principais, — a ginástica de mãos nuas, os jogos e a aprendizagem esportiva nos estabelecimentos escolares ?

Já me preocupava, quando iniciei minhas lutas nesse campo, com a tendência à profissionalização dos esportes e, em consequência, à transformação das competições em meros espetáculos, a que se vai para ver, "torcer", aplaudir, sem qualquer outra participação nos jogos, além da emocional. Para prazer, quase sempre delirante, da multidão e glória de uma pequena minoria, — a dos jogadores e campeões. Não há quem não tenha sonhado por vezes no que é a glória, "não a de que se fala nos poemas bíblicos e que se entrevê vagamente, ideal, póstuma, bela demais, um pouco triste (como escreve Mareei Boulenger) ; mas, ao contrário, a glória tangível, elementar e saborosa, essa que se promete aos meninos, se bem comportados, tal como a exibem no cinema e apresentam ao público inocente dos grandes espetáculos ou dos bailados. Ora, na semana em que acaba de ser vitorioso, um "ás" do esporte, um campeão ou campeã, conhece essa apoteose embrigadora e sem armadilhas, essa realeza fresca e jovial". Mas também, tanto quanto inebriante, efémera. Os campeões cobrem-se de glória, e, entre entusiasmos e decepções, dis-persa-se a multidão que acudiu ao esporte-espetáculo. Esse, o perigo que já previa e resultou da crescente profissionalização dos esportes, do progresso extraordinário das técnicas modernas de comunicação (cinema, rádio, televisão), da falta de uma política educacional que se esforçasse por conseguir uma "expansão e aperfeiçoamento das facilidades educacionais", e por ensinar ao povo, estudantes, empregados, operários, "a fazer um uso civilizado de suas horas de lazer". Se se tivesse procurado multiplicar por toda a parte praças de jogos para crianças e de esportes para jovens e adultos, o povo, em vez de se tornar, como se tornou, "vítima de divertimentos comercializados e das vulgaridades de uma imprensa e televisão sensacionalistas", se disseminaria, ao menos em grande parte pelas praças e por locais adequados em que pudesse empregar com proveito suas horas de lazer, distribuídas entre concertos, teatro, bailados ao ar livre e a prática habitual de atividades esportivas e atléticas. Em artigo especial para *O Estado de S. Paulo*, Isaac Deutscher, re-ferindo-se à Rússia sobre a qual presta depoimento significativo, mostra quanto naquele país importou estarem intimamente ligadas a política social e a política educacional, determinando aquela uma redução progressiva das horas de trabalho e providen-

ciando esta sobre as facilidades educacionais, para o aproveitamento, saudável e útil, das horas livres deixadas aos operários.

E, para terminar esta introdução que já vai longa, creio que nenhum escritor brasileiro de minha geração se tenha impregnado tanto da antiguidade quanto eu o fui; e, todavia, não lamento esse tempo que já passou. Eu tive nela uma fonte maravilhosa de inspiração. E isto me basta. Vale a pena amar a antiguidade clássica, extremamente rica de ensinamentos de toda ordem. Ela é indispensável mesmo ao conhecimento da história universal, sobre muitos de cujos aspectos projeta uma luz viva. Mas devemos tomá-la tal como se apresenta a nós e não tal como muitos a imaginaram, na contemplação da Grécia antiga, "o tempo em que, nas palavras do poeta, o céu passeava sobre a terra e respirava em um povo de deuses". .. É essa uma visão romântica em que se compraziam os amorosos do falso antigo. Não há menos exagero e deturpação no quadro traçado por Henry de Montherlant, quando, referindo-se às Olimpíadas, as aponta como sendo antes de tudo um centro de comércio, e afirma que nelas "o calor era tal que o filósofo Tales aí morreu sufocado e que um antigo assegurava preferir ser condenado a trabalhar nos fornos dos padeiros a ter de assistir aos Jogos Olímpicos; que havia nessas ocasiões tantos conflitos, arbitragens contestadas e parcialidades gritantes quantos hoje; que, no que concerne ao "povo de deuses", Aristófanes apresenta uma bela coleção de desajeitados e portadores de bócio, e um correspondente de Cícero (quatro séculos depois da grande época, é verdade) lhe manda dizer que em Atenas não encontrou nenhum jovem verdadeiramente belo." Que concluir daí? Que tiravam à beleza austera dos jogos o calor da estação e a existência, na multidão, de tipos de fealdade que observou o comediógrafo, inclinado a ver antes o aspecto ridículo ou menos amável das coisas? Onde aliás, em que país, dos antigos aos modernos, multidão que não seja constituída dos mais diversos tipos humanos? Ademais a beleza não é de modo nenhum necessária ao esporte que não a atinge senão por acidente e dentro das condições particulares a cada indivíduo. Seja, pois, qual fôr a maneira pela qual a encaramos, a antiguidade, pesquisada no seu espírito e na sua forma, na riqueza de sua experiência humana, não será para nós senão uma fonte de ensinamentos e de inspiração. Dos gregos devemos aprender sobretudo a ser "contemporâneos da nossa civilização como eles o foram da sua", na busca ansiosa de novas formas de vida e de organização.

O CIENTISTA BRASILEIRO E O DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA

FLORESTAN FERNANDES
Da Universidade de S. Paulo

A produção e a utilização dos conhecimentos científicos exigem condições especiais. Em sua maioria, essas condições são impostas pelos próprios modelos científicos de indagação e verificação da verdade. Algumas delas, não obstante, nascem de exigências culturais do ambiente: a sociedade estimula, assim, o desenvolvimento da ciência, compelindo os cientistas, de várias maneiras, a conceber e a realizar projetos de investigação ou de aplicação que levem em conta necessidades práticas de alcance social. Em virtude do caráter instrumental que elas possuem, os cientistas só se têm preocupado regularmente com as primeiras condições do labor científico, negligenciando as demais. É certo que, nos últimos anos, principalmente, foram forçados a dar alguma amplitude aos fatores sociais, que ficam atrás dessas condições, e a pensar, ainda que de forma assistemática, na importância da segunda espécie de condições, pelo menos no que concerne ao financiamento das instituições científicas e na valorização das descobertas científicas para leigo. Parece evidente que semelhante tipo de reflexão merece particular incentivo nos chamados "*países subdesenvolvidos*". Tanto a escassez de recursos financeiros, quanto as limitações da tradição cultural, criam barreiras especiais à expansão da ciência, fazendo com que os cientistas tenham de assumir encargos intelectuais na esfera das decisões práticas, numa escala que não encontra precedentes nas experiências europeias ou norte-americanas.

É natural que nos interessemos vivamente por tais questões, relegadas a segundo plano no passado. Em nossa época, o cientista precisa tomar consciência da utilidade social e do destino prático reservado às suas descobertas. O "bom" ou o "mau" uso dos conhecimentos científicos depende, em grande parte, das atitudes que os cientistas tomarem diante da utilização dos dados da ciência. Torna-se cada vez mais patente a inocuidade de certas prevenções, que justificaram o alheamento do cientista de fases cruciais do pensamento científico, reputadas por precon-

Transcrito de *Revista Brasiliense*, nº 31, set.-out., 1960, S. Paulo.

ceito como "extracientíficas" e "tecnológicas". Doutra lado, precisamos impedir que certas condições desfavoráveis concorram para diminuir nossa capacidade de promover e incentivar a expansão da ciência no Brasil. Bem sabemos que são muitos e fortes os "obstáculos culturais", que restringem nossas possibilidades de trabalho produtivo no campo da ciência. Contudo, o mesmo também é verdadeiro em sentido inverso. Há motivos que nos impelem a depender mais e a precisar como poucos países contemporâneos da contribuição da ciência e da tecnologia científica, o que mostra que existem "incentivos culturais" igualmente variados e fortes, que favorecem as tentativas de implantação da civilização científica no Brasil. Na verdade, como *nação subdesenvolvida*, a sociedade brasileira acha na ciência e na tecnologia científica os meios indicados para realizar avanços culturais que a coloquem no limiar dos tempos modernos. O cientista tem aí todo um campo de atividades criadoras. De sua integridade intelectual, de sua objetividade e do seu patriotismo poderão depender, largamente, os acertos das decisões que irão regular a qualidade de nossa participação do movimento científico internacional ou da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica.

Daí termos focalizado, num balanço talvez demasiado apertado e superficial, alguns dos temas que desafiam a argúcia e a coragem do cientista brasileiro. Segundo pensamos, na cena brasileira o cientista deve representar suas obrigações e papéis intelectuais de modo amplo, atentando, simultaneamente, para os alvos do conhecimento científico e para os resultados presumíveis dele na evolução social do Brasil. Por isso, o cientista deve estar em condições intelectuais e morais que lhe facultem dar idêntico relevo aos diversos motivos do saber científico, sejam eles de ordem empírica e teórica ou de ordem prática. É essencial que saiba avaliar com realismo e precisão a natureza, os objetivos, o valor e as consequências do conhecimento científico; e que possa apreciar com segurança as contribuições que a ciência pode dar à reconstrução do mundo em que vivemos.

O ponto-de-vista adotado põe ênfase nos alvos diretamente relevantes para o cientista e para o desenvolvimento da ciência. Mas, também permite assinalar os efeitos criadores da expansão da ciência, seja para o crescimento econômico, seja para o progresso sócio-cultural do Brasil. Para ser útil ao seu país e elevar o teor prático de sua contribuição, os cientistas não precisam converter-se em políticos. Basta que definam com clareza e

¹ A respeito, vejanuse as explanações do autor em *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada* (S. Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1960), especialmente capítulos 3 e 4, em particular o apêndice inserido nas págs. 151-59.

convicção as bases de uma política nacional de incentivo à pesquisa científica e tenham ânimo de lutar por ela, em todos os terrenos em que isso se impuser, da educação das novas gerações à renovação das nossas instituições científicas e à utilização eficiente das descobertas da ciência.

A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL

A produção intelectual do cientista constitui uma das formas mais complexas de exploração sistemática da imaginação criadora e do pensamento inventivo. Para que ela se desenrole de maneira produtiva, é mister contar com certas condições internas e externas de labor intelectual, que assegurem normalmente: 1.º) a observância estrita dos caracteres formais do conhecimento científico; 2.º) bases adequadas de organização institucional do trabalho científico, quer na esfera da pesquisa e da elaboração teórica, quer na da aplicação; 3.º) motivação consistente e contínua do comportamento dos diferentes tipos de trabalhadores intelectuais, engajados em tarefas relacionadas com a obtenção, a propagação ou a utilização prática dos dados ou descobertas da ciência; 4.º) entrosamento plástico e eficiente do sistema de instituições científicas com a sociedade inclusiva, de modo a promoverem-se rendimentos máximos na satisfação de necessidades materiais ou morais, preenchidas pelo saber científico, pela tecnologia científica e pela educação baseada na ciência, na moderna civilização "mecânica" e "industrial".

Todos esses pontos são igualmente importantes. O primeiro, não obstante, cai na categoria dos requisitos de ordem *sine qua non*... O que se chama de *mentalidade científica* repousa em certo número de princípios elementares fundamentais, que separam e distinguem o "saber científico" de outras modalidades de saber (do "conhecimento de senso comum" ao "saber filosófico"). No *Vocabulário* de Lalande, por exemplo, o termo ciência é definido, no sentido corrente entre os cientistas, da seguinte maneira: "Conjunto de conhecimentos e de pesquisas possuindo um grau suficiente de unidade, de generalidade e suscetíveis de conduzir os homens que se lhes consagram a conclusões concordantes, que não resultam nem de convenções arbitrárias, nem de gostos ou interesses individuais que lhes sejam comuns, mas de relações objetivas, que são descobertas gradualmente e confirmadas por métodos de verificação definidos". São vários os critérios que permitem descobrir, verificar e descrever abstratamente os conhecimentos referentes a "relações objetivas". Pode-se enumerar pelo menos quatro sistemas dis-

tintos de formação e de elaboração interpretativas das inferências, mediante a combinação de procedimentos indutivos e dedutivos no campo das ciências. No entanto, em qualquer um deles o teste final da verdade é fornecido pelos próprios fatos ou pelas relações deles que forem consideradas.

Nesse primeiro ponto, é preciso ter-se em mente três coisas claramente diversas. A preparação e a educação do cientista é uma delas. Apesar da especialização, a formação do cientista constitui um processo custoso, demorado e altamente complexo. Não é fácil ajustar a mente humana ao horizonte cultural correlacionado com a ciência. Aí se trata de adquirir toda uma visão do mundo e das coisas que colide com hábitos arraigados e modos consagrados de ser, de pensar e de agir medularmente anticientíficos. Doutra lado, de desenvolver critérios de percepção, de pensamento e de julgamento que adequem as atitudes e os comportamentos do cientista às normas e aos valores ideais da ciência. Por seu próprio caráter, a ciência é *transcultural*, no sentido de ser um sistema de símbolos assimilável por qualquer civilização na qual os critérios e os procedimentos do pensamento científico possam ser postos em prática. Mas, ela só pode expandir-se com regularidade e autonomia nas sociedades humanas que conseguem oferecer à preparação do cientista meios educacionais apropriados. Além disso, o cientista deve possuir habilidade para aplicar de modo rigoroso e correto os critérios e os procedimentos científicos de observação, interpretação e descrição da realidade, bem como capacidade para promover o constante aperfeiçoamento desses critérios e procedimentos ou a sua substituição por outros mais eficientes. Estas duas coisas também são um produto da educação por ele recebida, porém aprimoradas e enriquecidas pelas perspectivas de trabalho científico original, encontradas no meio social ambiente.

Em consequência, o segundo e o terceiro pontos também adquirem uma significação substancial. Não basta que certo indivíduo e, mesmo, que certo número extenso de indivíduos tenham preparo para produzir conhecimentos científicos. Para que eles se tornem verdadeiros agentes do saber científico, é indispensável que contem com condições de trabalho que assegurem: 1.º) aproveitamento construtivo normal de suas habilidades e aptidões em determinadas áreas da ciência; 2.º) estímulos e incentivos que os levem a explorar produtivamente suas energias intelectuais criadoras, nas especialidades científicas a que se dediquem. Basta ler um livro como *As Funções Sociais da Ciência*, de Bernal, para verificar-se que a nossa civilização está longe de ter oferecido à ciência a base institucional requerida quer pela diferenciação e importância primordial da "pesquisa pura", quer pela expansão das diferentes modalidades de aproveitamento ulterior das descobertas científicas, em fins

teóricos ou práticos. Como seu livro se baseia em dados relativos a "povos ricos e adiantados" da moderna civilização mecânica e industrial, é evidente que o *progresso da ciência* ainda esbarra com múltiplos obstáculos institucionais e que a motivação dominante do trabalho científico precisa ser amplamente corrigida, para ajustar-se aos requisitos ideais de produção do saber científico.

O quarto ponto, por fim, tem sido negligenciado demais pelos cientistas. O deslumbramento causado pela imensa revolução cultural provocada pela ciência fez com que muitos cientistas ignorassem as desvantagens inerentes ao modelo imperante de aproveitamento ocasional e assistemático das descobertas científicas. Doutra lado, poucos cientistas acompanharam, com a devida atenção, os progressos conquistados pelas ciências sociais e, particularmente, as alterações que se produziram no mundo em que vivemos e seus reflexos na organização do trabalho científico. O avanço da técnica, principalmente na área da planificação, criou novas exigências a serem atendidas pelos cientistas, tanto na esfera da pesquisa, quanto na da teoria ou na da aplicação. Em função dessas transformações, que exprimem de fato a marcha para diante da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica, definem-se com maior precisão a natureza e o significado das obrigações extracientíficas do cientista na sociedade contemporânea. Aqui, impõem-se raciocínios novos, que compelem os cientistas a refletirem, especificamente, sobre a dualidade de suas obrigações intelectuais: a) cabe-lhes contribuir de modo positivo para o progresso do saber científico; b) cabe-lhes, também, contribuir para o progresso das comunidades às quais pertençam, em termos dos ideais associados à propagação e à democratização da concepção científica do mundo, com suas garantias materiais, sociais e morais. Por isso, cada vez se torna mais difícil apreciar a validade de um simples projeto de pesquisa científica mediante suas consequências previsíveis para o enriquecimento da ciência. Cumpre avaliar-se, igualmente, outras espécies de consequências, ligadas aos efeitos diretos ou indiretos das descobertas científicas na reconstrução das bases da vida social organizada, da natureza humana e do destino do homem.

Quem leia os estudos contidos em *As Ciências do Brasil* — livro organizado por Fernando de Azevedo e que conta com a colaboração de cientistas de grande valor, como F. M. de Oliveira Castro, Abraão de Moraes, J. Costa Ribeiro, J. de Sampaio Ferraz, Viktor Leinz, O. Henry Leonardos, J. Veríssimo da Costa Pereira, Heinrich Rheinboldt, O. M. de Oliveira Pinto, Mário Guimarães Ferri, Thales Martins, M. B. Lourenço Filho, Paul Hugon e o próprio Fernando de Azevedo — e vários depoimentos de nossos cientistas, fatalmente chegará a conclusões contra-

ditórias. Parece patente que a vontade esclarecida dos nossos cientistas não se ergueu como uma barreira contra as deficiências do meio para a implantação do trabalho científico no Brasil. Muitos deles atentaram para o primeiro ponto e lutaram, coerentemente, pela instituição de condições adequadas de ensino da ciência e de preparação do trabalhador científico. Outros, em menor número — quase sempre cientistas de laboratório — foram um pouco além, defendendo com tenacidade condições de trabalho para a verdadeira expansão da pesquisa científica. Em síntese devemos-lhes muito pelo que fizeram, em particular na introdução de critérios íntegros de produção científica em nosso País. Mas, faltaram à grande maioria: ânimo para romper com uma concepção antiquada e intelectualista de ciência e, em certo sentido, visão de conjunto. Na época em que vivemos e tratando-se do Brasil, um país que depende profundamente da ciência para emancipar-se, seria essencial que todos propugnassem por uma concepção de ciência capaz de integrar, homogeneamente, os alvos empíricos, teóricos e práticos do saber científico. Por outro lado, impunha-se ver a situação da ciência no Brasil em toda a sua complexidade. Seja para se tomar consciência objetiva das diferentes ordens de exigências relacionadas com o ensino, com a pesquisa ou com a aplicação; seja para estimular o desenvolvimento simultâneo dos vários campos de trabalho científico exploráveis promissora e em nossas condições histórico-culturais; seja, enfim, para colocar o conhecimento científico a serviço do crescimento econômico ou do progresso tecnológico da sociedade brasileira. Portanto, após longos anos de tateios, compensados por inegáveis e expressivos avanços, os cientistas brasileiros precisam tomar a si a tarefa de repensar o caminho percorrido, com o fito de descobrir soluções inovadoras, que permitam pôr em prática medidas que nos ajudem a superar o subaproveitamento de energias humanas, de vocações intelectuais e de recursos materiais, invertidos na investigação científica pelo Brasil.

A MOTIVAÇÃO INTELLECTUAL DO CIENTISTA

Ninguém ignora a importância da ciência no mundo em que vivemos. O conforto, a segurança e o grau de desenvolvimento das nações dependem, diretamente, da qualidade e da variedade dos conhecimentos que seus trabalhadores intelectuais são capazes de produzir, de modo organizado e contínuo, nos diversos campos da ciência. Isso contribuiu, naturalmente, para provocar uma valorização instrumental da pesquisa científica e do

saber científico. Tanto nos "países adiantados", quanto nos "países subdesenvolvidos", surgem condições crescentemente favoráveis à maior inversão de recursos financeiros na criação ou no fomento das instituições científicas. Tendo-se em vista os benefícios que se podem tirar dessas tendências, é claro que elas devem ser aplaudidas e estimuladas com entusiasmo. Mesmo onde a expansão da ciência encontrou as condições mais propícias, os cientistas sempre lutaram com limitações financeiras e com certa incompreensão pelos círculos leigos. Especialmente quando as consequências práticas eventuais das descobertas científicas não parecem patentes, tornava-se difícil atrair fundos para importantes projetos de investigação ou impraticável manter o funcionamento normal de instituições de ciência pura.

O Brasil está compartilhando dessa tendência universal, favorável ao incremento da pesquisa científica, embora certamente em escala muito modesta. A compreensão cada vez mais completa de que a ciência e a tecnologia baseada na ciência poderão servir como instrumentos de aceleração do "desenvolvimento nacional" auxiliou (e parece que auxiliará ainda mais, no futuro) a introdução e o aperfeiçoamento de instituições científicas em nosso meio. Ainda que a situação atual seja, a esse respeito, irretorquivelmente precária, já existem recursos suficientes para a realização de muitos projetos sérios de investigação, que não seriam concebíveis há duas ou três décadas.

Esse aumento de recursos, postos à disposição da pesquisa científica, foi conquistado em parte pelo *élan* de fomentar o progresso no País, em parte pela tenacidade dos cientistas, em luta pela renovação do nosso sistema de instituições científicas. Os depoimentos desses cientistas demonstram que as dotações continuam a ser irrisórias, não permitindo enfrentar sequer muitas exigências rudimentares. Atendemos ao que parece ser comum em suas dificuldades, as instituições científicas brasileiras estariam sofrendo uma espécie de *crise de crescimento*, resultante da insuficiência dos recursos para manter a continuidade de seu ritmo de expansão. Daí decorreriam a perda parcial do terreno já conquistado e prejuízos ainda mais graves, relacionados com a impossibilidade de alargar os alvos teóricos das investigações, de elevar satisfatoriamente o número de especialistas em cada setor da ciência e de produzir pessoal qualificado excedente para tarefas auxiliares ou de caráter tecnológico.

A situação brasileira coloca-nos, portanto, diante de extremos. O presente traduz inegáveis vantagens em confronto com o passado recente. A ciência constitui uma realidade em nosso panorama intelectual — não uma simples aspiração ou um saber compendiado por importação. De outro lado, porém, vários obstáculos impedem ou restringem a diferenciação progressiva e a renovação do sistema brasileiro de instituições científicas.

Há oscilações que se explicam por falta de recursos financeiros; mas, há outras que advêm da escassez de pessoal, do mau uso dos recursos e da inexistência de concepções apropriadas de organização das instituições científicas.

É aqui que se faz sentir uma anomalia, que nos vem preocupando, e que se tem agravado ultimamente. Em termos corriqueiros, ela poderia ser designada como ausência de realismo científico. Onde o espírito científico prevaleceu, de fato, sobre a rotina e a produção intelectual é regulada por padrões de trabalho autenticamente científicos, com frequência anormal prevalece a preocupação de converter o Brasil em centro de produção original de não importa que espécie de conhecimentos científicos. Semelhante atitude encontra peno fundamento nas ambições intelectuais puramente científicas. Nenhum sistema de instituições científicas pode alcançar uma posição de equilíbrio altamente favorável à expansão contínua se não fôr internamente diferenciado. Contudo, a situação brasileira não comporta a observância intransigente dessas ambições tão legítimas. O certo é que o Brasil ainda não pode subvencionar o funcionamento regular de um sistema científico precariamente diferenciado e que sua economia interna coíbe-lhe, de maneira total, o papel de mecenas da ciência. Impõe-se que os cientistas escolham, deliberada e cuidadosamente, as áreas mais viáveis de expansão da ciência em nosso País e explorem com pertinácia, humildade e ânimo construtivo as perspectivas que elas nos oferecem.

Os que pensam que tal procedimento é perigoso e limitativo laboram em erro. O importante não é ampliar, imoderadamente, o campo de trabalho dos investigadores. Isso conduz, frequentemente, a resultados negativos ou improdutos para a expansão do sistema científico. O trabalhador científico, preparado para tarefas que não pode realizar em nosso meio, procura colocação em outros centros de investigação, fora do País. Resta-nos o orgulho de possuímos um teor de trabalho de "nível internacional", mas sem nenhuma consequência prática em face de nossas necessidades internas de fomento da ciência e da tecnologia científica. O que parece essencial, no caso, é adquirir consciência de que certas tendências aparentemente exageradas à especialização representam uma etapa provisória no desenvolvimento da pesquisa científica. Havendo esta consciência, a especialização nunca se converte em risco. Ela opera, ao contrário, como uma condição positiva de desenvolvimento progressivo da ciência e pode ser até rapidamente compensada, mediante escola judiciosa de áreas simultâneas de concentração do labor científico.

Todavia, não é fácil escolher setores de investigação compatíveis com a atual situação da ciência no Brasil. Dada a na-

tureza internacional da cooperação e da competição intelectuais entre os cientistas, os campos mais fascinantes são aqueles que recebem maior valorização nos grandes centros de produção do saber científico. Consciente ou inconscientemente, os cientistas preferem os alvos de trabalho que concorrem nesses campos, em detrimento quer das possibilidades do meio científico, quer dos interesses práticos da coletividade por conhecimentos suscetíveis de utilização imediata.

Esta breve digressão mostra que estamos diante de um impasse. Precisamos da ciência para promover o desenvolvimento da tecnologia e para acelerar o crescimento econômico em determinadas direções. No entanto, não temos recursos para enfrentar essa necessidade de forma satisfatória. Essa equação cria responsabilidades especiais, que não podem ser ignoradas pelos cientistas brasileiros. A ciência compete não só promover uma utilização judiciosa dos recursos disponíveis, como evitar o mau uso desses recursos, seja em projetos de investigação porventura improfícuos, seja em campos de trabalho incompatíveis com o grau de amadurecimento de nossa capacidade de produção científica organizada. Sabemos que nosso meio não possui formas indiretas de controle eficiente das atividades dos cientistas. Estes se tornam os árbitros da "política" a ser seguida na utilização dos recursos disponíveis: ficam livres para agir com maior ou menor acerto, embora os ônus das decisões negativas recaiam sobre uma coletividade pobre e desamparada.

Infelizmente, pondo-se de lado exceções que não podem ser mencionadas no momento, poucos cientistas brasileiros têm atentado para semelhante acréscimo de suas responsabilidades. Movidos por ambições intelectuais consistentes com o estado da ciência nos países "adiantados" e "ricos", ignoram muitas vezes a estratégia a ser seguida enquanto não dispusermos de maiores recursos materiais e humanos para o trabalho científico. Quando as coisas não feitas de modo íntegro, o esforço despendido ainda é proveitoso, pois o especialista brasileiro pode ser aproveitado em outros centros de investigação, o mesmo acontecendo com os produtos de seu trabalho. A regra, porém, não é essa. Falando com franqueza, a regra consiste na devastação improdutiva dos recursos materiais e humanos. A "ciência", a "pesquisa científica" e a "produção original" de níveis internacionais (*sic*) são meros expedientes, para justificar posições _ de prestígio, notoriedade e cargos bem pagos, cheios de privilégios. Uma rede visível de pseudociência embaraça, assim, o progresso da verdadeira ciência. Primeiro, pela absorção e destruição improdutiva de recursos sumamente escassos. Segundo, pela formação de uma teia invisível de interesses extracientíficos, empenhados em combater ou em deter as tendências mais frutíferas de expansão da ciência no Brasil.

Em suma, nos limites de sua responsabilidade, o cientista brasileiro precisa estar atento para duas ordens de fatores. Éle precisa cogitar sobre a viabilidade de certos projetos de investigação nas condições de pesquisa com que contamos, a importância relativa que eles possam ter para o desenvolvimento de determinada disciplina científica em nosso meio e a significação ulterior de seus resultados, seja para a teoria científica, seja para os propósitos mais limitados, mais essenciais de expansão da tecnologia baseada na ciência, na sociedade brasileira. De outro lado, éle precisa impedir o florescimento de algo tão arraigado quanto o "fingir de fazer ciência", sorvedouro de recursos financeiros e de energias humanas, em muitas de nossas instituições científicas. O mau uso e a devastação de recursos materiais e humanos, na esfera da ciência, só podem ser reconhecidos pelos especialistas. Por conseguinte, eles não se podem eximir à obrigação de combatê-los com tenacidade, com vistas ao aperfeiçoamento dos padrões de trabalho e de produção propriamente científicos. Como também não podem nem devem escapar à obrigação correlata, de propugnar pela exploração construtiva dos dados e conhecimentos da ciência, suscetíveis de ser postos a serviço da coletividade. Bem ponderadas as coisas, a sua contribuição nesta esfera é fundamental ao próprio progresso do sistema científico brasileiro, pois do crescimento econômico e do progresso social de nosso País dependem, em última instância, o florescimento da ciência no Brasil.

A NEGLIGÊNCIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

As ciências sociais se acham em posição paradoxal nos países latino-americanos. De um lado, elas são extremamente "valorizadas", como fonte de conhecimentos sobre o ambiente social do homem e das tendências histórico-sociais de sua transformação. De outro, elas se defrontam com o maior desamparo e incompreensão possíveis: pensa-se que elas prescindem de recursos materiais e humanos especiais para a organização de equipes de investigadores. Semelhante convicção lança raízes em duas condições concorrentes. A mais óbvia parece ser a inexistência de uma estrutura material dos serviços de pesquisa, tão visível e perceptível quanto a dos laboratórios. Mas, também entra em linha de conta a falta de pessoal numeroso, com treino e mentalidade genuinamente científicos. Os poucos especialistas existentes ainda demonstram, em regra, atitudes relutantes diante da pesquisa empírica sistemática. Fascinados por ambições "teóricas" formadas sob influxo de uma herança inte-

lectual pré-científica, temem o crescimento da base empírica da ciência ou não sabem como aproveitá-lo, construtivamente, em elaborações teóricas com fundamento na indução.

Algo paralelo acontece no Brasil. Ao lado da tendência a supervalorizar, de modo excessivo e mesmo impróprio, disciplinas como a economia ou a sociologia, abriga-se o maior descaso imaginável pelas necessidades das ciências sociais no terreno da pesquisa empírica sistemática. No fundo, prevalece o antigo conceito de que as ocorrências humanas prescindem de investigação positiva. A simples experiência subjetiva, o bom senso e a argúcia seriam suficientes para equipar o economista ou o sociólogo para suas tarefas de observação e de interpretação da realidade.

Essa afirmação nada tem de irónica. Ela se funda em evidências concretas e repetidas... Há alguns anos, em conversa com eminente professor de química da Universidade de São Paulo, ouvi dele a opinião de que os cientistas sociais são mais felizes que os cientistas de laboratório. "*Vocês dependem apenas do lápis e do papel*". Em outras palavras, precisamos ter bom estilo e fértil imaginação, tal e qual o vulgo pensa do contista, do romancista ou do poeta. O quanto essa convicção é generalizada se verifica pela política estreita de órgãos oficiais, como o Conselho Nacional de Pesquisas, por exemplo, totalmente desfavoráveis às mais humildes pretensões dos cientistas sociais. No entanto, é provável que o lápis e o papel prestem aos cientistas do laboratório os mesmos serviços que aos "felizes" cientistas sociais. Nunca fiz pesquisas sobre esse assunto, mas alimento sérias dúvidas de que pudesse haver progresso na ciência se o inverso fosse verdadeiro...

A medula da questão está, portanto, na natureza das incompreensões que cercam o trabalho intelectual dos cientistas sociais. Êle é valorizado, social e culturalmente, na medida em que pode ser entendido como uma fonte de conhecimentos úteis ao alargamento do grau de consciência alcançado pelo homem sobre as condições e as forças do meio social. Contudo, fora do estreito círculo dos especialistas, não é valorizado *cie forma científica*, de acordo com os critérios de avaliação do saber científico. Por isso, as melhores intenções acabam produzindo os piores resultados. O admirador mais ardente de um grande psicólogo ou antropólogo ficaria "chocado" diante de um orçamento de pesquisa, que aquele lhe submetesse. Ignora-se, ainda, que o conhecimento científico apresenta exigências similares em todos os ramos da ciência. Em consequência, o que se dá a mais, numa área secundária, para o desenvolvimento das ciências sociais, tira-se naquilo que seria vital para a criação, o aperfeiçoamento e a produtividade das instituições que se encarregam do ensino ou da pesquisa no campo dessas ciências.

Várias razões aconselham uma alteração radical na estratégia até agora seguida, deliberada e inconscientemente, em relação às ciências sociais. Há uma razão de ordem estritamente científica. A ciência precisa crescer de forma harmônica e equilibrada, para que o saber científico possa abranger, uniformemente, todas as condições ou aspectos da vida. Todos nós sabemos que os nossos conhecimentos científicos sobre os mundos inorgânico e orgânico são desmesuradamente mais extensos, profundos e sólidos que os nossos conhecimentos sobre o supra-orgânico. Isso torna a explicação científica deficiente, em face de assuntos essenciais para a inteligência humana e a integração do sistema científico. Há uma segunda razão, de ordem moral. A ciência revolucionou o cosmo intelectual do homem, transformando tanto as bases materiais de sua existência, quanto os fundamentos morais de suas identificações, de suas convicções e de suas opções. Já se salientou demais, entretanto, que o *progresso material* daí resultante é desproporcional ao *progresso moral* do homem. Em outras palavras, a civilização industrial enfrenta a alternativa que se oferece entre uma utilização mais judiciosa das descobertas científicas ou um terrível colapso. Esse dilema implica a necessidade inelutável de aumentarmos os nossos conhecimentos sobre os elementos dinâmicos da vida social e as funções da ciência na organização das sociedades humanas. Por fim, há uma terceira razão, de ordem prática. O interesse pela ciência, em nossa civilização, advém da contribuição que ela oferece ao homem para a domesticação e a exploração ordenada das forças que operam nos diferentes sistemas da natureza, da personalidade, da cultura e da sociedade. As forças que se manifestam nos três últimos sistemas só recentemente começaram a cair no âmbito do domínio ativo do homem, tornando-se patente que as nossas limitações neste setor se prendem, largamente, à falta de conhecimentos positivos sobre os processos psico-sociais ou sócio-culturais.

A terceira razão merece atenção especial em nossa discussão. Nos fins do século passado ou nos começos do século XX, os conhecimentos fornecidos pelas ciências sociais eram quase irrelevantes, do ponto-de-vista prático. O mesmo não acontece em nossos dias. A segunda revolução industrial provocou necessidades específicas de planejamento e de controle da produção, que requerem nova mentalidade no modo de lidar com as condições e os fatores humanos da economia. Doutro lado, o grau de desenvolvimento atingido pela democracia incrementou (e tende a incrementar ainda mais) o recurso a técnicas racionais de tratamento dos assuntos humanos, segundo requisitos que valorizam o respeito à pessoa e aos interesses sociais das coletividades humanas consideradas como um todo. O planejamento em escala sócia! exemplifica bem esta tendência, tanto nas chamadas "na-

ções capitalistas", quanto nas "nações socialistas". Êle ainda não promoveu, como acreditam certos especialistas (entre os quais se salienta Mannheim), um alargamento apreciável das áreas nas quais o conflito pôde ser definitivamente substituído pela cooperação. Mas, em todas as nações em que vem sendo explorado com sucesso, êle se tornou um fator social básico do aumento da riqueza, do conforto, da segurança e da democratização da cultura ou do poder.

À luz de semelhantes argumentos é que se deveria tentar compreender a importância prática das ciências sociais para o desenvolvimento econômico, social e político de um país como o Brasil. A nossa carência de conhecimentos científicos e tecnológicos possui caráter universal: ela não é localizada, mas ampla e irrestrita. Todos percebem que a aceleração do desenvolvimento da sociedade brasileira, nos níveis mencionados, depende da nossa capacidade em importar e de utilizar eficazmente conhecimentos e técnicas relacionados com a matemática, a física, a química, a geologia, a biologia, etc.. . Entretanto, ignoram, mais do que seria razoável, que processos dessa natureza são processos histórico-sociais. Em consequência, deixam de levar em consideração a reação societária a inovações em questão; um ponto desses apresenta enorme significação em uma sociedade subdesenvolvida como a nossa; é que as resistências opostas por diferentes motivos, às inovações, redundam em declínio e mesmo em neutralização da capacidade de utilização construtiva das técnicas e conhecimentos aparentemente explorados com eficácia na cena histórico-social. Em outras palavras, para tirarmos proveito de tais conhecimentos e das técnicas correspondentes, precisamos maneri-los em conexão com outras técnicas e conhecimentos, que permitam regular e incentivar o aproveitamento efetivo de recursos culturais novos, em nossas condições de existência social. Ocorre que estas técnicas e estes conhecimentos só podem ser obtidos mediante a investigação sistemática da maneira pela qual a sociedade brasileira tende a reagir, em suas várias regiões, a processos de mudança ligados à aceleração do crescimento econômico ou do progresso social. Além disso, omitimos algo que parece ser reconhecido abertamente. A passagem do estado atual, de expansão desordenada, para uma verdadeira política de desenvolvimento econômico,

cultural e social acarretará, previsivelmente, a necessidade de aumentar e de aprofundar as áreas de utilização inevitável da colaboração dos cientistas sociais.

Por aí se vê que corremos o risco de pagar elevado preço pelas atitudes negativas diante das ciências sociais. Não só é desejável mas necessário conceder aos cientistas sociais recursos que lhes assegurem um mínimo de condições decididamente favoráveis ao incremento e à melhoria de suas oportunidades de

ensino ou de pesquisa. Em face da importância que as ciências sociais estão assumindo na reconstrução do mundo moderno, não seria prudente relegar os cientistas sociais ao abandono. Acresce que os "países subdesenvolvidos" têm motivos especiais para incentivarem a expansão interna dessas disciplinas, pois de suas descobertas poderão depender, direta ou indiretamente, suas possibilidades de modificar os padrões existentes de desenvolvimento econômico, político e social.

A nossa discussão fica, naturalmente, sujeita a uma crítica fundamental. No exame de argumentos que poderiam justificar o fomento das ciências sociais, os motivos propriamente científicos, relativos às duas primeiras razões, acabaram sendo negligenciados. Aqueles motivos são imediatamente inteligíveis pelos homens de ciência, enquanto possuem escassa significação para os leigos. Por isso, convinha realçar os argumentos que estão exigindo maior reflexão por parte de ambos — leigos e cientistas — cujas atitudes públicas ficam, constantemente, aquém da responsabilidade com que deveriam proceder ao tomarem decisões de longo alcance para a evolução da ciência no Brasil.

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

As manifestações dos intelectuais brasileiros mais responsáveis pela orientação das instituições devotadas à ciência ou à tecnologia põem-nos diante de uma opção que nos parece descabida e perigosa ao desenvolvimento do saber científico no Brasil. Numa era em que a antiga oposição entre a ciência e a tecnologia tende a desaparecer, mesmo dentro dos principais laboratórios de pesquisa científica — pois cientistas da maior projeção se vêem forçados a aceitar tarefas de *técnicos*, em virtude da complexidade de certos papéis que estes precisariam desempenhar em diversas fases do trabalho científico, e, inversamente, técnicos de grande renome têm dado contribuições de valor reconhecido à matemática, à ciência pura e até à filosofia — mantêm-se, entre nós, ideias favoráveis ao isolamento e ao incentivo unilateral desses dois ramos do saber científico.

De um lado, os cientistas brasileiros ainda não revelaram uma verdadeira compreensão de suas responsabilidades, em face dos problemas de desenvolvimento da sociedade brasileira. Eles estão certos num ponto básico. O essencial, no momento, consiste em criar condições para a formação e a expansão da pesquisa fundamental no Brasil. A primeira coisa a fazer-se é criar meios regulares de adestramento do trabalhador intelectual no campo da ciência e de aproveitamento paulatino daqueles que

demonstrarem aptidões ou vocação para a carreira científica. Por isso, é correta e frutífera a batalha que estão travando pela melhoria do nosso ensino universitário e pela instalação de institutos de pesquisa científica realmente qualificados para a investigação experimental ou para a elaboração teórica. Nesse terreno, lutam de fato pela implantação da ciência no Brasil.

Mas, infelizmente, suas preocupações não vão além. Negligenciam demais questões deveras importantes, inclusive a seleção de alvos de pesquisas realizáveis produtivamente nas condições brasileiras e a manutenção dos especialistas em projetos que possam apresentar apreciável continuidade, mesmo sob a pressão de fatores adversos ao financiamento adequado do trabalho científico. As duas consequências mais lamentáveis, porém, dizem respeito à filosofia competitiva ou de concorrência, que converte cada líder intelectual no campo da ciência em um agente individualista predatório, e à indiferença predominante em relação às implicações práticas das pesquisas em realização ou em projeto. Cada cientista de influência julga que todos os recursos ou, na pior das hipóteses, o maior quinhão possível dos recursos existentes só podem ter uma aplicação digna: na esfera em que estiver trabalhando, que seria a "verdadeiramente científica", e nos projetos de "sua" equipe. Daí nasce uma concepção negativa do trabalho científico, pois a agressividade, a lealdade ou a inteligência de um homem (ou de um número reduzido de homens) é que decidem, em última instância, o grau de possibilidades de uma disciplina científica. Os próprios cientistas criam, assim, um clima de competição e de antagonismo surdo, totalmente prejudicial ao desenvolvimento do sistema científico como um todo. Embora saibam que a ciência exige progressos concomitantes nos diversos ramos de investigação, que ela é um edifício construído na base da cooperação inteligente e da capacidade de especialização interdependente, na prática dão de ombros a esses valores e atuam da forma oportunística de ave de rapina. Além disso, menosprezam mais do que seria razoável, no presente, as tarefas da ciência aplicada e da tecnologia. Com isso, introduzem em nosso meio o clima moral do cientista da era liberal, que se isolava absorventemente nas fases experimentais e teóricas do trabalho científico, ignorando o destino dado pela sociedade às suas descobertas. Daí decorre um mal grave, devido ao fato de a tecnologia moderna exigir a participação direta dos cientistas mais qualificados em várias fases do processo de utilização prática dos conhecimentos científicos; e em virtude da própria ciência necessitar maior fiscalização do uso extracientífico de suas descobertas, para coibir, desmascarar ou impedir a exploração imprópria ou negativa dos conhecimentos fornecidos pelos cientistas. Acresce que, no Brasil, só o cientista seria capaz de estimular, compreensiva e construti-

vãmente, a diferenciação do nosso sistema tecnológico, a qual poderia ser, sob vários aspectos, uma condição positiva para a ulterior expansão de muitas áreas da própria pesquisa científica.

De outro lado, parte considerável de nossos técnicos não possui formação universitária adequada. O padrão brasileiro de ensino superior contribuiu para dar aos nossos técnicos uma instrução obsoleta e precária, em particular no que diz respeito ao adestramento básico no campo da ciência. Salvo exceções, o técnico brasileiro revela um grau de improvisação que é incompatível com a eficiência e o uso construtivo do pensamento inventivo. Suas condições de trabalho respondem por várias formas de insucesso com que se defrontam, mas não se pode nem se deve ignorar a importância de uma preparação insuficiente em seus desacerdos crônicos. O pior efeito da falta de uma visão intelectual adequada está na maneira em que tendem a focalizar as relações da técnica com a ciência. Em virtude do fato de ignorarem, em sua substância, a natureza do processo de investigação científica, valorizam uma orientação terrivelmente ruinosa para o País: o da *prioridade da técnica em si mesma*. Pa-rece-lhes que o problema número um do Brasil consiste em importar conhecimentos técnicos, já descobertos e explorados nos países estrangeiros. Aí, se deveriam concentrar os nossos esforços e uma política deliberada de uso de recursos para incentivar o desenvolvimento econômico e tecnológico.

Isso patenteia uma concepção simplista dos processos culturais e sociais. O progresso tecnológico de outros países não se alicerça, apenas, no saber tecnológico. Ele lança suas raízes nos progressos da investigação científica e, principalmente, no grau de diferenciação e de continuidade de desenvolvimento do sistema de instituições científicas. Além disso, são suas condições invisíveis um padrão de ensino universitário que concede à ciência posições fundamentais na formação do homem — pelo menos do homem que pretende fazer carreira intelectual nas esferas da tecnologia — e toda uma rede de instituições de ciência pura e aplicada, mais ou menos independente da vasta ramificação de usos tecnológicos do saber científico. Vendo-se a questão desse ângulo, evidencia-se a inconsistência da *prioridade da tecnologia*. Na verdade, a prioridade aqui só pode ser do saber científico como um todo — que quer dizer: de um padrão de educação fundado na ciência, da pesquisa científica empírica, pura e aplicada, da tecnologia baseada na ciência e da complexa teia de instituições, de valores e de técnicas sociais que transformaram a ciência em força cultural número um da civilização moderna. Ao isolar a tecnologia desse contexto, os técnicos brasileiros lançaram, inadvertidamente, as premissas de uma filosofia de trabalho que poderá manter, de modo indefinido, a incapacidade de desenvolvimento autônomo da sociedade brasileira. Sem conju-

gar ciência e tecnologia de forma verdadeiramente ampla, estaremos sempre na condição de país importador de técnicas inventadas alhures, sem iniciativas próprias e, o que é pior, aproveitando tais técnicas com margens enormes de atraso temporal e cultural.

No conjunto, portanto, vemos que cientistas e técnicos defendem diretrizes que são negativas, quer para a expansão de seus respectivos campos de trabalho, quer para a integração das descobertas da ciência com as possibilidades da tecnologia. Explica-se que se apeguem a procedimentos egoísticos e particula-ristas: os recursos para a implantação da ciência e da tecnologia no Brasil são escassos, o que faz do cientista ou do técnico um arauto de "prioridades" em si mesmas justificáveis e defensáveis. Todavia, depois de um quarto de século de disputas e de dispersão de esforços, parece que se impõe uma estratégia inovadora e integrativa. Pelo fato de os recursos serem escassos, é inevitável subordinar a utilização deles a móveis coletivos. No caso, há interesses maiores na cena histórica, que não podem ser ignorados por cientistas e técnicos. Esses interesses são os da sociedade brasileira como um todo, que não se pode tornar uma vítima impassível da devastação de recursos por parte de pessoas que contam no que ela tem de melhor em suas elites intelectuais.

À luz de semelhantes argumentos, conclui-se que deveria haver uma coordenação efetiva dos diferentes projetos de pesquisa ou de trabalho que são úteis à implantação e à expansão da ciência e da tecnologia no Brasil. Alguns órgãos foram criados com esse objetivo, mas eles aumentaram o fosso existente entre cientistas e técnicos, podendo ainda levar-nos a uma situação de conflito aberto, se não forem tomadas medidas especiais de conciliação e de harmonização de alvos ou de interesses particulares. Torna-se verdadeiramente urgente substituir a política de "prioridades" unilaterais por algo mais produtivo, que redunde em proveitos patentes para as instituições empenhadas na pesquisa científica ou na revolução tecnológica. O certo, porém, é que os "conselhos" de que dispomos não são capazes de uma atuação mais eficiente daquela que demonstraram. Se surgirem novos órgãos oficiais, eles se acomodarão, previsivelmente, à situação existente. Para ocorrer o contrário, seria preciso que o governo federal dispusesse de uma política de desenvolvimento e de suficiente autoridade para pô-la em prática, acima de conveniências de grupos ou de interesses ilegítimos. Ponderando-se bem as coisas, o melhor caminho para sair-se do presente impasse seria o de uma intervenção mais corajosa e decidida dos poderes públicos. Ainda que o processo tivesse sérios inconvenientes para os cientistas e para os técnicos, êle apresentaria vantagens inegáveis para a coordenação de esforços, para a utilização ra-

cional dos recursos e para um desenvolvimento ulterior mais amplo dos diferentes caminhos, que se abrem diante de nós tanto na área da pesquisa científica, quanto na área da produção tec-lonógica. Como essa intervenção não se dá ou se revela de forma negativa, os cientistas e os técnicos deveriam tomar a iniciativa de promover um entendimento comum e estabelecer entre si convenções que produzam resultados análogos. É possível que, através de associações como a SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, se possam lançar as bases de semelhante entendimento, escolhendo-se, pela cooperação espontânea, medidas que congreguem cientistas e técnicos na defesa de alvos solidários (como a melhoria do ensino universitário; a criação de instituições de ciência pura, de ciência aplicada ou especificamente técnicas; a elevação dos padrões de carreira intelectual em todos esses campos; a produção do saber científico original; e o progresso social do Brasil). Em suma, ciência e tecnologia são ramos e frutos da mesma espécie de saber. Para que este saber preencha suas funções mais altas e complexas na sociedade brasileira, é preciso que seus agentes intelectuais se respeitem mutuamente, sejam capazes de colaboração harmônica consciente e tenham em mira que os valores fundamentais da ciência não os mesmos para todos aqueles que se empenhem, de uma forma ou de outra, na produção ou na difusão do pensamento científico.

A CIÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO NACIONAL

A ciência estabelece, em qualquer que seja o país que se considere, as mesmas exigências intelectuais a seus cultores. O conhecimento científico só pode ser obtido e verificado mediante critérios científicos. Isso quer dizer que o fomento da ciência, nos chamados *países subdesenvolvidos*, apresenta-se como uma empresa muito difícil, tanto no terreno financeiro e instrumental, quanto no de seleção, treinamento e preservação do "elemento humano". A ideia de que se possa fazer ciência de acordo com o alcance da bolsa é fantasiosa e aberrante. Ou se produz um saber autênticamente científico; ou se cuida de pseudociência.

Essa é a resposta que se precisa e se deve dar aos arautos da *ciência-que-podemos-fazer*, que alguns chamam de "ciência modesta" e um psicólogo da nova geração qualificou, pitorescamente, de "ciência marreta". A investigação científica constitui um empreendimento caro. As nações mais poderosas arcam com êle, porque a ciência, no mundo em que vivemos, não é mero "luxo do espírito". Trata-se de algo inelutável na civilização mecânica e industrial, da base oculta do poder e do sucesso das

grandes potências, e do alvo mais alto dos países subdesenvolvidos que nela vêem a fonte de superação de seu estado de heteronomia demográfica, econômica, pontífica, social e cultural. Contudo, não se pode paratear, além de certos limites, o custo da ciência. O que se pode fazer, no máximo, é racionalizar o uso aos recursos nela invertidos.

Aí está o *business* da questão. Todos os que salientam ser essencial para o Brasil o progresso da ciência têm razão. O Brasil jamais saíra da atual condição de país subdesenvolvido sem promover rápida expansão organizada de seu sistema científico e, simultaneamente, da tecnologia baseada na ciência. Entretanto, só se vem reconhecendo a parte óbvia da verdade; voltamos as costas para a sua face crucial: a escassez de recursos impõe uma estratégia peculiar ao fomento do ensino científico, da pesquisa científica e da tecnologia fundada na ciência. Nesse setor, a orientação predominante consagra a mais incrível e desordenada devastação predatória aos recursos disponíveis. Cientistas isolados ou grupos de cientistas atentam, em regra, apenas para as suas preferências intelectuais, dando pequena ou nenhuma importância ao significado de suas realizações para o desenvolvimento ulterior da ciência no País. Os homens públicos, que poderiam estimular ou mesmo impor diretrizes diversas, encantam-se com as realizações em si mesmas, quaisquer que elas sejam. Enxergam nelas, com ingenuidade pasmosa, o "salto" do Brasil para a era da ciência! Escolhem, acertadamente, os campos preferenciais de estímulo ao progresso da ciência, como sejam os da física, da química, da geologia, da matemática, da biologia, etc; mas se ufanam, muitas vezes, de coisas de que não nos devíamos orgulhar. A respeito, lembro apenas um tópico curioso. Um dos representantes mais notáveis e empreendedores desses homens públicos elogiou, recentemente, a *política* seguida por certa instituição brasileira, a qual consiste em manter, às expensas dos cofres do Governo, cientistas brasileiros em centros de pesquisa estrangeiros. Esses cientistas, formados em nossas universidades, *escolheram voluntariamente* especialidades que só podem ser praticadas fora do Brasil e que apenas um futuro muito remoto encontrarão condições propícias entre nós. Após o período de alta especialização, feita no estrangeiro com bolsas nacionais, continuam a prestar serviços a instituições estrangeiras com fundos nacionais — restando-nos o consolo de nos satisfazermos com o "nível internacional" dos nossos cientistas...

Neste capítulo, conviria estabelecer certas perguntas simples. A primeira delas consiste em indagar quais são as verdadeiras "prioridades" em jogo. A esse respeito, parece que o bom-senso aconselha apenas uma resposta: na situação atual, o que é premente, essencial e condição número um de qualquer

coisa é a implantação da ciência no Brasil. Em vez de consumir e devastar os magros recursos existentes em variedade incontável de faculdades e de instituições científicas ou técnicas, conviria concentrar a maior soma possível de dinheiro na formação de cientistas e de técnicos. O ponto inicial do desenvolvimento da ciência em qualquer país está no elemento humano. Por isso, torna-se imperioso estudar as condições que permitam acelerar a preparação dos quadros humanos, de qualidade compatível com a natureza do saber científico, ou seja, com conhecimentos apropriados à implantação da ciência e da tecnologia científica na sociedade brasileira.

A segunda pergunta também cai no terreno do óbvio, embora ela tenha sido negligenciada pela maioria dos cientistas brasileiros. Trata-se de indagar quais são os campos do trabalho científico mais produtivos para a formação intelectual do cientista ou do técnico em especialidades científicas e quais são as suas perspectivas de expansão regular no Brasil. É certo que não podemos ignorar um fato básico: para constituirmos um sistema científico autônomo, devemos contar com condições de preparação completa do cientista em nosso meio. Associar o ensino à pesquisa quer dizer, no caso, abrir canais à prática organizada do labor científico em suas esferas fundamentais. Também não se pode esquecer que os contatos, no plano internacional, bem como a colaboração com os grandes centros científicos do mundo são indispensáveis. Mas, precisamos cogitar de todas essas coisas nas proporções em que elas sejam úteis ao crescimento de nossas instituições científicas. De outro modo, não conseguiremos evitar a asfixia resultante de uma visão demasiado ambiciosa e de uma competição arduamente prematura. Para tudo dizer com poucas palavras: *os alvos dos nossos cientistas deveriam ser postos no progresso da ciência através das condições de trabalho com que podem contar em nossas instituições científicas*. O cientista não poderia furtar-se a esse fim, que é elementar, sem divorciar-se da própria condição de cientista. Precisa procurar atinei-lo, porém, através das possibilidades e das perspectivas de melhoria dessas possibilidades asseguradas continuamente pelo ambiente. Essa convicção deveria ser ensinada a todos os candidatos à carreira científica no Brasil, a partir dos estágios iniciais de sua especialização. Na situação atual, ela não só deixa de ser aprendida: os jovens de vocação científica autêntica são estimulados a colocar suas ambições longe e alto demais.

Por fim, há uma terceira pergunta, muito embaraçosa e delicada. Nem por isso devemos ignorá-la. Caberia indagar se a expansão da ciência deve ou não subordinar-se a um conjunto de diretrizes, diretamente relacionadas com os interesses nacionais. A centralização e a arregimentação na esfera das ativi-

dades científicas produzem consequências negativas — como se poderia exemplificar com o que aconteceu na Itália ou na Alemanha, sob regimes totalitários. Entretanto, existem exemplos que demonstram a conveniência de adotar certa política de fomento da ciência e da tecnologia científica. A essa necessidade não escapam países como a França, a Inglaterra, os Estados Unidos e mesmo onde os regimes dominantes restringiram a área de decisão pessoal do cientista, como acontece na U.R.S.S. ou em Israel, isso não foi improdutivo para o progresso dos sistemas científico e tecnológico. Doutro lado, nenhum país subdesenvolvido pode acelerar esse progresso, sem tomar medidas tendentes a consagrar um mínimo de diretrizes, que consubstanciem *uma política de desenvolvimento da ciência e da tecnologia científica*.

Na situação brasileira, seria ideal que os cientistas abandonassem certos valores e concepções individualistas, da era liberal, que nada têm a ver com a natureza do ponto-de-vista científico, e se dispusessem a valorizar mais o destino social que possa ser dado às descobertas e aos conhecimentos científicos em geral. Há medidas urgentes, que não são tomadas, em detrimento da expansão da ciência e da tecnologia científica, porque os cientistas não se dispõem, livremente, a fazer sugestões sobre as normas a seguir em nossas tentativas de fomento das instituições científicas e tecnológicas. Nessa base, as imposições limitativas nasceriam do consenso livremente aceito, com grande vantagem na orientação das iniciativas dos homens públicos, que deixariam de ser "desfrutados" e "pressionados" por cientistas mais prestigiosos ou por círculos de cientistas mais audaciosos.

Em resumo, conjugar "ciência" e "desenvolvimento nacional" é algo que exige medidas que ainda não foram executadas ou que estão sendo postas em prática de modo limitado e imperfeito. Precisamos dar impulso amplitude e profundidade às tarefas de formação de pessoal científico especializado. Precisamos expandir a pesquisa científica útil primeiramente à preparação do cientista brasileiro. Ao mesmo tempo, temos de incentivar as pesquisas que, contribuindo para o progresso da ciência, possuam significação positiva para a melhoria do nosso sistema científico e de nossa tecnologia científica. Precisamos criar uma verdadeira política de fomento do ensino da ciência, de amparo à pesquisa científica e de estímulo ao crescimento das instituições de ciência pura ou aplicada. Semelhantes objetivos indicam que não podemos escapar a um mínimo de centralização na coordenação dos esforços empreendidos. Desinteressando-se dessas questões, o cientista favorece o mau emprego dos recursos financeiros, o desbaratamento dos fatores humanos e, o que é pior e mais grave, a constituição de um estado de espírito que condu-

zirá, com o tempo, a programações feitas por leigos, com todos os inconvenientes que daí possam resultar.

Programações desta ordem são camplicadas e difíceis, mesmo para os cientistas. Há perspectivas à expansão da ciência que variam regionalmente no País. Além disso, o próprio alcance das escolhas consagradas precisa ser visto, simultaneamente, de dois prismas distintos: 1.º) o da significação dos resultados para o progresso da ciência; 2.º) o de significação dos resultados para o progresso da tecnologia científica e para o desenvolvimento econômico, político e social do Brasil. Portanto, várias questões essenciais só poderiam ser bem compreendidas e resolvidas pelos cientistas. Donde se conclui que estes deveriam preocupar-se com elas, atacá-las de frente, com coragem cívica e ânimo construtivo. Assim, estariam em condições de levar aos homens públicos uma contribuição de teor positivo, à altura das necessidades do País ou de suas responsabilidades, e suscetíveis de criar domínio racional em nossas tentativas de colocar a ciência a serviço do *desenvolvimento nacional*. Não seria demais que instituições como a SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA se ocupassem com o assunto, dando os primeiros passos na direção apontada.

O CIENTISTA E O CRESCIMENTO DA CIVILIZAÇÃO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA

Nas páginas precedentes tentamos ventilar alguns dos temas mais graves, que o desenvolvimento da ciência no Brasil coloca aos intelectuais brasileiros na atualidade. Nos limites de nossas forças, procuramos servir, de modo estrito, àquilo que se poderia chamar, pomposa e rebarbativamente, como "a causa da ciência". É possível que as ideias expostas não logrem reconhecimento tão elevado; as intenções, porém, eram animadas por esse propósito consciente. Gostaríamos de retomar algumas daquelas ideias e situá-las em plano mais geral, em que se evidenciassem melhor a sua significação e importância.

Em país novo, no qual a investigação científica e o pensamento científico aparecem como inovações "importadas", torna-se fatal certa instabilidade: os cultores da ciência tanto podem revelar um fervor extremo, quanto um oportunismo maleável. A ambas as atitudes tentei combater aberta e declaradamente, por supô-las incompatíveis com a mentalidade científica. Esta requer um mínimo de objetividade, de integridade intelectual e de pensamento produtivo que repelem por igual o dogmatismo e o comodismo. De fato, o fervor extremo conduz a uma espécie

de "puritanismo científico", deveras exigente e impróprio, por natureza anacrônico: os que o encarnam, lembram-nos os antigos paladinos da ciência, os homens cuja têmpera férrea e vigor de convicções possibilitaram a criação e a propagação inicial do saber científico. O oportunismo maleável é o avesso da responsabilidade inerente aos papéis intelectuais do cientista: os que o defendem não se ligam ao fluxo do pensamento científico nem às tarefas intelectuais, impostas pela expansão da civilização baseada na ciência ou na tecnologia científica; antes, especulam com conseqüências conhecidas das descobertas científicas e tecnológicas. Como fenômenos intelectuais, as duas atitudes representam pólos opostos no processo incipiente de disseminação da ciência e da tecnologia produzida pela ciência nos países localizados na periferia da civilização ocidental. Põem-nos, literalmente, diante de algo superado e superável ou de algo moderno mas indesejável. O intelectual preocupado com o processo de produção do saber científico precisa estar em condições de resguardar-se da influência dominante e prolongada das duas atitudes.

Para se atingir esse fim, é indispensável separar, com nitidez e propriedade, dois processos distintos mas interferentes: o processo intelectual de crescimento da ciência, e o processo cultural de expansão da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica. Na concepção clássica de ciência, só é focalizado o primeiro processo, sendo o segundo suposto como conseqüência dos influxos inovadores da ciência no mundo moderno. A correção pragmatista dessa concepção deu margem a que se pusesse ênfase no fato de que os dois processos se interinfluenciam, existindo várias evidências demonstrativas de que o ritmo de crescimento do saber científico é condicionado e regulado pela situação histórico-cultural. Essa correção é deveras importante para os cientistas que trabalham nos países localizados na periferia da civilização ocidental. Nesses países ocorre singular paradoxo: os cientistas apegam-se, com grande tenacidade, em sua maioria, à concepção clássica de ciência, enquanto os círculos influentes da coletividade se aferram, de maneira estreita, aos possíveis benefícios que a ciência e a tecnologia científica poderiam levar à expansão do moderno sistema civilizatório. Em outras palavras, os primeiros ignoram a existência de uma concepção mais integrativa de ciência; e os segundos advogam uma linha de desenvolvimento na qual as verdadeiras necessidades de crescimento do saber científico são subestimadas ou negligenciadas. Se os cientistas forem capazes de superar suas posições intelectuais, passando a compreender a ciência e o trabalho científico como parte da situação histórico-cultural, eles também se tornam capazes de liderar os movimentos de opinião que determinam as avaliações da produção científica pelo ambiente.

O nosso principal objetivo se concentrou nessa direção. Os cultores da ciência que nos interessam estão em duas categorias: 1.º) entre os cientistas; 2.º) entre os técnicos e os homens de ação de tentam estimular o aproveitamento prático do saber científico no Brasil. Os primeiros são vítimas frequentes, em nosso País, do puritanismo científico. Não só querem "fazer verdadeira ciência", no que estão certos, mas querem também competir, indiscriminadamente, com os grandes centros inter-nacionais de produção científica original, o que nem sempre está ao nosso alcance. Acabam, portanto, pondo os fins acima dos meios, no processo do crescimento da ciência, e ignorando por completo que é tão importante criar um padrão autêntico de trabalho intelectual científico, quanto conseguir explorá-lo de maneira ordenada e contínua. Os segundos, por sua vez, exercem influência em regra nefasta para o processo de crescimento da ciência. Uma inteligência superficial dos meios leva-os a um comodismo limitado, cujo preço é a estagnação cultural em um nível dependente de desenvolvimento. É nisso que dá a valorização unilateral dos conhecimentos científicos ou tecnológicos importáveis prontos e acabados em certo momento — ela fomenta soluções nas quais ficam ausentes as possibilidades de instaurar um processo interno e autônomo de produção científica original na sociedade brasileira.

Seria desejável que a atitude do técnico (para não falar no tecnocrata) e do homem de ação se alterassem. Contudo, como obter tal resultado sem modificar, previamente, a própria compreensão e colocação do problema pelo cientista brasileiro? Este precisa reeducar-se para reeducar os representantes da mentalidade especificamente tecnológica ou da mentalidade propriamente utilitária dos industriais, banqueiros, comerciantes políticos, administradores de empresas, jornalistas, etc... Aí está o elemento central da discussão e o grande obstáculo psicossocial que tende a restringir o progresso atual da ciência e da tecnologia científica no Brasil. A norma geral que recomendamos, a ser aproveitada com prudência e espírito crítico, consiste em atender integralmente aos requisitos do conhecimento científico. Mas sob a condição de escolha de alvos realizáveis da pesquisa científica em nossa situação histórico-cultural e com prioridade para os desenvolvimentos da ciência aparentemente mais úteis à ulterior diferenciação do sistema de produção científica e ao progresso do sistema tecnológico, bases para uma expansão autônoma da *civilização mecânica e industrial* nos países subdesenvolvidos.

Desse ângulo, pensamos que o cientista deve defender com zelo sua concepção do mundo, seus métodos de investigação e seus ideais de trabalho; porém, como membro de uma coletividade, como homem de sua época e como paladino de valores hu-

manitários do saber científico. A incapacidade do cientista de encarar-se como parte de uma situação mais ampla e de definir com precisão os influxos das circunstâncias histórico-sociais no processo de crescimento da ciência tem sido prejudicial tanto à pesquisa científica, quanto ao aproveitamento científico ou ex-tracientífico de suas descobertas. Seria inútil repisar um tema tão conhecido. Todavia, não o é insistir na ilação complementar, de que a expansão da ciência e da tecnologia científica enfrenta dificuldades especiais enormes nos países localizados na periferia da civilização ocidental. Nê.es, a primeira condição para o fomento da pesquisa científica e da ciência aplicada cifra-se no *uso racional* dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis. Isso requer que se pense nos dois processos interferentes: no crescimento da ciência e na aceleração que poderia resultar das modificações provocadas no meio, direta ou indiretamente, em virtude desse mesmo crescimento. Em seus planos de trabalho, portanto, os cientistas precisam levar em conta todos os dados da situação e as relações positivas reversíveis da ciência com a tecnologia científica e com o progresso econômico, social ou cultural.

CONCLUSÕES

O balanço anterior exclui qualquer procedimento sistemático. Exploramos, pura e simplesmente, algumas perspectivas elementares, que nos levam antes a *posições* que a *explicações* de caráter universal. Contudo, por amor à clareza, julgamos conveniente retomar certos argumentos centrais, que dão sentido às posições defendidas pessoalmente pelo autor e recomendadas com insistência desusada, para os que ainda pensam ser ideal a neutralidade do cientista diante das questões práticas, mesmo as suscitadas pelo desenvolvimento da ciência do mundo moderno.

Acima de tudo, procuramos ressaltar que o conhecimento científico precisa e deve ser obtido de acordo com cânones que não podem ser "omitidos" ou "simplificados". Há vários modelos de explicação científica da realidade. Nenhum, porém, comporta reduções ilimitadas. Além de dado limite, deixa-se de proceder cientificamente, se persistir a intenção de simplificar. Portanto, todo país subdesenvolvido, que quiser sair dessa condição sob o impulso da ciência, só pode aptar por um caminho — o da verdadeira produção do saber científico. Existe alguma liberdade na escolha das unidades de investigação e na construção da estratégia de trabalho que melhor convenha, em determinadas situações em que recursos escassos para a pesquisa científica se combinam a uma tradição cultural pouco construtiva e

estimulante. É preciso assinalar, que, além do respeito à natureza do próprio ponto-de-vista científico, conta como essencial o processo de crescimento das instituições científicas, com seus requisitos e efeitos encadeados (como a formação e enriquecimento da mentalidade científica, a implantação de padrões de aferição do trabalho científico, a constituição de formas organizadas de cooperação e competição intelectuais de moldes científicos, a diferenciação e a reintegração contínuas do sistema de instituições científicas, etc). Desse ângulo, três coisas parecem primordiais. Primeiro, o ponto zero e a condição final de equilíbrio de todo processo é a seleção e o adestramento dos candidatos à carreira científica: precisam aprender a dar a *sua* contribuição à ciência pela escolha judiciosa das possibilidades asseguradas por nossa situação cultural, sem sacrificar naturalmente os alvos mais ambiciosos, a serem atingidos gradualmente, pela cooperação de gerações sucessivas, se fôr necessário. Segundo, na escolha dos diferentes projetos possíveis de investigação, devem receber preferência aqueles que contribuam, definidamente, para dar continuidade e acelerar a diferenciação do campo de trabalho científico: o máximo de estímulo a cada setor isolado de investigação deve sempre ser combinado às perspectivas de expansão de cada ciência e de todo o edifício do saber científico. Terceiro, devemos aceitar e fortalecer a compreensão moderna (integrativa e pragmatista) do labor intelectual do cientista, atribuindo um valor equitativo aos diferentes móveis (empíricos, teóricos e práticos) de cada projeto de trabalho: na civilização produzida pela ciência, o saber tecnológico assimilou os modelos do pensamento científico e o progresso da ciência é condicionado pelo progresso da tecnologia; nenhum cientista de nossos dias pode, portanto, negligenciar as fases de trabalho intelectual que associam a ciência e a tecnologia, seja em fins cognitivos, seja em fins práticos, sem prejudicar o próprio crescimento do saber científico e da civilização que nêle deita as suas raízes. Precisamos conjugar essas três tendências em nossas reflexões, quer para favorecer o desenvolvimento da ciência no Brasil, quer para termos uma ideia nítida de nossa responsabilidade intelectual. O cientista do passado viu-se, quase sempre, como *produtor* ou *criador* de uma espécie de saber. Mas, o cientista não é só isso. Ele também é o agente humano de uma nova concepção do mundo, que pretende fazer da ciência um novo padrão de medida das coisas, do homem e do futuro da humanidade. Cabe ao cientista o dever de propagar, defender e expandir essa concepção do mundo, isto é, de aceitar e atribuir-se papéis intelectuais relacionados com sua condição de agente humano de um modo de ser, de pensar e de agir.

Nesses termos, achamos que o cientista brasileiro precisa alargar o mais possível o seu horizonte intelectual e correspon-

der, dentro de limites extremos, aos deveres morais do homem de ciência na civilização moderna. Não basta fazer pesquisas rigorosas e contribuir, através delas, para o alargamento do campo empírico ou teórico da ciência, para ser *cientista*. A "pesquisa" não é um fim nem um valor em si mesma. Afirmação análoga podemos fazer a respeito dos seus resultados positivos, expressos em termos de conhecimentos empíricos ou teóricos. Pesquisa e teoria são marcos e objetivações intelectuais do labor produtivo do cientista. *A concepção científica do mundo exige que se pense cientificamente em outras coisas, como a educação do homem numa sociedade cuja civilização se funda na ciência e o uso que nela. se "deve" fazer do próprio saber científico.* O mínimo que se pode dizer do protótipo do "homem de laboratório" isolado é que ele foi superado pelas novas condições de vida, criadas pela ciência e pela tecnologia científica. A "sua" contribuição à ciência perde de vista o que se está tronando essencial: a responsabilidade inevitável do cientista na reconstrução das bases materiais e morais da vida humana.

Tem sido propalado que essas questões fogem ao âmbito da ciência. O cientista deveria encarar seus papéis intelectuais mais ou menos como um "artífice" ou um "técnico" — estritamente como produtor de uma espécie determinada de saber, deixando a outros (na melhor das hipóteses, leigos neutros; com frequência, militantes de concepções do mundo mais ou menos adversas à ciência, à tecnologia científica e à ética social racional), as decisões últimas a respeito da utilização de tal saber. É verdade, no entanto, que o cientista está confinado aos papéis intelectuais restritos, que ele se impôs nos primórdios do desenvolvimento da ciência? Vendo-se as coisas de uma perspectiva histórica, é inegável que isso pelo menos "aconteceu" — ainda hoje o cientista tende a definir suas obrigações intelectuais em termos de um saber positivo sobre dado objeto. Nas condições de formação do pensamento científico no mundo moderno era, de fato, difícil estender, universalmente, os critérios da ciência da produção à utilização do saber. As revoluções por que passaram a tecnologia, o estilo de vida e a mentalidade média indicam que vários progressos já foram realizados e que a nossa era se caracteriza pela necessidade inadiável de aplicar os critérios da ciência nas diversas esferas do comportamento do homem, que ficaram em "atraso" em relação às exigências do pensamento científico. Em outras palavras, surgiram ou estão surgindo condições favoráveis à progressiva eliminação dos critérios extra-científicos de pensamento e de ação, nos diferentes níveis da vida humana. Do ponto-de-vista lógico, que nos interessa muito mais, não existe por sua vez nenhuma sorte de "contradição interna" entre o pensamento científico e a cogitação ou a atuação práticas. Ao contrário, o equilíbrio do pensamento científico

requer que os critérios empregados no conhecimento da realidade sejam também explorados na alteração da realidade. O pensamento científico permite estabelecer normas, padrões e valores de utilização do saber congruentes com os procedimentos seguidos na produção do saber, o que parece ser válido tanto com referência à educação do homem, quanto no que respeita à organização de sua vida em sociedade. As incongruências e as inconsistências das sociedades industriais modernas não foram produzidas pelo pensamento científico. Mas, isto sim, pela aplicação defeituosa dos critérios do pensamento científico: as decisões práticas, mesmo no que afetam o destino das descobertas da ciência, são feitas segundo técnicas sociais obsoletas, com frequência em conflito com a própria mentalidade científica! As tendências evolutivas da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica visam à correção de incongruências e inconsistências dessa magnitude; é patente que se procura ajustar os diferentes níveis do horizonte cultural e do comportamento do homem à concepção científica do mundo. O cientista que esteja cômico do valor social da ciência — e não só do seu valor "intelectual" e "lógico" — deve participar ativamente desse processo, procurando contribuir pessoalmente para que o *progresso material* e o *progresso moral*, realizados no marco dessa civilização, apresentem a mesma intensidade e tenham o mesmo destino de aumentar a grandeza da condição humana.

O que propusemos, portanto, vem a ser um apelo. O cientista brasileiro não deve divorciar sua contribuição ao enriquecimento da ciência de sua responsabilidade perante a civilização que ela engendrou e está reconstruindo. O seu primeiro dever, sem dúvida, consiste em trabalhar pelo avanço da "pesquisa" e da "teoria". Esse dever primordial não o exime de trabalhar por outros fins, como o progresso da educação de base científica, da tecnologia científica e do estilo de vida que ofereça autênticas garantias sociais ao homem de mentalidade científica. O desenvolvimento da ciência e o crescimento econômico, social e cultural do Brasil se confundem de tal maneira, que seria difícil optar por outras soluções, mais ou menos compatíveis com a visão acadêmica clássica. Sempre que pretender melhores condições para o exercício de seus papéis intelectuais restritos e para o desenvolvimento de dada especialidade, o cientista terá de defender, na situação histórico-social brasileira, melhores perspectivas para o desenvolvimento da ciência e para a expansão da civilização fundada na ciência e na tecnologia científica. Ele não poderá faltar às obrigações intelectuais mais amplas sem riscos para o alvo visado de modo direto. Em consequência, a própria disciplina intelectual a que está submetido torna recomendável que tenha consciência clara da situação total, dos fatores que nela operam e dos efeitos que podem decorrer de sua atuação

peçoal. Êle não só é um agente humano de uma civilização nova; muitas vezes, somente êle tem motivos de empenhar-se por ela, porque o seu trabalho depende de condições que somente essa civilização conseguirá engendrar e robustecer em nosso País. Vendo-se as coisas desse ângulo, parece que a escolha dos caminhos a seguir, na elaboração dos planos de desenvolvimento da ciência no Brasil, devem levar em conta o que as soluções representam, ao mesmo tempo, para a expansão: 1.º) de determinadas especialidades; 2.º) do sistema de instituições científicas como um todo; 3.º) da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica.

CUSTEIO DA EDUCAÇÃO E AS REFORMAS PROGRAMADAS

CARLOS CORREA MASCARO
Pa Universidade de S. Paulo

São surpreendentes as transformações que se estão operando, nos últimos anos, nos estudos relativos à educação, a escolas ou a sistemas de ensino. Diferentes, especialmente quanto ao conteúdo e aos métodos de abordagem dos problemas, os modernos trabalhos e as obras mais recentes, da cada dia mais rica, extensa e volumosa bibliografia pedagógica estão revelando que se ampliam, de modo gradual e seguro, os antigamente estreitos limites dos estudos considerados do domínio da Pedagogia e da alçada dos "pedagogos". E, por paradoxal que pareça, tais estudos, e as investigações pertinentes à organização e ao funcionamento de instituições escolares, isoladas ou agrupadas em sistemas coerentes e orgânicos, vão perdendo, cada vez mais, as suas tradicionais características de trabalhos de natureza estritamente pedagógica, para se apresentarem como fruto de elucubrações e tentativas de interpretação de índole diversa, interessando a especialistas de outros campos do conhecimento humano, no setor das ciências sociais, nos domínios reconhecidos como da Sociologia Geral e Educacional, da Economia e da Administração.

O fenômeno contemporâneo da crescente secularização dos serviços públicos, atingindo de modo especial o ensino, cuja transformação em serviço público é tendência combatida em certos círculos, mas inevitável e imperiosa como expressão e exigência indiscutível das modernas necessidades sociais, a ampliação progressiva dos sistemas escolares, concebidos, planejados e organizados para atender à demanda impositiva de grandes massas marginais à vida nacional, porque mantidas afastadas dos bens comuns pelos sistemas seletivos tradicionais de ensino, o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e técnicos e o alcance dos estudos mais recentes das ciências sociais, provo-

Contribuição para o simpósio sobre problemas educacionais brasileiros realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, de 1º a 3 de setembro de 1959.

cando alterações no próprio conceito de educação e na forma de aceitação de seus resultados, todas essas transformações, que são o selo da época em que vivemos, afetando profundamente o pequeno mundo da escola, estão impondo novos caminhos à ação das autoridades públicas e vêm criando mais árduos encargos para os educadores e especialistas em educação, e, de modo especial, para os administradores escolares.

Tiveram origem no bojo mesmo dessas transformações, os estudos que, segundo novas linhas, alteram as tradicionais interpretações e marcam novo rumo às investigações e pesquisas sobre problemas pedagógicos e em torno de suas implicações, colocando as investigações e pesquisas em novos termos e revelando aspectos técnicos até então desconhecidos, estranhos ao campo restrito da Didática, alheios também aos limites menos estreitos, mas ainda acanhados da Pedagogia, e diferentes dos primeiros esforços de quantificação dos problemas escolares através das projeções e análises estatísticas.

Empreendimento da maior importância no mundo contemporâneo, a escola, pública ou particular, tornou-se a instituição básica da educação, a um tempo, instrumento a ser utilizado tendo em vista objetivos paradoxalmente contraditórios: a adaptação do indivíduo à sociedade e a provocação ou aceleração de mudanças na própria sociedade, como veremos mais adiante.

Por outro lado, se as condições de vida, no mundo moderno, vêm revelando que nenhuma obra de educação pode ser realizada sem os recursos suficientes ao financiamento do sistema de instituições criado tendo em vista promover a transformação dos povos em nações, pela integração de grandes massas de populações em grupos cívica e economicamente estáveis, já hoje ninguém mais discute a rentabilidade amamente compensadora do investimento de capital público, racionalmente aplicado, na manutenção de tais sistemas, especialmente quando, equilibrados e eficientes, são implantados segundo a localização da população a ser atingida e em benefício de quem devem ser estabelecidos.

No que toca ao Brasil, estamos chegando tardiamente ao reconhecimento dessa verdade, mas podemos dizer que não tiveram outra inspiração as reiteradas conclusões e recomendações de conclaves internacionais, como os mais recentes, promovidos pela UNESCO e pela OEA, no sentido de que suas nações filiadas se empenhem no pôr em prática planos estáveis e contínuos de aperfeiçoamento de seus sistemas escolares, e reservem, para isso, recursos financeiros sempre mais vultosos nos respectivos orçamentos. Pelo menos é o que se depreende dos relatórios concernentes aos resultados de certames como a XVIII Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em Gene-

bra, no ano de 1955¹; a Conferência Interamericana de Lima, em abril-maio de 1956²; o Seminário de Planejamento Integral da Educação, realizado em Washington de 16 a 28 de junho de 1958³ (do qual tivemos a honra de participar pessoalmente como membro da delegação brasileira); e a 10.^a sessão da Conferência Geral da UNESCO, recentemente encerrada em Paris⁴.

No Brasil, parece-nos justo assinalar claros indícios de reconhecimento tácito e explícito dessas transformações. Já são encontrados com frequência razoável entre nós, em revistas especializadas de educação, ciências sociais em geral, economia e finanças, trabalhos que abordam, de vários ângulos, as relações entre as estruturas econômicas e as estruturas pedagógicas ou entre problemas de um e outro campo. Já há quem se preocupe com o cálculo do que estamos despendendo e das despesas que o país deve realizar para que o povo receba a educação a que tem direito.

Em artigo sob o título de "Educação e Economia"⁵, o Prof. Dr. J. Querino Ribeiro tece comentários acerca do que ele denomina "duplo movimento" que a seu ver tende a intensificar e efetivar auspicioso *overlapping* entre os estudos de economia e os de educação, chamando a atenção para alguns exemplos dessa superposição e do seu conseqüente entrosamento de estudos. Assim, lembra que, numa reunião de educadores promovida pela A.B.E. — a 10.^a Conferência Nacional de Educação — reunida no Rio de Janeiro, em 1951, um economista — o Dr. Rômulo de Almeida — convidado pela entidade promotora do conclave, prestou valiosa contribuição para o esclarecimento dos assuntos em

1 Recomendação n' 40 da XVIII Conferência Internacional de Instrução Pública sobre o Financiamento da Educação — in *Noticias de Educación Iberoamericana*, n° 43 — Jan.-Març.. 1956 — Madrid — pág. 40.

2 Recomendação III da Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação como parte da Conferência sobre Educação primária gratuita e obrigatória realizada em Lima sob os auspícios da UNESCO em colaboração com a OEA e o Governo do Peru — in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n° 63 — Vol. XXVI, Jul.-Set., 1956 — Rio de Janeiro, pág. 181.

3 Recomendações do Seminário Interamericano de Educação Integral — in *La Educación* n° 11 — Jul.-Set., 1958 — União Panamericana — Washington, pág. 39.

4 Dos Jornais.

5 *Revista Educação* da Associação Brasileira de Educação, nos. 57, 58, 69 — 1957-1958 — Rio de Janeiro — Reproduzido na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* ~ n° 71 — Vol. XXX — Jul.-Set., 1958 — Rio de Janeiro — pág. 142.

pauta, por sinal que sobre o custo do ensino; menciona o relatório da Comissão Belga, entregue ao X Congresso Internacional de Organização Científica, patrocinado pelo IDORT, nesta Capital, em 1954, documento em que o estudo sobre relações públicas e relações humanas no trabalho se apresenta "entrosado" com problemas de educação em geral e escolarização em particular, demonstrando invulgar atenção para as conexões econômicas e pedagógicas; e cita conferências dos Professores Eugênio Gudín, Roberto de Oliveira Campos e Alexandre Kafka, respectivamente, sob os títulos de "Orientação e programação de desenvolvimento econômico", "Cultura e Desenvolvimento" e "Estrutura da Economia Brasileira", publicados no *Digesto Económico*,⁶ trabalhos cujas "linhas e conceitos" reputa "de muito interesse para a consideração de professores". Alude, ainda, o autor de *Ensaio de uma teoria de administração escolar*, às contribuições do Professor Lourenço Filho, em sua *Tendências da Escola Brasileira*, e às do Professor Anísio Teixeira, com o estudo "Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro", bem como fazendo publicar, pela CAPES, em 1953, o trabalho pioneiro do Professor Américo Barbosa de Oliveira intitulado *O trabalho, o ensino, a população e a renda*.

Seja-nos permitido lembrar, ainda, de autoria do diretor do INEP, além de vários estudos e conferências, a sua contribuição pessoal nos debates havidos em reuniões promovidas, nesta Capital, em 1957, pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, na preparação do Simpósio que ora se realiza e a aula dada no curso de programação do desenvolvimento econômico brasileiro,

dado pela CEPAL, no Rio de Janeiro, sobre "Bases para uma programação da educação primária no Brasil". Nesta, o Professor Anísio Teixeira, reportando-se ao curso de que participara, na Universidade de Colúmbia, sobre "education economics", no qual o Professor Clark definira a "educação escolar como o processo pelo qual se distribuem adequadamente os homens pelos diferentes níveis e ramos de trabalho diversificado da sociedade moderna", chama a atenção para as consequências sociais e econômicas das revoluções que alteraram a vida do mundo civilizado a partir do Renascimento, e procura avaliar, em seguida, a "quantidade" de educação de que o Brasil precisaria, nas condições atuais, para atender às exigências de seu presente surto de desenvolvimento, tentando calcular, por fim, "o custo de tal educação". Assinala, porém, o conferencista, não sem mal disfarçado desencanto, que "não há no Brasil o sentimento de que a educação tenha prioridade suficiente para determinar a despesa necessária". "E o sentimento não existe",

6 *Digesto Económico* — nº 134 — Mar.-Abr., 1957, ano XIII. 5

sentencia, "porque o Brasil alimenta um conceito místico e não racional a respeito da educação".⁷

Ao lado dos motivos apontados pelos diversos autores nos trabalhos que acabamos de citar — e por si sós suficientes para mostrar a linha de uma nova posição em face do levantamento e suprimento das necessidades nacionais e mundiais prementes de educação, surgiram, ao mesmo tempo, os argumentos de natureza política, a colocar, na raiz do conflito entre dois mundos ideológicos duas concepções de vida e duas formas de interpretar o destino do homem, os resultados de dois sistemas educacionais, ou melhor, de dois sistemas de escolarização.

O lançamento dos *sputniks* provocou, com o nervosismo decorrente da tomada de consciência do significado do avanço surpreendente dos cientistas soviéticos na conquista do espaço sideral, a reação inédita de creditar à educação escolar a maior parcela de responsabilidade na grande conquista do Ano Geofísico, determinando o aparecimento, nos Estados Unidos, do Relatório Rockefeller sobre problemas educacionais, documento em que a comissão redatora pretende demonstrar os esforços despendidos e os necessários para a identificação das falhas do sistema escolar ianque e as correções mais indicadas. A partir desses fatos no plano das relações internacionais e da busca da mais precisa delimitação dos campos de influência das ideologias em conflito, a interpretação das virtudes e defeitos dos regimes passam a gerar ataques recíprocos: os inimigos do Capitalismo apontam-no como responsável pelo pauperismo e a ignorância nas áreas em que domina, bem como o afirmam incapaz de oferecer o bem-estar que o Comunismo assegura; os adversários do Comunismo replicam que na U.R.S.S., o padrão de vida das classes operárias não chega a alcançar o nível já atingido por inúmeros países de economia capitalista e que as suas "conquistas" se fazem ao preço de incontestáveis agravos à personalidade e às liberdades humanas, pelo menos nas formas em que elas são compreendidas no Ocidente.

O fato incontestável é que vivemos, no momento presente, o período de maior inquietação que a humanidade já conheceu, preocupada com os seus problemas de educação. Esse estado de inquietude e insatisfação é perfeitamente explicável pelas transformações profundas que as sociedades globais vêm sofrendo nas suas estruturas e processos de funcionamento. As causas principais dos abalos nas estruturas e processos de funcionamento das sociedades tradicionais são especialmente de ordem econômica e assim

afetam, no seu desenvolvimento, as bases dos sistemas sociais parciais entre os quais se encontram os sistemas

⁷ *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 65 — Vol. XXVII — Jan.-Mar., 1957 — Rio de Janeiro, pág. 28.

educacionais ou, mais restrita e exatamente, os sistemas escolares.

* * *

No caso do Brasil, estamos, na verdade, sofrendo, agora mais que nunca, o impacto da revolução que na vida nacional se opera com a substituição de uma velha economia agropastoril por outra moderna, de base industrial com todo o cortejo de suas consequências. Se, por um lado, essa substituição se apresenta como o caminho através do qual a nação poderá vir a alcançar o seu enriquecimento, independência e sua efetiva configuração democrática, por outro lado, correremos o risco de completo malogro do movimento se não nos encontrarmos espiritualmente preparados para levar a cabo a obra que não se concretiza sem sacrifícios, nem sem a clara consciência de seu real significado.

A revolução industrial trouxe consigo o melhor aproveitamento do progresso científico e técnico, e o progresso técnico-científico impõe alterações tais na vida das sociedades e dos indivíduos, que nem sempre são aceitas sem encontrar fortes resistências. Velhos hábitos, antigos costumes e concepções tradicionais acham-se firmemente arraigados na mentalidade popular com força suficiente para impedir mudanças necessárias e salutares. Na parte introdutória do artigo que publicou, há um ano, na *Revista Brasiliense*, sobre a educação profissional no Brasil, o Professor Fernando Henrique Cardoso traça um objetivo retrato da situação brasileira no tocante aos descompassos que já se verificam e estão se agravando entre a nova estrutura social e econômica da nação e a estrutura pedagógica, e expõe os dramáticos perigos a que estaremos sujeitos se não soubermos promover o ajuste indispensável entre uma e outra para que se vença o atraso com que vamos entrar a participar da história econômica moderna. Junte-se, à persistente resistência natural dos indivíduos, a que decorre, também, naturalmente, dos grupos dominantes que, instalados nas posições conquistadas no velho regime patrimonialista dele gozam vantagens de que não lhes convém nem desejam abrir mão.

Este é o quadro que se coloca diante dos educadores brasileiros: enquanto se desenham mudanças de profundidade na economia do país, nenhuma promoção das modificações necessárias no sistema de ensino se verifica para garantir o êxito da industrialização em marcha e a sua completa consolidação. De-senvolvem-se, paralelamente, sem o indispensável entrosamento, as duas estruturas — a sócio-econômica e a pedagógica — tendendo à criação de uma irremediável ruptura entre os dois segmentos da mesma sociedade. Será difícil, se não impossível, manter-se, por mais tempo, o sistema de ensino que aí está com todas as conhecidas e reconhecidas deficiências qualitativas e

quantitativas, entre as quais cumpre destacar sumária e incompletamente: 1) rede escolar primária cujas malhas só são capazes de reter, em espaço de tempo incompleto, 50% da população infantil; 2) ensino primário seletivo; 3) ensino médio de preponderante formação acadêmica; 4) escolas sem recursos materiais indispensáveis para o ensino, segundo os métodos científicos modernos; 5) escolas de múltiplos períodos diários de funcionamento; 6) professorado militante sem a formação e o treino profissionais adequados, capaz, em grande número, inclusive, de opor-se a reformas necessárias e inadiáveis.

Para superar as resistências decorrentes do *status quo*, im-põe-se que os elementos que reconhecem a necessidade de uma clara tomada de posição imprimam dinamismo e vigor às suas manifestações e atitudes, porque é preciso vencer a inércia do sistema de ensino tal como se encontra organizado, com as raízes de instituição tradicionalmente aceita, a apatia das autoridades (para as quais o sistema só existe enquanto grande quadro de cargos a serviço de uma sempre prestigiosa política de clientela), o desinteresse e o comodismo da maior parte do professorado e a insensibilidade da grande maioria da população para a efetiva compreensão dos diversos aspectos do problema, sua complexidade e importância.

O quadro não é novo nem a situação desconhecida. Sem recuar até à histórica experiência do Brasil-Colônia com o "subsídio literário", a respeito de cujos fundamentos, objetivos e resultados encontramos magnífica contribuição esclarecedora, fruto de acuradas pesquisas, na tese da cátedra do Professor Laerte Ramos de Carvalho,⁸ alguns movimentos de renovação pedagógica tentados em nosso Estado, após a proclamação da República, quebraram-se ante situações semelhantes, embora por motivos diversos. Foi assim com Caetano de Campos em 1892, com Sampaio Dória em 1920, com Lourenço Filho em 1930 e com Fernando de Azevedo em 1933. Propostas alterações de monta e da maior importância no sistema de ensino vigente, elas não conseguiram vingar, relegando, o Estado, a educação escolar a um incompleto e ineficiente processo democratizador do regime, em consequência do quadro dos contraditórios interesses a que nos referimos. Daí estar o sistema existente atendendo a crianças cujas famílias não se sentem motivadas para reclamar a sua substituição por outro que se ajuste às necessidades modernas e aos imperativos do grave momento que vive a nação. Não tem explicação diferente o movimento contra o Professor Anísio

8 Laerte Ramos de Carvalho — As Reformas Pombalinas da Instrução Pública — Tese apresentada ao concurso para provimento da Cadeira de História e Filosofia da Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, S. Paulo — 1952.

Teixeira na sua luta em defesa da escola primária gratuita e obrigatória e da revolução, nos métodos de ensino orientados, sobretudo, no sentido da educação para o trabalho.

Diz com muito acerto o Professor Florestan Fernandes, em um dos seus incisivos trabalhos,⁹ que "já passou a era da irresponsabilidade do cientista diante das consequências do seu trabalho" e que "o planejamento tornou-se o símbolo organizatório da civilização produtiva pela ciência". Impõe-se que os educadores, no caso os cientistas nacionais da educação, se disponham a desempenhar o papel que lhes cabe na atual conjuntura, propondo pelos canais próprios e adequados planos e projetos e conquistando, em favor deles, o apoio da opinião pública que precisa ser urgente e cabalmente esclarecida. Vencida essa etapa de indiscutível importância, é preciso que os educadores também obtenham uma definida tomada de posição por parte das autoridades responsáveis, no sentido de que ajam com a mesma decisão, ousadia e agressividade, em matéria de educação, com que já agiram ou vem agindo para a solução de outros grandes e urgentes problemas nacionais, retirando a escola da condição de subalternidade em que tem sido mantida no quadro geral dos serviços governamentais intimamente relacionados com o presente e o futuro do país em seu atual surto de desenvolvimento. É mister que se desfçam ainda algumas dúvidas e confusões. Se o governo, como expressão da vontade dos grupos dominantes, se empenha em que a nação se arrole entre as de economia complexa, como se explica a não existência do mesmo interesse no aceleramento de preparação e formação do homem para a vida na era industrial e tecnológica? A industrialização exige mão-de-obra especializada; a mão-de-obra especializada não se improvisa. A industrialização exige, nas empresas, administração de alto nível que não se faz sem elemento humano para isso preparado. A industrialização afeta toda a vida da sociedade a partir das relações entre os indivíduos pertencentes aos diferentes grupos em que se divide a sociedade, e as novas e complexas tramas dessas relações não serão compreendidas e pacificamente aceitas se a população não fôr para isso encaminhada e esclarecida. E uma e outra coisa dependem do sistema de instituições básicas da educação popular. Se os fatos se passam como estamos descrevendo, então como explicar que se aceite pacificamente que a nação faça imenso sacrifício para que a indústria se implante em cada vez mais extensas áreas do território pátrio e se conserve o sistema escolar fora da efetiva e direta participação no processo total de industrialização?

Parece-nos evidente que com o aceleramento do processo de diferenciação de nossa economia e da diversificação de nossa

9 *Revista Brasiliense* — n° 17 — Mai.-Jun., 1958 — São Paulo, pág. 10.

produção, um lugar de capital importância cabe às exigências reais que a nova situação vai impor quanto à preparação do homem nos diversos níveis e setores de atividades da nova ordem a que a industrialização dá nascimento.

Para a preparação do homem o sistema de ensino precisa ser reajustado por uma reforma de base, para concretização da qual todos os meios e recursos devem ser mobilizados. No nosso caso, temos de partir dos já razoavelmente vultosos mas inadequadamente explorados recursos financeiros federais, estaduais e municipais. De acordo com a Constituição vigente, os recursos essenciais para o custeio da educação nacional estão previstas nas seguintes bases:

1. A União deverá despende pelo menos 10% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios pelo menos 20% das respectivas rendas de impostos em manutenção e desenvolvimento do ensino;

2. A União cooperará com auxílio pecuniário para que os Estados e o Distrito Federal organizem os seus sistemas de ensino, devendo prover tal auxílio, em relação ao ensino primário, do respectivo Fundo Nacional;

3. Para a organização dos sistemas de ensino, os Estados deverão contar, além da natural cooperação dos municípios, com a colaboração da iniciativa privada, definida em termos de participação das empresas industriais, comerciais e agrícolas, que são obrigadas, quando possuírem mais de cem servidores, a manter ensino primário gratuito para eles e seus filhos. As empresas industriais e comerciais têm ainda a obrigação de ministrar, em cooperação, aprendizagem aos trabalhadores menores.

Nenhum desses dispositivos constitucionais chegou a ser até hoje fielmente cumprido de forma racional e em consonância com as necessidades nacionais. A União, até 1957, não aplicava integralmente a quota mínima de arrecadação de impostos para o fim determinado na Constituição. De lá para cá, tendo elevado a percentagem de seus gastos, vem destinando parte substancial das dotações com a execução de vários planos de auxílio aos Estados, Municípios e entidades privadas, visando à extensão da escolaridade primária, ao aperfeiçoamento do pessoal em serviço nos sistemas estaduais, às pesquisas sociais e educacionais, à construção de novos edifícios escolares, à concessão de bolsas-de-estudo, à suplementação de salários de professores, à renovação da literatura pedagógica e à instituição de escolas-piloto para demonstração e experimentação de métodos e processos de ensino, sem prejuízo da manutenção e desenvolvimento do sistema federal, constituído quase que exclusivamente de estabelecimentos de ensino superior. A execução prática desses planos, porém, esbarra nas tremendas desigualdades culturais que marcam

a fisionomia da nação e no conseqüente falho entrosamento entre o poder federal e os poderes estaduais e municipais. Sem contar, acrescentando-se, por amor à verdade, a incompreensível apatia da iniciativa privada, presente sob múltiplos e disfarçados aspectos de ação construtiva.

Os Estados estão aplicando, em média, pouco mais que o quinto mínimo de suas respectivas rendas de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino que se acha sob sua responsabilidade. Mas desconhecem-se os planos ou os critérios de rateio desses recursos com os diferentes graus do sistema escolar organizado. Sabe-se, por óbvias razões, que os sistemas existentes não são suficientes nem mesmo do ponto-de-vista quantitativo, pois que não estão em condições de oferecer ao menos igualdade de oportunidades à população do grupo etário que deve receber a educação primária básica.

Os municípios, na verdade os mais desorientados em matéria de ensino, não vêm cumprindo a obrigação de empregar, para o fim em vista, os 20% dos impostos de sua arrecadação. Além de não dar cumprimento ao dispositivo constitucional, os recursos aplicados estão longe de sê-lo segundo o critério racional das necessidades locais ou de obedecer a qualquer planejamento estabelecido pela administração municipal, isoladamente ou em entendimento com as autoridades estaduais.

No que toca também às obrigações relativas à manutenção do ensino primário gratuito para servidores e seus filhos, nas empresas industriais, agrícolas e comerciais e a ministração de cursos de aprendizagem a trabalhadores menores em empresas industriais e comerciais, nada se fez até o momento, nem mesmo a devida regulamentação dos dispositivos constitucionais, não obstante a tentativa empreendida em 1955, resultante de estudos em cooperação feitos por órgãos do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.¹⁰

Nada justifica que as coisas continuem como estão, máxime considerando o ritmo de crescimento da renda de impostos arrecadados pelas três órbitas do poder público, o aumento do número de médias e grandes empresas industriais, agrícolas e comerciais em virtude do desenvolvimento do país, e o vulto dos lucros que todas vêm auferindo com a incentivação dos negócios, especialmente decorrentes da expansão do mercado interno.

De acordo com as estatísticas que obtivemos na Federação das Indústrias do Estado, só em São Paulo, ⁿ cujo parque indus-

10 Florestan Fernandes — A Ciência Aplicada e a Educação como fa-tôres de mudança cultural provocada — *Boletim do Serviço de Medidas e Pesquisas Educacionais* do Departamento de Educação — São Paulo — 1959.

11 Relatório do Departamento Nacional de Educação (Referente ao ano de 1955) — Ministério da Educação e Cultura — Rio de Janeiro, 1956.

trial se compõe de 53.143 fábricas (25.408 na Capital), ocupando quase um milhão de operários (mais de quinhentos mil na Capital), 259 empresas possuem mais de 300 operários. Não sendo conhecido o número exato de fábricas ou empresas com, pelo menos, 100 operários, estima-se que êle quase atinja a casa do milhar. Do ponto-de-vista da cooperação que essas empresas poderiam prestar à educação escolar primária, parece-nos que a contribuição não seria de se desprezar, não esquecido neste passo o lucro por elas retirado do contínuo exercício de suas atividades.

Os resultados de uma análise de balanços publicados no Diário Oficial do Estado pelas diretorias de 328 empresas industriais em São Paulo ¹² revelam o seguinte resultado de negócios quanto a lucros brutos e lucros líquidos, nos vários ramos em que se dividiu o grupo:

Ramos de Indústria	% Lucro bruto	% Lucro líquido
Mecânica	100,1	21,0
Fiação e tecelagem	44,2	12,8
Química e farmacêutica	59,7	13,0
Metalúrgica	50,6	11,6
Produtos alimentícios	127,5	28,1
Calçados	43,2	11,2
Cerâmica	69,4	14,5
Papel, papelão e celulose	37,4°	12,8
Bebidas	46,5	5,5
Material elétrico	63,7	11,8
Usinas de Açúcar, Milho e Álcool	142,6	24,1
Vestuário	98,0	18,7
Gráficas	91,3	17,7
Louças, cristais e vidros	58,2	23,8
Material plástico e artefatos	57,3	11,8
Pneumáticos e artefatos de borracha	157,5	29,0
Cortumes e couros	63,1	12,5
Cimento	44,8	14,0
Cigarros	156,4	20,0
Construções e reparações de vagões de es- trada de ferro	51,7	25,7
Média ponderada do grupo	82,0	16,3

12 Dados obtidos na Seção de Documentação da Federação das Indústrias,

Segundo dados constantes do *Anuário Estatístico de 1958* e da *Revista de Finanças Públicas*,¹³ a receita prevista de impostos no exercício financeiro é a seguinte, em números redondos:

União	Cr\$ 110.366.000.000,00
Estados	73.288.942.000,00 (com imperfeições)
Municípios	11.933.859.000,00 (dados parciais)
TOTAL	159.588.801.000,00

As despesas realizadas sob o título de Educação Pública no mesmo exercício ascendem, segundo o orçamento federal, a pouco mais de Cr\$ 9.420.155.000,00 com o Ministério da Educação e Cultura, e, de acordo com os orçamentos reunidos dos Estados, as despesas fixadas montavam a cerca de Cr\$ 14.600.000.000,00 com os respectivos sistemas escolares, subindo, no caso dos municípios também reunidos, a Cr\$ 2.800.802.000,00. Ao todo, Cr\$ 26.877.686.000,00.

Do ponto-de-vista do mínimo prescrito, de nada valeria discutir o assunto antes que pudéssemos conhecer, em toda a sua extensão, os resultados dos critérios de financiamento escolar adotados pela União, os Estados e os Municípios na realização da Política de Educação que cada um de per si vem seguindo, na ausência de uma Política Nacional de Educação formulada e aceita de comum acordo pelas três esferas constitucionais do Poder Público.

Um valioso estudo levado a cabo por uma equipe do Conselho Nacional de Desenvolvimento, sob o título de *Análise do Esforço Financeiro do Poder Público com a Educação — 1948-1956*,¹⁴ patenteia, com documentação abundante, que ainda estamos longe da obediência às normas racionais na realização de despesas de custeio (salários e gastos gerais) e de investimento (construções e outras de patrimônio) com ensino. Há despesas de custeio com evidente caráter de dissipação e inversões inoperantes.

Assinala o documento que "apesar do substancial aumento dos gastos públicos, a parcela desses gastos destinados ao ensino decaiu não menos sensivelmente".

Em trabalho que recentemente concluímos sobre despesas do Estado de São Paulo com a Secretaria de Educação e o Ensi-

13 *Revista de Finanças Públicas* — Órgão do Conselho Técnico de Economia e Finanças do Ministério da Fazenda — nº 206 — Mar.-Abr., 1959.

14 *Desenvolvimento e Conjuntura* — Órgão da Conferência Nacional da Indústria — nos. 3 e 6 — Set. e Dez., 1957 — Rio de Janeiro.

no Primário, de 1948 a 1959,¹⁵ chegamos a conclusão idêntica. E verificamos mais que o crescimento das despesas apuradas da Pasta não acompanhou proporcionalmente o crescimento da arrecadação de impostos no período.

Segundo os dados que levantamos ao longo de doze anos, a partir de 1948, enquanto a receita de impostos cresceu mais de treze vezes, as despesas com a Secretaria de Educação e com o ensino primário só cresceram pouco mais de nove vezes; enquanto nos quadriênios 1948-1951 e 1952-1955 as despesas previstas no orçamento com a Secretaria de Educação, corresponderam a, respectivamente, 21,64% e 22,65% da estimativa da receita de impostos a arrecadar, no quadriênio 1956-1959 a percentagem caiu a 17,77 "% . Anote-se que não cessaram de crescer as criações de estabelecimentos de ensino subordinados à Secretaria de Educação e as admissões de professores e de pessoal administrativo e auxiliar. Considere-se, ainda, que, apesar desse crescimento quantitativo do sistema, para manutenção do qual menor disponibilidade de recursos estava reservada, permanecia quase inalterado o *deficit* de escolas primárias e médias para a população em idade de frequentá-las, enquanto a taxa de aumento anual da população do Estado tem sido de molde a exigir, do governo, prontas e enérgicas providências para a colocação do sistema oficial do ensino à altura das exigências presentes.

Mas, o documento do Conselho Nacional do Desenvolvimento apresenta muitas outras conclusões da maior importância para o futuro da educação popular no país. Ei-las, na redação em que aparecem, completas ou em forma sumária, no número de dezembro de 1957, da *Revista Desenvolvimento e Conjuntura*:

1 — Os gastos públicos com ensino, já em declínio relativamente ao crescimento da renda nacional, também não vem acompanhando o aumento substancial das despesas públicas globais ;

2 — Nota-se substancial decréscimo, nos últimos anos, da participação do ensino elementar no rateio das despesas públicas com o ensino;

3 — Os Estados e o Distrito Federal, em conjunto, obedecem ao preceito constitucional que fixa o mínimo dos gastos públicos com o ensino; não o fazem a União e os Municípios, sendo maior a negligência do poder central;

15 Carlos Corrêa Mascaro — Município e Ensino no Estado de São Paulo, *Boletim* n° 4 da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da U.S.P. (n° 242 da Faculdade) e volume X da Série VI — Inquéritos e Levantamentos — do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. — 1958.

4 — As despesas com o ensino superior vêm absorvendo em escala crescente os recursos da União, em contraste com o flagrante desamparo a que esse poder relega o ensino elementar, que, por sinal, dele recebeu, em 1956, praticamente a mesma quota financeira de 1948, a preços constantes;

5 — Ainda a preços constantes, os Estados e o Distrito Federal, em 1956, despenderam menos com o ensino do que vinham fazendo desde 1951; essa descensão repercutiu contundentemente nas verbas destinadas ao ensino elementar, com algum prejuízo para o ensino superior, deixando apenas de reduzir o esforço financeiro real dirigido ao grau médio;

6 — O grau elementar é aquele que, em termos absolutos, maior parcela absorve dos gastos municipais com ensino, notando-se, porém, tendência a fortalecer-se o grau médio na distribuição proporcional das despesas. Esse fenômeno, aliás, é comum aos Estados e ao Distrito Federal em conjunto;

7 — De modo geral, o esforço financeiro do poder público se concentra preponderantemente na simples manutenção do ensino (salários e despesas correntes), enquanto as verbas de investimentos, vale dizer, de melhoramento e expansão do sistema escolar, nunca chegam a atingir 20% das despesas.

O estudo de que nos estamos utilizando foi realizado à base de dados retirados dos orçamentos e balanços da União, dos Estados e dos Municípios, documentos que, especialmente no caso dos Municípios, por muitos motivos, nem sempre refletem com integral exatidão, o montante real dos gastos com o ensino, seja em virtude das fórmulas adotadas para calcular as percentualidades das despesas sobre a receita de impostos efetivamente arrecadada, seja pela imprecisão e viciosa classificação dos gastos que, escriturados sob a rubrica de educação ou ensino, não correspondem exatamente à aplicação em favor dos sistemas escolares que deveria, beneficiar, conforme já tivemos ocasião de demonstrar¹⁶.

* * *

O Anuário Internacional de Educação, volume XIX, de 1957, publica a estatística das despesas públicas, *per capita*, por habitante, realizadas a título de educação em 86 países, com dados da Divisão Estatística da UNESCO. Abstraídas as reservas com que devemos receber todas as estatísticas oficiais, não deixam de

¹⁶ Carlos Corrêa Mascaro — Governo Estadual, *Orçamento e Ensino* — Coleção Cadernos da Faculdade — nº 14 — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U.S.P. — 1958.

ser interessantes os dados que vamos citar para conhecimento da posição ocupada pelo nosso país. Na relação das despesas calculadas em moeda americana, a U.R.S.S. aparece em primeiro lugar com US\$ 201,7, seguindo-se-lhe em segundo, terceiro e quarto lugares respectivamente, a Polónia com US\$ 90,0, a Alemanha (Oriental) 81,0 e os Estados Unidos com 56,4. O Brasil está classificado em 60.º lugar, com US\$ 4,2, abaixo, para só citar nações latino-americanas, da Argentina, em 8.º lugar, com US\$ 35,7; do Uruguai, com 15,5 (24.º); de Cuba, com 13,0; do Chile com 11,9 (34.º); do Panamá, com 10,5 (36.º); da Venezuela, com 8,4 (40.º); Costa Rica, com 8,2 (41.º) e Salvador, com 6,0 (49.º lugar).

A prevalecer a desordenada aplicação de recursos financeiros de que nos dão conta os orçamentos da União, dos Estados e dos Municípios, se continuarmos a reservar para o ensino tão minguadas parcelas de recursos do erário e a demonstrar tão evidente desinteresse pela sua urgente reestruturação, menos probabilidade teremos de colocar o sistema escolar ao nível das exigências da presente fase de profundas mudanças que vive o país e dos reclamos futuros, tanto em virtude dos esforços que se estão empreendendo no rumo da industrialização como por motivo do ritmo de ascensão demográfica do grupo nacional, num dos maiores índices de crescimento do mundo.

Na plano federal, por paradoxal que o fato possa parecer, os esforços governamentais na execução da política econômica, que se diz inspirada por uma filosofia chamada desenvolvimentista, estão ameaçados de ser comprometidos pela ação deliberada de grupos junto ao Congresso Nacional no sentido de que se aprove para o país um projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em nítida oposição à política geral do governo, de luta para a superação do subdesenvolvimento nacional. Pelo projeto, a pretexto de combater o "monopólio estatal da educação" ou de lutar pela "liberdade de ensino", duas expressões usadas com muita abundância, mas também sem muita precisão e propriedade por quantos defendem um esquema mundialmente superado e contrário aos interesses nacionais, o que se pretende é que os recursos orçamentários passem a subsidiar empresas privadas mantenedoras de estabelecimentos de ensino, em detrimento da urgentemente reclamada, natural e necessária expansão racional do sistema de ensino para o povo.

Não será agora com o financiamento do ensino privado, depois de tantas falhas no financiamento do ensino público que nos colocaremos em dia com as necessidades nacionais na marcha para a conquista da posição a que aspiramos e a que temos di-

reito no concerto dos estados modernos política e economicamente emancipados.

No domínio Estadual, quando o governo de São Paulo adota o louvável propósito de disciplinar, dentro de sua competência constitucional, através de um Plano de Ação, as suas atividades de promoção do desenvolvimento econômico e social, para dar-lhes o cunho consentâneo com as exigências da atual conjuntura paulista, mediante a ativação e execução de obras a serem levadas a efeito com os meios existentes, não devemos permitir passe sem reparo o fato de ter sido reservada, para o financiamento das despesas com educação, cultura e pesquisa, a dotação quadrienal de apenas Cr\$ 14.681.000.000,00, correspondente à taxa de 14,7% do total das despesas previstas. Dadas as proclamadas e nunca assaz suficientemente conhecidas deficiências do sistema escolar paulista, mormente do primário, tudo nos induzia a crer e a esperar que essa área de carência viria a ser suprida na repartição da soma de recursos disponíveis, com uma quota de maior vulto, nunca inferior ao quinto da importância total das despesas previstas, isto é, dos Cr\$ 100.000.000.000,00, máxime porque na opinião expressa do Grupo de Planejamento, "o ensino primário constitui, cada vez mais, uma exigência impostergável da vida cultural e política dos povos civilizados. Primeiro, porque valoriza o Homem; segundo, porque condiciona o desenvolvimento econômico e social das Nações". Aquela expectativa era, portanto, mais que explicável, porque, conforme se depreende da exposição geral justificativa do Plano, como dos próprios dispositivos do Projeto de Lei com que o importante documento foi enviado à Assembleia Legislativa (o Plano se caracteriza como previsão de investimentos) ; para executar as obras programadas, os recursos financeiros são de origem tributária, correspondendo, como correspondem, na verdade, a excesso de arrecadação, excesso previsto com base na execução orçamentária do exercício em curso, portanto, em sua quase totalidade, excesso de arrecadação de impostos. Ora, se o Plano de Ação vai ser executado com emprego de excesso de arrecadação de impostos, 20%, pelo menos, dessas sobras, de acordo com o artigo 168 da Constituição Federal, deveriam ser aplicados obrigatoriamente em "manutenção e desenvolvimento do ensino". Nessas condições a quota destinada ao setor — Melhoria das condições do Homem — no tocante ao título Educação e Cultura e Pesquisa, está a reclamar a sua revisão, pelo menos para colocar-se em concordância, quanto ao seu montante mínimo, com o preceito constitucional.

No concernente à ação municipal, quase tudo está por se fazer no sentido de se imprimirem novos rumos à ação das autoridades locais relativamente ao ensino. O mal do emprego ina-

dequado e insuficiente dos recursos financeiros se estende, e de modo especial, à área da ação municipal e só não assume mais significativa importância sob esse aspecto em virtude de não disporem as municipalidades de renda de maior vulto. O levantamento a que procedemos para o estudo "Município e Ensino no Estado de São Paulo" demonstrou que, não só os municípios deixam de cumprir a obrigação de gastar o quinto legal mínimo de sua renda de impostos com o ensino, como costumam especificar, com muitas falhas, as despesas que se dizem feitas com educação, ensino e cultura, dando ao campo de aplicação dos recursos da quota constitucional uma amplitude que ele não tem, nos claros e estritos termos da Carta Magna de 1946.

A recente tentativa de municipalização do ensino primário na Capital, que é uma experiência em desenvolvimento, deve ser tomada como uma fonte de lições da maior valia para que se previnam impropriedades e desacertos no financiamento municipal do sistema escolar público, que, se pode ser mantido concomitante e concorrentemente pelos três poderes — o federal, o municipal e o estadual, deve ser uno em seu espírito e em seus propósitos, uma vez que, como instrumento de integração das sociedades modernas, a escola serve menos a conveniências locais ou regionais que a interesses preponderantemente nacionais. No desempenho de sua função integrativa e como promotora de mudanças, a escola tem sido considerada agência altamente eficiente e tem um papel de marcado relevo a desempenhar no presente estágio da vida nacional. Assim, e por isso, é preciso que se aliem a União, os Estados e os Municípios em amplos e firmes acordos que abram novas perspectivas para a renovação integral do obsoleto sistema escolar existente no país, inaugurando-se, a partir de claros entendimentos em torno das respectivas competências e capacidade financeira, uma nova Política Nacional de Educação ajustada à linha geral de ação do governo da República, às necessidades mais urgentes do conturbado período de mudanças que sofre o país e à diversidade de suas áreas culturais. Para que se efetive, em bases sólidas e duradouras, a renovação do sistema escolar existente, é mister que as autoridades competentes das três órbitas constitucionais de poder comecem por se entender acerca da conveniência e oportunidade da imediata fusão dos recursos financeiros, oriundos das quotas mínimas de impostos para ensino, em fundos comuns que se ampliarão mediante uma legislação apropriada que nos permita sair da fase do conhecimento do "quanto temos para gastar" para a do "quanto precisamos para gastar com o ensino". Assentadas as bases da fusão dos recursos dos cofres federais, estaduais e municipais e admitida a premissa de que o custeio da educação escolar não se pode circunscrever aos limi-

tes das disponibilidades existentes, mas se deve basear no cálculo das necessidades básicas, então estaria aberto o caminho para o planejamento e execução das reformas necessárias nos sistemas estaduais em funcionamento de modo a entrosá-los num todo coerente o orgânico, capaz de integrar-se na maquinaria da sociedade nacional global como componente funcional necessário à sua continuidade, ao seu aperfeiçoamento e à sua renovação.

JOHN DEWEY: UMA FILOSOFIA DA EXPERIÊNCIA

NEWTON SUCUPIRA
Da Universidade do Recife

É um expressivo testemunho da vitalidade e importância do pensamento de John Dewey que, ao comemorarmos o centenário de seu nascimento, o grande filósofo americano se imponha diante de nós, não apenas como uma figura consagrada na história do pensamento humano, mas como um pensador atual e atuante de nosso tempo, signo de contradição entre os espíritos e sua doutrina, ponto crucial de apaixonadas controvérsias. É porque o impacto revolucionário de suas ideias filosóficas, pedagógicas e sociais sobre sua época não amorteceu ainda, falta-nos precisamente esta distância no tempo, que é a condição necessária para emitirmos um julgamento sereno e equilibrado sobre a significação e alcance de uma obra verdadeiramente excepcional como a sua. Por isso mesmo, Dewey continua a ser ainda uma grande figura controvertida de nossos dias, suscitando os juízos mais contraditórios. Assim, enquanto discípulos e admiradores entusiastas o elevam ao mesmo nível de Platão e Aristóteles, um filósofo da responsabilidade intelectual de Bertrand Russell caracterizava sombriamente seu pensamento como uma filosofia do poder, um exemplo a mais daquela embriaguez destrutiva que invadiu a filosofia com Fichte e constitui o grande perigo de nosso tempo. Se de uma parte seguidores incondicionais vêem na sua obra os princípios para uma solução adequada dos conflitos e desajustamentos que dilaceram o homem moderno, doutro lado muitos de seus críticos acusam-no de se achar ainda vinculado ao individualismo caótico de uma cultura desintegrada Protestante-Capitalista. Isto sem falarmos dos adversários tendenciosos e simplistas que pretendem responsabilizar Dewey por todos os desacertos e deficiências da educação americana atual. Semelhante conflito violento de opiniões sobre sua obra torna deste modo extremamente difícil e delicada a tarefa de uma conferência comemorativa, a qual não desejaríamos que

Conferência proferida no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, em reunião comemorativa do 1º centenário de John Dewey.

fosse nem um discurso "laudatório nem um ensaio de crítica. Mas, como acercar-nos de Dewey assumindo o ponto-de-vista neutro do historiador da filosofia? Trata-se na verdade de um pensador demasiadamente contemporâneo para ser encarado na perspectiva do passado, de modo que assim pudéssemos colocar-nos acima ou à margem do embate apaixonado de opiniões que sua obra suscitou e continua a suscitar. Sua filosofia, toda ela nascida dos problemas concretos que angustiam nosso século, filosofia eminentemente *engagée*, que quis sempre ser participante, e não apenas especulativa, toca-nos muito ao vivo para ser objeto de uma valoração rigorosamente imparcial. Sua obra pedagógica continua a provocar as reações mais violentas. Mas, qualquer que seja o julgamento que se forme sobre a significação da obra de Dewey, cremos que todos se encontrarão de acordo em reconhecer que êle é incontestavelmente a maior expressão do pensamento filosófico americano e que imensa foi a influência de sua filosofia educacional em seu país e no estrangeiro. Por outro lado, não se poderá duvidar dos nobres propósitos de um filosofar todo êle voltado para os problemas humanos e animado da mais profunda fé no valor do homem e na sua capacidade de realização, mesmo que se rejeitem os princípios que informam toda sua concepção filosófica. Diante de uma tal filosofia, importa-nos antes de tudo um esforço de compreensão crítica que nos permita apreender o verdadeiro sentido de sua mensagem e a fecundidade de sua contribuição para a solução dos problemas concretos da existência humana. É, pois, animado desta intenção que nos propomos a abordar sua filosofia nesta homenagem comemorativa de seu centenário.

Mas a obra de Dewey se apresenta tão vasta e multiforme, se alonga e ramifica numa tal quantidade de escritos, e constitui um marco tão importante na história do pensamento moderno que não nos é possível, nos limites de uma conferência, avaliar devidamente todo seu alcance e significação e nem mesmo traçar uma síntese de seu pensamento que o abrangesse em toda a sua complexidade. Contentar-nos-emos em desembaraçar certas de suas ideias centrais e a orientação geral de seu filosofar. Toda filosofia verdadeiramente original e criadora, como bem viu Bergson num texto famoso, nasce de uma intuição fundamental, alguma coisa de simples que é a fonte geradora de toda doutrina e que representa o que há de absolutamente original em todo grande filósofo. É esta intuição que dá unidade orgânica à doutrina, de tal modo que "as diversas partes do sistema se interpenetram como um ser vivo". A filosofia de Dewey, apesar da multiplicidade de seus aspectos e de suas possíveis inconsistências, manifesta uma profunda unidade que provém, não de uma articulação dialética ou formal, mas que

brota de uma mesma intuição originária e uma intensa convicção espiritual que fazem com que todos os seus desenvolvimentos não sejam mais do que a expressão dessa intuição diante de cada problema particular. Em vista desta íntima articulação vital nenhum de seus temas especializados ou de suas soluções particulares pode ser plena e integralmente compreendidos sem referência ao ponto-de-vista unitário e pessoal que os funde todos numa unidade organicamente sistemática. É neste sentido que podemos falar de um sistema filosófico de Dewey. E é ele próprio, em escrito dos últimos tempos, admitindo a necessidade de articular os diversos problemas e hipóteses numa perspectiva determinada, confessa expressamente que possui um sistema, admitindo, aliás, a necessidade do sistema em filosofia. A nossa tarefa, portanto, será a de traduzir o sentido essencial de sua posição, procurando apreender essa perspectiva básica que confere unidade a seu pensamento e lhe dá o cunho de originalidade. Isto quer dizer que nos limitaremos ao aspecto especificamente filosófico de sua obra. Mas, ao me restringir ao estudo de sua filosofia pura, afastando assim sua problemática especificamente pedagógica, antevejo desde já as possíveis objeções provenientes de filósofos educacionais contra esta limitação intencional que para muitos poderia parecer arbitrária. Não é verdade que em Dewey a teoria educacional não é simplesmente fundada em sua filosofia geral, mas as duas são fundamentalmente idênticas? Não afirmou ele próprio em seu clássico *Democracy and education* que a filosofia pode mesmo ser definida como a teoria geral da educação? Como, pois, referir-se à obra de Dewey, encarando-a em seu aspecto estritamente filosófico? Não seria este ponto-de-vista frontalmente contrário à intenção fundamental de seu pensamento? Para justificarmos nossa posição, torna-se necessário um exame do sentido de sua definição acima citada, para evitar os equívocos que ela pode acarretar da parte de educadores muito apressados em passar à prática. Como acentuava recentemente Martin Dworkin, com certa ironia, a definição de Dewey apelava diretamente para a consagrada relutância americana em teorizar. Era como se fosse um modo de filosofar *by doing*, do que mesmo pelo pensamento. Ora, quando se considera que Dewey conceituava a educação como o processo da formação humana da maneira mais total e compreensiva, vê-se que a sua fórmula não se afasta tanto assim de certa orientação tradicional de se conceberem os objetivos do filosofar. Kant, por exemplo, depois de reduzir os problemas filosóficos às quatro questões fundamentais: Que posso conhecer? Que devo fazer? A que posso aspirar? Que é o homem? notava que a quarta questão englobava as três outras. Isto quer dizer que o homem é o problema central da filosofia e que, por-

tanto, a antropologia se torna o núcleo de todo o filosofar. E na verdade a preocupação constante e única do filosofar de Dewey é o problema antropológico. Mas como para êle a filosofia era na realidade uma *quest for wisdom*, um instrumento de crítica e um método de vida, e não um saber puramente especulativo, uma filosofia do homem não poderia deixar de ser ao mesmo tempo uma teoria da formação humana, ou seja uma filosofia da educação. Se o pensamento é um instrumento de ação, e a filosofia a forma por excelência do pensamento crítico, pensar o homem implica ao mesmo tempo pensar a sua formação, desde que o homem é um ser que se autoconstitui. Daí por que a filosofia, enquanto pensa o homem, e seu processo de formação é ao mesmo tempo uma teoria geral da educação. Mas como elaborar uma teoria da formação humana sem uma filosofia do homem e como este pode ser pensado sem ao mesmo tempo pensar-se sua inserção no universo? Uma teoria da formação humana está assim a exigir necessariamente uma metafísica implícita ou explícita. Dewey, que foi antes de tudo um filósofo consumado, não poderia fugir à regra e por isso mesmo nos deixou uma metafísica na qual se insere sua teoria pedagógica. Não importa que na gênese de sua obra a doutrina educacional tenha sido totalmente formulada antes que se completassem as grandes obras que compendiam o essencial de sua metafísica, *Experience and Nature*, *Quest for Certainty*, *Art as experience*, e *Logic: the theory of Inquiry*. O fato é que Dewey parte da filosofia pura para chegar à educação. Antes de Chicago, Dewey desenvolve uma atividade puramente filosófica, seja como professor ou como ensaísta. A sua grande experiência pedagógica, consubstanciada na Escola Experimental da Universidade de Chicago, no período que vai de 1896 a 1904, é conduzida não por um puro educador, mas por um filósofo profundamente preocupado pela sorte do homem. É da fase de Chicago, que deu *School and Society* e *My pedagogical Creed*, que provêm igualmente os *Studies in Logical Theory*, depois reproduzidos no livro *Essays in experimental logic* em 1916, e que já nos apresentam os lineamentos básicos de sua metafísica da experiência e de seu método empírico de filosofar. É bem verdade que, em Dewey, experiência pedagógica e filosofia se alimentam reciprocamente. Mas, se na gênese concreta do pensamento deweyano a sua experiência educacional representa um papel da maior importância na elaboração de sua filosofia, isto não quer dizer absolutamente que esta não possua autonomia dentro da obra de Dewey e, portanto, não possa ou não deva ser estudada independentemente de sua doutrina pedagógica. Pelo contrário, esta é que não se torna inteligível, a não ser inserida nos quadros de sua filosofia geral, porque é a noção filosófica de experiência que lhe dá sentido. Se fôssemos acompanhar a formação e de-

envolvimento de sua obra, seguir o itinerário e as demarches de seu pensamento, veríamos que, em nenhum momento, a elaboração de sua teoria pedagógica se fez à margem de sua reflexão filosófica, sendo que em sua última fase é a filosofia pura que constitui o centro de suas preocupações. No entanto, foi o educador que se tornou mais conhecido e mais divulgado do que o puro filósofo. E, como salienta Dworkin, muita coisa do último pensamento de Dewey em filosofia foi ignorado por muitos de seus mais ardentes seguidores em educação, enquanto tem atraído estudos aprofundados da parte de filósofos que não o tinham tomado seriamente antes, precisamente por causa de seu interesse em educação. Mas não poderá compreender a doutrina educacional de Dewey em toda a sua significação quem não tiver apreendido os princípios básicos de sua filosofia. Porque, como o próprio Dewey afirma, qualquer teoria em matéria social ou moral que não se encontre fundamentada numa filosofia compreensiva será tão-somente projeção de arbitrária preferência pessoal. Daí justificar-se perfeitamente que nos limitemos à parte essencialmente filosófica de sua obra, não somente pela importância que Dewey assume como puro filósofo na história do pensamento moderno, mas também porque o estudo de sua filosofia é uma condição necessária para uma plena compreensão de suas doutrinas educacionais.

Costuma-se geralmente caracterizar a filosofia de Dewey como sendo um naturalismo, um pragmatismo, um instrumentalismo, um experimentalismo, segundo o nome um tanto ambíguo que lhe deu um de seus discípulos, John Childs. Não resta dúvida que o sistema de Dewey é tudo isso, mas não é menos certo que tais etiquetas caberiam também a outras filosofias. Tais categorias são muito gerais para definir toda a originalidade de um pensamento. Porque se sua filosofia é realmente um naturalismo este termo por si só é demasiado vago para destacar o essencial e peculiar de sua posição. Mesmo que restringíssemos o conceito de naturalismo, definindo-o à maneira de um seu discípulo, Sidney Hook, como a atitude filosófica que consiste na aceitação incondicional do método científico como o único meio válido de alcançar verdades sobre o mundo, a sociedade e o homem, ainda assim esta definição valeria não apenas para o sistema deweyano, como para muitos outros do tipo positivista clássico e moderno. Pragmatistas o foram também Peirce e James, enquanto o mesmo Dewey procurou sempre precisar em que seu pragmatismo diferia desses dois pensadores americanos. Além disso, Dewey, num de seus últimos grandes ensaios, a *Logic*, se mostra pouco satisfeito com o uso desse nome. Instrumentalismo de fato traduz um aspecto bem característico de seu pensamento, porém induz a conotações que podem levar a falsas

interpretações, tais como pensar que a lógica instrumental de Dewey levaria a considerar o pensamento como um simples meio para atingir fins utilitários e materialistas. Experimentalismo na medida em que significa uma filosofia da experiência, um uso sistemático do método empírico e científico em filosofia, não bastaria somente para definir em sua peculiaridade a filosofia de Dewey. Não resta dúvida que o deweyanismo é primeiro que tudo uma metafísica da experiência. Mas muitas outras doutrinas modernas pretendem ser também uma metafísica da experiência integral. Esta análise terminológica serve mais uma vez para mostrar-nos que a única etiqueta em ismo que se pode aplicar com toda a propriedade aos grandes filósofos é aquela forjada de seu próprio nome. O que importa, pois, é determinar aquela ideia fundamental que constitui o pivô de toda a sua filosofia, o fato primitivo que serve de ponto originário, central e envolvente, e que dá sentido e inteligibilidade a todos os seus desenvolvimentos e aplicações. Esta ideia central, como vemos expressamente afirmada em Dewey, é a noção de experiência pensada em sua relação com a natureza. É, portanto, a análise da ideia de experiência que nos proporcionará a chave para a compreensão da essência de sua doutrina. Mas, se a noção de experiência parece ser, à primeira vista, uma das mais claras, pois que em geral as doutrinas filosóficas se elaboram em nome da experiência, é fácil de ver o quanto ela encerra de equívoco, porquanto é também em nome da experiência que elas se combatem umas às outras. Onde se pode afirmar que a experiência não tem o caráter imediato e irrecusável que certas doutrinas pretendem atribuir-lhe. A experiência pura, longe de ser um dado imediato, esse fundo comum a partir do qual se construiriam as teorias, vem a ser, não raro, uma construção teórica que se projeta sobre o dado. Ela é muitas vezes um produto do subjetivismo inconsciente pelo qual cada um identifica sua própria experiência com a experiência, seu pensamento com o pensamento. E, apesar de, na filosofia moderna, este conceito haver assumido uma posição central, o papel de categoria referencial de todo filosofar, permanece todavia um conceito ambíguo, cindido lugar a interpretações diversas, exigindo assim uma clarificação prévia em face de seus múltiplos sentidos em contextos filosóficos diferentes. Dewey chamou certa vez o termo experiência de *iveasel word*, querendo significar com esta expressão uma palavra que destrói ou alui o conteúdo de um conceito, pela variedade de suas qualificações equívocas. Daí, a necessidade de se precisarem alguns dos sentidos que ela tem assumido na tradição filosófica.

Uma primeira e mais comum significação de experiência designaria todo saber que adquirimos no contato com as coisas

e que se constitui princípio de nossa atividade prática. Assim, por exemplo, quando falamos de homem experimentado ou quando o poeta se refere ao "saber de experiência feito". A experiência neste primeiro sentido se distingue da ciência enquanto esta é um saber metódico, sistemático e universal das causas. Mas não se opõe à ciência porque esta, como é do consenso geral, deve apoiar-se sobre a experiência. Assim entendida a experiência apresenta uma extrema riqueza de formas. Desse modo, a noção de experiência é vasta como a própria atividade do espírito e, neste caso, como Brunschwig já observara, não há ideia contrária a uma noção tão vasta; não pode haver contrário senão a certas determinações da experiência. Mas existe um sentido mais restrito e mais técnico que a ideia de experiência recebe no domínio filosófico. É quando se pretende designar por experiência o reino do imediatamente dado por oposição ao objeto que só podemos atingir por meio do pensamento puro. A experiência passa a significar um estágio do conhecimento, inferior ao conhecimento intelectual. Nesta conceituação, dominada pelos dualismos, seja do sensível e do supra-sensível ou do racional e do empírico, experiência se refere à forma do conhecimento sensível que deve ser ultrapassada pelo conhecimento racional das essências. Platão, em passagem famosa do *Fédon*, lançava as bases deste dualismo que haveria de persistir em toda metafísica ocidental, quando afirmava a existência de dois modos de ser, um o visível, ou seja, o sensível, o outro o invisível, ou seja, o meta-empírico, isto é, o reino das essências puras que não se encontram afetadas de um relativo não-ser, próprio da transitoriedade fugaz da realidade empírica. E se Aristóteles reabilitava de certo modo a experiência, quando afirmava que ela era a fonte dos princípios, considerava no entanto o objeto do conhecimento intelectual como sendo a realidade inteligível, a essência, que em si mesma não poderia ser apreendida pelos sentidos. Estabelecia-se assim uma relação de hierarquia entre conhecimento racional e experiência sensível, que se vai tornar uma das teses básicas de toda uma tradição racionalista ou simplesmente intelectualista. O problema do conhecimento filosófico consiste sempre em partir da empiria contingente para chegar ao meta-empírico necessário. Se no idealismo crítico de Kant fala-se de um "frutífero bathos da experiência", dado primitivo e origem de todo conhecimento, põe-se um princípio de síntese transcendental que é a condição *a priori* de possibilidade de toda experiência. É verdade que, com o empirismo clássico, a experiência sensível se torna o tipo de conhecimento por excelência ao qual em última análise se reduzem todos os produtos do conhecimento intelectual. Mas, reduzido à experiência sensível, o espírito en-caminha-se aí para um subjetivismo cujas consequências são um

fenomenalismo do qual o exemplo clássico é o cepticismo de Hume, ponto terminal de um empirismo coerente que aceita todas as suas consequências.

Na filosofia moderna encontramos uma nova posição do problema da qual resulta uma revalorização da experiência com pretendida superação do empirismo tradicional e de seu oposto, a atitude racionalista. Assim teríamos, por exemplo, a ampliação do conceito de experiência, como no caso do neokantismo de Rickert, que se recusa a identificá-la com o mundo do simplesmente sensível, reconhecendo nela a existência de componentes não-sensoriais. Para êle, um empirismo autêntico não conduz necessariamente a consequências sensualísticas, e uma filosofia que busca sua base no "terreno frutífero da experiência" não precisa para isso restringir-se ao mundo das coisas concretas, espaço-temporalmente dadas. Existem objetos que nos são imediatamente dados na experiência vivida, portanto, experimentados e que todavia não são sensoriais, como, por exemplo, ocorre na vivência dos valores. A experiência humana é assim o lugar de refração concreta de objetos não-sensoriais, como sejam, por exemplo, os objetos valiosos. Mais radical ainda é a conhecida posição de Bergson que, longe de opor experiência e metafísica, pretende justamente que a verdadeira metafísica se defina como a experiência integral. Mas em Bergson se dá uma inversão dos termos do dualismo clássico, sem contudo aboli-lo. Segundo o filósofo da duração pura, como é sabido, os objetos imutáveis da metafísica racionalista são uma construção de nossos conceitos e não a essência mesma do real. Este há que ser apreendido numa experiência pura, numa intuição onde a intimidade essencial dos seres nos é dada em sua pureza originária, sem o intermédio esquematizante e deformante dos conceitos. Esta experiência ultrapassa o domínio da realidade sensorial afirmada pelo empirismo, porque ela significa a realidade enquanto dada em si mesma, sem o anteparo do instrumental conceitual de que nossa inteligência se serve para manipular o real segundo as exigências de nossa ação prática. A experiência pura passa a ter um valor único porque nela se revelam as coisas em seu ser mesmo. Existe, portanto, uma experiência metafísica do real que não se confunde com a experiência sensível de que falam os empiristas e positivistas, para opô-la ao metafísico e supra-sensível, e assim a experiência adquire a dignidade de um modo superior de apreensão metafísica do real, ignorada do filosofar racionalista.

Essa breve análise parece suficiente para se fazer uma ideia das diversas maneiras em que a experiência pode ser tratada enquanto conceito filosófico fundamental. Um traço comum a todas estas concepções é a separação, o dualismo que se estabelece entre o mundo da experiência, considerada como o domínio

do conhecimento sensível e o mundo do conhecimento racional, que atinge essências puras e imutáveis. É de outra parte a descontinuidade que se introduz entre a experiência e a natureza, entre a experiência como realidade subjetiva e o mundo das coisas extramentais; é a disjunção entre uma experiência que é visão essencial e a experiência de nossa atividade prática; entre a experiência pura, meio de acesso imediato ao ser das coisas e a experiência científico-positiva destinada, segundo Bergson, à manipulação utilitária da realidade; é, enfim, a dissociação entre a ordem teórica, atribuindo-se, por vezes, um valor máximo à contemplação em detrimento da atividade prática. Ora, o que se torna característico da filosofia de Dewey é que, segundo êle, a noção de experiência, que é ao mesmo tempo ponto de partida e ponto de chegada de seu filosofar, permitiria transcender todos os dualismos que dividem a filosofia ocidental e que se devem ao fato de que elas se afastam de uma maneira ou de outra do terreno da experiência. Daí estas oposições clássicas que têm caracterizado tradicionalmente a filosofia: o fenômeno e a coisa em si, o eterno e o temporal, o ser e o devenir, o inerte e a duração, o racional e o sensível, a teoria visão imóvel das essências e a prática, atividade inferior que hesita e tateia, a necessidade e a contingência e tantos outros pares de opostos. O próprio empirismo que pretendeu tudo reduzir à experiência sensível não escapou ao dualismo do teórico e do prático, acentuando sobretudo o caráter cognitivo da experiência como visão das coisas e permanecendo ainda dominado pela oposição do objetivo-subjetivo.

A ideia de experiência em Dewey tira sua originalidade da maneira ampla e compreensiva com que é concebida, o que possibilitaria, segundo sua maneira de ver, superar todos estes dualismos. O contínuo experiencial abrange todos os fatos que ocorrem em nosso viver, tudo o que nos afeta, todas as interações, todas as nossas vivências, o conhecimento sendo apenas uma das componentes de nossa experiência total. Noutra linguagem que não é exatamente a de Dewey, diríamos que a experiência é o ponto de encontro do homem com o ser, em seu viver, pensar e agir. Primeiro que tudo, Dewey distingue um encontro imediato com as coisas que consiste em "ter" uma experiência e um encontro cognitivo mesmo incoativamente reflexivo, que é a experiência em seu caráter propriamente noético, e que faz dela um saber consciente das coisas. Existe assim um caráter primário da experiência e neste sentido ela pode ser definida como a série dos acontecimentos, tudo o que é suscetível de ser denotado, assinalado, constatado, quaisquer que sejam a forma e o modo da constatação. Em seu modo mais genérico, poderá di-

zer-se também que a experiência significa toda a série complexa de transações que ocorrem entre o homem e seu ambiente. Assim como nos esclarece Dewey, no livro que nos dá a essência de sua metafísica, *Experience and Nature*, a experiência deve ser tomada com toda a simplicidade e universalidade, como a compreende o Vulgar, quando êle tem a experiência da doença e da prosperidade, do amor, do casamento e da morte. Experiência designa assim toda a tessitura de nossa existência, tudo o que é vivido, sofrido ou agido, feito ou contemplado, é ação e paixão. Ela se confunde com a própria vida humana na riqueza e complexidade de formas em que ela se apresenta. Experiência indica ainda o que é experienciado, o mundo dos acontecimentos, das coisas e das pessoas e o ato mesmo de experienciar (*experien-cing*). Em seu aspecto secundário, a experiência denota principalmente o processo cognoscitivo e reflexivo. Não existe para Dewey a experiência como um conhecimento imediato e privilegiado que levaria o espírito a coincidir com a essência das coisas. Mesmo porque, para êle, não tem sentido o dualismo metafísico de aparência e realidade, de fenômeno e coisa em si, nem outro tipo de conhecimento válido além do conhecimento científico. Em sua concepção instrumentalista, Dewey vê, ao contrário, no conhecimento uma forma distinta da experiência imediata, que surge quando esta se torna problemática e conduz a sua solução. O imediato seria anoético, não cognitivo ou pelo menos não reflexivo. O conhecimento é essencialmente ligação, discriminação, relação. O conhecimento se apoia sobre o imediato, mas não o penetra. O caráter primário da experiência é de ser não-reflexiva; o lógico é apenas um dos ingredientes possíveis da experiência, a qual, como situação empírica, deve sua própria organização a um caráter direto, não lógico. Assim tomada em toda sua extensão, a experiência para Dewey transcende a mera apreensão cognoscitiva de uma situação. Experimentar uma situação implica um modo de participar dela ou ser afetado por ela onde o apreender cognitivo é apenas um de seus ingredientes. Mas o imediatamente dado não goza de um *status* cognoscitivo privilegiado. O imediato, isto é, essas experiências qualitativas primárias, é apenas o ponto de partida indispensável do conhecimento. Segundo êle afirma em sua *Lógica*, a investigação sempre depende da presença imediata dos conteúdos existenciais, direta mas não cognitivamente experienciados. A experiência poderia ser assim demarcada em suas fases perceptuais e conceptuais. Na fase perceptual e imediata, aquilo que é dado é considerado enquanto emergindo da interação das coisas e organismos. E na conceptual ou mediata estes dados caracteres são ulteriormente vistos como material a ser utilizado pelo homem no prosseguimento da investi-

gação; eles são selecionados no sentido de pertinência e relevância, como elementos na solução de situações problemáticas. Ainda em sua *Lógica*, Dewey escreve: o que é dado, no sentido estrito da palavra dado, é o campo total ou situação. O dado, no sentido singular, se objeto ou qualidade, é o aspecto especial, fase ou constituinte da situação existencialmente presente, que é selecionado para indicar e identificar seus traços problemáticos com referência à investigação a ser executada. Distinguindo esses dois aspectos, vê-se que para Dewey a experiência não se restringe ao puro conhecimento nem se reduz ao subjetivo, ela inclui a situação total com todos os seus ingredientes motivacionais, emocionais e cognitivos. Ela é essencialmente dinâmica, porque é antes de tudo um *processus*. Sendo assim, ela envolve situações de equilíbrio e desajustamento; donde a necessidade permanente para o homem de uma reorganização contínua da experiência, na qual o pensamento funciona antes de tudo enquanto método de investigação e ação. Desde que no curso de seu processo a experiência se apresenta estável ou precária, determinada ou problemática, isto implica uma atividade contínua do homem no sentido de um ajustar-se que não cessa nunca. Toda ruptura de equilíbrio acarreta uma indeterminação da situação, a qual uma vez reconhecida se torna problemática. O problema se apresenta como uma dificuldade existencialmente experimentada que deve ser superada. É a problematidade da situação, quando o sistema de hábitos não basta para resolvê-la, que suscita o aparecimento da ação inteligente, do pensamento reflexivo que transforma a situação problemática numa situação determinada, isto é, promovendo uma reorganização da experiência de que resulta uma situação de equilíbrio e ajustamento. Isso é o que significa a asserção de Dewey segundo a qual todo pensamento é inerentemente prático em seu caráter e que envolve uma transformação existencial da situação original. Esta maneira de conceber primariamente a experiência humana em termos de uma relação entre ser vivo e ambiente em seu esforço incessante de adaptação procede da influência decisiva que Darwin exerceu na formação de sua doutrina filosófica. Daí por que a concepção deweyana da experiência se ressent de certo biologismo que tem suscitado as mais fortes críticas. Mas seria errôneo supor que em Dewey todos os tipos de experiência se reduziram pura e simplesmente ao processo biológico de adaptação. Ele reconhece perfeitamente em o ajustamento se processa em diferentes níveis e que o cultural constitui a emergência de um novo plano dentro da natureza, comportando formas de experiência novas e qualitativamente irreduzíveis, tais como a experiência estética, concebida como uma expressão intensificada da experiência e implicando algo de absolutamente genuíno.

Já nos seus *Essays in experimental logic* encontramos este texto que afasta qualquer interpretação grosseiramente utilitária de seu pragmatismo. Falando da experiência reflexiva êle nos diz: enquanto o conhecimento reflexivo é instrumental para obter controle numa situação perturbada (e desse modo tem uma força prática e utilitária), é também instrumental para o enriquecimento da significação imediata de experiências subsequentes. E pode bem ser que este produto secundário, este dom dos deuses, seja incomparavelmente mais valioso para viver uma vida do que o resultado do controle primário e visado, essencial que seja esse controle para se viver uma vida. Por onde se vê que o caráter instrumental da experiência tem um sentido muito mais amplo e profundo que o meramente biológico. O que Dewey não reconhece, em virtude de seu postulado naturalista, é a diferença ontológica de natureza entre os diversos planos da experiência humana.

A experiência é assim o fato primitivo da filosofia de Dewey, o ponto de encontro do homem com o ser em todas as suas formas. Ela se apresenta como uma totalidade existencial unificada e vivida que é o ponto de partida de toda atividade e de toda investigação, seja lógica, prática, metafísica, estética ou ética. O que Dewey repele é tanto a concepção subjetivista da experiência, porque privilegia indevidamente o ato da experiência em detrimento do experienciado, como a concepção puramente cognoscitiva que estabelece uma disjunção entre pensamento teórico e atividade prática. Por outro lado a experiência não constitui um gênero de atividade que pela subjetividade se opusesse à natureza. Para êle, o ato pelo qual tenho a experiência das coisas, da natureza, enfim, é também um processo da natureza. Longe de se opor, a experiência se integra no mundo da natureza. Não existe, portanto, para a filosofia de Dewey o espírito como categoria distinta que fosse o sujeito da experiência. Para Dewey, a mente constitui uma entidade ou coisa, seja cérebro ou substância espiritual; é apenas um conjunto de funções. A mente é, por isso, um aspecto do comportamento. Com isto Dewey pretende escapar à alternativa espiritualismo ou materialismo, porque ambos, em sua opinião, vêm a ser substancialistas. Mas, dessa forma, Dewey parece esvaziar a mente humana de sua autêntica subjetividade, ao reduzir a experiência a um simples processo natural, pois que para êle tudo o que é dado na experiência é, por isso mesmo, um traço da natureza. Afirmar com ênfase a continuidade essencial da experiência e da natureza torna-se uma das teses da filosofia de Dewey e define o aspecto radicalmente naturalista de sua metafísica da experiência. Assim, êle não hesita em afirmar em *Experience and Nature*: ver o organismo na natureza,

o sistema nervoso no organismo, o cérebro no sistema nervoso, o córtex no cérebro é a resposta aos problemas que obsedam a filosofia. E quando assim considerados, é preciso vê-los não como coisas numa caixa, mas como acontecimentos de uma história dentro de um processo crescente e jamais acabado. Ainda assim êle se defende de ser puro materialista, porque pretende reconhecer a especificidade dos diversos tipos de experiência. O universo deweyano se apresentaria como um universo ricamente diferenciado e qualificado que, através do conceito de natureza, pretende reunir em si dialêticamente todos os contrários, todas as oposições e dualismos da tradição filosófica. Natureza é para êle a interseção da espontaneidade e necessidade, o regular e o novo, o acabado e o emergente. É um mundo de emergências novas e irredutíveis, embora saindo misteriosamente dos níveis inferiores, ou melhor, não há níveis inferiores mas apenas qualitativamente diferenciados. Quase diríamos um universo spi-noziano, dinamizado onde não há lugar para se distinguir uma *natura naturans* e uma *natura naturata* porque a natureza de-weyana em todas as suas manifestações é sempre naturante. É um mundo de criatividade que se opõe à visão estática de um mecanismo reducionista, onde o futuro já se encontraria previamente dado no presente. A diferença do materialismo clássico, Dewey se recusa a ver na matéria a substância última a que se reduziriam todas as outras formas de ser e atividade. Arte, religião, moral, os valores espirituais, enfim, têm direito de cidadania neste naturalismo, somente que eles não constituem um reino à parte ou transcendente à natureza. Estas experiências são valiosas na medida em que promovem o maior enriquecimento da experiência humana, mas somente o saber científico é que constitui o método unicamente válido de exploração cognoscitiva da realidade e o instrumento capaz de orientar o homem em sua ação. O homem, portanto, com todas as suas criações e valores pertence ao domínio dos processos puramente naturais. A natureza é assim a categoria suprema da metafísica de Dewey e que engloba todas as formas da experiência humana. É através da experiência que a natureza adquire consciência em si mesma e o processo natural se torna inteligentemente orientado. Segundo Dewey esclarece em *Quest for Certainty*, a atividade inteligente do homem não é alguma coisa que se introduz de fora da natureza, é a mesma natureza realizando suas próprias potencialidades, em vista de uma produção mais plena e mais rica de acontecimentos. No processo evolutivo, a experiência que para emergir requer condições especiais, exprime a atuali-zação máxima da natureza. Nesta ideia de uma natureza que atinge a autoconsciência na experiência humana teríamos a marca da origem hegeliana de Dewey, a qual, segundo a sua

confissão, teria deixado um depósito permanente em seu pensamento. Tais são em síntese os princípios desta metafísica naturalista, que se apresenta como um tipo de empirismo muito peculiar, porquanto pretendendo limitar-se ao método das ciências positivas, chega a uma visão total do universo que ultrapassa o que o método estritamente positivo permitiria afirmar.

Mas o que é talvez mais característico da orientação geral do filosofar de Dewey é que ele não pretende de modo algum apresentar uma visão puramente especulativa do universo. A filosofia em sua concepção se afasta inteiramente do ideal helénico da contemplação pura. Se Plotino dizia: "A ação é um enfraquecimento da contemplação", Dewey retruca que todo conhecimento envolve ação. Para usarmos de seus próprios termos, a filosofia deve negar e rejeitar aquela inteligência que é nada mais do que um olho distante, registrando num meio remoto e alheio o espetáculo da natureza e da vida. Donde o caráter instrumentalista de seu filosofar. Mas seria falsear o genuíno pensamento de Dewey quem pretendesse ver no seu pragmatismo uma forma de puro e grosseiro utilitarismo. O que é próprio da concepção de Dewey é ver na filosofia, considerada como expressão máxima do pensamento crítico, um método ou guia da ação humana. Como observa Sidney Hook, se algumas teorias de Dewey são revolucionárias, a sua concepção da filosofia é tão velha como a de Sócrates, na medida em que a filosofia para ele é essencialmente uma pesquisa da sabedoria, uma análise da existência do ponto-de-vista do valor, uma crítica dos métodos pelos quais julgamos os modos e valores da experiência. É bem verdade que em sua busca pela sabedoria, Dewey jamais soube ou quis reconhecer o valor autônomo da contemplação não se libertando em geral e sua origem calvinista para a qual a contemplação pura é um ócio, um luxo pecaminoso do espírito. Na visão que Dewey se faz do homem, este se encontra engajado num processo sem fim de adaptação e readaptação porque a vida exige continuamente uma reorganização das experiências e não existem valores ou verdades situadas num mundo transcendente e eterna que se constituíssem objeto de contemplação. Desde que não existe um reino de essências imutáveis, mas a natureza é um vir-a-ser indefinido e o próprio da experiência é a transformação incessante das situações, as ideias deixam de ser a mera expressão do que é, definindo-se pela sua relação de adequação ao ser para se definirem, em sua validade e significação com relação ao que vai ser. Daí o significado de seu pragmatismo que se caracteriza por sua referência ao futuro, ou seja, o conhecimento vale pelas suas consequências no curso da experiência. As ideias se tornam assim instrumento de reorganização

da experiência, pela qual seu caráter de indeterminação e problematicidade se transforma em algo de determinado e garantido, Por sua vez os valores e ideais se definem em função da situação concreta e vêm a ser os elementos de que o homem dispõe a fim de projetar inteligentemente sua existência e sua ação. Não reconhecendo o valor de uma ação imanente, mas limitando-se ao plano da ação transitiva, êle repele toda contemplação pura, como sendo uma espécie de fuga diante dos problemas da vida. Por isso, não hesita em dizer que é melhor para a filosofia errar na participação ativa nas lutas e debates da vida de seu tempo, do que manter uma imune e monástica impecabilidade. A filosofia deve, portanto, atirar-se à arena onde se desenrola a luta quotidiana da existência humana e ajudar o homem a encontrar a solução de seus problemas. Daí por que o problema central de seu filosofar, tal como êle escreve em *Quest for Certainty*, é o problema de restaurar a integração e cooperação entre as crenças do homem nas quais êle vive e suas crenças sobre os valores e objetivos que deveriam dirigir sua conduta. O objeto da filosofia não deve ser um conhecimento especulativo da realidade que viesse sobrepor-se ao das ciências como um saber de tipo superior que nos revelasse os últimos fundamentos do ser. Tudo o que podemos conhecer sobre a realidade é a ciência que nos pode proporcionar. A filosofia se ocupa da sabedoria e esta, segundo Dewey, é aplicação do que é conhecido à conduta inteligente da vida humana. Cabe a ela empreender a elaboração do sistema de valores que deve orientar o homem em sua existência, utilizando-se para isso dos resultados da ciência positiva. E todo esforço do filosofar de Dewey consiste em procurar ajustar a reflexão filosófica ao nível dos progressos da ciência moderna. Dewey admite que as condições e forças que dominam de fato o mundo moderno não atingiram ainda qualquer expressão intelectual coerente, existindo assim um *décalage* entre os fatos e problemas do mundo atual e a filosofia tradicional que ainda mantemos. É preciso, portanto, eliminar esse hiato e promover uma fundamentação puramente naturalista, e à base do método científico, dos mesmos valores espirituais fundamentais de nossa civilização, e lutar por um mundo melhor onde o homem possa realizar-se em sua plenitude. Dewey nesse particular é animado do mais profundo otimismo no que diz respeito à capacidade humana de aperfeiçoamento. Como afirma êle em *Reconstruction in Philosophy*, o homem é capaz, se êle quer exercer a coragem, inteligência e esforço exigidos de modelar seu próprio destino. Mas, para Dewey, o objetivo do homem não é um limite ou um termo que é preciso atingir; é o processo ativo pelo qual se transforma a situação presente. O fim da vida não é a perfeição, mas o *processus* incessante de

aperfeiçoamento. A tarefa da filosofia do futuro seria de explicar ao mundo moral e social estas ideias de desenvolvimento e crescimento indefinido, de possibilidades sem limites, de liberação individual e coletiva. A ciência nos permitiu agir sobre a natureza e transformá-la; que ela faça a educação do homem e prepare a democracia. Não basta desenvolver a ciência da natureza e a indústria que dela resulta; é preciso também transportar os novos métodos ao domínio social. Então "o ciclo do desenvolvimento científico será terminado, a reconstrução filosófica será um fato consumado." O divórcio dos valores e dos fatos, do ideal e do real, será eliminado. Tal é o filosofar de Dewey, inspirado num pragmatismo científico, animado de um otimismo ativo, motivado pelo culto da liberdade e por um desejo ardente de promover uma organização social bastante flexível para permitir o desenvolvimento do indivíduo, bastante forte para enquadrá-lo no grupo e fazê-lo participar da cooperação criadora. A filosofia ao serviço dos mais nobres ideais humanos de liberdade e cooperação, tal seria o sentido desse pragmatismo idealista que crê religiosamente no poder de auto-aperfeiçoamento do homem.

Não é aqui certamente o lugar indicado para se intentar uma crítica da filosofia de Dewey, quando justamente prestamos uma homenagem a sua memória. Mas se, como dizia Lachelier, a primeira condição para se compreender um sistema é instalar-se nele, e a segunda é sair dele, não nos é possível deixar de propor algumas observações críticas a título de aporias. Um estudo da filosofia de Dewey nos revela desde logo certo conflito latente entre sua epistemologia empirista e sua metafísica, entre seu idealismo prático dos valores e seu método estritamente naturalista. Com efeito, se o único método válido, capaz de fornecer "certezas garantidas", é o método científico e se esse método se define pelo critério da verificação experimental, como é possível fazerem-se afirmações metafísicas sobre a natureza como totalidade, uma vez que tais afirmações, pelo seu caráter metafísico, escapam a todo e qualquer controle pela verificação empírica? Neste caso, todas as asserções fundamentais da metafísica naturalista de Dewey teriam um mero caráter de hipótese à espera de um dia serem verificadas pelo método científico. Mas uma teoria metafísica da realidade total não poderia ser, por definição, verificada pelo método científico positivo. Além disso, como seria possível fundamentar-se todo um sistema de valores que devem orientar a existência humana à base somente de hipóteses? Isto equivaleria a resvalar para um *ais ob* cuja aceitação implicaria uma pura decisão arbitrária ou pelo menos aventureira e que não justificaria racionalmente

nenhum otimismo sobre os destinos do homem. Dewey pretende haver superado o dualismo kantiano da natureza e da liberdade, integrando-os em sua noção de experiência. Mas é justamente essa pretensão que suscita as maiores dificuldades. Para isso teria sido preciso demonstrar que os juízos de valor são empíricos na mesma forma que são os juízos científicos; mostrar como imperativos éticos podem ser derivados de contestações científico-positivas. E nisto reside precisamente a dificuldade central de todo naturalismo ético, empirista como o de Dewey. Porque enquanto penso o universo em função das categorias do entendimento puro não posso deixar de concebê-lo como um conjunto de processos submetidos a uma legalidade universal. Esta é com efeito a visão inerente ao pensamento científico positivo. Neste caso, meu ser como realidade empírica está sujeito às mesmas leis que o resto dos processos naturais. Mas, por outro lado, na ação moral eu me apreendo como sujeito que se propõe fins e ideais e, portanto, dotado de autodeterminação, de liberdade. Assim sendo, transcendendo o mundo da natureza, porque não teria sentido falar-se de ideais e valores para um ser que nada mais é que um processo natural, submetido às mesmas leis da natureza. Dewey começa por conceber a vida humana segundo o modelo biológico da adaptação natural e em seguida com o auxílio do método científico pretende justificar os valores que dão sentido e conteúdo realmente humano à existência do homem. Pelo que se torna patente o paradoxo de sua doutrina já destacado por Gotschalk. De um lado, ao esforçar-se por libertar o homem de toda referência ao supra-sensível ou ao sobrenatural e concentrar-se no propósito de promover a exaltação e progresso do homem, o naturalismo é uma doutrina essencialmente antropocêntrica e humanista. Todavia, na medida em que o homem para o naturalismo não passa de um mero processo dentro da natureza, êle se torna francamente anti-humanista quanto ao posto do homem do cosmo. Porque, como é possível à base do método científico que encara apenas relações funcionais de causa e efeito descobrir-se um valor especial e único à existência humana dentro do universo que justificasse esse ato de fé na condição humana e sua dignidade que é a filosofia de Dewey? É que o valor da vida humana é uma tese da metafísica de Dewey ou uma crença profundamente arraigada em seu espírito, mas não um resultado que se impusesse pela análise científica.

Mas certamente que esses conflitos, que aliás se notam em todas as grandes filosofias, em nada desmerecem o valor e importância da obra de Dewey. O grande esforço que representa sua filosofia para a solução dos problemas humanos não pode deixar-nos indiferentes numa época em que tantos perigos amea-

çam dramaticamente os valores mais caros da tradição ocidental. Sem dúvida que para muitos esta filosofia da experiência se ressentia de certa densidade ontológica, carecendo sua concepção do homem do sentido das dimensões trágicas da vida. Por outro lado acreditamos que sua posição rigorosamente naturalista se afigura de todo insuficiente para uma fundamentação dos valores supremos que orientam o espírito humano em seu peregrinar histórico e parece incapaz de satisfazer às exigências de absoluto próprias deste mesmo espírito. Mas as refutações que se fizeram de Dewey (Hegel costumava dizer que nenhum sistema jamais foi inteiramente refutado) não atingirão o valor e fecundidade de suas contribuições tanto para a filosofia pura como para a ação e pensamento pedagógicos. E se, como dizia Péguy, uma grande filosofia não é uma filosofia que não é contestada, mas uma filosofia que vence de alguma maneira; não é uma filosofia sem mácula, mas uma filosofia sem medo; não é aquela contra a qual nada se tem a dizer, mas aquela que disse alguma coisa, então, poderemos afirmar que Dewey nos legou uma grande filosofia.

A CIÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO

Em reunião promovida, no mês de agosto, pelo Instituto Weizmann de Rehovot (Israel) e destinada ao exame do tema "A Ciência e o Progresso dos Novos Estados", à qual compareceram 127 cientistas e pensadores de 39 países, entre os quais, do Brasil, o Prof. Anísio Teixeira e o economista Celso Furtado, foi adotada a seguinte Declaração :

A Conferência Internacional sobre "A Ciência e o Progresso dos Novos Estados" foi promovida pelo Instituto Weizmann de Rehovot (Israel) entre 15 e 30 de agosto de 1960, por iniciativa do Presidente do referido Instituto.

Compareceram à Conferência ministros, altas autoridades governamentais, líderes de instituições educacionais e de desenvolvimento de vários países, muitos dos quais se constituíram recentemente como estados soberanos, assim como eminentes cientistas, homens de pensamento e economistas de várias partes do mundo. Também se fizeram representar organizações internacionais especializadas.

A Conferência dirigiu sua atenção para dois processos que afetaram profundamente a vida desta geração — o rápido progresso da ciência e da tecnologia e a mudança na estrutura da comunidade internacional, através da criação de novos estados, sobretudo na Ásia e na África. Os participantes à Conferência expressaram geral concordância nos seguintes pontos:

1. Os novos estados alcançaram igualdade política com os estados mais antigos. Mas não existe ainda igualdade no progresso econômico, social e cultural. A maioria dos novos estados sofre de níveis de vida deprimente; lento desenvolvimento na agricultura e na indústria e uso inadequado dos recursos naturais. O pensamento científico e as técnicas que poderiam corrigir esta situação não estão sendo ainda aplicados nos Novos Estados. Assim, o moderno movimento científico está continuamente aumentando a força e a riqueza dos países avançados,

enquanto produzem efeito reduzido nos territórios menos desenvolvidos.

2. É necessário com urgência reduzir esta disparidade por motivos humanos e de modo a aumentar o bem-estar dos estados e criar uma atmosfera mais harmoniosa nas relações internacionais.

3. Os cientistas naturais e sociais participantes da Conferência acordaram que a ciência e a tecnologia são capazes de promover mudanças rápidas na condição dos novos estados através de métodos agrícolas avançados; irrigação; prevenção da doença e promoção da saúde, técnicas nutricionistas aperfeiçoadas; descoberta e avaliação de recursos; ajustamento mútuo dos recursos e da população; e estímulo à industrialização. Deu-se grande ênfase à necessidade de fortalecer a educação científica nos estados em processo de desenvolvimento.

4. Concordou-se também que em muitas áreas de pesquisa e de aplicação, como a de utilização de energia nuclear e solar, e a de disponibilidade crescente de água potável por processos artificiais, os respectivos progressos, na próxima década, poderão ter efeito positivo nas condições econômicas dos estados em processo de desenvolvimento.

5. Os representantes dos novos Estados revelaram forte desejo pela expansão da educação científica em seus países, pela utilização dos melhores métodos científicos adequados aos seus problemas de desenvolvimento, e pela manutenção de íntimo contato com o pensamento e a ação científicos dos países cientificamente avançados.

6. As seguintes linhas de pensamento e ação foram recomendadas na Conferência, com o objetivo de levar a ciência e a tecnologia a participar mais ativamente nos problemas dos países em processo de desenvolvimento:

- a) Os governos dos Estados em processo de desenvolvimento deverão considerar o progresso da ciência e da tecnologia como um objetivo principal de suas políticas nacionais e destinar recursos e oportunidades para alcançar este fim;
- b) Nos sistemas de ensino secundário e superior dos países novos e em processo de desenvolvimento, deverão ser executados programas acelerados com o objetivo de formar um corpo de cientistas e peritos técnicos;
- c) Um primeiro passo nas atividades dos novos estados deve ser a realização de um completo levantamento dos recursos naturais e humanos, como base para um pro-

grama de desenvolvimento, em que se estabeleçam lúcidas indicações de prioridades;

- d) Enquanto seu próprio potencial humano, no campo da ciência, não seja adequado nem suficiente, os Estados Novos em processo de desenvolvimento deverão procurar a ajuda de assessores e peritos científicos de países amigos e organizações internacionais, para auxiliá-los a desenvolver uma tradição e uma prática científicas ;
- e) Os representantes dos Estados Africanos à Conferência apontaram as vantagens de uma abordagem regional aos seus respectivos problemas. Haverá casos em que projetos de assistência técnica e educação técnica poderão ser aplicadas vantajosamente por mais de um Estado;
- f) Os Estados que realizaram progressos científicos avançados deveriam adotar a política de estender a ajuda científica aos países cientificamente menos avançados;
- g) As instituições e pesquisadores científicos dos países cientificamente mais avançados deveriam aumentar seu interesse por aqueles campos de pesquisa e de aplicação que são relevantes para os países novos e em processo de desenvolvimento;
- h) As organizações internacionais, os governos e as fundações deveriam executar programas crescentes de auxílio financeiro aos países em processo de desenvolvimento, com a devida ênfase na transmissão e difusão do conhecimento técnico, na formação de técnicos, e no aumento do equipamento técnico e científico;
- i) Foi também acordado, de modo geral, que os contratos realizados na Conferência, entre os governos dos países em processo de desenvolvimento e os líderes nas várias disciplinas científicas e tecnológicas, deveriam ser intensificados e ampliados para abranger a elaboração mútua de planos específicos na execução dos objetivos aqui estabelecidos.

7. Para executar os propósitos e planos recomendados no parágrafo precedente, a Conferência decide criar um Comité Permanente que manterá contato com os participantes da Conferência de Rehovot e com outros governos e instituições que apoiam seus objetivos gerais. O Comité Permanente servirá como uma organização central para receber e encaminhar pedi-

dos e sugestões de países em processo de desenvolvimento e de cientistas e tentará promover contatos proveitosos.

O Comité Permanente examinará a convocação de uma Segunda Conferência na época oportuna, após consulta aos Governos, cientistas e organizações internacionais, de modo a apreciar os progressos realizados nas questões propostas do item 6 desta Declaração.

O Comité Permanente apresentará um relatório à 2.^a Conferência a respeito da supervisão dos progressos nas atividades e programas individuais ou coletivos.

8. A Conferência decide publicar os trabalhos a ela apresentados para distribuição aos governos, instituições científicas e organizações internacionais.

9. A Conferência decide enviar esta declaração ao Secretário Geral das Nações Unidas e às organizações especializadas, governos, instituições e fundações interessadas na pesquisa científica e no progresso dos estados em processo de desenvolvimento.

Rehovot, 25 de agosto de 1960.

ORGANIZAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO BRASIL *

(em 1958)

O Ministério da Educação e Cultura constitui-se de órgãos de direção, de execução e de cooperação.

ÓRGÃOS DE DIREÇÃO

Os órgãos de direção formam a Secretaria de Estado. Compreendem :

- I — Gabinete do Ministro
- II — órgãos de Administração Geral
- III — Órgãos de Administração Especial
- IV — órgãos Complementares

- I — *Gabinete do Ministro*, regulamentado pelo Decreto número 38.609, de 19/1/56, com a seguinte organização: Setor de Programação e Controle Setor de Estudos e Administração Setor de Recepção Setor de Divulgação Portaria
- II — Os órgãos de Administração Geral formam o *DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO*, criado pelo Decreto-lei n.º 357, de 28/3/1938. Pelo Decreto-lei" n.º 1.018, de 31/12/1938, o órgão passou a denominar-se Departamento de Administração. Continuou a sofrer modificações e novos setores foram-lhe incorporados. Finalmente, pelo Decreto-lei n.º 3.112, de 12/3/1941, foi definitivamente organizado e pelo Decreto n.º 42.472, de 15/10/1957, suas Divisões e Serviços foram regulamentados. O Departamento de Administração compreende os seguintes órgãos:

* Trabalho elaborado pela Técnica de Educação Norma Carneiro Monteiro e pelo Prof. Ulisses Bastos Freitas, da Divisão de Documentação e Informação Pedagógica do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

1. *Divisão de Pessoal*, antiga Diretoria de Pessoal a que se refere o art. 7.º da Lei n.º 378, de 13/1/37, proveniente da antiga Diretoria Geral de Expediente. Pelo Decreto-lei n.º 204, de 25/1/1938, a Diretoria de Pessoal tomou a denominação de Serviço do Pessoal. Pelo Decreto-lei n.º 1.018, de 31/12/1938, o Serviço do Pessoal passou a denominar-se Divisão de Pessoal e foi regulamentado pelo Decreto n.º 42.472, de 15/10/57, tendo a seguinte organização:

Seção de Direitos e Deveres
 Seção de Movimentação Seção
 de Cadastro e Acesso Seção
 Financeira Seção de
 Mecanização Seção de
 Assistência Social:
 Setor de Perícias Médicas
 Setor de Assistência Médico-Hospitalar
 Postos Ambulatórios
 Posto Hospitalar
 Setor de Medicina Social Seção de
 Apuração de Tempo de Serviço Turma de
 Administração

2. *Divisão de Material*, antigo Serviço de Material, criado pelo Decreto-lei n.º 357, de 28 de março de 1938. Passou a Divisão de Material pelo Decreto-lei n.º 1.018, de 31 de dezembro de 1938. Foi regulamentada pelo Decreto n.º 42.472, de 15 de outubro de 1957, compondo-se de:

Seção Administrativa
 Seção de Requisição e Controle
 Seção de Fiscalização e Tombamento

3. *Divisão de Orçamento*, antiga Diretoria Geral de Contabilidade pertencente à Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública, conforme Decreto n.º 19.560, de 5/1/1931, foi incorporada aos órgãos de administração geral pelo art. 7.º da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937. Ao ser criado o Departamento de Administração pelo Decreto-lei n.º 357, de 28 de março de 1938, passou a pertencer a este sob a denominação de Serviço de Contabilidade. Finalmente foi transformado em Divisão de Orçamento pelo Decreto-lei n.º 3.112, de 12 de março de 1941. Pelo Decreto n.º 42.472, de 15 de outubro de 1957, foi a Divisão de Orçamento regulamentada, passando a constituir-se de:

Seção de Estudos e Previsão
 Seção de Execução Seção de
 Controle Turma de
 Administração

4. *Divisão de Obras*, antiga Superintendência de Obras e Transportes, subordinada à Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública, conforme o art. 6.º do Decreto n.º 24.438, de 21/6/1934, transformou-se em órgão auxiliar de execução pelo art. n.º 66, da Lei n.º 378, de 13/1/37, sob a denominação de Serviço de Obras. Pelo Decreto-lei n.º 3.112, de 12/3/41, passou a denominar-se Divisão de Obras. Pelo Decreto n.º 42.472, de 15/10/57, foi regulamentada, constituindo-se de:

Seção de Estudos e Projetos Seção de Execução e
 Fiscalização de Obras Seção de Manutenção e
 Reparos de Edifícios Seção de Recuperação e
 Depósito de Material Turma de Administração

5. *Seção de Organização* — Conforme o Decreto n.º 42.472, de 15/10/1957, subordinada administrativamente ao Departamento de Administração e tecnicamente ao Departamento Administrativo do Serviço Público, tem por finalidade proceder ao estudo da organização, condições, normas e métodos de trabalho das unidades administrativas do Ministério.

6. *Serviço de Administração da Sede*, criado pelo Decreto-lei n.º 3.112, de 12/3/41, ao qual fora incorporada a Portaria, órgão complementar a que se refere o art. 20 da Lei n.º 378, de 13/1/37. Pelo Decreto n.º 42.472, de 15/10/57, recebeu a seguinte organização:

Turma de Conservação
 Portaria
 Turma de Administração

7. *Serviço de Comunicações*, que se achava entre os órgãos complementares de direção (letra e, art. 20 da Lei n.º 378, de 13/1/37), foi incorporado ao Departamento de Administração pelo Decreto-lei n.º 3.112, de 12/3/41. Foi regulamentado pelo Decreto n.º 42.472, de 15/10/57, compreendendo:

Turma de Registro Turma
 de Mecanização Turma de
 Administração Arquivo
 Geral

8. *Serviço de Transportes*, antiga Superintendência de Obras e Transportes da Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública, pela Lei n.º 378, de 13/1/37, passou a fazer parte dos serviços auxiliares pertencentes aos órgãos de Execução. Com o Decreto-lei n.º 3.112, de 12/3/41, ficou subordinado ao Departamento de Administração. Pelo Decreto n.º 42.472, de 15/10/57, recebeu a seguinte organização:

Turma de Administração
Garagem
Oficina

9. *Contadoria Secional*, criada pelo Decreto n.º 5.226, de 31/1/1940, e incorporada ao Departamento de Administração pelo Decreto-lei n.º 3.112, de 12/3/1941.

10. *Tesouraria*, antiga Tesouraria Geral criada pelo Decreto n.º 24.560, de 3/7/1934, pertencente ao Ministério da Educação e Saúde Pública e subordinada à Diretoria Geral de Contabilidade, passou a fazer parte do Departamento de Administração pelo Decreto-lei n.º 3.112, de 12/3/41.

III — Os Órgãos de Administração Especial compreendem:

A) *Serviço de Estatística de Educação e Cultura*

Antiga Diretoria de Estatística, a que alude o artigo 8.º, parágrafo único da Lei n.º 378, de 13/1/37, proveniente da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação da Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública, conforme o Decreto número 19.560, de 5/1/1931. Foi regulamentado pelo Decreto n.º 38.661, de 21/1/56. Compreende os seguintes órgãos:

Seção de Ensino Primário Seção de
Ensino Extra-Primário Seção de
Estatísticas Culturais Seção de
Despesas com a Cultura Seção de
Apuração Mecânica Seção de Estudos
e Análises Seção de Administração
Portaria

B) *Departamento Nacional de Educação*

Antiga Diretoria Geral de Educação de que trata o art. 1.º do Decreto n.º 22.084, de 14/11/1932, e que tivera efêmera duração, pois fora extinta pelo Decreto n.º 24.439, de 21/6/1934, organizando-se então a Diretoria Nacional de Educação. Pela Lei

n.º 378, de 13/1/37, passou a ser o Departamento Nacional de Educação, composto do Gabinete do Diretor Gera, de um Serviço de Expediente e de 8 Divisões de Ensino. Pelo Decreto-lei número 8.535, de 2/1/46, as Divisões de Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial passaram a constituir Diretorias subordinadas diretamente ao Ministro, com exceção das seguintes divisões, que permaneceram subordinadas ao Departamento de Educação:

- 1) *Divisão de Ensino Primário*, prevista no art. 10, letra *a* da Lei n.º 378, de 13/1/37, foi extinta pelo Decreto-lei n.º 9.018, de 25/2/46, e suas atribuições ficaram incorporadas ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).
- 2) *Divisão de Ensino Doméstico* (ainda não instalada).
- 3) *Divisão de Educação Física*, regulamentada pelo Decreto n.º 40.296, de 6/11/56. Compreende:

Seção de Estudos e Aperfeiçoamento
 Seção de Educação Física de Grau Médio
 Seção de Educação Física de Grau Superior
 Seção de Desportos e Recreação
 Seção Administrativa

Pelo Decreto n.º 43.177, de 5/2/58, foi instituída a CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, a cargo desta Divisão.

- 4) *Divisão de Educação Extm-Escolar*, regulamentada pelo Decreto n.º 34.078, de 6/10/53, compreende:

Gabinete do Diretor
 Seção de Estudante
 Seção de Assistência
 Seção de Cultura

Junto a esta Divisão foram instituídas duas campanhas: CAMPANHA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE (Decreto n.º 43.031, de 13/1/58) e CAMPANHA NACIONAL DE MERENDA ESCOLAR (Decreto n.º 37.106, de 31/3/55, modificado pelo Decreto n.º 40.052, de 1/10/56).

- 5) *Serviço de Educação de Adultos*, previsto pelo Decreto-lei n.º 4.958, de 14/11/1942, art. 5.º, e pelo Decreto número 19.513, de 25/8/1945, art. 4.º, n.º 2, e art. 5.º. Ficou o Departamento Nacional de Educação autorizado a organizá-lo para o período de 1.º de fevereiro a 31 de

dezembro de 1947, pela Portaria Ministerial n.º 57, de 30/1/47. Compreende os seguintes setores:

Setor das Relações Públicas (Portaria Ministerial n.º 61 A, de 30/1/47). Setor de Orientação Pedagógica (Portaria n.º 251, de 25/7/1957). Setor de Planejamento e Controle Setor Administrativo

- 6) *Campanha Nacional de Material de Ensino*, instituída pelo Decreto n.º 38.556, de 12/1/1956, para estudar e promover medidas reletentes à produção e à distribuição de material didático, com a finalidade de contribuir para a melhoria de sua qualidade e difusão do seu emprego, bem como para a sua progressiva padronização.
- 7) *Conservatório Nacional de Canto Orfeônico*, instituído pelo Decreto-lei n.º 4.993, de 26/11/42, e alterado pelo Decreto-lei n.º 5.642, de 2/7/43. Foi regulamentado pelo Decreto n.º 41.926, de 30/7/57, compreendendo:

Seção de Documentação:

Biblioteca-Discoteca

Laboratório de Voz

Secretaria:

Portaria

Comissões Técnicas

Didática do Canto Orfeônico

Prática do Canto Orfeônico

Formação Musical Estética

Musical Cultura Pedagógica

Artesanato Musical

Seção de Orientação e Informação

C) *Diretorias de Ensino*

As Divisões de Ensino previstas no art. 10 da Lei n.º 378, de 13/1/37, estiveram subordinadas ao Departamento Nacional de Educação. Pelo Decreto-lei n.º 8.535, de 2/1/46, as Divisões de Ensino Superior, Industrial, Secundário e Comercial passaram a ser denominadas Diretorias de Ensino diretamente subordinadas ao Ministro, ficando as restantes subordinadas ao Departamento Nacional de Educação.

- 1) *Diretoria do Ensino Superior*, regulamentada pelo Decreto n.º 20.302, de 2/1/1946, compreende:

Seção de Estudos e Organização
Seção de Fiscalização da Vida Escolar
Seção de Inspeção
Seção de Registro
Serviço Auxiliar
Universidades Equiparadas
Escolas Federais Isoladas
Escolas Autorizadas e Reconhecidas

Junto a essa Diretoria foi instituída a CAMPANHA DE FORMAÇÃO DE GEÓLOGOS (CAGE) pelo Decreto n.º 40.783, de 18/1/57, compreendendo uma Comissão Orientadora.

- 2) *Diretoria do Ensino Secundário*, regulamentada pelo Decreto n.º 20.302, de 2/1/46, alterado pelo Decreto n.º 20.760, de 18/3/1946, compreende os seguintes setores:

Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar Seção de Pessoal Docente e Administrativo Seção de Fiscalização da Vida Escolar Seção de Orientação e Assistência Seção de Inspeção Serviço Auxiliar
Inspeorias Secionais do Ensino Secundário (Portaria Ministerial n.º 134, de 25/2/1954, e Portaria do Diretor do Ensino Secundário, n.º 318, de 5/4/1954).

Pelo Decreto n.º 34.638, de 17/11/53, foi instituída a CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO E DIFUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO (CADES), cujo Regimento foi aprovado pela Portaria Ministerial n.º 170, de 26/3/1954. Compreende:

Conselho Consultivo
Secretaria
Contabilidade Setor de Projetos

- 3) *Diretoria do Ensino Comercial*, regulamentada pelo Decreto n.º 20.302, de 2/1/46, alterado em alguns de seus artigos pelo Decreto n.º 20.760, de 18/3/46, compreende:

Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar Seção de Pessoal Docente e Administrativo Seção de Fiscalização da Vida Escolar Seção de Orientação e Assistência Seção de Inspeção Serviço Auxiliar

Pelo Decreto n.º 35.247, de 24/3/54, foi instituída a CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO E EXPANSÃO DO ENSINO COMERCIAL (CAEC), cujo Regimento foi aprovado pela Portaria Ministerial n.º 398, de 11/6/1954. Compreende:

Conselho Consultivo
Secretaria
Contabilidade Setor de
Projetos

- 4) *Diretoria do Ensino Industrial*, regulamentada pelo Decreto n.º 20.302, de 2/1/46, alterado em alguns artigos pelo Decreto n.º 20.760, de 18/3/46, e pelo Decreto número 35.171, de 8/3/54, compreende:

Seção de Prédios, Instalações e Estudos
Seção de Pessoal Docente, Discente e Administrativo
Seção de Aprendizagem Industrial
Serviço Auxiliar
Curso Técnico de Química Industrial
Curso Técnico de Mineração e Metalurgia

Estão subordinadas a esta Diretoria as Escolas Técnicas e Industriais do País.

IV — Órgãos Complementares

Atualmente há três órgãos complementares no Ministério da Educação e Cultura: Biblioteca da Secretaria de Estado, Seção de Segurança Nacional e o Serviço de Documentação, todos subordinados diretamente ao Ministro.

1. *Biblioteca da Secretaria de Estado*. Pelo regulamento a que se refere o Decreto n.º 19.560, de 5/1/31, competia à 2.ª Seção da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação a "organização e conservação de uma *biblioteca especializada* à disposição do Ministro e dos funcionários técnicos do Ministério, e também para uso dos seus próprios serviços". No entanto, a Biblioteca só foi criada em 13 de janeiro de 1937 pela Lei n.º 378. Passou a integrar o Departamento de Administração pelo Decreto-lei n.º 3.112, de 12/3/41. Em 2 de janeiro de 1946, pelo Decreto n.º 20.305, foi aprovado o seu regimento, passando a ficar subordinada diretamente ao Ministro de Estado. Compreende:

Seção de Classificação e Catalogação
Seção de Referência

2. *Seção de Segurança Nacional*, instituída pelo Decreto n.º 23.873, de 15/2/34, organizada pelo Decreto n.º 2.036, de 11/10/37, passou a pertencer aos órgãos complementares do Ministério, diretamente subordinada ao Ministro de Estado. Seu regimento interno foi aprovado pelo Decreto n.º 23.438, de 29/7/47. Compreende: Diretoria, Secretaria e Seção Técnica. A Seção de Segurança Nacional deve ser considerada Órgão de Cooperação do Ministério, dada a natureza de seus trabalhos e objetivos, embora conste por lei como Órgão Complementar.

3. *Serviço de Documentação*, antigo Serviço de Publicidade a que alude o art. 20 da Lei n.º 378, de 13/1/37. Está subordinado diretamente ao Ministro de Estado da Educação e Cultura. Passou a ter a denominação atual pelo Decreto-lei n.º 2.045, de 29/2/40. Seu regimento foi aprovado pelo Decreto n.º 20.304, de 2/1/46, posteriormente, pelo Decreto n.º 38.725, de 30/1/56, compreendendo:

Seção de Administração Seção
de Divulgação Seção de Foto-
Documentação Seção de
Pesquisa Biblioteca

4. *Comissão de Eficiência*, instituída pela Lei n.º 378, de 13/1/37, e reorganizada pelo Decreto-lei n.º 579, de 30/7/38, e, posteriormente, pelo Decreto-lei n.º 3.569, de 29/8/41; foi extinta pelo Decreto-lei n.º 9.503, de 23/7/46.

5. *Serviço Jurídico*, previsto no art. 20 da Lei n.º 378, de 13/1/37, não foi instalado até a presente data. Existe apenas o cargo de Consultor Jurídico do Quadro Permanente do Ministério.

ÓRGÃOS DE EXECUÇÃO

Todos os órgãos de execução acham-se subordinados diretamente ao Ministro de Estado. Compreendem os serviços relativos à educação, executados por:

- A) Instituições de Educação Escolar
- B) Instituições de Educação Extra-Escolar

A) *Instituições de Educação Escolar*

COLÉGIO PEDRO II (internato e externato). Destina-se a administrar o ensino secundário completo (1.º e 2.º ciclos), quer no regime de externato, quer no de internato.

ESCOLA TÉCNICA NACIONAL, antiga Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Destina-se ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Anteriormente à Lei n.º 378, de 13/1/37, estivera subordinada à Inspetoria de Ensino Profissional Técnico. A referida Lei pretendia transformá-la em Liceu juntamente com as escolas de aprendizes de artífices. Pelo Decreto-lei n.º 4.127, de 25/2/42, criou-se a Escola Técnica Nacional.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, regulamentado pelo Decreto n.º 26.974, de 28/7/49, teve seu regimento modificado pelo Decreto n.º 38.738, de 30/1/56, pelo qual foram criados novos setores e aperfeiçoados outros. A Lei número 3.198, de 6/7/57, alterou a denominação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos para a atual. O Instituto compõe-se dos seguintes setores:

Seção de Preparação e Aperfeiçoamento de Pessoal
 Seção Escolar (cursos primário, pré-primário, profissional, Artes Plásticas) Seção Clínica e de Pesquisas Médico-Pedagógicas Setor de Defesa Civil Centro de Logopedia Seção de Administração (Zeladoria e Portaria)

Pelo Decreto n.º 42.728, de 3/12/57, instituiu-se a CAMPANHA PARA A EDUCAÇÃO DO SURDO BRASILEIRO.

INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT, destinado à educação dos cegos e amblíopes, foi regulamentado pelo Decreto número 34.700, de 25/11/53. Compreende:

Seção de Educação e Ensino (primário, ginásial, profissional e musical) Seção de Medicina e Pesquisas sobre a Cegueira Seção de Cursos
 Seção de Publicações para Cegos Imprensa Brai'le
 Seção de Radiodifusão Educativa Seção de Disciplina e Assistência ao Aluno Seção de Serviço Social Seção de Administração Zeladoria

INSTITUTO NACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO. Foi criado pela Lei n.º 378, de 13/1/37, e regulamentado pelo Decreto n.º 20.301, de 2/1/46, com a finalidade de promover e

orientar a utilização da cinematografia especialmente como processo auxiliar de ensino e como meio de educação em geral. Compreende:

Serviço de Orientação Educacional:

Seção de Estudos e Pesquisas

Seção de Publicidade Serviço de

Técnica Cinematográfica:

Seção de Adaptação

Seção de Tratamento

Seção de Filmagem

Laboratório

Oficina Serviço

Auxiliar:

Filmoteca e Distribuição

Biblioteca

Almoxarifado

Portaria

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (INEP).

Criado pela Lei n.º 378, de 13/1/37, sob a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos, foi organizado pelo Decreto-lei n.º 580, de 30/7/38, passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Pelo Decreto-lei n.º 9.018, de 25/2/46, passou a encarregar-se das atribuições da Divisão de Ensino Primário, que foi extinta.

Pela Portaria Ministerial n.º 160, de 26/3/53, e Portaria número 3, de 1/4/53, do Diretor do INEP, foi instituída e organizada a CAMPANHA DE INQUÉRITOS E LEVANTAMENTOS DO ENSINO MÉDIO E ELEMENTAR (CILEME), visando-se à tomada de contato com a situação educacional em todo o país. Concomitantemente surgiu em 1952 a CAMPANHA DO LIVRO DIDÁTICO E MANUAIS DE ENSINO (CALDEME), que tinha por fim dar assistência técnica ao professorado.

O CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (CBPE), órgão do INEP, criado pelo Decreto n.º 38.460, de 28/12/55, absorveu os trabalhos desenvolvidos pelas duas Campanhas (CILEME E CALDEME) e sistematizou-as. Por esse decreto foram também criados os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, sediados nas capitais dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul.

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais compreende:

Comissão Consultiva

Diretoria Executiva:

Secretaria
Contabilidade

Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica:

Seção de Documentação e Intercâmbio
Biblioteca Murilo Braga
Serviço de Bibliografia
Seção de Audio-Visuais
Publicações

Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério:

Coordenação dos Cursos

B) *Instituições de Educação Extra-Escolar* (diretamente subordinadas ao Ministro da Educação e Cultura)

INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO, criado pela Lei número 378, de 13/1/37, denominava-se Instituto Cairu, com a finalidade de organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira. Pelo Decreto-lei n.º 93, de 21/12/37, recebeu a denominação que até hoje conserva e a seguinte organização:

Serviços Gerais de Administração Seção de
Enciclopédia e do Dicionário Seção das
Publicações Seção das Bibliotecas
Conselho de Orientação (organização da Enciclopédia Brasileira) .

Pela Portaria Ministerial n.º 810, de 13/11/53, institui-se a COMISSÃO PERMANENTE DE INCENTIVO E ASSISTÊNCIA À BIBLIOTECA.

INSTITUTO JOAQUIM NABUCO (sede em Recife, Pernambuco), criado por ocasião do Centenário de Joaquim Nabuco (Lei n.º 770, de 27/7/49). Dedicar-se ao estudo de problemas sociais relacionados com as condições de vida do trabalhador brasileiro da região agrária do norte e do pequeno lavrador dessa região que vise ao melhoramento dessas condições. Tem por fim, ainda, promover o ensino das ciências sociais e das técnicas de pesquisas sociais; publicar obras, monografias, ensaios e estudos de especialistas nacionais ou estrangeiros. Seu regimento foi aprovado pelo Decreto n.º 37.334, de 12 de maio de 1955, com a seguinte organização:

Seção de História Social
Seção de Sociologia
Seção de Antropologia
Seção de Economia
Seção de Geografia Humana
Seção de Estatística e Cartografia
Seção de Administração

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS (ISEB), instituído pelo Decreto n.º 37.608, de 14/7/55, tem por fim o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da sociologia, da história, da economia e da política, para aplicar os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira. Compreende:

Departamento de Filosofia
Departamento de História
Departamento de Sociologia
Departamento de Ciência Política e Económica
Conselho Consultivo
Conselho Curador
Diretoria Executiva

MUSEU IMPERIAL, criado pelo Decreto-lei n.º 2.096, de 29/3/1940, na cidade de Petrópolis, foi reorganizado pelo Decreto-lei n.º 9.190, de 22/4/46. Seu regimento foi aprovado pelo Decreto-lei n.º 21.008, de 22/4/46, e alterado pelo Decreto número 25.797, de 10/11/48. Tem a finalidade de recolher, classificar e expor objetos de valor histórico ou artístico referentes a fatos e vultos da Monarquia Brasileira, notadamente do período de D. Pedro II; colecionar, classificar e expor objetos que constituam documentos expressivos da formação histórica da cidade de Petrópolis; recolher e classificar documentos manuscritos relativos à Monarquia Brasileira, sob a forma de arquivo. O Museu Imperial compõe-se de:

Divisão da Monarquia Brasileira:
Seção Brasil-Reino e Brasil-Império Seção de Porcelanas,
Cristais, Cidade de Petrópolis e Viaturas

Divisão de Ourivesaria:
Seção de Jóias, Miniaturas e Pratarias Seção de
Condecorações, Medalhística e Numismática Imperial

Divisão de Documentação Histórica:

Seção de biblioteca, Filatelia, Mapoteca e Estampas Seção de Arquivo, Documentação Fotográfica, Publicações e Intercâmbio Cultural Serviço Auxiliar

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, criado pelo Decreto número 15.596, de 2/8/22. Era dependente do então Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Pelo Decreto n.º 24.735, de 14/7/34, foi novamente regulamentado e passou a ficar subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Pela Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, art. 47, foi considerado instituição de educação extra-escolar "destinado à guarda, conservação e exposição de relíquias referentes ao passado do País e pertencentes ao patrimônio federal".

Seu regulamento saiu pelo Decreto n.º 36.518, de 1/12/54, constituindo-se dos seguintes órgãos:

Divisão de História e Arte Retrospectiva: Seção de História Seção de Arte

Divisão de Numismática, Sigilografia, Condecoração e Filatelia

Seção Numismática Seção de Sigilografia, Condecorações e Filatelia

Divisão de Documentação: Seção de Arquivo Seção de Biblioteca e Mapoteca Gabinete de Fotografia

Divisão de Cursos de Museus
Gabinete de Restauração Serviço de Administração

MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, criado pela Lei n.º 378, de 13/1/37, e regulamentado pelo Decreto n.º 36.778, de 14 de janeiro de 1955, com o fim de "recolher, conservar e expor as obras de arte pertencentes ao patrimônio federal, difundir e estimular o conhecimento das Belas Artes por intermédio de exposições, conferências, publicações, etc. e manter relações de intercâmbio artístico, no país e no exterior." Compreende os seguintes órgãos:

Conselho Técnico
Seção Técnica:

Biblioteca
Gabinete de Pesquisas
Turma de Administração
Serviço de Restauração e Conservação
Cursos
Portaria

CASA DE RUI BARBOSA, criada pelo Decreto n.º 5.429, de 9/1/1928. Pela Lei n.º 378, de 13/1/37, integrou-se ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Tem por finalidade "cultuar a memória de Rui Barbosa; velar pela biblioteca, arquivo, documentos e objetos que lhe pertenceram; promover a publicação do seu arquivo e de suas obras; realizar conferências e publicar trabalhos sobre sua vida, suas atividades, seu tempo".

O Centro de Pesquisas foi instituído pelo Decreto n.º 30.643, de 20/3/52, compreendendo: Seção de Direito e Seção de Filologia, que se acha encarregada da elaboração do Atlas Linguístico do Brasil.

A Casa de Rui Barbosa foi regulamentada pelo Decreto número 38.544, de 12 de janeiro de 1956, ficando constituída de:

Seção Técnica: Museu
Biblioteca Arquivo
Histórico
Centro de Pesquisas Seção
de Administração Zeladoria

DIRETORIA DO PATRIMÓNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, criada como Serviço do Património Histórico e Artístico Nacional pela Lei n.º 378, de 13/1/37, com a finalidade de promover, em todo o país e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do património histórico e artístico nacional. Foi regulamen-tado pelo Decreto n.º 20.303, de 2/1/46. Compreende os seguintes órgãos:

Divisão de Estudos e Tombamento: Seção
de Arte Seção de História
Divisão de Conservação e Restauração:
Seção de Projetos
Seção de Obras

Serviço Auxiliar
 4 Distritos
 Museu da Inconfidência
 Museu das Missões
 Museu do Ouro
 Museu do Diamante (criado pela Lei n.º 2.200, de 12/4/54).

BIBLIOTECA NACIONAL. Datam de 1821 os Estatutos da Real Biblioteca e de 1824 os Artigos Regulamentares para Regimento da Biblioteca Imperial e Pública do Rio de Janeiro. Desde então efetuaram-se alterações constantes em seu regimento. Pelo Decreto n.º 8.835, de 11/7/1911, recebeu outro regulamento, que foi modificado pelo Decreto n.º 15.670, de 6 de setembro de 1922. Um novo regimento da Biblioteca Nacional é aprovado pelo Decreto n.º 16.167, de 24 de julho de 1944. Em 1946 a Biblioteca foi reorganizada pelo Decreto-lei n.º 8.679, de 18/1/46, modificado pelo Decreto-lei n.º 8.825, de 24/1/46, e pelo Decreto n.º 20.478, de 24/1/46, foi aprovado seu regimento, passando a ter a seguinte organização:

Divisão de Aquisição: Seção de Compras
 Seção de Contribuição Legal Seção de
 Permuta Internacional Seção de
 Encadernação

Divisão de Catalogação: Seção de
 Classificação Seção de Catalogação Seção
 de Manutenção dos Catálogos

Divisão de Circulação: Seção de Leitura Seção
 de Publicações Periódicas Seção de
 Publicações Oficiais Seção de Referência
 Geral Seção de Conservação

Divisão de Obras Raras e Publicações: Seção
 de Livros Raros Seção de Iconografia
 Seção de Manuscritos Seção de
 Publicações Seção de Microfilmes

Curso de Biblioteconomia

Serviço Auxiliar:
Seção de Administração
Portaria
Ze.adoria

Em 1954, pela Lei n.º 2.200, de 12/4/54, foi criada a Biblioteca Antônio Torres, em Diamantina, diretamente subordinada à Biblioteca Nacional.

OBSERVATÓRIO NACIONAL, reorganizado pelo Decreto-lei n.º 2.649, de 1/10/40, teve seu regimento aprovado pelo Decreto n.º 6.362, de 1/10/40. Tem por fim realizar pesquisas em astronomia, geodésia, geofísica e astrofísica. Publica regularmente o Anuário do Observatório Nacional e o Boletim Magnético. Promove a publicação de monografias e trabalhos científicos ligados à sua atividade e colabora com quaisquer outros órgãos que necessitem de sua assistência técnica. O Observatório do Rio de Janeiro, sede do Observatório Nacional, tem a seguinte constituição:

Divisão de Serviços Meridianos e Anexos com a Estação Magnética de Vassouras e duas estações: ao norte e ao sul

Divisão de Serviços Equatoriais e Correlatos à qual se subordinam:

Observatório de Montanha
Laboratório Astro-Fotográfico

Seção de Administração
Biblioteca
Oficina

SERVIÇO NACIONAL DE TEATRO, antiga Comissão de Teatro Nacional, criada pela Lei n.º 378, de 13/1/37, recebeu a atual denominação pelo Decreto-lei n.º 92, de 21/12/37. Aos poucos foram sendo criados e anexados ao Serviço Nacional de Teatro novos órgãos e comissões. O Serviço Nacional de Teatro compreende:

- 1) Comissão Técnica Consultiva, instituída pela Portaria n.º 405, de 6/7/43.
- 2) Conselho Consultivo de Teatro, instituído pela Portaria n.º 538, de 9/4/51.
- 3) Comissão de Teatro Infantil, instituída pela Portaria n.º 19, de 18/9/52.

- 4) Conservatório Nacional de Teatro, antigo Curso Prático de Teatro criado pela Portaria n.º 47, de 28/1/52. Pela Portaria n.º 54, de 3/2/53, transformou-se em Conservatório Nacional de Teatro, possuindo um Conselho Técnico instituído pela Portaria n.º 6, de 4/2/53.
- 5) Teatro Nacional de Comédia, criado pelo Decreto número 38.912, de 21/3/56.
- 6) Companhia Dramática Nacional, instituída pela Portaria n.º 20, de 13/3/53, passou a ser subordinada ao Teatro Nacional de Comédia pela Portaria n.º 420, de 12/11/56.
- 7) Comissão de Teatro Social, foi instituída pela Portaria n.º 4, de 12/2/57.

SERVIÇO DE RADIODIFUSÃO EDUCATIVA, criado anteriormente à Lei n.º 378, de 13/1/37, pelo Decreto n.º 24.655, de 11/7/34. Seu regulamento foi aprovado pelo Decreto número 11.491, de 4/2/43. Tem por finalidade "orientar a radiodifusão como meio auxiliar de educação e ensino". Compreende:

- 1) Seção de Preparo da Irradiação
- 2) Seção de Transmissão
- 3) Seção de Administração

Nota: A Lei n.º 378, de 13/1/37, compreendia como órgãos de execução os seguintes Serviços: *Serviços relativos à educação* (instituições de educação escolar e instituições de educação extra-escolar); *Serviços Intermediários*, que eram exercidos por Delegacias Federais de Educação; *Serviços Auxiliares*, que compreendiam o Serviço de Obras e Transporte, incorporado ao Departamento Administrativo pelo Decreto n.º 3.112, de 12/3/41, e o *Serviço Gráfico* incorporado à Imprensa Nacional após a Lei n.º 378, de 13/1/37.

ÓRGÃOS DE COOPERAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, criado pelo Decreto n.º 19.850, de 11/4/31, é órgão consultivo. Cabendo-lhe orientar o Ministro nos assuntos relativos à educação e cultura. É de sua alçada colaborar com o Poder Executivo no preparo de anteprojetos de leis e na aplicação de leis referentes ao ensino.

COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, instituída pelo Decreto-lei n.º 1.006, de 30/12/38, tem por fim examinar e julgar os livros didáticos apresentados, a fim de poderem ser

adotados ou não pelos colégios. Compete à Comissão promover exposições nacionais de livros didáticos autorizadas na forma da lei.

COMISSÃO NACIONAL DE BELAS-ARTES, criada pela Lei n.º 1.512, de 19/12/51, juntamente com o Salão Nacional de Belas-Artes e o Salão Nacional de Arte Moderna, que lhe são subordinados, tem por fim estudar, planejar, resolver e aplicar diretrizes atinentes ao campo das artes plásticas.

Nota: Não confundir a Comissão Nacional de Belas-Artes com o Conselho Nacional de Belas-Artes, que foi extinto pela Lei n.º 378, de 13/1/37, e cujas funções passaram a ser exercidas pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e pelo Museu Nacional de Belas-Artes.

CONSELHO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, instituído pelo Decreto-lei n.º 525, de 1/7/1938, tem por fim estudar o problema do serviço social. É órgão consultivo dos poderes públicos e instituições particulares, no que se refere à administração do serviço social.

CONSELHO NACIONAL DE CULTURA, criado pelo Decreto-lei n.º 526, de 1/7/38, tem por fim coordenar todas as atividades concernentes ao desenvolvimento cultural, realizado pelo Ministério ou sob o seu controle.

Embora não tenha sido extinto por lei, o Conselho Nacional de Cultura reuniu-se algumas vezes e nunca chegou a ser instalado.

COMISSÃO NACIONAL DE ENSINO PRIMÁRIO, criada pelo Decreto-lei n.º 868, de 18/11/38. Pelo Decreto-lei n.º 1.043, de 11/1/39, foi integrada no INEP.

CONSELHO NACIONAL DE DESPORTOS. Antiga Comissão Nacional de Desportos, teve seu regimento aprovado pelo Decreto n.º 19.425, de 14/8/45, modificado pelo Decreto número 32.416, de 11/3/53. Tem por finalidade orientar, fiscalizar e incentivar a prática dos desportos em todo o país.

REFORMA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE S. PAULO

Incumbido pelo Secretário de Educação, Dr. Luciano Carvalho, de estudar e propor medidas relativas à reestruturação da Pasta, o grupo técnico designado apresentou Anteprojeto de Lei a ser encaminhado à Assembleia Legislativa, que divulgamos juntamente com a análise que lhe dedicou o Prof. Jayme Abreu:

I — DA FINALIDADE

Art. 1.º A Secretaria de Estado e Negócios da Educação, dirigida por um Secretário de Estado, tem por finalidade o estudo, a orientação e a solução dos assuntos atinentes à educação e ao ensino, no âmbito da competência estadual.

II — DA ESTRUTURA DE ÓRGÃOS

Art. 2.º Para o cumprimento de sua finalidade a Secretaria passa a ser constituída de órgãos que, funcionando em sistema, são distribuídos pelos níveis seguintes: a) Órgãos da Sede; b) Órgãos Regionais e c) órgãos Locais.

Art. 3.º Os Órgãos da Sede, responsáveis pelo planejamento, orientação, coordenação e controle das atividades da Secretaria, exercem ação, por meio dos órgãos regionais, sobre todas as unidades da Secretaria, distribuídas pelo território do Estado.

Art. 4.º Os Órgãos Regionais, responsáveis pela orientação, coordenação e controle das unidades locais, de acordo com os planos e programas aprovados pelos Órgãos da Sede, exercem ação nas regiões que lhes forem demarcadas.

Art. 5.º Os Órgãos Locais, responsáveis, segundo sua finalidade, pela execução das atividades da Secretaria, exercem ação nas áreas que lhes forem determinadas.

Art. 6.º São Órgãos da Sede:

I — no nível de orientação política geral da Secretaria: A) Conselho Estadual de Educação; B) Conselho Estadual do Ensino Superior; C) Conselho de Coordenação; D) Gabinete Técnico de Planejamento; E) Gabinete de Relações Públicas e F) Consultoria Jurídica.

II — no nível das funções de administração específica: A) Departamento do Ensino Elementar; B) Departamento do Ensino Médio; C) Departamento do Ensino Industrial; D) Departamento do Ensino Normal, Seleção e Aperfeiçoamento; E) Departamento do Ensino Superior e F) Departamento de Educação Física.

III — no nível das funções auxiliares de administração específica: A) Diretoria de Prédios e equipamentos; B) Diretoria de Pesquisas e Estudos Educacionais; C) Diretoria de Atividades Extracurriculares e D) Diretoria de Assistência Médica e Dentária.

IV — no nível das funções de administração geral, o Departamento de Administração.

Parágrafo único. Haverá um Superintendente de Coordenação Executiva, a quem será atribuída a supervisão dos Órgãos da Secretaria, que forem designados pelo Secretário, de maneira a facilitar a sua tarefa de coordenação geral das atividades.

Art. 7.º São órgãos Regionais:

I — as Diretorias Regionais, em número de 9 (nove), correspondendo às regiões em que fôr dividido o Estado.

II — os Conselhos Regionais de Educação, igualmente em número de 9 (nove), funcionando junto às Diretorias Regionais.

Art. 8.º São Órgãos Locais, as unidades estaduais de ensino, dos diversos níveis.

III — DA COMPETÊNCIA DOS ÓRGÃOS

Art. 9.º Ao Conselho Estadual de Educação incumbirá opinar, sugerir e aconselhar sobre planos e programas de atividades da Secretaria, exceto os assuntos referentes ao Ensino Superior, apreciando ainda questões de interesse geral que lhe forem submetidas pelo Secretário.

§ 1.º O Conselho Estadual de Educação será constituído do secretário e de 9 (nove) membros por êle designados dentre pessoas de notável experiência em educação e ensino, representando preferentemente os cinco setores básicos de atuação da Secretaria: ensino elementar, médio, normal, profissional e educação física.

§ 2.º A presidência do Conselho caberá ao Secretário, que, em suas ausências, e impedimentos, será substituído por um vice-presidente, eleito pelo Conselho dentre os seus membros.

Art. 10. Ao Conselho Estadual de Ensino Superior incumbirá opinar, sugerir e aconselhar sobre planos e programas de atividades do ensino superior, afeto à Secretaria, apreciando ainda questões que lhe forem submetidas pelo Secretário.

Parágrafo único. O Conselho Estadual do Ensino Superior será constituído do Secretário, do Diretor do Departamento de Ensino Superior, respectivamente presidente e vice-presidente, de 8 (oito) membros designados pelo titular da Pasta, escolhidos na forma que fôr determinada por decreto.

Art. 11. Ao Conselho de Coordenação, competirá discutir e apreciar planos, programas e medidas de ordem geral, que interessam à execução das finalidades da Secretaria, tendo em vista imprimir maior coordenação e eficiência às atividades da Pasta.

§ 1.º O Conselho será constituído do Secretário, do Superintendente de Coordenação Executiva, dos seis Diretores dos Departamentos Específicos, do Diretor do Departamento da Administração e do Chefe do Gabinete Técnico de Planejamento.

§ 2.º O Conselho será presidido pelo Secretário e, nas suas ausências e impedimentos, pelo superintendente de Coordenação Executiva.

§ 3.º Os dirigentes dos demais setores do trabalho da Secretaria poderão ser convocados pelo Conselho, quando necessário, para o esclarecimento de assuntos ligados aos respectivos setores.

Art. 12. Ao Gabinete Técnico de Planejamento competirá, com base na análise das propostas parciais dos diversos setores, realizar estudos e pesquisas, para a elaboração do plano e programas gerais de atividades da Secretaria, cabendo-lhe propor ao Secretário o critério de distribuição geral dos recursos disponíveis, humanos e materiais.

Parágrafo único. Competirá, ainda, ao Gabinete o acompanhamento de execução dos planos e programas, mantendo o Secretário a par dos resultados, propondo as providências que aumentem o rendimento do trabalho e responsabilizando-se pela elaboração de relatórios parciais e anuais, com base nos elementos informativos obtidos dos Departamentos e Diretorias.

Art. 13. Ao Gabinete de Relações Públicas competirá divulgar planos, programas e realizações da Secretaria; fomentar a colaboração do público em benefício das atividades de educação e ensino; atender aos interessados que procuram o Secre-

tário; organizar cerimônias oficiais; encarregar-se das atividades protocolares da Pasta e incumbir-se da correspondência pessoal do Secretário.

Art. 14. À Consultoria Jurídica incumbirá dar assistência ao Secretário, mediante a elaboração de projetos de lei, decreto e outros atos, o exame e a apreciação de casos que envolvam questões jurídicas.

Parágrafo único. A Consultoria dará assistência, ainda, ao superintendente da Coordenação Executiva e aos Departamentos e Diretorias, quando solicitada, cabendo designar advogados, para servir sob sua coordenação, junto a esses setores, quando o volume de trabalho o justificar.

Art. 15. Ao Departamento de Ensino Elementar incumbirá a orientação, coordenação e controle das atividades do ensino primário, nas zonas urbana e rural, compreendendo também, a educação pré-primária e o ensino especializado a adultos e a crianças excepcionais.

Parágrafo único. O ensino a crianças excepcionais obedecerá às normas estabelecidas pelo Departamento o qual funcionará em estreita colaboração com a Diretoria de Assistência Médica e Dentária, para a devida orientação médica do problema.

Art. 16. Ao Departamento de Ensino Médio incumbirá a orientação, coordenação e controle das atividades do ensino de grau médio que, em prosseguimento ao de nível primário, se destinem à preparação para cursos de formação específica, além de proporcionar fundamentos de cultura geral.

Art. 17. Ao Departamento de Ensino Normal, Seleção e Aperfeiçoamento competirá a orientação coordenação e controle de formação do pessoal de magistério, especialmente os de nível primário; a orientação, execução e controle das provas e concursos para a seleção do magistério, bem assim a orientação, execução e controle dos programas de aperfeiçoamento do magistério, inclusive cursos, estágios e bolsas-de-estudo.

Art. 18. Ao Departamento do Ensino Superior incumbirá a orientação, coordenação e controle das atividades do ensino de nível superior, na parte que se refere aos institutos isolados estaduais ou particulares subvencionados.

Art. 19. Ao Departamento do Ensino Industrial, incumbirá a orientação necessária à indústria.

Art. 20. Ao Departamento de Educação Física incumbirá a orientação, coordenação e controle das atividades de educação física, nos diversos níveis do ensino.

Art. 21. À Diretoria de Prédios e Equipamentos incumbirá, em estreita colaboração com os Departamentos específicos, responsáveis pela manutenção e ampliação da rede do ensino, a orientação, coordenação e controle da construção e reforma de prédios escolares, inclusive os necessários à administração do ensino, seleção e normalização do equipamento escolar, respeitadas as exigências pedagógicas e aplicação mais econômica de recursos.

Art. 22. À Diretoria de Pesquisas e Estudos Educacionais incumbirá a orientação, execução e controle de estudos e pesquisas, de interesse fundamental para a solução dos problemas de educação e ensino, de conformidade com os planos e programas de trabalho da Secretaria.

Parágrafo único. Caberá à Diretoria articular-se, quando necessário, com órgãos congêneres oficiais ou particulares e, ainda, realizar o intercâmbio e divulgação especializados, inclusive a publicação da Revista de Educação e outras obras técnicas.

Art. 23. À Diretoria de atividades Extracurriculares incumbirá a orientação, coordenação e controle das atividades auxiliares realizadas dentro ou fora da escola, que visem proporcionar aos alunos oportunidades culturais e recreativas, educação social e cívica e assistência social, completando a finalidade educacional da Secretaria.

Parágrafo único. Compreendem-se nesta Diretoria as atividades de Música e Canto Coral.

Art. 24. À Diretoria de Assistência Médica e Dentária incumbirá a orientação, coordenação e controle das atividades de assistência médica e dentária, bem assim as de educação sanitária, tendo em vista um maior rendimento do ensino.

Parágrafo único. Caberá à Diretoria orientar, ainda, do ponto-de-vista médico, o ensino a crianças excepcionais, funcionando em estreita colaboração com o Departamento de Ensino Elementar.

Art. 25. Ao Departamento de Administração incumbirá a orientação, coordenação e controle das atividades de administração geral, necessárias ao funcionamento da Secretaria, incluindo pessoal, material, orçamento, expediente, protocolo e arquivo, estatística, documentação e biblioteca e serviços auxiliares ex-cetoadas as funções de formação, seleção e aperfeiçoamento do pessoal do magistério.

Parágrafo único. Incumbirá, ainda, ao Departamento de Administração executar, dentro de um campo próprio de funções, as atividades que não possam ser descentralizadas e as necessárias ao bom funcionamento dos órgãos da sede.

Art. 26. Às Diretorias Regionais incumbirá, de acordo com os planos e programas aprovados pela Secretaria, orientar, coordenar e controlar as atividades das unidades escolares, sediadas nas áreas que lhes forem atribuídas.

§ 1.º As Diretorias Regionais serão, ainda, responsáveis pela execução de atividades de administração geral, de assistência médica e dentária ou outras, que lhes forem atribuídas em regulamento.

§ 2.º Para o exercício de suas atribuições, as Diretorias Regionais manterão estreito contato com os órgãos da sede, conforme a natureza dos assuntos especializados em que fôr necessária essa orientação.

Art. 27. Aos Conselhos Regionais de Educação incumbirá opinar, sugerir e aconselhar sobre os programas regionais de atividades da Secretaria, funcionando como órgão assessor, junto às Diretorias Regionais.

§ 1.º Cada Conselho Regional de Educação será constituído do Diretor Regional e de 5 (cinco) membros designados pelo Secretário dentre pessoas radicadas na área de jurisdição da respectiva Diretoria Regional, que possuam experiência em matéria de educação e ensino, sendo pelo menos um representante de entidades interessadas nas atividades da Secretaria.

§ 2.º A presidência de cada Conselho caberá ao Diretor Regional que, em suas ausências e impedimentos, será substituído por um vice-presidente eleito pelo Conselho dentre seus membros.

Art. 28. Aos Órgãos Locais, compreendendo os estabelecimentos escolares, incumbirá, de acordo com sua finalidade, ministrar o ensino e executar as demais atividades complementares, que lhes forem atribuídas.

Art. 29. Os cargos de Superintendente da Coordenação Executiva, de Diretores de Departamentos, de Diretores de Órgãos da Sede e de Diretores Regionais serão providos, em Comissão, por livre escolha do Secretário, dentre pessoas de reconhecida experiência e capacidade profissionais.

Art. 30. As Delegacias de Ensino ficam subordinadas à Diretoria Regional que superintender à respectiva área e terão as funções que forem determinadas no regulamento desta lei.

§ 1.º Fica fixado em 47 (quarenta e sete) o número de Delegacias de Ensino.

§ 2.º A sede e área de jurisdição das Delegacias de Ensino, bem como alterações da situação existente, serão determinadas por decreto.

Art. 31. Ficam criados os seguintes cargos:

1) No S.E.PR-I, para preenchimento em comissão: 1 (um) Adjunto de Coordenação Executiva, referência 84; 2 (dois) Chefes de Gabinete, referência 82; 7 (sete) Diretores de Departamento, referência 79; 9 (nove) Diretores Regionais, referência 79; 4 (quatro) Diretores de Diretoria, referência 75.

2) No QE-PR-II, para preenchimento nos termos da legislação em vigor: 2 (dois) Delegados de Ensino, referência 63.

Art. 32. Passam para o QAE — PSI e QSE — PS — I, respectivamente, ficando extintos, quando se vagarem, os seguintes cargos: 1 (um) Diretor Geral da Secretaria da Educação. QAE — PP — Referência 82; 1 (um) Diretor-Geral do Departamento de Educação — QSE — PP — I, referência 79; 1 (um) Diretor-Geral do Departamento de Ensino Profissional — QSE — PP — I, referência 79.

Art. 33. Ficam transferidos para a Secretaria de Estado dos Negócios do Governo o Departamento de Arquivo do Estado e o Museu Paulista.

Parágrafo único. Ficam transferidos para o Quadro da Secretaria do Governo, na mesma Tabela e Parte, os cargos do Quadro da Secretaria da Educação, atualmente lotados no Departamento de Arquivo do Estado e no Museu Paulista.

Art. 34. Ficam transferidas para o Departamento de Educação Física da Secretaria de Educação, criado por esta lei, as funções de educação física ora cometidas ao Departamento de Educação Física e Esportes da Secretaria do Governo que passa a denominar-se Departamento de Esportes.

Art. 35. Dentro de 90 (noventa) dias, a contar da publicação desta lei, o Poder Executivo expedirá Decreto, aprovando o regramento da Secretaria, o qual definirá a estrutura interna e atribuições dos Órgãos da sede e dos órgãos regionais, tendo em vista a maior descentralização das atividades da Secretaria.

§ 1.º Regulamentada a estrutura dos órgãos da Secretaria, nos termos deste artigo, ficarão extintos os seguintes setores: Diretoria Geral da Secretaria da Educação, Departamento de Educação, Departamento de Ensino Profissional, Divisão Administrativa do Grau Médio, Divisão Administrativa do Ensino Elementar, Divisão de Relações Públicas, Divisão de Transportes, Assistência Técnica do Ensino Rural, Serviço de Expansão Cultural, Intercâmbio e Divulgação.

§ 2.º Os cargos de diretores de Divisão das Divisões Extintas, de Assistência Técnica do Ensino Rural e de Chefe de Serviço de Expansão Cultural serão relatados de acordo com a nova organização da Secretaria, respeitada a sua situação funcional.

Art. 36. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 37. Revogam-se as disposições em contrário.

* * *

A quem quer que tenha notícia da densidade e diversidade dos serviços afetos a essa Secretaria, em São Paulo, não pode passar despercebida a necessidade premente dessa reestruturação, tais os defeitos existentes na organização atual, que longe está de corresponder, em seus emperramentos de macroestrutura, a um funcionamento flexível, racional e eficaz.

Os comentários feitos a seguir não pretendem esgotar os aspectos que o assunto envolve, mas apenas debater alguns daqueles mais relevantes como definidores das tendências básicas que o documento revela.

A linha definidora do trabalho é a de fixar puramente no âmbito técnico-profissional centralizado as responsabilidades de orientação do ensino público.

Todos os Conselhos previstos têm o cunho de Conselhos Técnicos, de especialistas ou de pessoas experimentadas em educação.

Este é um ponto-de-vista algumas vezes seguido, mas nem sempre julgado o mais indicado e o mais eficaz para um empreendimento que, tendo embora relevante dimensão técnica, não deixa de ser todavia eminentemente social, como é o caso da educação institucionalizada, um *inescapably value-centered activity*, como a define Frederick C. Neff.

Conselhos de representatividade social são muitas vezes melhor indicados para a gerência dos negócios da educação e aí está, por exemplo, o caso norte-americano para prová-lo, não havendo dúvida, principalmente nos casos em que os conselheiros são eleitos, de que o seu mandato tem uma autenticidade social muito representativa e de que assim se evita o domínio exclusivo e absoluto de uma tecnocracia fechada, pouco conciliável com a latitude social do empreendimento educacional.

Do ponto-de-vista da descentralização educacional, o documento se nos afigura, *data vénia*, excessivamente tímido e quicá de eficiência discutível.

A descentralização que se pode prever em limites que ainda não se pode antever, objeto que será de regulamentação posterior, será interna e apenas no plano executivo-administrativo, exercida por intermédio de "Órgãos Regionais" controladores da execução, pelos Órgãos Locais, dos planos e programas feitos pelos Órgãos de Sede.

Ora, será defensável esta expressa dissociação entre os cérebros centrais dos Órgãos de Sede que planejam e programam

e os braços dos Órgãos Regionais que apenas controlam a execução ?

Não conduzirá ela a uma passividade rotineira no ato educacional, a uma demissão de responsabilidade de quem apenas executa ordens centrais de serviço, por conta de terceiros, situação antagônica à essência mesma do processo educativo?

Será democrático esse critério? Será êle transplantável da órbita de uma estrutura organizatória rígida, como a da hierarquia confessional ou militar, para o campo da administração educacional, onde a dicotomia entre cérebros que comandam e braços que executam é quase uma contradição em termos?

Seria o caso de se propor esse tipo de limitada descentralização administrativa interna ou o de conceder-se aos Órgãos Regionais uma área maior de poder e de responsabilidade, con-tendo-se os órgãos de Sede nas áreas normativas básicas gerais e nas tarefas de coordenação e supervisão dessas normas e da ação dos Órgãos Regionais?

A Secretaria de Estado é definida como sendo dos Negócios da Educação.

Por que a exclusão da "Cultura"? A menos que os negócios da Cultura ganhassem densidade a ponto de justificarem, quiçá, a criação de uma Secretaria própria, parece-nos feliz e racional esse casamento da educação e cultura numa mesma Secretaria, tal a interdependência de ambas.

Entre os órgãos cuja supressão se propõe, figura o Departamento de Educação.

A muitos parecerá defensável, com a criação das Secretarias de Educação e Cultura, a supressão dos Departamentos de Educação, que não passariam de uma redundância sem objeto, uma superfluidade, já que integram Secretarias de Educação e não Secretarias de Interior e Justiça, como outrora.

Este não é, todavia, o nosso ponto-de-vista a respeito pelas razões a seguir enumeradas.

Ocorre, hoje, de regra, que os Secretários de Educação são políticos e não técnicos.

A nosso ver, é bem que assim seja, para que este Secretário (político) represente o elo que dá congruência entre a política geral do governo e a política dos negócios da educação.

Desde que não seja um político que faça da Secretaria um puro instrumento de clientelismo eleitoral, é preferível mesmo o cunho de representatividade política para o desempenho da função do que o caráter, algo fechado, de pura representatividade técnico-profissional, como qualificação para seu titular.

Assim pensando, isto impõe, todavia, como corolário lógico, a existência de um Departamento de Educação, chefiado por

um líder educacional autêntico que seria, a bem dizer, o Secretário (técnico) da educação, o regente da orquestra educacional da Secretaria.

Esse Departamento daria unidade e coordenação à ação dos vários setores da administração educacional e lideraria o programa educacional total, evitando um parcelamento fragmentário e estanque da ação dos vários departamentos, ligados à chefia suprema de um político e não à de um técnico.

Creemos haver exemplo brasileiro, probante da ineficácia desse tipo de organização, qual seja o caso atual do Ministério de Educação e Cultura.

Se aí não se extinguiu formalmente o Departamento Nacional de Educação, praticamente a isto correspondeu o esvaziar do seu conteúdo e a perda de hierarquia em relação às outras Diretorias do Ministério.

Como vem tendo natural cunho político a escolha do Ministro da Educação, o que acontece é o desirmanar, o desarticular estanque das várias Diretorias entre si, que só por acaso ou por mera coincidência estão inteiradas das tarefas realizadas por cada uma delas, sem poderem ter a sinergia e coordenação articulada de propósitos que seria indispensável tivessem.

Não vemos como possa ocorrer diferente na densa realidade educacional desse estado-nação que é São Paulo, à base da reestruturação proposta para sua Secretaria de Educação.

Poder-se-á argumentar que o "Conselho de Coordenação" ou o Gabinete Técnico de Planejamento previstos no anteprojeto obviarão exatamente os inconvenientes de uma ação descoordenada e desarticulada da Secretaria.

A nós, todavia, se nos afigura difícil, senão inexecutável, que esse corpo colegiado técnico, em sua existência dupla e com-posição múltipla, possa suprir as funções de coordenação executiva e de liderança da política educacional exercidas pela chefia de um Departamento de Educação, com a unidade de diretrizes necessária, tão rara de obter em organismos técnicos duplicados e numerosos.

Além desses aspectos, de ordem mais geral, há outros mais particulares, sobre os quais caberiam algumas indagações e esclarecimentos.

Por que um Conselho Estadual de Educação e mais um Conselho Estadual de Ensino Superior, que, em tese, caberia dentro do primeiro?

Não trará essa divisão a nota de um isolacionismo contrário à tendência democrática prevalecente em nosso tempo, pela qual se busca tornar menos rígida a linha divisória entre a escola elementar, a escola média e a Universidade?

Será justificável a existência, no plano de Departamentos, de um do Ensino Elementar e outro do Ensino Normal, Seleção e Aperfeiçoamento (não seria o caso de acrescentar: do pessoal docente e técnico?) ou a indissociabilidade das duas tarefas estaria a aconselhar um comando único, em um só Departamento?

É pertinente a existência de um Departamento do Ensino Industrial ou este deveria ser uma Diretoria integrando o Departamento do nível de ensino correspondente?

A mesma pergunta e a mesma hipótese caberiam em relação ao Departamento de Educação Física, no que tange às ati-vidades escolares.

Não seria outrossim mais adequado pertencer à Secretaria de Educação o órgão a que ficassem afeta^o as atividades de educação física e esportes não escolares, em vez de se ter um Departamento de Esportes integrando a Secretaria de Estado dos Negócios do Governo?

A mesma pergunta não é pertinente em relação ao Museu Paulista e ao Arquivo do Estado?

Será correta e própria a redação do artigo 19, como lemos no Diário de São Paulo, "Ao Departamento do Ensino Industrial incumbirá a orientação necessária à indústria"?

No que diz respeito à "Diretoria de Atividades Extracurriculares", sem entrar no mérito da pertinência de sua criação, há, *data vénia*, uma impropriedade de terminologia, na medida em que se consideram fora do currículo atividades extraclases. Atividades extraclases seria o nome certo e atualizado e não atividades extracurriculares.

Poder-se-ia, outrossim, discutir se atividades, que envolvem tecnicidades específicas, como as de Estatística, Documentação, Biblioteca, estariam bem localizadas num Departamento de Administração.

Evidentemente, tema de tal monta, exige análise em minúcia que aqui apenas pretendemos suscitar, nessa sumária abordagem dos aspectos mais macroscópicos do anteprojeto.

Salvo demonstração em contrário, não sentimos todavia nesse anteprojeto a perspectiva de mais ampla e democrática divisão de responsabilidades deliberativas, nem a porta aberta a uma participação e responsabilidade locais mais atuantes no aparelho escolar, conjugadoras de responsabilidades e esforços públicos na manutenção e funcionamento desse aparelho.

Temos a impressão, quiçá suscetível de reexame mais acurado, de se tratar da implantação de um vasto e complexo aparelho tecnocrático fechado, centralizado na órbita do Estado, de lento e difícil manejo, com agências proconsulares de responsabilidade delimitada ao campo administrativo, cumprindo planos e programas traçados pelos órgãos centrais da sede.

NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Do parecer apresentado pelo Dep. Rui Barbosa, em setembro de 1888, a propósito da reforma do ensino de Leôncio de Carvalho, transcrevemos os seguintes tópicos representativos de seu pensamento educacional:

LIBERDADE DE ENSINO

"É completamente livre aos particulares, no município da Corte, o ensino primário, sob condição de moralidade, higiene e estatística. Para o exercício regular da inspeção concernente a estas três cláusulas, incumbe aos professores que mantiverem aulas ou cursos, bem como aos diretores de todos e quaisquer estabelecimentos de instrução primária: a) comunicarem, antes de inaugurado o ensino, indicações precisas da situação do prédio, onde tem de funcionar, ao médico inspetor do respectivo distrito escolar que, mediante exame ocular do sítio e das condições higiênicas da casa, decidirá, por despacho motivado, se o local reúne os requisitos impreteríveis de salubridade, nos termos desta lei e seus regulamentos, salvo aos prejudicados, recurso para o inspetor geral da higiene escolar, e deste para o governo; b) participarem à inspetoria geral de instrução primária a iniciação efetiva dos trabalhos do ensino, dentro em um mês do seu começo, expondo as dimensões das salas escolares, suas condições de arejamento e luz, o número máximo de alunos que se destinam a receber, se admitem discípulos internos, semi-internos ou somente externos, as condições de admissão ou matrícula, o programa de ensino e os nomes dos professores; c) franquearem os seus estabelecimentos à visita das autoridades da inspeção geral e local, bem como dos médicos inspetores, toda a vez que se apresentarem com o fim de examiná-los, ou assistir às lições e exercícios. Multas e interdição do estabelecimento em caso de infração.

LAICIDADE

As escolas primárias do Estado, bem como em todas as que forem sustentadas ou subvencionadas à custa do orçamento do Império ou de quaisquer propriedades, impostos ou recursos, seja de que ordem forem, consignadas nesta ou noutra qualquer lei geral, ao serviço da instrução pública, é absolutamente defeso ensinar, praticar, autorizar ou consentir o que quer que seja, que importe profissão de uma crença religiosa ou ofenda a outras. O ensino religioso será dado pelos ministros de cada culto, no

edifício, se assim o requerem, aos alunos cujos pais o desejem, declarando-o ao professor, em horas que regularmente se determinarão, sempre posteriores às da aula, mas nunca durante mais de 45 minutos cada dia, nem mais de três vezes por semana. A qualidade de funcionário na administração, direção ou inspeção do ensino público, primário, secundário ou superior, é incompatível com o caráter eclesiástico, no clero secular ou regular, de qualquer culto, igreja ou seita religiosa.

OBRIGATORIEDADE

E obrigatória a frequência das escolas do ensino primário, no Município neutro, para as crianças de ambos os sexos, dos 7 aos 13 anos de idade. Esta obrigação estender-se-á até aos 15 anos, em relação aos indivíduos que aos 13 não estiverem habilitados nas matérias da instrução escolar correspondente a essa idade. Eximem desta obrigação: a) a falta da escola pública num círculo determinado pelo raio de dois quilómetros em relação às meninas, e um e meio em relação aos meninos; b) incapacidade física ou mental, certificada por médico inspetor; compreendidas nestas incapacidades as moléstias contagiosas, transmissíveis e repulsivas; c) indigência, enquanto se não fornecer oficialmente o vestuário indispensável à decência e higiene; para este fim o governo organizará um serviço regular, computando as verbas necessárias para as respectivas despesas; d) a instrução recebida em casa ou em estabelecimentos de educação particulares.

A responsabilidade pela inscrição e frequência dos indivíduos de idade escolar nas escolas públicas, ou pela instrução particular deles, incumbe aos pais, tutores, protetores, em relação às crianças que tiverem sob a sua autoridade ou guarda, bem como aos proprietários, administradores ou gerentes de estabelecimentos mercantis, industriais ou agrícolas, a respeito dos seus operários ou empregados menores.

Os alunos que receberem o ensino de primeiras letras em casa ou estabelecimento particular serão, desde os dez anos, submetidos a exame das disciplinas correspondentes à sua idade no programa oficial. Procederá a estes exames em época fixa, durante as grandes férias anuais, um júri, em cada distrito, composto de um professor público, um indivíduo com as habilitações precisas, professor ou não, e o respectivo inspetor escolar, que presidirá. Se a instrução revelada pelo examinado não for satisfatória, e a justificação que se alegar não for admitida pelo júri, o inspetor escolar intimará imediatamente o responsável pela educação da criança a inscrevê-la dentro de 8 dias, numa escola pública, ou numa das escolas particulares equiparadas às públicas?. Em falta desta comunicação no prazo de dez dias, o inspetor escolar fará ex officio a inscrição do aluno.

As escolas e os estabelecimentos de instrução primária, que adotarem pelo menos o programa professado nas escolas do Estado, e se submeterem, no tocante à execução dele, a todas as condições da inspeção oficial, serão equiparados às escolas públicas; enquanto aos certificados de instrução que distribuírem, isentos os que obtiverem esse título de habilitação livres do exame acima referido.

Todos os anos, nos primeiros dias de dezembro, os juizes de paz, auxiliados pelos inspetores de quarteirão, procederão, nas respectivas paróquias, ao recenseamento completo de toda população maior de 6 e menor de 13 anos, designando, a respeito de

cada indivíduo dessa idade, o número de anos feitos, a data do aniversário, a residência e o nome dos pais responsáveis, segundo esta lei, pela sua educação. Concluindo o alistamento será entregue, nos dias imediatos, à Inspeção geral de ensino primário, que notificará individualmente pelo correio a todos os pais, e, de 11 a 20 de dezembro, fará publicar, por paróquias durante três dias, na folha oficial, a lista das crianças obrigadas à escola, com os nomes e domicílio dos responsáveis. Dentro dos 10 dias seguintes, os responsáveis por cada uma das crianças alistadas são obrigados a comunicar ao inspetor escolar do distrito se lhes tencionam dar instrução em casa, num estabelecimento particular, e qual este seja, ou numa escola pública, e qual a que preferirem. Aos responsáveis é lícito escolher qualquer escola pública, ainda que não se ache no território do distrito escolar onde forem domiciliados; neste caso, porém, o comunicado ao inspetor do distrito, de sua residência, ao qual incumbe levá-lo, nos três primeiros dias de janeiro, ao conhecimento do inspetor do distrito onde estiver a escola preferida. Se a escola indicada pelos responsáveis tiver preenchido o número máximo de alunos autorizados pelo regulamento, o inspetor escolar do distrito, nos três primeiros dias de janeiro, notificará ao indivíduo responsável aquele onde se deve efetuar a inscrição da criança. Em presença do alistamento publicado pelo Inspetor geral do ensino primário na folha oficial, das declarações, apresentadas pelos responsáveis e das designações que fizer nos termos acima referidos, o inspetor do distrito, nos cinco primeiros dias de janeiro, expedirá a cada professor incumbido da direção de uma escola a lista dos alunos que ela deve receber; desta lista, dentro dos dias imediatos, o professor enviará um traslado à Inspeção "geral de instrução primária (listas da obrigação escolar). Se, dentro no prazo acima dito, não se fizer a declaração que ali se estatui, o inspetor escolar do distrito inscreverá **ex officio** a criança na escola pública onde convier; tudo nos primeiros três dias do ano, notificando ao responsável (inscrição **ex officio**). O projeto de reforma pune os funcionários delinquentes, por ação ou omissão, com severas multas, de 150 a 2.000 réis.

Cria-o, em seguida, o registro de frequência escolar; pela lista de inscrição que lhe fôr expedida, o professor a cujo cargo estiver a direção da escola, escriturará, com a mais severa regularidade, o registro, impresso ad **hoc** de presença dos alunos, procedendo à chamada uma vez por dia, e remetendo semanalmente ao inspetor escolar do distrito a lista dos ausentes, com as justificações por escrito dos responsáveis, ou, se estes não souberem escrever as notas que tomará, da declaração deles. Por qualquer infração dos deveres que lhe impõe esta lei, no que diz respeito à frequência escolar, incorre o professor em dois meses de suspensão do cargo, três na primeira e quatro na segunda reincidência, contadas no mesmo ano. Se reincidir no ano seguinte, a pena será de suspensão por seis meses, e de perda do emprego, se ainda recair em falta semelhante, nesse ou nos dois anos subsequentes.

Os diretores de escolas ou estabelecimentos particulares de ensino primário são obrigados a ter um livro de inscrição de alunos com a designação dos nomes dos pais ou indivíduos que os matricularem, sua residência e data da matrícula, e bem assim manter registro de presença, como nas escolas públicas, nos primeiros três dias de cada mês enviarão ao inspetor escolar um mapa das presenças e ausências.

Por omissão ou infidelidade que cometer na escrituração do registro ou na remessa da lista mensal, incorrerá o professor ou diretor na multa de 100\$000 dobrada em reincidência. Pena de suspensão, se o delito se repetir sucessivamente durante três

meses do curso anual, por um ano do direito de ensinar ou ter escola. O inspetor escolar verificará a exatidão dos mapas de presença, mediante visita às escolas e estabelecimentos públicos e particulares (fidelidade dos mapas de presença). Incumbe aos responsáveis pela frequência escolar comunicar aos diretores da escola, quando os alunos a seu cargo faltarem mais de uma vez por mês, os motivos da falta. Constituem razões justificativas de ausência: a) doença do aluno certificada por facultativo, e se a ausência exceder de 15 dias, por declaração do médico inspetor; b) nojo por falecimento em membros da família; c) moléstia contagiosa em pessoa da casa onde residir ou risco de morte em pessoa da família; d) embarço proveniente de dificuldade accidental de comunicação; e) quaisquer obstáculos graves de ordem excepcional, que às autoridades encarregadas da aplicação das penas por quebra do dever escolar incumbe apreciar (infrequência nas escolas públicas).

O professor encarregado da direção da escola pode dispensar o comparecimento do discípulo até dois dias no mês; o inspetor escolar até quatro, sempre mediante solicitação escrita e justificada dos responsáveis pela instrução dos alunos. Os alunos do sexo feminino, maiores de 12 anos, têm direito a três dias de ausência em cada mês, independentemente de qualquer declaração (dispensa de aluno). No fim de cada mês, o inspetor escolar examinará os mapas semanais de presença, extraindo a lista dos responsáveis pela assiduidade dos alunos que tiverem faltado, sem causa justificada, no decurso do mês. Esta lista será publicada por três dias na folha oficial, com designação do artigo de lei infringido e das penas que incorrerão os reincidentes.

Nos cinco dias imediatos ao termo de cada trimestre, examinará o inspetor escolar quais os responsáveis que, pela segunda vez, no mesmo ano, incorreram na mesma falta. Destes lavrará uma lista distinta que publicará na folha oficial, durante os três dias subsequentes. Os responsáveis que, nos dois dias imediatos, não comparecerem apresentando 001º escrito, escusa cabal nos termos desta lei, incorrerão na pena de 201000, imposta pelo inspetor escolar. Em caso de segunda reincidência, a pena será de trinta a quarenta mil réis. Reincidência, considera-se a reiteração em outro mês, do delito punido no mesmo ano, ou no antecedente. Da multa quando exceder a 50\$000 haverá recurso para o Inspetor geral da instrução primária. Quando o infrator alegar falta de recursos, por ato do inspetor escolar, com recursos para o Inspetor geral, resolver-se-á em prisão de 24 a 48 horas. Esta será executada imediatamente pela polícia, mediante comunicação da autoridade escolar. Os recursos acima aludidos serão decididos de plano, mediante simples audiência do interessado, se comparecer na repartição, no prazo de 48 horas, a contar da entrega dos papéis na Inspeção geral, a que o inspetor escolar os transmitirá nas 24 horas subsequentes à manifestação escrita, pela parte, do ânimo de recorrer. Para manifestação deste ânimo, assiste à parte condenada o prazo de 48 horas, a contar do dia em que se fizer pública, pela segunda vez, a condenação. A quinta reincidência sujeita o infrator às penas do art. 128, do Código Criminal.

O processo, que será o mesmo estabelecido para os transgressores dessa disposição penal instaurar-se-á ex officio, mediante simples comunicação da autoridade escolar, instruída com os documentos respectivos. No caso de nova reincidência, o Inspetor geral representará contra o delinquento ao juízo de órfãos, ao qual, ouvindo-o, caberá ordenar que o menino, num prazo nunca maior de 30 dias, seja recolhido a um estabelecimento de educação, pública ou particular, onde receba a expensas da família, a cujos recursos se atenderá. Se no prazo fixado não for feita intimação, o juiz a fará cumprir pelos meios legais de sua competência, impondo ao transgressor as penas de desobediência

e, se convier, a privação do usufruto dos bens dos filhos, cuja instrução houverem descurado. Das decisões do juiz de órfãos, no caso da privação de usufruto dos bens dos filhos, haverá recurso para a Relação do distrito. As despesas da educação, nesta hipótese, serão cobradas executivamente. Se o indivíduo acima referido não fôr pai nem mãe, mas simplesmente tutor do menor, a pena imediata será de desobediência. Se o menor é empregado em estabelecimento mercantil, industrial ou agrícola, a pena recairá sobre o proprietário, consistindo a pena na privação do direito de empregar nos seus estabelecimentos menores submetidos por esta lei à obrigação escolar. Salvo nas hipóteses de prisão ou privação do usufruto dos bens dos filhos, os recursos autorizados por esta lei não têm efeito suspensivo.

Mediante o mapa mensal de presença, enviado pelos professores e diretores de escolas particulares, em conformidade com o disposto para as escolas públicas, ao inspetor escolar, esta autoridade verificará quais os alunos que tiverem faltado sem justificação ao terço das lições durante o mês findo e advertirá os responsáveis pelo mesmo estabelecido acima para escolas públicas. Se, nos dois meses imediatos, o mesmo fato se reproduzir, sem justificação, o inspetor escolar, ouvindo o responsável, poderá ordenar a inscrição do aluno em uma escola pública.

Os menores, sujeitos à obrigação escolar, eximir-se-ão antes do tempo ordinário, quando o júri, acima aludido, certificar houverem chegado ao grau de instrução obrigatória por esta lei. Havendo urgência, apreciada pelo Inspetor geral e não sendo época de funcionar o júri, bastará, para autorizar a isenção, que será determinada por ato da Inspetoria geral, e comunicada imediatamente por esta à inspeção local, um certificado de aptidão nos mesmos limites, passado por um diretor de escola, que não aquela, onde tiver estudado o candidato, e pelo inspetor escolar do distrito.

Os responsáveis por crianças, obrigadas a escola, em mudando a sua residência para lugar tal que os obrigue a deixar a escola onde tinham o filho, tutelado ou protegido, ou empregado, levarão o fato, até cinco dias depois da mudança, ao conhecimento do inspetor do distrito de onde saíram e daquele para onde transferirem o seu domicílio. Pena de vinte e cinco a cinquenta mil réis, imposta, sem recurso, por cada um dos inspetores em relação a quem se der omissão. Com a pessoa que tiver em sua companhia ou a seu serviço, menino desvalido, e não curar de sua instrução, nos termos desta lei, se proceda como aos pais, tutores e protetores. Se, ainda assim, de novo, reincidir, por ato do inspetor escolar, comunicado ao juiz de órfãos, sem recurso, se retirará o menor, para ser entregue a pessoa de confiança, que se subordine às disposições desta lei, ou recolhida em estabelecimento adequado, público ou particular.

Às penas instituídas nesta lei acrescerão, em cada processo, contra o indivíduo condenado, mil réis de custas para o inspetor escolar do distrito, que se cobrarão do mesmo modo estabelecido para as multas, e englobadamente com estas, quando as houver, embolsando o Tesouro, de três em três meses, a cada inspetor, respectivamente, das quantias, arrecadadas em virtude desta disposição, que lhe tocarem.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

REFORMA DO ENSINO NORMAL DO CEARA

A convite da Associação Brasileira de Educação, o Prof. Lauro de Oliveira Lima analisou amplamente a Reforma do Ensino Normal no Estado do Ceará. Como subsídio para a história da educação cearense, apresentamos o texto da Lei Orgânica do Ensino Normal, acompanhado da exposição referida:

LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL DO ESTADO DO CEARA

(Lei n' 4.410, de 26/12/58)

TÍTULO I

BASE DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NORMAL

CAPÍTULO I *Finalidades*

do Ensino Normal

Art. 1º O Ensino Normal do Estado do Ceará, ramo de ensino do 2º grau, tem como finalidade:

I — promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;

II — promover o aperfeiçoamento progressivo do magistério primário em exercício;

III — promover, em grau de especialização, a formação de:

1 — Administradores escolares;

2 — Inspetores escolares;

3 — Professores primários especializados;

4 — Técnicos de Educação;

5 — Servir de campo de experimentação para novos métodos pedagógicos aplicáveis às escolas primárias;

6 — Promover o contínuo aperfeiçoamento das escolas primárias do Estado pela permanente conexão que deverá existir entre as atividades dos cursos normais e as das escolas elementares.

CAPÍTULO II *Da*

Natureza do Curso

Art. 2º O Ensino Normal terá caráter essencialmente técnico.

Art. 3º A estrutura dos cursos e seu funcionamento terão como base as finalidades definidas nesta lei, visando sempre aos interesses das escolas primárias do Estado.

Art. 4º Todos os cursos organizados desenvolver-se-ão tendo em vista um justo equilíbrio entre a cultura e a técnica, no pressuposto da formação profissional.

CAPÍTULO III *Dos**Ciclos e Cursos*

Art. 5º O Ensino Normal será ministrado num curso de três anos de duração, articulados com os diversos cursos médios do 1º ciclo.

Parágrafo único. Em caso de necessidade, poderá o Estado organizar cursos normais do 1º ciclo, de caráter regional, que se articularão com o curso previsto nesta lei.

Art. 6º Articulados com o ciclo normal, haverá, em grau de especialização e com duração de um ou dois anos, os cursos de administradores escolares, de inspetores escolares, de técnicos de educação e de professores de:

- I Escola Maternal; II Jardim de Infância;
- III Classe de Iniciação à Leitura;
- IV Classes especiais.

CAPÍTULO IV *Dos Tipos**de Estabelecimentos*

Art. 7º O regulamento estabelecerá os tipos de estabelecimentos, atendendo à complexidade de seus cursos e aos níveis de aperfeiçoamento que deles se exigirem.

Parágrafo único. Será vedado a estabelecimento de outra natureza o uso das denominações que se estabelecerem para os de natureza pedagógica.

TÍTULO II

DA ESTRUTURA DO ENSINO NORMAL

CAPÍTULO I *Dos**Departamentos*

Art. 8º Nos estabelecimentos de Ensino Normal, as matérias afins se agruparão em departamentos cuja estrutura e cujo funcionamento serão competência das respectivas congregações.

Art. 9º Cada departamento organizará o plano de atividades inerentes à sua natureza, compreendendo :

- I — Programa de Leituras;
- II — Debates;
- III — Seminários;
- IV — Pesquisas;
- V — Estágios.

Art. 10. As atividades referidas figurarão obrigatoriamente em todas as séries e cursos constituindo, também, condição de promoção e obtenção de certificado ou diploma.

Art. 11. O último ano do curso normal compreenderá estágios a serem feitos em situação real e supervisionados pelo departamento em que figurarem Metodologia e Prática do Ensino.

Parágrafo único. As aulas teóricas ou práticas do curso se articularão diretamente com as atividades dos estágios, visando a uma integração das experiências colhidas pelos alunos, e, por este meio, a realizar uma completa formação profissional.

Art. 12. O "currículo" será organizado em forma de unidade de trabalho para cada semestre, conforme determinar o regulamento.

TÍTULO III DA VIDA
ESCOLAR

CAPÍTULO I

Do ingresso

Art. 13. A vida escolar dos alunos iniciar-se-á pela matrícula, em que se verificarão a capacidade cultural dos candidatos para acompanhar os cursos e sua aptidão para o exercício do magistério primário.

Art. 14. O regulamento determinará as condições mínimas e as condições de matrícula.

CAPÍTULO II *Do*

ano letivo

Art. 15. O ano letivo será de 200 dias divididos em dois períodos de atividades, independentes entre si, separados por períodos de férias escolares.

Art. 16. Nos períodos de férias escolares serão ministrados cursos de aperfeiçoamento para os professores primários com mais de 3 anos de exercício.

Parágrafo único. Os trabalhos escolares terão a duração mínima de 25 horas semanais, distribuídas entre aulas teóricas, atividades práticas e estágios.

CAPÍTULO III *Da matrícula e da transferência*

Art. 17. Anualmente, os alunos inscrever-se-ão nos cursos de caráter obrigatório, e, mediante consulta ao Orientador Educacional, escolherão, no correr do ano letivo, os outros cursos de que desejam participar.

Art. 18. É permitida a transferência de um para outro estabelecimento mediante o preenchimento das condições que o regulamento determinar.

CAPÍTULO IV *Da habilitação dos alunos*

Art. 19. Para efeito de promoção, em cada período letivo, far-se-á a verificação de aproveitamento mediante provas, e exames, emissão de conceitos pelos professores e análise dos resultados das pesquisas, seminários e estágios.

Art. 20. VETADO.

Art. 21. O regulamento determinará as condições de expedição e validade dos certificados e diplomas expedidos.

TÍTULO IV
DA ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NORMAL,

CAPÍTULO I *Da administração*

Art. 22. O Ensino Normal será mantido pelo Estado e livre è ini-

ciativa particular, mediante o preenchimento das condições estabelecidas pela legislação do ensino.

Art. 23. Os Diretores dos estabelecimentos de ensino normal serão diretamente responsáveis perante o Estado, pela boa ordem dos trabalhos e pelo fiel cumprimento das disposições legais que lhes digam respeito.

Art. 24. O Estado atuará junto aos estabelecimentos de ensino normal por meio de pessoal especializado, visando a contribuir para contínuo aperfeiçoamento de suas condições pedagógicas.

Art. 25. Os Diretores de Escola promoverão reuniões, tão frequentes quanto possível, dos chefes de departamentos visando por este meio atingir um crescente grau de unidade nos vários trabalhos escolares.

Parágrafo único. O que se discutir e decidir em tais reuniões poderá, quando necessário, ser levado ao conhecimento da Congregação que é o órgão máximo deliberativo de cada estabelecimento em assuntos de natureza didática.

CAPÍTULO II *Do*

corpo docente

Art. 26. O regulamento, baixado por decreto executivo, determinará as condições de admissão ao magistério público nas escolas normais e de registro na Secretária de Educação e Saúde para o magistério particular, de modo que o exercício do cargo seja precedido por estágio em funções magistériais que comprovem a competência e idoneidade dos candidatos.

Art. 27. Dentre o professorado primário público, a congregação escolherá o corpo docente das escolas anexas às escolas normais mantidas pelo Estado.

Art. 28. A Secretaria de Educação e Saúde porá à disposição das Escolas Normais mantidas pelo Estado, técnicas de educação que colaborem com os vários Departamentos na realização de suas atividades.

CAPÍTULO III *Medidas*

auxiliares

Art. 29. O Estado incentivará a difusão do Ensino Normal mediante a suplementação dos professores, auxílio direto ao estabelecimento para a sua manutenção e equipamento e a distribuição de bolsas de estudo aos alunos.

Art. 30. Ao concluir o curso normal a normalista se obriga a um estágio nunca inferior a 6 (seis) meses em escola pública mediante a percepção de um "pré-salário" (EXPRESSÃO VETADA).

TÍTULO V

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 31. O Estado baixará decreto executivo adaptando o atual Instituto de Educação as exigências desta lei.

Art. 32. As atuais escolas normais particulares adaptar-se-ão progressivamente às determinações desta lei, conforme plano elaborado

pela Secretaria de Educação e Saúde.

Art. 33. As funções de Professor Auxiliar ocupadas por normalistas diplomadas (EXPRESSÃO VETADA) são transformadas em cargos de Professor Primário, padrão C-17-A — Grupo Ocupacional Magistério Tabela do Serviço de Educação e Cultura — Parte Permanente do Quadro I — Poder Executivo.

§ 1º As funções de professor auxiliar R-2, R-5 e R-6 da Secretaria de Educação e Saúde, cujos ocupantes não possuem diploma de professor, são igualmente transformadas em cargos de Professor Primário Padrão C-15, Grupo Ocupacional — Parte Permanente — Quadro I — Poder Executivo.

§ 2º O Departamento do Serviço do Pessoal apostilará as portarias e títulos de nomeação dos servidores mencionados neste artigo e no parágrafo anterior, enquadrando-os nas disposições desta lei.

§ 3º O Poder Executivo, dentro de trinta (30) dias, a contar da publicação desta lei, promoverá o necessário concurso para o provimento, em caráter efetivo, dos cargos ora transformados, na conformidade do que dispõe o artigo 153 da Constituição do Estado.

Art. 34. VETADO. Parágrafo único — VETADO. Art. 35. Um cargo de Professor Primário, Padrão C-17-A é transformado no de Inspetor do Ensino Normal, Padrão C-32, isolado e de provimento efetivo independente de concurso, e incluído na Parte Suplementar, Tabela dos Cargos e Carreiras Extintos Quando Vagarem, do Quadro I — Poder Executivo.

Art. 36. VETADO.

Parágrafo único. VETADO.

Art. 37. A regulamentação da presente lei será feita dentro de 120 dias após a sua publicação, mediante projeto elaborado pelos órgãos técnicos da Secretaria de Educação e Saúde com audiência do Conselho Estadual de Educação.

Art. 38. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado do Ceará, em Fortaleza, aos 26 de Dezembro de 1958.

FLÁVIO MARCILIO

Cláudio Martins

* * •

Os cursos de preparação do professorado primário em nosso país mesmo os que enveredam por novos caminhos, ressentem-se ainda do academicismo-verbalista que domina o sistema escolar, influenciado na estrutura das próprias escolas profissionais. Se nos cursos chamados de "cultura geral", como o secundário, é possível ainda discutir-se a propriedade de sua falta de objetivos precisos, nas escolas profissionais os tristes resultados obtidos deveriam já ter convencido de que não é aceitável — numa época de objetividade, eficiência e rapidez — a frouxidão dispersiva dos currículos que pretendem "formar" um técnico. Examinando-se os currículos adotados em quase todas as escolas normais brasileiras, percebe-se, à primeira vista, a dominância do preconceito do que se chama CULTURAL em detrimento das disciplinas

de cunho estritamente técnico. As próprias disciplinas TÉCNICAS ado-tam programas repletos de "generalidades", com longas introduções "históricas", sem o caráter direto e prático de um TREINAMENTO. Há nítida distinção (puramente formal) entre o que se convencionou chamar "cultura" e o que se chama "especialidade", embora, de fato, em última análise, todas as disciplinas sejam dadas como meras "informações", quase sempre sem nenhuma referência autêntica às dificuldades funcionais que serão encontradas pela futura professora no trabalho escolar. A sociologia, psicologia, biologia e antropogeografia, que são ministradas nos cursos normais, têm programas e forma de realização que poderiam ser adotados nos mais diversos cursos, principalmente nestes cursos que visam à "ilustração" do espírito. Percebe-se que, consciente ou inconscientemente, ensina-se não para que a professora aja diferentemente dentro da escola, mas para que seja capaz de "dissertar" sobre os problemas que são tratados nos cursos de formação profissional. Quase sempre, os professores do curso normal não só não possuem qualquer vivência profissional na escola primária, como ignoram completamente toda a realidade profissional, apesar de pretenderem formar uma professora. Por aí se vê como vamos já distantes da forma clássica de aprendizagem profissional, caracterizada, historicamente, pelo APRENDIZ medieval que junto ao MESTRE aprendia, lenta e progressivamente, a nova profissão... Não é possível que, diante das técnicas de TREINA-

MENTO, da objetividade dos modernos processos de formação profissional, continuem acreditando que um currículo repleto de sociologia, psicologia, biologia, pedagogia, filosofia da educação, etc. forme, por si mesmo, um professor primário sem que a própria escola transforme as noções em atividades profissionais.

Foram considerações desse tipo, foi a falta de correspondência entre o que se ensina nas escolas normais e a vida profissional, que levaram um grupo de educadores cearenses a tentar uma solução nova para o problema de formação do professorado primário.

Pode-se acoirar o plano-diretor da reforma de ousado, de vez que foram acatadas teses ainda não comprovadas na prática. Mas não se temeu a comissão dessa crítica provável. O que se tem, atualmente, como *"curso de formação de professores primários"* é tão ineficiente e distante da realidade profissional, que se supôs não ser possível, humanamente, piorar a situação. É a coragem do desespero. As "técnicas" (?) didáticas atualmente em uso nas escolas primárias têm duas características salientes: a) ou são obsoletas, embora guardando certo cunho de autenticidade das coisas que se fazem baseadas no "senso-comum" (!), característica que desaparece progressivamente em nome de "novas técnicas" (!); b) ou são uma mixórdia incongruente de "técnicas" pretensamente científicas, verdadeira "colcha de retalhos", cujo significado real e cuja continuidade são, inteiramente, desconhecidos do professorado. Haja vista a incapacidade nacional do magistério de alfabetizar as crianças. Quase meta-

de da matrícula do curso primário está concentrada no primeiro ano, prova evidente de que o professorado não consegue fazer as crianças transpor este "paralelo" fundamental que vai do não-ler ao ler... Ora, como qualquer pessoa que tenha rudimentos de leitura pode ensiná-los a outro indivíduo, tem-se a falsa impressão, apesar de tudo, de que nossas escolas normais estão, bem ou mal, "formando" professores. 33 um ledor engano... Fossem supressas todas as escolas normais, e leigos nomeados para o exercício do magistério (prática comum em muitos estados brasileiros, principalmente no Ceará...), nenhuma modificação se perceberia no estado de coisas reinante nas escolas primárias brasileiras. O "pedagogicismo" falante da maioria das professorinhas diplomadas nas escolas normais é puro psitacismo de "pontinhos" decorados desta subliteratura didática em circulação abundante nas montras das livrarias. Os próprios métodos "avançados" são realizados, mecanicamente, sem a compreensão do fenômeno

psicológico interno em que pretende apoiar-se a técnica empregada. O perigoso uso dos recursos audiovisuais, sem participação reflexiva do aluno, é exemplo da "exterioridade" das técnicas que são ensinadas nas escolas normais e propagadas nas escolas primárias como *dernier cri*. Uma jovem normalista toma conhecimento nos cursos pedagógicos de que é um crime ensinar a ler pelo tradicional método do ABC e que castigos e coações são antipedagógicos... Que faz a professorinha? Sabe o que é proibido, mas não domina as técnicas novas em sua essencialidade de mo-

do a conseguir resultados por meios científicos. O resultado é este impasse: ninguém aprende nada em nossa escola primária. Quando a professorinha tem bom-senso, joga às favas a pedagogia e empenha-se em sua tarefa com todos os recursos que seu "instinto" profissional aconselha para obter resultados. Há poucos meses, visitando uma família paulista, em Campinas, examinando os cadernos das crianças, encontrei o seguinte "castigo": COPIAR MIL VEZES "UM MENINO EDUCADO NÃO DESOBEDECE À PROFESSORA"... Ora, São Paulo tem sido nosso guia pedagógico, e Campinas é um dos núcleos educacionais de maior vitalidade do país... Que dizer, depois disso, da "formação" recebida pelas professorinhas nas escolas normais?

TOMADA DE POSIÇÃO

Para a tomada de posição inicial, foram estabelecidos alguns rumos que orientaram a tentativa:

1º) — Não haveria ideologia, filosofia de educação, "corrente" pedagógica limitando a liberdade de planejamento. Só serão aceitos como limitadores e orientadores princípios científicos. A "filosofia" será da alçada dos professores que realizarem a escola planejada. Assim, a estrutura será bastante flexível para permitir que os mais variados métodos e as mais diversas concepções não encontrem obstáculos. Será, portanto, uma reforma de cunho técnico e não filosófico. Para isto, o próprio currículo será puramente exemplificativo ou no máximo enumerativo. devendo so-

frer as mais variadas combinações na ocasião da execução, conforme as pessoas que o forem utilizar.

2º) — Não se aceitará — para as propostas "não experimentadas" — subordinação a quaisquer "autoridades" pedagógicas. Todas as sugestões serão objeto de experimentação. O planejamento permitirá ampla flexibilidade experimental. Isso porque se verifica que mesmo os núcleos mais avançados tendem, com o tempo, a fixar-se em seus próprios "avanços", tornando-se esotéricos, reacionários e antimudancistas. O critério de validade será apurado somente depois da execução.

3º) — O cunho altamente experimental do projeto terá como justificação: a) que os meios mais adiantados, pedagogicamente, não entraram ainda em acordo quanto à forma que deverá ter um curso de formação de professores, vendo-se no próprio país as mais diversas formas de encarar o problema; b) que o estado de coisas atual é tão precário que qualquer experiência não poderá produzir resultados piores que os que são atualmente obtidos. Daí não haver no grupo nenhum temor de errar, na convicção de que os próprios erros serão benéficos como experiência negativa.

4º) — Serão postas de lado no currículo as veleidades de alta formação técnica, de alta fundamentação científica, de alta cultura. Ter-se-á em vista que os cursos normais recebem jovens de 14-15-16 anos, mal saídas da adolescência, providas de um ginásio elementar, imaturas fisiológica, psicológica e

culturalmente para altos estudos de psicologia, de sociologia ou de filosofia de educação, mas capazes de ser "treinadas", objetivamente, para o exercício eficiente do magistério nos cursos elementares de uma região subdesenvolvida.

5º) — O curso será, fundamentalmente, TÉCNICO, por mais absurdo que isto parecesse aos "especialistas" em CULTURA GERAL. Técnico, no sentido de não deixar um aspecto da vida profissional sem treinamento. A jovem terá oportunidade de, no curso normal, Tiver todas as situações profissionais. O que se chama de "cultura geral" será transformado em instrumento de profissionalização, não se dando entrada no currículo a nada que não tenha funcionalidade profissional. Espera-se, contudo, que o contato com as técnicas, o estudo dos programas, os programas de leitura dirigida suscitem, pelo menos, o desejo e a oportunidade de auto-extensão cultural, assim deixada por conta da automotivação e da própria estrutura aberta do currículo.

6º) — O curso será um "treinamento-dentro-do-trabalho" e a verificação da aprendizagem será feita através da observação dos resultados profissionais. O diploma será dado em função dos resultados obtidos na profissão, e só o será depois de estágios de comprovação. Espera-se que o contato direto e permanente com o trabalho escolar produza, pelo menos, dois resultados: a) provoque o interesse pelo trabalho escolar em vista das situações de fato em que se colocará o candidato, suscitando problemas a serem resolvidos em classe; b) sir-

va de contínua estimulação e atuação do professorado já em exercício. Procura-se, com isso, provocar permanente circulação entre a escola profissional e o trabalho realizado nas escolas primárias, trazendo destas os problemas para as escolas normais e levando para lá as soluções que novas interpretações aconselham

7º) — O planejamento não apresentará formas preestabelecidas de estruturação, ficando esta dependente de contínuos reajustamentos provindos dos "grupos" em que fica distribuído o pessoal docente e administrativo. Assim, a qualquer momento, toda estrutura poderá tomar nova forma, já para atender a uma contingência da experimentação, já para atender a nova política educacional. Será uma escola regida por conselhos, departamentos e grupos de professores, com ampla liberdade de organização e de experimentação.

8º) — O magistério primário em exercício ficará, permanentemente, vinculado à escola normal, já pelos cursos que serão dados como atualização, aperfeiçoamento e especialização, já pela colaboração que se lhe pedirá na formação de novos profissionais. O professorado primário participará, assim, da formação dos novos professores, quer ser-vindo-lhe de "modelo" ou de objeto de crítica, quer supervisionando os estágios de verificação e treinamento real.

Tomada esta posição, propôs uma lei que permitia ao professorado do curso normal tentar uma regulamentação experimental, sempre passível de modificação, após

análise procedida depois de cada etapa da execução. A lei não será, pois, a reforma em si, mas uma espécie de "libertação" de restrições até então existentes. Assim deve ela ser lida e entendida.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para orientar a experimentação, tentou-se estabelecer as características que se supunha deveriam ter um curso normal nas bases propostas, características tão gerais que não fosse senão uma "hipótese de trabalho", isto é, que determinassem apenas os "controles" da experiência.

1º) — As escolas que se propuserem "formar professores", poderão levar esta formação a todos os possíveis graus especializados da atividade pedagógica nas escolas: a) cursos gerais de formação; b) cursos de atualização; c) cursos de revisão; d) cursos de especialização, tudo em estreita ligação com as necessidades do sistema escolar primário, em função do qual existirão as escolas de formação de professores.

2º) — Basicamente, o curso de formação de professores será de nível médio, correspondente ao segundo ciclo, continuação de qualquer curso de primeiro ciclo. Aliás, será estimulada a entrada, nos cursos de formação de professores, de elementos provindos das mais variadas procedências (comercial, industrial, agrícola, etc).

3º) — O curso primário será dividido, para efeito de estudo e for-

mação de magistério, no maior número de setores, dada a possibilidade de se vir a determinar para cada idade escolar problemas didáticos específicos: a) escola maternal; b) vários graus de jardim da infância; c) classe de iniciação de leitura (alfabetização); d) outras classes especiais que se viessem a constituir; e) vários anos escolares da escola elementar, etc.

4º) — Os estabelecimentos de ensino escolherão as experiências que se proponham realizar, limitando ou ampliando seu campo de atuação na formação do professorado primário, ficando a denominação que lhes vier caber dependente da regulamentação que se fizer depois de consolidadas as experiências realizadas.

5º) — Cada escola normal terá uma equipe básica de professores especialistas em disciplinas de caráter pedagógico, distribuídos em departamentos conforme a afinidade das disciplinas, podendo-se, conforme o planejamento anual, contratar outros especialistas para atenderem a partes deste planejamento para o qual não houvesse professor habilitado.

6º) — Essa equipe de professores não representará propriamente o currículo escolar, mas "as possibilidades de combinação" possível que o planejamento viesse a estabelecer, podendo o departamento designar, para cada um de seus membros, atividade que não fosse estritamente docente, mas ligada a problema geral de treinamento.

7º) — Aceitando-se que o aperfeiçoamento pedagógico deve ser contínuo e que a literatura especializada fornece a todo momento no-

vas contribuições, os programas sofrerão contínuos reexames nos departamentos e perante o próprio pessoal em treinamento, dando-se-lhe oportunidade de participar do planejamento, uma vez que o contato direto e permanente com as escolas do sistema escolar primário lhes haverá de sugerir modificações que escapam aos professores ligados apenas aos cursos de formação.

8º) — Para permitir e obrigar essa permanente revisão, o horário escolar incluirá, taxativamente, além das atividades didáticas comuns, as seguintes: a) programa de *leitura* (atualização e extensão cultural); b) *debates* sobre problemas carreados das escolas primárias e sugeridos pelos professores em exercício; c) *seminários* sobre os resultados das observações feitas nas escolas do sistema escolar, a fim de captar e divulgar a experiência do pessoal em exercício; d) *pesquisas* dentro do sistema escolar, de maneira que o professorado encarregado da formação disponha de material estatístico atualizado e possa tentar investigar setores não estudados ainda; e) *estágios* em instituições que possam transmitir experiência nos mais variados setores das atividades econômicas e sociais do meio, etc.

9º) — Os problemas de natureza teórica serão estudados em vista de resultados colhidos nos estágios, deixando-se a sistematização das disciplinas científicas para uma fase final. O estudo, pois, das disciplinas não será feito senão em função de exigências apresentadas pela interpretação dos dados colhidos e das observações feitas ou dos problemas suscitados no próprio treinamento.

10º) — O corpo docente contará com a colaboração de técnicos de educação que possibilitem transformar a escola normal num núcleo de pesquisa e de experimentação pedagógica.

A escola normal, assim, não é simplesmente um núcleo estático de formação de professores, desligado da realidade do sistema escolar a que pretende servir, mas um núcleo de pesquisa e estudo da realidade educacional. Os problemas tratados em classe não o serão porque "CONSTAM DO PROGRAMA", mas porque foram colhidos, vivos, durante o treinamento em situação real. Os programas, pois, não são peças de museu, extraídas de "tratados" científicos, mas a própria realidade carreada do sistema escolar pelo pessoal em treinamento.

Por outro lado, a organização curricular não se apoiará em sibi-linas considerações lógicas da sistemática científica, com a hierarquização das disciplinas em PROPEDÊUTICAS, CULTURAIS OU TÉCNICAS, mas terá a SEQUENCIA NATURAL DO TREINAMENTO, na mesma ordem em que os problemas forem ocorrendo ao futuro profissional, como um APRENDIZ faria junto ao mestre. Não se fará abstração da realidade profissional, senão na forma de CORTES DIDÁTICOS. Em todo momento, o candidato, em treinamento, terá TODA A REALIDADE ESCOLAR PRESENTE, mesmo porque todos os problemas têm implicações com a totalidade da realidade escolar, não podendo ser estudados como SITUAÇÕES ISOLADAS.

TIPOS DE ATIVIDADE DE TREINAMENTO

O treinamento, feito diretamente em contato com o sistema escolar primário da região, terá como *núcleo* as atividades didáticas propriamente ditas, mas visará dar à futura professora ampla visão das situações que tenha de enfrentar. O treinamento deverá incluir situações que permitam estudo real.

a) do meio *físico* e b) do meio *social* em que atuará futuramente a professora, de modo que os programas serão calcados nos problemas do meio-próximo. O próprio grupo em treinamento colherá o "material" necessário para a interpretação e estudo;

c) estudo da criança do ponto-de-vista biofísico e d) do ponto-de-vista psicológico (isolada e em grupo), de modo que a futura professora aprenda a encarar sua função com amplitude muito maior que a de simples ministradora de "conhecimentos". As situações extraclases, que não envolvem problemas didáticos propriamente ditos, constituirão esta espécie de treinamento. Enquanto as situações a) e b) fornecerão o CAMPO EXPERIENCIAL que a futura professora reproduzirá na escola para conseguir integração e maturação, as situações c) e d) lhe darão experiência em DIAGNOSTICAR AS RELAÇÕES HUMANAS suscitadas no trato com as crianças, isoladamente ou nos grupos.

O treinamento, pois, não visará formar, simplesmente, um especialista em ENSINAR AS MATÉRIAS

ESCOLARES. A PRÁTICA DE ENSINO, propriamente dita, será apenas um aspecto do treinamento. Embora todo esforço formador vise à ESCOLA, esta será considerada como uma vivência muito maior que a de mero local onde se ensina história, geografia, matemática, etc. A futura professora será treinada em participar, amplamente, da comunidade, a sentir e usar o meio físico e social circunstante, até perceber que a escola não se limita pelos muros que a cercam, mas é uma entidade profundamente mergulhada no meio em que se situa. Por outro lado, o treinamento levará a futura professora a compreender que o ENSINO, como tradicionalmente é encarado, é apenas um aspecto (e muito limitado) de sua ação educativa. Assim, sempre que se falar em TREINAMENTO não se deve entender mera prática escolar, como planos de cursos, planos de aula, recursos audiovisuais, material escolar, etc, mas todas as vivências que se deseja criar na futura professora, quer como pessoa que viveu intensamente a vida social do meio, quer como educadora capaz de sentir a criança com toda a sua variada e imprevisível forma de vida. Sua presença nos hospitais e enfermarias, nos escritórios e fábricas, em creches e parques infantis, no recreio e no gabinete médico, nos campos e nas praças públicas, fará parte, intrínseca, do treinamento, com a mesma validade didática da PRÁTICA DE ENSINO propriamente dita. Será também treinamento as pesquisas de campo, os planejamentos de atividades, os seminários de estudo, os programas de leituras, os debates sobre problemas educacio-

nais, a fim de que se habitue a assim proceder na vida profissional, não estacionando, jamais, sua formação profissional. Assim, teremos:

1. Um NÚCLEO fundamental de atividades de treinamento constituídas de UNIDADES DE TRABALHO: estas visarão, em primeiro lugar, ao treinamento específico. Para isso será analisada a vida profissional de uma professora (assim como se analisam as operações e fases de uma atividade profissional para efeito de racionalização de trabalho). Cada fase ou "operação" característica, suficiente ampla para determinar uma vivência escolar ou de treinamento, constituirá uma UNIDADE:

- a) a formação da professora
- b) a seleção e especialização das funções
- c) a construção da escola
- d) a utilização do prédio escolar
- e) a administração escolar local
- f) o contato com a família dos alunos
- g) a matrícula
- h) a organização da classe i) o horário escolar j) a recreação l) o programa da... etc. etc. etc.

Todos os professores — quanto possível — participarão de CADA UNIDADE na orientação do treina-

mento, dando a contribuição de sua especialidade. Ora, é tradicional que a normalista estude uma série de disciplinas ISOLADAS, supondo-se que, ao enfrentar um "momento profissional", todas essas disciplinas aprendidas isoladamente "compareçam" numa UNIDADE de comportamento profissional. A experiência tem demonstrado que não há, praticamente, essa "transferência"... Por que, então, não estudar todas estas disciplinas (psicologia, biologia, sociologia, etc.) em função de futuras ocorrências profissionais, como, por exemplo, MATRICULA? Visto por esse ângulo, o horário escolar não conterá "disciplinas", mas "situações profissionais". O professor de psicologia não ensinará, nesta fase, uma psicologia "qualquer", mas a "psicologia" que a futura professora provavelmente necessitará utilizar para enfrentar, por exemplo, a MATRICULA.

Naturalmente, haverá UNIDADES OPTATIVAS E FACULTATIVAS, para permitir certa diversificação profissional e atender às tendências que se manifestarem entre jovens quase adolescentes.

Esse núcleo fundamental do currículo exigirá perfeita entrosagem do CORPO DOCENTE, funcionando em departamentos, em conselhos e em grupos de treinamento. É mesmo provável que requeira a participação conjunta de vários professores em determinados momentos de análise dos resultados obtidos no treinamento. Professores que jamais se preocuparam em suas disciplinas com os objetivos diretos do curso normal (formação profissional) terão, assim, que rever toda a

sua programação para servir, em cada momento, ao objetivo CENTRADO no treinamento, o que, por si só, justificaria a sistemática adotada. O exame dos programas de sociologia, de biologia e mesmo de psicologia não revela qualquer intuito profissionalizante. Por outro lado, o trabalho conjunto de especialistas de ramos diferentes em torno de um objetivo único será extremamente benéfico para cada um deles, dando, assim, unidade ao currículo, que visa a um resultado comum. Terminada cada unidade, por hipótese, o candidato dominará uma fase de sua futura vida profissional, atitude muito mais objetiva que a suposição, atualmente existente, de que o recebimento do diploma significa que o professor está habilitado para enfrentar todas as situações profissionais.

2. Ao lado deste núcleo objetivamente profissionalizante e de caráter estritamente escolar, haverá junto a cada disciplina fundamental (psicologia, sociologia, estudo do meio físico, etc.) atividades específicas não globalizantes, mas que não terão também o caráter de "aulas teóricas". Cada disciplina planejará uma pesquisa, uma monografia, como, por exemplo:

- a) PSICOLOGIA — monografia sobre uma criança em idade escolar, sobre um grupo, sobre as reações da criança diante da aprendizagem etc, conforme observação direta procedida pelos candidatos em treinamento;
- b) SOCIOLOGIA — pesquisa sobre os instrumentos sociais de edu-

cação no meio, sobre instituições extra-escolares, etc.

E assim por diante.

O professor limitará o fornecimento de dados teóricos ao mínimo necessário para orientar a pesquisa ou monografia e reservar-se-á para a crítica final e a sistematização, em seu término.

Como o treinamento por UNIDADES DE TRABALHO (melhor se diria, por UNIDADES PROFISSIONAIS, para não confundir com as unidades de trabalho tão em uso nas escolas primárias...) tende a dar aspecto meramente ESCOLAR ao treinamento, esta segunda forma curricular abrirá o campo de treinamento para as vivências que se deseja sejam introduzidas na escola, quer trazendo a vida para dentro dela, quer levando a escola ao contato direto com a vida. Cada disciplina curricular procurará atingir uma área através de treinamento específico. Não seriam simples "informações" sobre sociologia, biologia, higiene ou psicologia. Seria treinamento real nestes campos, embora referidos sempre à educação da criança. Neste sentido, a escolha das disciplinas curriculares deveria visar a uma cobertura completa do meio físico e social, não a título de "cultura geral", mas como instrumento de familiarização do futuro professor com os problemas da comunidade. O futuro professor não só aprenderia a conhecer as instituições atuantes no meio, como seria treinado para utilizá-las em benefício da educação, não só das crianças, mas dos próprios pais. A escola será, assim, um centro irradiador onde

a comunidade poderá obter informações e para onde convergirão os esforços das instituições que desejem atingir a comunidade.

3. Estágios e plantões serão realizados em função das unidades de trabalho, figurando como condição de obtenção de certificado em cada unidade.

O conceito da escola normal seria assim ampliado. A comunidade toda, o meio circunjacente todo será o campo real de estágio. A escola não ficará limitada pelos muros. Será antes uma BASE DE OPERAÇÕES donde partirão os candidatos num contínuo trabalho de reconhecimento e de utilização das forças sociais atuantes no meio. Cada disciplina isolada planejará seu próprio estágio no campo específico de seu interesse. A atividade diária (tempo integral) ficará dividida em duas fases: a) uma escolar, onde serão examinados, criticados os resultados e orientados os candidatos; b) outra de campo, em que os candidatos estarão em contato real com as escolas, as instituições, as fábricas, os hospitais, as creches, as empresas, as repartições públicas, os parques, bibliotecas públicas, centros de recreação e de recuperação, etc. etc.

4. Leituras, debates e seminários serão atividades gerais, ora orientadas pelos professores de cada especialidade, ora atividade promovida pela coordenação geral.

A biblioteca da escola, assim, terá dupla finalidade: a) atender à pesquisa motivada pelas atividades curriculares, de vez que a simples pesquisa de campo não satisfaz na

confeção do trabalhos de interpretação;
 b) promover a extensão cultural de maneira informal e criar hábitos permanentes de leitura. A primeira parte será estreitamente correlacionada com os trabalhos de campo e de classe, os próprios professores indicando a bibliografia necessária para a confeção de monografias ou para a interpretação de dados. A segunda constituirá promoção da própria biblioteca que, de passiva, passará a ter atuação positiva, criando programas de leitura e debates, promovendo campanhas de leitura, apresentando novidades literárias, promovendo conferências, projeção de filmes, audição de discos, promovendo exposições de arte etc.

5. Atividades de grupo (clubes). Uma série de instituições escolares fará parte do treinamento obrigatório, ao mesmo tempo que permitirá o desenvolvimento de aptidões. Grande parte dessas instituições deverá ter a mesma natureza das que devem estar presentes nas escolas primárias, outras de natureza cultural (como os clubes de línguas) que visarão a dar às normalistas oportunidades de extensão cultural.

Os clubes, assim, valerão como duplo treinamento: a) um de caráter específico, escolar, com a finalidade de preparar a professora para reproduzi-los, mais tarde, como vivências em suas escolas; b) outro de finalidade geral, visando criar oportunidades de auto-realização e ato-afirmação nas jovens candidatas ao magistério, promovendo a ATI-VIDADE DE GRUPO, em que concluirão sua própria maturação emocional e intelectual. Os clubes, pois,

serão: a) obrigatórios, quando visarem à primeira finalidade, e optativos, quando se destinarem ao segundo objetivo.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR IMPREGNAÇÃO

O aprendiz, na Idade Média, tornava-se "mestre" por simples contágio, acompanhando o instrutor no próprio trabalho, auxiliando-o nas tarefas, subindo, gradualmente, das operações mais simples até à perfeição do artífice acabado. O aparecimento das escolas profissionais pretendeu ampliar os quadros de formação técnica, tornando-a mais científica e mais ampla, mas perdeu em precisão e "acabamento". Pelo menos no Brasil, a maioria das escolas profissionais não dá oportunidade de verdadeiro treinamento, ficando mais numa fase de pura "informação profissional", devendo o candidato aprender, realmente, quando lançado na profissão. Tem-se, vagamente, a impressão de que meras informações sejam suficientes para transformar-se, ao contato com a realidade, em atitudes profissionais. A experiência já demonstrou, suficientemente, que só o treinamento di-reto profissionaliza, e que a maioria dos jovens não são capazes de transferir as informações em condutas profissionais. Aliás, é simplesmente absurdo que se "fale" aos alunos de vivências que não tiveram, de ocorrências que observaram, para delas tirar uma teorização. Só a vivência real dentro do trabalho poderá motivar os alunos para um exame reflexivo do fato e uma raciona-

lização provocada pelas dificuldades encontradas na realização empírica.

Fretende-se, portanto, na reforma do ensino normal do Ceará INVERTER a ordem didática atual-mente adotada: em vez de preparar teoricamente as normalistas para depois submetê-las a treinamento di-reto, onde aplicassem os conhecimentos adquiridos, procura-se que, desde o primeiro momento, o aluno seja lançado na problemática profissional, vivendo os problemas reais, tentando interpretação e solução empírica, para depois, em classe, junto ao professor, reelaborar a experiência à luz dos princípios científicos. O estágio final mostrará a diferença entre o primeiro contato com a realidade escolar e a reelaboração feita pela crítica cor-retiva de classe. Aliás, esta parece ser a marcha natural do espírito humano. São as dificuldades da execução e a insatisfação diante dos métodos empíricos que levam o homem à REFLEXÃO (teorização) e à RACIONALIZAÇÃO (formulação técnica da conduta). Não haverá, pois, no curso normal as chamadas aulas "teóricas", que de fato são simples "aulas de informação" sem objetivos vitais para os ouvintes. Cada aula será o "comentário", a crítica, a interpretação, de alguma vivência apresentada pelas alunas e colhida na própria realidade escolar ou social.

Assim, abandonou-se qualquer veleidade de FUNDAMENTAÇÃO, de períodos propedêuticos, de disciplinas preparatórias, etc. tudo isto que o logicismo do adulto julga indispensável para a "entrada" em determinada área cultural ou profis-

sional. O aluno será lançado dentro das escolas junto ao professorado em exercício, e de lá trará, diariamente, os problemas para discutir, resolver, sistematizar, interpretar e reelaborar nas classes de formação profissional. Com isto, pretende-se reaver os benefícios do sistema de "aprendizes" da Idade Média, agora iluminado com o exame reflexivo próprio do atual sistema de formação teórica. A ideia surgiu da generalização de um princípio que foi universalmente aceito para alfabetização: o sincrético antecede o analítico e a síntese não pode vir, geneticamente, antes da análise. Esta lei, que se afigura boa para as crianças, é também aplicável a qualquer situação inicial de aprendizagem de uma experiência inteiramente nova. Nela apóia-se teoricamente, pois, o treinamento.

Supõe-se que duas vantagens, pelo menos, advirão dessa ordem didática: a) as aulas serão altamente motivadas, de vez que os problemas serão trazidos à classe pelos próprios alunos em dificuldade (e é a dificuldade que estimula o pensamento...). O próprio contato com o magistério em ação dará, provavelmente, um resultado formativo equivalente a 50% do treinamento desejável, pois muitas atividades, apesar de existirem escolas profissionais, são aprendidas, posteriormente, por impregnação junto aos profissionais (veja-se o caso dos bacharéis em direito que só aprendem a advogar, posteriormente, junto a profissional mais experiente...); assim, a escola normal contará com o professorado primário em exercício como um elemento auxiliar de alta eficiência; b) por outro lado,

o contato das normalistas, permanentemente, em todos os momentos da vida escolar, com o professorado do sistema escolar primário, servirá como um estimulante de permanente renovação, uma vez que a discussão em classe (na escola normal) fronecerá às normalistas material para propor ao magistério modificação de atitudes. No mínimo, estabelecer-se-á um permanente diálogo em torno dos problemas pedagógicos entre as normalistas e os professores primários. Cada ano, nova leva de normalistas chegará às escolas primárias, indagando, observando, discutindo, solici-tanto orientação, o que, por si só, será um estimulante psicológico para que os professores se mantenham atualizados e sintam-se orgulhosos de servir de modelos e de conselheiros. Não se precisa salientar que centenas de normalistas enviadas às escolas primárias, anualmente, para treinamento, representarão poderoso auxílio ao professorado em exercício, que, assim, contará com a colaboração de jovens maleáveis e entusiásticas, em vista da própria natureza deste período de "descoberta" profissional. As escolas estabelecerão uma ordem de utilização dos "aprendizes", iniciando seu contato profissional com as tarefas mais fáceis até alcançar a plenitude profissional com a regência autônoma das classes.

AS UNIDADES DE TRABALHO

O que pareceu, desde o início, mais difícil de realizar foi a transformação das disciplinas tradicio-

nais em UNIDADES DE TRABALHO. Aliás, a própria expressão "unidade de trabalho" já vem impregnada de um conteúdo típico que dificulta uma reformulação. O que se quis da expressão foi, simplesmente, o "modo" didática, a maneira de proceder. Como até agora as unidades de trabalho têm sido planejadas com relação ao curso primário e, assim, restritas a situações de vida comum, pareceu difícil encontrar unidades de trabalho com referência a uma profissão. A primeira atitude dos professores foi a de procurar em sua própria disciplina estas unidades, o que redundaria em simples modificações programáticas, o que não era a intenção. A concepção de UNIDADE DE TRABALHO exige, *in limine*, atitude nova, desconhecida no professorado: colaboração e trabalho em equipe... As disciplinas em si perdem a autonomia para servir aos objetivos profissionais em estreita correlação umas com as outras. Este é o primeiro impacto emocional que atinge o "catedrático" em sua falsa dignidade... Até então, concebia-se que o currículo com tais e quais disciplinas autônomas daria, no final, a formação profissional, embora cada catedrático tivesse liberdade programática. O trabalho de UNIFICAÇÃO seria feito, interiormente, por cada aluno! Supunha-se, na concepção tradicional, que o aluno ouvindo aulas de psicologia, de sociologia, de biologia, de didática, etc. ao agir (ao proceder a matrícula dos alunos, por exemplo) teria presentes, em sua conduta, unificadamente, todas as aprendizagens feitas nestas várias disciplinas. Ora, nada assegura que isto aconteça. É

mesmo provável que as áreas de treinamento sejam estanques e que a "transferência" seja mínima. Daí a ideia de transformar o currículo em UNIDADES DE TRABALHO. Aliás, melhor se diria UNIDADES PROFISSIONAIS.

Para encontrar estas possíveis unidades (a princípio tudo será feito experimentalmente), proceder-se-á à ANÁLISE PROFISSIONAL. As próprias normalistas farão esta pesquisa. Vasto inquérito entre os professores primários em exercício dará a primeira contribuição. Um dia escolar, um período escolar, um ano letivo será dividido analiticamente, em OPERAÇÕES e em FASES, servindo essa análise de elemento construtor do currículo em forma de unidades.

Tomemos, como exemplo, a MATRICULA. E um fato saliente da vida escolar que a professora terá que enfrentar fatalmente, servindo aqui, portanto, como elemento para esclarecer o que se procurou chamar de UNIDADE DE TRABALHO. No horário do curso normal, portanto, durante determinada fase, em vez de figurarem as disciplinas tradicionais, figurará, em lugar de cada uma delas, simplesmente, a expressão "MATRICULA", servindo este tema como elemento de trabalho de todas as cadeiras e como campo de estágio e pesquisa nas escolas primárias. É lógico que uma só unidade não encheria todo o tempo escolar, sendo provável que várias unidades fossem trabalhadas concomitantemente ao lado das atividades das disciplinas isoladas.

Que professores seriam convocados pelo coordenador para realizar a

unidade de trabalho "MATRICULA"? É lógico que só a reunião de toda a equipe responderia a esta indagação. Mas, imaginemos o que poderá acontecer. Reunidos os professores para examinar esta UNIDADE, é possível que o professor

a) de *biologia educacional* pretendesse ensinar a suas alunas como observar e diagnosticar sin tomas de crescimento, de saúde, de feitos de sentidos, etc, elementos que pudessem guiar o professor em suas futuras relações com a criança, etc. etc;

b) o de *sociologia educacional* é provável que tivesse muito a dizer e a mandar pesquisar sobre a "procedência social", nível de adaptação antecedentes familiares, etc. etc;

c) o de *psicologia educacional* forneceria aos alunos oportunidade de adotar determinados procedimentos nos primeiros contatos com a família da criança e procederia às primeiras sondagens diagnósticas da tipologia, etc. etc;

d) o de *administração escolar* (que poderia coordenar a unidade, uma vez que o procedimento é sobretudo "administrativo") teria ocasião de esclarecer as normalistas sobre os assentamentos escolares e treiná-las no uso de fichas de matrícula e de modelos oficiais, etc. etc;

e) o de *estatística educacional* procederia às primeiras análises dos dados colhidos para efeito de interpretação dos fenômenos, inclusive dando oportunidade de pesquisa da influência da escola no meio social em que estivesse localizada, etc. etc;

f) o de *filosofia da educação* provavelmente treinaria as norma-

listas na maneira de dialogar com as mães quanto aos objetivos de cada fase escolar e sobre a natureza de cada disciplina, de modo a fazer delas colaboradores, etc. etc;

g) o de *recreação e jogos* prepararia com as alunas a festa de abertura do ano letivo e mostraria como valorizar a escola perante a comunidade através desse tipo de influência, etc. etc, pedindo a colaboração dos professores de artes aplicadas e de canto orfeônico;

h) o de *prática de ensino* promoveria com as normalistas um levantamento da população escolar da zona e um trabalho de "convencimento" sobre a necessidade e obrigatoriedade da matrícula, podendo realizar inclusive uma campanha de cunho popular em torno das determinações constitucionais relativas à questão;

i) o de *didática* poderia iniciar a análise dos livros didáticos a serem indicados.

E assim por diante.

Dois aspectos saltam logo à vista num plano de trabalho assim por UNIDADES: a) a necessidade de perfeito entrosamento entre os professores e a presença firme da coordenação, já dentro dos departamentos, já na sistemática geral da escola e a *alta competência técnica da direção*, uma vez que a esta caberá afiançar a validade geral do processo; b) uma objetivação rigorosa dos programas, que deixarão de ser ingênuas e inexpressivas "generalidades" para tomar cunho rigorosamente realista. Esses dois aspectos — que são a virtude principal do sis-

tema proposto — são também seu maior obstáculo de realização.

REGIONALISMO PEDAGÓGICO

Embora do ponto-de-vista técnico, propriamente dito, não se possa falar de "regionalismo pedagógico", uma vez que a técnica não tem fronteiras regionais, podendo variar apenas de intensidade (duração e grau de treinamento), 09 conteúdos e as vivências estão estreitamente ligados ao plano regional. Tentara-se até agora regionalizar a preparação técnica do professorado, introduzindo-se disciplinas "típicas" no currículo. Dentro da concepção de disciplinas estanques, parece boa a solução. O sistema proposto, contudo, partindo da pesquisa de campo, da impregnação, do prévio contato com a realidade ambiental, dá, por si, o mais forte cunho regionalista que se possa desejar na formação do professor. Em vez de uma única cadeira de "Antropologia do Nordeste", dissociada das vivências profissionais que se deseja, teremos todo o professorado, dentro do âmbito da UNIDADE DE TRABALHO, refletindo sobre problemas locais carregados pelas normalistas, do ambiente circunstante para dentro das escolas normais. Não será um ou outro aspecto (físico ou social, psicológico ou didático), mas a própria realidade em sua totalidade que servirá de "conteúdo" para estudo, pesquisa e treinamento. A reforma, pois, não é uma formulação ideológica, mas uma sistemática cujo conteúdo ficará (como não

pode deixar de ser) na dependência dos recursos culturais e técnicos de seus realizadores. Representa o "esqueleto" que só de longe predetermina a forma que terá o curso. Pode-se dizer que é uma dinâmica que representará um contínuo esforço de aperfeiçoamento e de ajustamento às realidades, uma vez que não propõe um *quadro estático* tido como ideal a alcançar, como tem acontecido em todas as reformas. Quem poderá imaginar as UNIDADES DE TRABALHO que o professorado virá a propor como currículo daqui a cinco ou dez anos? Qual será o conteúdo programático de cada unidade se estas têm de se estruturar como resultado de uma "coordenação" entre as mais diversas especialidades?

UM SISTEMA DE AUTO- APERFEIÇOAMENTO

Percebe-se logo que as escolas normais estão planejadas na reforma para viver em íntima relação com o sistema escolar primário, que, por sua vez, terá de sofrer drásticas modificações. Até aqui, as escolas normais são entidades autônomas que têm um "modelo" a construir, predeterminado pela lei estruturadora, como se a rápida evolução dos processos didáticos autorizasse um "corte" que servisse de padrão na formação do professorado. Há nítida distinção entre o trabalho das escolas normais e a administração. A reforma tenta saltar este muro que só prejuízos traz ao contínuo aperfeiçoamento do professorado. Os órgãos de análise

e de pesquisas, as instituições de aperfeiçoamento vivem, a vida inteiramente separada das escolas normais, ali aparecendo como "visitas". O sistema escolar tem de esperar a chegada de cada nova geração para sofrer imperceptíveis modificações. Fazendo-se, como se pretende, as escolas normais núcleos de pesquisas e de influência com relação ao sistema escolar, contínuo diálogo estabelecer-se-á entre os professores das escolas normais e o professorado primário em exercício, dispensando o sistema de inspeção caríssimo e ineficiente. Tem sido verdadeiro fracasso, simples burocratização a assistência técnica que os órgãos especializados pretendem prestar ao sistema escolar através dos "técnicos". Os "técnicos" logo se rotinizam e se desatualizam, sendo repelidos, psicologicamente, pelo professorado como interferência Indébita, no que tem toda razão, uma vez que, raramente, têm as vivências escolares que tornariam objetiva sua orientação. Por outro lado, nos dados da pesquisa só remotamente chegam às escolas, com atraso imperdoável, quando não são dirigidos para setores que não têm validade imediata no trabalho escolar. Partindo da própria escola (por isto a reforma propõe uma equipe de técnicos assessorando os professores), a pesquisa ganharia sentido de realidade e objetividade, não se desperdiçando tempo e dinheiro precioso, como acontece atualmente. Isso não anularia nem diminuiria a importância da pesquisa pura com objetivos muito mais gerais. Pelo contrário, os órgãos de cúpula contariam com massa enorme de pesquisadores e com dados preciosos for-

necidos por todas as escolas em funcionamento.

*O CONTATO PERMANENTE
COM A REALIDADE*

À cadeira de *prática do ensino* tem ficado o encargo de profissionalizar a normalista, figurando as demais disciplinas como meras ilustrações circunstanciais. Dai o caráter puramente didático da formação que se obtém (quando se consegue alguma coisa). Como resultado, as escolas primárias cingem-se, teimosamente, a simplesmente "ENSINAR o programa". Toda riqueza experiencial que deveria, envolver esta primeira etapa da escolaridade fica reduzida a um "escolasticismo" de pobreza franciscana. Tudo que não é "aula" propriamente dita, afigura-se como simples concessão feita, como recreação, como atividades EXTRACURRICULARES. . . A reforma propõe que o treinamento das normalistas não seja feito somente nas escolas, mas em *toda a comunidade*, através de estágios em instituições típicas, nos serviços de comunidade, a fim de que a futura professora, ela mesma, tenha consciência de sua Integração social e possa levar seus alunos a usufruírem os benefícios de uma perfeita participação na vida social. A maioria das professoras desconhece a natureza de quase todos os serviços públicos, estando assim sem habilitação para colocar estas instituições a serviço da comunidade. Vizinho à escola está o posto de saúde ou de fomento agrícola, mas a professorinha nada en-

tende do que ali se passa... É uma tremenda perda de esforço assistencial do poder público. Pretende a reforma, com isto, fazer da escola um núcleo de articulação, divulgação e dinamização dos serviços da comunidade. Para isso, estão previstos os estágios e a obrigatoriedade das instituições escolares que reproduzam na escola a estrutura da sociedade, cabendo a cada uma delas estabelecer relações com os serviços afins existentes na comunidade.

*SISTEMA DE VERIFICAÇÃO DO
RENDIMENTO*

Dada a natureza das atividades propostas, é claro que o velho, e obsoleto sistema de verificação através de provas escritas e orais é inteiramente insuficiente. A reforma propõe critérios novos e flexíveis, dando ao professorado maior responsabilidade pessoal no julgamento. Extingue-se, assim, o chamado sistema "cartarial", uma vez que o julgamento sendo pessoal e opinativo não cabe recurso jurídico. A frequência é valorizada como um dos elementos fundamentais de formação. Só uma concepção intelectualista da formação profissional permitiria admitir que fosse possível a diplomação sem frequência, dependente somente de dados colhidos em provas... Os estágios, as pesquisas, a observação da conduta profissional serão, pela reforma, os elementos que, acumulados e analisados, darão ao professorado os meios de julgamento dos candidatos.

CONCLUSÃO

A reforma do ensino normal do Ceará, como foi proposta por seus idealizadores, é, portanto, uma HIPÓTESE DE TRABALHO E DE EXPERIMENTAÇÃO. Não julgam eles que fizeram um trabalho definitivo ou isento de erros. Mas, sua própria estrutura é autocorretora e dá margem às mais variadas combinações, avanços ou recuos, pois que ficou na dependência da congregação, do conselho técnico, dos departamentos e das coordenações a forma que vá assumindo em cada etapa de seu desenvolvimento.

Neste período de conscientização da grave situação econômica e cultural do Nordeste, os idealizadores da reforma apelam para o professorado cearense, para os administradores, para as autoridades federais do ensino no sentido de um esforço comum de recuperação, a fim de integrar nossa terra na unidade nacional, superando o subdesenvolvimento também na área cultural.

CONCLUSÕES DO I SEMINÁRIO DO ENSINO NORMAL

Realizado no Rio de Janeiro, de 85 a 30 de julho último, e promovido pelo Centro de Estudos do Ensino Normal, com a participação de 70 representantes dos Estados, o Seminário aprovou estas conclusões:

PARTE I — FILOSOFIA E POLITICA EDUCACIONAL

1. A Escola Primária não pode continuar a ser, como ainda acontece em tantos lugares, uma simples agência de alfabetização. O

desenvolvimento nacional, ao lado de numerosos fatores técnicos, econômicos

e financeiros, exige também homens devidamente preparados para as ciclópicas tarefas a realizar. Acima das metas do transporte, do petróleo, do ferro, da indústria automobilística, etc, precisamos colocar a meta HOMEM, que irá condicionar todas as demais. Para que o Brasil possua homens preparados, é indispensável EDUCAR O POVO, e não apenas alfabetizá-lo. Isso significa, que necessitamos não somente de mais *escolas*, mas sobretudo de *melhores escolas*.

2. Para que existam melhores Escolas Primárias, é indispensável que haja melhores Escolas Normais. Estas últimas precisam estar preparadas para levantar o nível cultural e técnico dos futuros professores, que se irão incumbir da grave tarefa de aumentar a cultura do povo brasileiro.

3. No entanto, força é reconhecer que, paradoxalmente, o Ensino Normal tem ficado quase abandonado à própria sorte. Reduzida é a assistência que recebe dos poderes públicos, quando recebe. Na maioria das vezes as Escolas Normais são simples apêndices de estabelecimentos que lhe são inferiores (os ginásios). Pelo país inteiro vemos Escolas Normais "anexas" ao Ginásio, não possuindo sequer denominação própria, daí resultando que o Ginásio recebe muito mais atenção que aquele pobre "anexo".

4. Problema da maior gravidade é o do corpo docente das Escolas Normais. Exige-se um diploma para quem vai lecionar as primeiras letras, um diploma ou certificado para quem vai lecionar nos gi-

násios, e legalmente rada se exige daqueles que vão ser professores dos futuros professores! Bem sabemos quantas vezes professores de Escolas Normais nada conhecem de Pedagogia e de Didática. Impõe-se um dispositivo legal estabelecendo a obrigação de formação especial para o professor de Escola Normal.

5. Essa formação poderia ser: a) Nos cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, com uma ou duas cadeiras específicas para tal fim; b) Em curso a ser criado naquelas Faculdades, especialmente destinados a formar professores para as Escolas Normais; c) Em cursos especiais anexos aos Institutos de Educação; d) Numa Escola especial — a "Escola Normal Superior". Em qualquer hipótese é imprescindível que a formação do mestre para o Ensino Normal se faça em nível superior universitário, e com estágios práticos.

6. As Escolas Normais precisam visar a tríplice finalidade: a) Especialmente no interior, servirem como centros de cultura para as moças, que desejem ou não ser professoras, pois se não frequentarem tais escolas, permanecerão incultas, por falta de outros centros culturais na comunidade, b) Formarem professores, como até agora vem acontecendo. c) Formarem educadores, isto é, professores com maior capacidade cultural e técnica, capazes de desencadearem nas Escolas Primárias aquela revolução a que se alude no item 1. Isso não significa que sejam necessários novos cursos, nem sequer novas cadeiras no currículo, mas sim mentalidade nova dos diretores e professores de Esco-

las Normais, tendo como preocupação constante a *Educação Integral* das normalistas.

PARTE II —i ORGANIZAÇÃO E
FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS
NORMAIS

7. Para a obtenção desse ideal (educação integral) deve a Escola Normal fornecer educação intelectual, moral, social, física, artística, econômica, cívica e religiosa a seus alunos, esta última nos termos da Constituição.

8. É imprescindível transformar a Escola Normal numa comunidade de vida e de trabalho, como meio de criar entre as futuras mestras a consciência da sua missão apostolar e da importância do magistério primário na tarefa do desenvolvimento nacional. Somente a vida e o trabalho em comunidade permitem a criação dessa mística.

9. Para que se estabeleça a Educação Integral e a escola se transforme nessa comunidade de trabalho, é necessário adotar o regime de tempo também *integral*, permanecendo a aluna o maior tempo possível na Escola. Não é possível ministrar Educação Integral a jovens que apenas permanecem na escola o tempo exato da duração das aulas de Português, Matemática e Geografia...

10. A formação de novas professoras, ou melhor, de *educadoras*, não pode prescindir do trabalho de Orientação Educacional. Esta deve merecer a máxima atenção dos dirigentes das Escolas Normais e das autoridades administrativas da edu-

cação. Claro é que a Orientação Educacional só poderá ser levada a efeito dentro dos princípios e normas técnicas que regem a matéria, e por pessoal devidamente habilitado.

11. O problema da aptidão para o magistério precisa ser devidamente encarado, sendo contraproducente formar novas professoras que se mostrem, pelo seu temperamento e inclinação, incapazes de possuir aquelas qualidades exigidas de um bom professor, a começar pelo amor à criança, compreensão, paciência e equilíbrio.

12. Recomenda-se que o trabalho escolar individual seja em grande parte substituído pelo trabalho em equipe, como meio de se fortalecer o espírito de comunidade.

13. É imprescindível que as Escolas Normais possuam diversas Instituições Sociais ou Instituições Escolares, organizadas e dirigidas pelos próprios alunos, tais como Clube de Leitura, Clube de Saúde, Clube Cívico, Clube Agrícola, Clube Psico-Pedagógico, etc.

14. Na medida do possível, a direção da Escola Normal deverá ir entregando às alunas parcelas cada vez maiores de responsabilidade na vida interna da escola, de forma a torná-las colaboradoras eficientes da administração, e prepará-las pela experiência própria a assumirem amanhã a direção de suas escolas primárias.

15. Para transformar a Escola Normal nessa comunidade de vida e de trabalho é necessária a participação dos professores, que devem, eles também, estar imbuídos

do espírito da comunidade. Não se atingirá esse objetivo se cada professor permanecer na Escola Normal apenas o tempo restrito da sua aula.

16. A Escola Normal deve viver profundamente articulada com a vida da comunidade, participando de seus problemas e procurando colaborar para a sua solução.

17. É indispensável profunda e constante colaboração entre a escola e a família, no sentido de colocar a escola mais em contato com os problemas sociais e de levar aos la-rea maior soma de cultura.

PARTE III — DIDÁTICA DO ENSINO NORMAL

18. É imprescindível que haja profunda articulação entre todas as cadeiras do currículo da Escola Normal, não devendo nenhuma delas existir separada das outras. Nenhuma cadeira pode constituir um compartimento estanque.

19. Nesse sentido os professores devem agir em equipe, trabalhando juntos em planos ou pro-jetos.

20. Mais do que "matérias a ensinar" devem os mestres ter em vista a formação da personalidade do futuro professor e sua capacitação para a delicada missão que irá exercer.

21. Nesse campo de ideias o "I Seminário de Ensino Normal" não pode deixar de trazer seu caloroso apoio à Reforma do Ensino Normal, iniciada no Estado do Rio Grande do Sul, e que já prescreve

a articulação das cadeiras em Departamentos e Divisões afins.

22. E preciso que haja melhor aproveitamento das Artes Aplicadas, Desenhos, Trabalhos Manuais, Música, etc. que devem colaborar intensivamente no ensino de Português, Matemática e Ciências, bem como na formação educativa geral do aluno.

23. E necessária a redução da parte teórica dos programas, para que se dê maior ênfase à parte prática, em todas as cadeiras, especialmente na de Matemática, tendo sempre em vista o fim a que se destina a Escola Normal.

24. Que seja ponto fundamental da renovação do ensino normal brasileiro a participação ativa e constante dos alunos nas aulas, pela organização de grupos de trabalho e pesquisa, elaboração de fichas e relatórios, confecção de material didático pelos próprios alunos, organização e funcionamento das instituições sociais da escola e participação nas atividades da Caixa Escolar.

25. E necessária a diminuição do efetivo de alunos por turma, que, em hipótese alguma, deve exceder de 30.

26. Recomenda-se que sejam adotados no Ensino Normal os métodos globalizados e as atividades sócio-educativas.

27. E aconselhável a adoção da técnica do estudo dirigido, sobretudo nas classes de mais fraco rendimento.

28. Necessidade da inclusão de um estudo especializado, no currículo das Escolas Normais, sobre fundamentos e problemas da educação especial, isto é, para crianças

que não acompanham o ritmo da turma, embora não possam ser considerados excepcionais.

29. O ensino de Linguagem deve estender-se pelas três séries do Curso Normal.

30. DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO — São várias as conclusões nesse terreno, a saber:

30.1. Julga o Seminário aconselhável a criação de uma cadeira de DIDÁTICA GERAL, na 2ª série do Curso Normal, incluindo a parte geral da atual cadeira de Metodologia, além de outros problemas não estudados nesta última.

30.2. Em alguns Estados, a cadeira de Metodologia desaparece, pois, tendo cedido a parte geral à cadeira de Didática Geral, como acima se disse, a parte especial passa a constituir a cadeira ou as cadeiras de Didática da Linguagem, Didática da Matemática, Didática das Ciências Naturais e Didática das Ciências Sociais. Recomenda-se que os educadores interessados no assunto acompanhem com atenção e desvelo essa modificação, para julgar de seus frutos.

30.3. Da mesma forma certas unidades da Federação estão experimentando suprimir a cadeira de Prática de Ensino, ficando a prática de ensino a cargo dos professores das cadeiras de Didática Especial acima referidas. Caberá ao professor dessa cadeira assistir às aulas das alunas-mestras, em função do conteúdo das aulas de Didática por ele ministradas. Devem os educadores também acompanhar atentamente essa inovação, que, no caso de aprovar, poderá ser estendida a todo o país.

30.4. É imprescindível que o ensino das Metodologias esteja indissolivelmente ligado ao ensino primário, de tal forma que na 2ª série normal se faça a revisão dos programas do curso primário referentes às 1ª, 2ª e 3ª séries primárias, e na 3ª série do Curso Normal se leve a efeito a revisão dos programas da 4ª e 5ª série primárias, evitando-se assim que a nova professora, ao iniciar seu magistério não se lembre mais dos assuntos do curso primário, fato que muito naturalmente ocorre agora.

30.5. A prática de ensino, existindo ou não uma cadeira com esse nome, deve obrigatoriamente iniciar-se na 1ª série do Curso Normal, com a *observação dirigida*. Na 2ª série, o estágio de prática de ensino deve ser a *participação ativa* da aluna-mestra em todas as atividades da escola primária. Finalmente na 3ª série, durante o maior tempo possível, a aluna-mestra fará o *estágio de direção*, dando aulas em todas as séries da escola primária, sendo aconselhável que cada professoranda permaneça à frente de uma classe durante uma semana.

30.6. Para a boa execução dos estágios de prática de ensino é indispensável que cada Escola Normal do país possua sua escola primária anexa, às vezes denominada "escola de aplicação". Essa condição deveria ser fundamental para o reconhecimento de qualquer Curso Normal. No entanto, além da imprescindível existência dessa Escola de aplicação, o estágio das alunas-mestras deverá ser feito também em outros estabelecimentos primários, dos vários bairros da cidade, a fim

de que elas se familiarizem com diferentes grupos sociais existentes.

31. Finalmente, embora seja desejável que, de futuro, não existam mais provas e exames, pelas razões que os pedagogos apresentam, reconhece o 1º Seminário que no atual estágio do ensino brasileiro as provas são indispensáveis, e, mais que isso, devem ser dadas mais a miúdo. Sugere, assim, o Seminário que nas Escolas Normais a apuração da aprendizagem se faça através de notas mensais, atribuídas quer a provas, quer a trabalhos práticos, pesquisas, estágios, relatórios, etc.

CRIAÇÃO DO CENTRO BRASILEIRO

32. Foi votada por unanimidade a criação do "CENTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS DO ENSINO NORMAL", entidade de âmbito nacional, destinada a fomentar em todo o país os estudos e pesquisas em torno do Ensino Normal, bem como a colaborar em prol da melhoria do ensino nas Escolas Normais, quer indiretamente, através de cursos e seminários, quer diretamente em cada escola que o deseje, apresentando planos e sugestões de trabalho.

33. Foi aclamada a seguinte Diretoria para o Centro Brasileiro: Presidente — Professor AMARAL FONTOURA; 1º vice-presidente — Prof. FIGUEIRAS LIMA, representante do Ceará; 2º vice-presidente — Prof. RAIMUNDO NONATO DA SILVA, representante do Rio Gran-

de do Norte; 1º Secretário — Profª NILZA DUARTE ROCHA, representante do Estado da Guanabara; 2º Secretário — Prof. JOSÉ CÂNDIDO DA SILVA, representante de Goiás; 1º Tesoureiro — Revm.ª Madre MARIA LETÍCIA, da Ordem das Dominicanas, representando as Escolas Nomais religiosas, e 2º tesoureiro — Profª IONE SCARPEL-LI, representante de Minas Gerais.

34. CONSELHO DIRETOR — Foram aclamados para o Conselho Diretor (provisório) todos os representantes e professores dos Estados, com o compromisso de trabalharem pela imediata instalação da seção do Centro Brasileiro em seus respectivos Estados.

35. SÓCIOS FUNDADORES — Foram considerados sócios fundadores do Centro Brasileiro todos os membros do "I Seminário do Ensino Normal".

/ CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO NORMAL

36. Uma das mais importantes resoluções do "Seminário" foi a convocação do I CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO NORMAL, conclave há muitos anos reclamado pelos professores de Ensino Normal e jamais transformado em realidade.

37. Como homenagem especial ao Estado do Rio Grande do Sul, por ter sido o primeiro a iniciar a reforma do Ensino Normal, no sentido de torná-lo mais eficiente e de acordo com as necessidades do meio, resolveu o Seminário que o "I Congresso Brasileiro de Ensino Normal"

se realize no Estado sulino, e na primeira quinzena de julho, a fim de que os congressistas possam ter oportunidade de verificar a reforma do ensino em pleno funcionamento.

EDUCADORES EVANGÉLICOS
RECONHECEM PRIORIDADE
A ESCOLA PÚBLICA

Reunidos em Congresso, efetuado no Colégio Bennett do Rio de Janeiro, de 21 a 24 de julho, educadores evangélicos estudaram o Pro-jeto de Diretrizes e Bases, aprovando estas conclusões:

a) Sentindo sua responsabilidade perante os imperativos da sua própria consciência de educadores cristãos sobre quem pesa o sagrado dever de velar pelos altos interesses da educação em todos os seus graus; b) convencidos de que a preservação da liberdade e dos direitos fundamentais do homem, que, segundo o testemunho da História, foram alcançados à custa de tantos sacrifícios, conduzirá ao exercício consciente dos direitos e deveres de uma verdadeira cidadania; c) confiantes no valor da obra dos verdadeiros educadores que, pela cultura, pela competência e pelo exemplo, podem inculcar no espírito da criança e do jovem as mais legítimas e nobres aspirações visando à grandeza da Pátria, sobretudo no sentido intelectual e moral; d) afirmando sua alta apreciação e reconhecimento pelo esforço dedicado e sincero e pela contribuição valiosa de inúmeros educadores de todos os credos e filiações filosóficas que

têm opinado sobre o problema de bases e diretrizes da educação nacional; e) manifestando o seu apreço pelo trabalho da Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Deputados Federais de que resultou o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ora em tramitação no Senado Federal, o qual contém, sem dúvida nenhuma, dispositivos de inegável valor, merecedores de todo aplauso, principalmente aqueles que exaltam os direitos do indivíduo e da família; f) encontrando, todavia, no Projeto alguns pontos que são contraditórios com aqueles dispositivos sadios e que ameaçam a própria salvaguarda dos mesmos princípios que se propõe defender, mas convencidos de que os nobres e esclarecidos Senhores Senadores da República certamente se dedicarão a escoimar o Projeto de suas falhas e a aperfeiçoá-lo de maneira que sirva melhor aos altos e justos fins a que se destina; g) e, ao mesmo tempo, firmados no fato de que a contribuição das escolas e dos educadores evangélicos ao combate sem tréguas levado a efeito contra o analfabetismo e a favor da educação da juventude lhes confere não só o direito, mas até mesmo o dever de oferecer a este assunto a contribuição do seu pensamento, fazem sentir, mui respeitosa e dentro do mais elevado espírito cívico e patriótico, ao povo brasileiro e aos poderes constituídos, a necessidade imperiosa de algumas emendas que, sem dúvida, hão de dar ao Projeto contextura mais perfeita e mais consequente com seus altos objetivos.

1. Seria aconselhável que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não descesse a pormenores, que lhe dão caráter de regulamento, mas se limitasse a estabelecer linhas mestras de direção e disciplina dos sistemas de ensino.

2. Para coibir abusos, o Projeto deve incluir, no artigo 1º, o seguinte parágrafo único que figurou em projetos anteriores: *Não se permitirá tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como por preconceitos de classe e de raça.*

3. Como representantes de Escolas Particulares, entendemos que a *subvenção* referida na letra a do artigo 95 deverá cair, permanecendo, como forma de auxílio dos poderes públicos a alunos, as modalidades de *bolsas e financiamento* referidas, respectivamente, nas letras o e 6 do artigo 94, e, para as Escolas Particulares, deverá permanecer a forma de auxílio, como estatuída na letra c do artigo 95.

4. A excessiva autonomia do Conselho Federal de Educação que, na maneira de ser constituído, pode sofrer a interferência de influências político-partidárias nocivas aos vitais interesses da educação democrática da nossa juventude, deverá ser muito ponderada pelos ilustres Senadores da República.

5. Propomos a mudança do nome do *Conselho Federal de Educação* para *Conselho Nacional de Educação* que, ao invés de ser órgão *deliberativo*, deve ser órgão *técnico-consultivo*, constituído de especialistas em educação, nomeados pelo presidente da República.

6. Para que não se dê ensejo a desvios dos recursos financeiros que a Constituição determina sejam aplicados na manutenção e expansão da Escola Pública, reivindicamos a modificação *substancial* do inciso segundo do artigo 3º que, tratando do direito à educação, diz: "pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas Iguais oportunidades a todos".

Os educadores evangélicos do Brasil, muitos deles diretores e professores de Escolas Particulares confessionais, são pela prioridade explícita da Escola Pública democrática, porque reconhecem nela um dos princípios básicos e alicerçais da democracia.

São, também, pela Escola Particular, confessional ou não, quando esta, como a Escola Pública, esteja imbuída do verdadeiro espírito democrático que anima as nossas mais puras e pujantes tradições republicanas.

Defendem a prioridade específica da Escola Pública democrática, por princípios e aspirações respeitáveis, e não por serem contrários aos legítimos direitos e às legítimas aspirações da Escola Particular.

São, às vezes, contrários a certas pretensões de determinadas Escolas Particulares pelos mesmos motivos e razões por que às vezes são contrários, também, à própria Escola Pública, isto é, quando a Escola

Pública, deixando de ser democrática, não ministra ensino idôneo e austero, permitindo, também odiosa discriminação racial religiosa e ideológica entre alunos e professores.

A Escola Pública, autenticamente democrática, é aquela que de-senpenha a nobre função de plasmar personalidades austeras, livres da ignorância e do fanatismo, entusiastas pela Liberdade e pelo Direito, integrando, assim, e tornando possível, a comunidade nacional realmente democrática e soberana. O Evangelho de Cristo proclama princípios que inspiram, definitivamente, as bases e as diretrizes de uma educação realmente democrática e cristã: a) o ensino obrigatório, público, universal e gratuito; b) a afirmação intransigente da fraternidade e da solidariedade humanas; c) a liberdade de consciência individual; d) a igualdade de todos os cidadãos diante da lei e dos credos confessionais perante o Estado; e) a formação moral e espiritual da personalidade humana de acordo com os supremos padrões do Evangelho de Cristo; f) a afirmação, enfim, da mentalidade democrática nos indivíduos, nas leis, nos costumes e nas instituições.

As Escolas Particulares que professam os mesmos princípios da Escola Pública autenticamente cristã e democrática, merecem todo apoio e ajuda não só do Estado Democrático como também das consciências livres e esclarecidas.

Diante da realidade social da civilização ocidental contemporânea, é a Escola Pública o instituto que melhor representa o esteio e os fun-

damentos das nobres aspirações democráticas do espírito humano. Cabe-lhe, portanto, a prioridade manifesta e o comando explícito nas árduas e elevadas atividades educacionais dos povos democráticos. A realização efetiva da verdadeira democracia é, sempre, privilégio e dever dos povos generosos e das nações cultas. E este é, ao ver dos educadores evangélicos, o glorioso destino do Brasil. E tudo de acordo com os princípios de liberdade e dos altos ideais de solidariedade humana, proclamados na luminosa apresentação vestibular do próprio Projeto que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ora em apreço.

PROFESSORES PAULISTAS ANALISAM O PROJETO APROVADO

A direção e corpo docente do "Inst. de Educação Alberto Comte", solidarizando-se com, a Campanha em Defesa da Escola Pública, encaminharam ao Senado este documento que propugna nova formulação da Lei de Diretrizes e Bases:

O ESTUDO

É do seguinte teor o estudo do Projeto nº 2.222-C de 1957, elaborado pelos professores do Instituto "Prof. Alberto Comte".

TITULO I — Dos fins da Educação

Nada a opor. Fins democráticos.

TITULO II — Do direito à Educação

Art. 3º — Causa espécie; como poderá a liberdade de iniciativa par-

ticular assegurar um direito? — Poderá oferecer meios para tornar-se efetivo, entretanto, jamais o garantirá.

TITULO III — Da Liberdade do

Art. 4º — Preocupa-se a lei com a possibilidade de o Estado monopolizar o ensino. Um ligeiro estudo da realidade brasileira jamais permitiria tal preocupação. Nunca o Estado Brasileiro monopolizou o ensino, quer no âmbito federal, estadual ou municipal; ao contrário, sempre permitiu, amparou e incentivou tal iniciativa. O Estado tem monopolizado apenas as verbas públicas — que têm sido aplicadas no sistema público de ensino.

Art. 5º — A lei passa a garantir, explicitamente, nos estabelecimentos particulares, ao lado dos públicos — "representação adequada nos Conselhos Estaduais" e mais, validade para todos os fins aos estudos realizados em quaisquer Colégios. Continua a preocupação dos legisladores de amparar a escola particular, mesmo ingenuamente, pois, sempre foram reconhecidos válidos legalmente os cursos cumpridos em escolas particulares oficializadas.

TITULO IV — Da Administração do Ensino

Neste capítulo, o projeto altera profundamente a organização administrativa do sistema educacional, ao indicar as atribuições do Conselho Federal de Educação que, de

órgão cooperador do Ministério da Educação e consultivo, passa a ser deliberativo, cabendo por sua vez ao Ministério da Educação dar cumprimento às decisões do conselho.

Temos, assim, constituído um "superministério" ou uma espécie de inteligência do Ministério da Educação, que passará a ser a suprema autoridade administrativa, no campo educacional.

O Conselho Federal de Educação será composto de 30 membros.

Cada unidade da federação indicará através do Conselho Estadual de Educação um membro, sendo os demais de livre nomeação do Presidente da República. Ora, se nos Conselhos Estaduais está garantida a representação adequada das escolas públicas e particulares, teremos a possibilidade de a maioria dos membros do Conselho Federal ser formada da mentalidade da administração particular.

Entre as atribuições desse "super-Ministério" está a aplicação dos recursos federais destinados ao financiamento da educação através do sistema de ensino público e particular.

TITULO V — Dos Sistemas do Ensino

Art. 18 — Será recusada matrícula gratuita ao aluno reprovado mais de uma vez. Hoje temos recusado simplesmente a matrícula, porque na escola pública o ensino é para todos gratuito.

Pretenderá a lei, mediante o pagamento de anuidades, que se matricule um aluno que irá pela sua in-

capacidade não só comprometer todo o trabalho educacional, mas também ocupar o lugar que poderá ser atribuído a um educando mais capaz?

Art. 19 — Repete-se a preocupação de garantir direitos já consagrados por leis, regulamentos e tradição.

Art. 21 — Admite a possibilidade da criação de escolas "públicas autônomas", financiadas inclusive pelo Estado e que cobrem anuidades.

Este artigo contraria frontalmente um dos traços mais característicos e tradicionais do nosso sistema de ensino, pois altera o conceito de escola pública que até agora significou principalmente gratuidade. O sentido de escola pública foi aqui limitado.

Do Ensino Primário

Art. 30 — É incoerente; pois a escola primária é obrigatória, como poderá existir o item b?

De início, os legisladores admitem a possibilidade de não haver escolas? Para haver obrigatoriedade é necessário existirem meios de torná-la efetiva.

Incoerente também é o item a, se acreditarmos na subdivisão — II do art. 3º, Do Direito à Educação. Parece que nem mesmo os srs. legisladores vêem a possibilidade do Estado fornecer recursos às famílias necessitadas e, portanto, a viabilidade de uma educação destinada a atingir a massa, fora do sistema público e gratuito como temos hoje.

Art. 31 — Se as empresas particulares são obrigadas a manter ensino gratuito para servidores e seus

filhos, por que isentar o Estado dessa responsabilidade?

Art. 26 — Estipula o ensino primário de 4 séries podendo estender-se até 6 séries. Procura garantir mais dois anos de escolaridade para os que cursarem só a escola primária.

Os artigos 30 e 31 garantem subterfúgios que permitem ao Estado isentar-se da responsabilidade de Educação. Fato este absolutamente novo na História da Educação moderna. Quando cada vez mais chamam os Estados a si o dever de educar, o nosso, através do pensamento dos srs. deputados, abre mão desse dever, peca pela ausência.

Deixar de prover escolas para todos é faltar ao cumprimento da mais elementar das obrigações do Estado moderno e é, principalmente, ferir um dos mais legítimos direitos do homem que é o Direito à Educação.

TÍTULO VII — *Do Ensino de Grau Médio*

O projeto mantém a subdivisão dos ciclos: 1º e 2º, estendendo os nomes ginásio e colégio às demais escolas de grau médio que não as de formação geral. Assim, em vez de escola técnica de comércio, teremos colégio comercial, em lugar de escola agrícola, teremos ginásio agrícola etc

O projeto altera os currículos que passarão a ser constituídos de "disciplinas e práticas optativas", sendo 5 obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação, e cabendo ao Conselho Estadual in-

dicar até 9 as obrigatórias e optativas.

Do Ensino Secundário

Obedecendo às determinações gerais para o grau médio, o ensino secundário terá matérias optativas que, segundo a escolha dos estabelecimentos de ensino, conduzirá o ensino a diferentes currículos.

Principal alteração de ordem técnica é a redução das disciplinas no curso ginásial: 9. Assim sendo: não poderão ser ministradas menos de 7 nem mais de 9 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas optativas e de livre escolha do estabelecimento de ensino.

Resumo: 9 disciplinas, 5 — Cons. Federal; 2 — Cons. Estadual; 2 — Estabelecimento de Ensino.

No curso colegial o número de disciplinas será 8, além das práticas educativas, sendo 5 no mínimo e 7 no máximo em cada série, das quais uma ou 2 optativas.

A 3ª série do curso colegial, de currículo diversificado visando cursos superiores, poderá ser ministrada em colégios universitários, junto às escolas superiores.

A articulação do curso primário com o ginásio se fará como tem sido até hoje, do 4º ano para a 1ª série através do exame de admissão e de 6º ano à 2ª série mediante exames das disciplinas obrigatórias da 1ª série. •

CAPÍTULO III — *Do Ensino Técnico*

Mantém a mesma organização atualmente existente, apenas altera

o nome das escolas que passarão a chamar ginásio comercial, industrial, colégio, agrícola etc.

Os cursos de enfermagem e serviço social, educação física, música não são objetos de estudo dos legisladores que declaram no parágrafo único do art. 47: "Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei, serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino".

Art. 50 — Cria cursos de mestría que já existem.

Art. 51 — Refere-se ao SENAI, que funciona sob o regime de autarquia federal.

Art. 49 — Já existem matérias comuns às do ginásio, no ensino técnico de 1º ciclo.

A novidade aparece no parágrafo 4º com a criação de curso de 1 ano entre o 1º e 2º ciclos do ensino médio denominado *pré-técnico* que ministrará as 5 disciplinas do curso colegial secundário. Pode-se discutir o nome, pois é um curso de formação geral.

CAPITULO IV — Da formação do Magistério para o Curso Primário e Médio

Em linhas gerais, também consagra a estrutura prevista pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, alterando nomes como fez com os demais cursos técnicos: a escola normal passará a ser o colégio normal e o curso de regentes passará a ser o ginásio normal.

Art. 59 — Permite aos Institutos de Educação formar professores para escola normal, o que é passível de

crítica, pois tenderia a baixar o nível de ensino.

Para tanto já existe uma escola especializada que tem correspondido às expectativas: a Faculdade de Filosofia.

Art. 58 — Altera o sistema do ex-Distrito Federal, hoje Estado da Guanabara, que recruta professores para o magistério oficial só dentre os formados pelas escolas oficiais: o Instituto de Educação e a Car-mela Dutra.

TITULO VIII

Arts. 62, 63 e 64 — Considera bem o problema da formação de orientadores. Pois deverá cumprir cursos na Faculdade de Filosofia para o secundário e nos Institutos de Educação para o primário.

Art. 65 — Quanto aos inspetores é mantido o sistema atual: concurso e carreira.

TITULO IX — Do Ensino de Grau Superior

As finalidades e a estrutura dos cursos superiores também são mantidas.

Art. 70 — Atribui ao Conselho Federal a autoridade para fixar currículos e duração dos cursos superiores que já têm extensão consagrada pela tradição e resultados obtidos.

A autoridade administrativa suprema para o ensino superior será o Conselho Federal e em certos casos os Estaduais (VI do art. 75, § 3º do art. 74, § 4º, VII, do art. 75).

CAPITULO II — Das Universidades

Art. 79 — A lei deveria prever pelo menos 2 ou 3 dos estabelecimentos que integrariam com a Faculdade de Filosofia uma Universidade.

§ 1º — Crítica: Se são escolas ou faculdades especializadas, não precisam constituir uma Universidade. A orientação de estudos numa só direção constitui Universidade?

Art. 79, § 3º - Cria o Colégio Universitário que corresponde ao 3º ano colegial.

Funcionará junto às Universidades.

Possuirão as Faculdades de Filosofia particulares todas as condições técnicas pedagógicas e de formação moral idônea para fazerem exames objetivos?

CRITICAS

Do ponto-de-vista da administração do ensino

A grande novidade do projeto 2.222-C é a mudança das atribuições do Conselho Federal de Educação e a criação dos Conselhos Estaduais, que serão, respectivamente, na Federação e nos Estados, os órgãos de autoridade suprema, nos assuntos educacionais. Ora, dada a constituição desses Conselhos, "garantida" a adequada representação de estabelecimentos oficiais e particulares", haverá a possibilidade de termos dirigindo os negócios da educação nacional técnicos *formados* na mentalidade da administração

particular, cujos objetivos são outros e não os da empresa pública.

Os estabelecimentos particulares podem ser classificados em laicos e confessionais e seus objetivos são respectivamente a obtenção de lucros ou adeptos para determinada crença: a educação a que é um meio.

Técnicas administrativas, que visam fins fora do processo educativo, não serão as mesmas da escola pública, onde educar é a própria finalidade do ensino, independente das preocupações de lucro ou do número dos adeptos.

A escola pública procura dar formação geral ou preparo técnico especializado através de processos técnicos e administrativos, que procuram estender a todos o direito à educação.

Perguntamos: Terão os administradores formados na mentalidade de uma empresa que se dirige para uma clientela selecionada competência para gerir os negócios da educação nacional, que se deve preocupar com todos?

QUANTO AO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Mais perigoso ainda que o comprometimento das técnicas administrativas, será a possibilidade de permitir que a aplicação dos recursos públicos seja feita por pessoas que integram o sistema particular de ensino.

Se o Conselho Federal decide a *dotação* global das verbas públicas dada a sua constituição, é claro que elas serão canalizadas inclusive ou

talvez, principalmente, para os estabelecimentos particulares.

Ainda, o projeto prevê mesmo diretamente o financiamento de tais estabelecimentos e a concessão de bolsas para estudantes de qualquer escola.

Teríamos então um duplo custeio do ensino — via financiamento di-reto — ao colégio e via anuidades pagas pelo estudante. Ora, a oportunidade desse duplo financiamento é altamente discutível.

Se as escolas públicas, oficiais, gratuitas têm-se revelado melhores que as particulares, por que não aplicar todos os recursos econômicos na ampliação de sua rede, permitindo assim atender a todos os educandos, em idade escolar?

Se constatamos, facilmente, em nosso regime político a existência de resíduos e mesmo de acentuados traços de patrimonialismo, indagamos: não será perigoso tentar financiar a educação através da concessão de bolsas pelos Conselhos Federal e Estaduais, que provavelmente serão integrados por políticos ou pessoas politicamente manejáveis? Processos, inquéritos e mesmo escândalos divulgados pela Imprensa e verificados, quando da distribuição de bolsas, no regime atual, têm constatado a precariedade desse meio.

Tentando prever as consequências da aprovação desse projeto pelo Senado, tomando um prazo mais longo, teríamos o declínio do sistema público de ensino, pois ficaria em desigualdade de condições para competir com o particular duplamente financiado.

Tal tendência contraria a direção do desenvolvimento histórico do

sistema de ensino, na República, que tem sido sempre no sentido de estender a um maior número os privilégios da educação.

Do ponto-de-vista da escola particular, a renovação também não nos parece de todo interessante, para o financiamento a lei exigirá que não restrinja a clientela; perguntamos: não será esta exigência uma real agressão à liberdade de ensino preconizada pela Constituição?

QUANTO AO PONTO-DE-VISTA DAS CONSEQUENCIAS SOCIAIS

É fácil constatar que a escola particular dada a sua natureza não se destina a um público grande, ao contrário, ela existe para uma clientela selecionada quer por determinado credo, quer por determinados recursos econômicos e privilégios sociais; isto é, ela existe para certas classes.

Cursos particulares primários são raros. Na Capital do Estado cerca de 80% são públicos, no Interior raramente existe uma escola de primeiras letras particular, e na zona rural está completamente ausente.

Os cursos de grau médio, principalmente o colegial, só existem para classe média e burguesia e os de nível superior limitam sua clientela pelo custo de suas anuidades.

Aprovada a Lei de Diretrizes e Bases, perguntamos: que escolas providas a educação do proletariado e mesmo de grande parte da classe média que estuda graças aos colégios públicos?

Ainda que o Estado conceda bôlsas-de-estudo, não serão as con-

dições sociais limites mais intransponíveis que o pagamento das anuidades?

Note-se a situação humilhante dos alunos que estudam por caridade nos colégios particulares e teremos muito das diferenças que se estabelecerão entre os que pagam dos cofres próprios e os que são financiados pelo Estado. Há determinados colégios tão aristocráticos que só determinadas elites econômicas e sociais podem frequentá-los.

Enfim, um estudo mais penetrante da realidade social brasileira das consequências da *aplicação do projeto* nos permitiria afirmar que o mesmo tende a cristalizar uma ordem existente e delimitar ainda mais as barreiras entre as camadas sociais.

DO PONTO-DE-VISTA POLÍTICO-FILOSÓFICO

A definição de fins é altamente democrática, mas os meios, pelos quais o projeto pretende alcançá-los, não o são.

Basearam-se os legisladores num ingênuo liberalismo ultrapassado, que pretendia *abstiver-se* o Estado, de manter um sistema oficial de ensino.

Entretanto, o liberalismo dos nossos legisladores é ainda mais ingênuo, pois ao adotar medidas que previnem o monopólio do ensino pelo Estado, ainda preconizam outras, mediante as quais, o Estado passa a financiar outros sistemas de ensino, que não o seu.

Afinal, para estes liberais o que o Estado não pode é dispor das

verbas públicas para educar aqueles que têm obrigação de educar.

Revelam também os srs. legisladores ignorância da nossa história da educação, pois nunca a República monopolizou o ensino, nunca cerceou a iniciativa particular, ao contrário. sempre amparou-a, chegando a permitir a existência deste projeto, que tem a pretensão de destruir para a comunidade brasileira uma das características essenciais do Estado moderno, que é a função educacional.

A própria história da educação está a indicar nos países ocidentais e mesmo orientais do Velho Mundo o desenvolvimento nesse sentido: o Estado cada vez mais chama a si a responsabilidade de educar, mas nossos legisladores pretendem contrariar essa tendência.

Tornadas efetivas as disposições do projeto 2.222-C, o Estado Brasileiro pecará por eximir-se da responsabilidade de educar, confundindo direito à liberdade de ensino com obrigatoriedade de prover educação para todos.

O Estado que se ausentar é um Estado criminoso, que em nome de uma falsa concepção liberalista deixa de atender a um dos princípios mais fundamentais para a garantia da dignidade humana, que é o direito à educação.

Ainda, tornadas efetivas as disposições do projeto 2.222-C não será atingida a máxima democrática de igualdade de oportunidade para todos, pois só a escola pública gratuita e laica está em condições de poder educar a todos igualmente.

Nunca se indagou de um candidato a uma escola oficial seu credo,

a cor de sua pele, sua origem étnica, suas posses ou classe, apenas se verificou a sua capacidade para fazer o curso.

Somente a escola pública tem podido desenvolver o ideal de liberdade de ensino, permitindo o cotejo das teorias diversas no exame de todas as posições, mas principalmente a escola oficial, com uma frequência realmente pública por ser gratuita, permite a mais completa experiência que se pode oferecer ao educando.

O convívio de pessoas provenientes de grupos étnicos, confissões religiosas, classes diferentes, fornece ao aluno a prática mais próxima da vida democrática, que pretendemos que eles vivam. Só ela permite exercitar o respeito às crenças e opiniões alheias e a dignidade do homem, qualquer que seja a sua formação. Só ela permite a convivência de ricos e pobres, brancos e negros, católicos e protestantes num clima de mútuo respeito pela pessoa e dignidade humana como quer o verdadeiro conceito de liberdade e democracia.

UNIVERSIDADES CATÓLICAS DEFINEM RUMOS

O V Congresso das Universidades Católicas, realizado no Rio de Janeiro na segunda quinzena de agosto, aprovou as seguintes conclusões:

a) Necessidade de formação de professores que sejam verdadeiros especialistas em ciências sociais e administrativas, para que a vida

pública, em todos os seus quadros possa contar com a colaboração de católicos competentes. E de grande importância a presença de especialistas católicos nos organismos científicos internacionais, a fim de fazer sentir o aspecto humano das aplicações científicas.

Assim sendo, há conveniência de encontros do representantes de Universidades Católicas da América Latina, para o estabelecimento e organização de cursos destinados a prover a estas necessidades.

b) Acentuar o aspecto humano das ciências e o espírito científico no estudo das humanidades para que se evite a unilateralidade, em ambos os campos.

Formar professores de Filosofia das Ciências, capazes de falar tanto a linguagem da Filosofia quanto a das Ciências.

c) Não é aceitável uma planificação total do ensino, de modo a tolher a iniciativa das Universidades. Todas elas têm o direito e o dever de julgar e escolher os meios necessários para a execução de suas tarefas.

No provimento e ampliação das Universidades Católicas, convém respeitar o estabelecimento das seguintes normas: 1) Procurar que a seleção se faça pela exigência de preparo suficiente, evitando a seleção baseada em níveis econômicos. 2) Só fundar Faculdade, quando se dispuser de corpo suficiente de professores competentes.

d) A Universidade Católica deve ser, essencialmente, uma Universidade e jamais um simples meio de ação confessional, na linha da defi-

nição do Cardeal Newman, quando dizia que a Universidade Católica não visa a promoção da piedade mas o desenvolvimento da inteligência, à luz da fé cristã.

A Faculdade de Teologia, aberta a todos, não deve visar apenas ministrar cursos de formação teológica, mas promover pesquisas sobre problemas religiosos. Onde não houver essa Faculdade deve existir, pelo menos, um Instituto de Cultura Religiosa.

e) São necessários o intercâmbio e a colaboração de professores de Universidades neutras e católicas e, com esta finalidade, o secretário-geral da Federação fica encarregado do levantamento de um fichário destes especialistas pertencentes não somente às Universidades mas às instituições científicas, em geral.

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Consoante dados recentemente divulgados pelo Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura, a matrícula do ensino médio elevou-se, em 1959, a 1.076.201 alunos, o que representa o dobro do total alcançado há dez anos,

No que se refere à distribuição pelos cursos, o maior índice coube ao secundário (73,8%), dada a afluência ao primeiro ciclo (ginasial) que permite acesso aos demais cursos médios; segue-se o comercial com 16%, o normal com 7,6%, o industrial com 2,1% e o agrícola com 0,5%. Tomando o ano de 1950 para termo de comparação, coube ao en-

sino normal o aumento mais significativo (144%), seguindo-se o comercial (125%), o secundário (95%), o agrícola (27%) e o industrial (15%).

Quanto à localização, os quatro Estados — Guanabara, Minas Gerais, Rio G. do Sul e São Paulo — concentravam mais de metade dos alunos, isto é, 681.500, representando 63,3% do total, distribuídos os restantes 500.942 pelos demais Estados e Territórios.

Para atender a esses índices, havia cerca de 6.348 unidades escolares, em que lecionavam 67.214 professores, sendo 42.300 particulares, 18.751 estaduais, 3.167 municipais e 2.996 federais.

A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Promovido pelo Centro Universitário de Estudos Pedagógicos "Roldão Lopes de Barros", realizou-se na Biblioteca Municipal de S. Paulo, entre 27 de agosto e 15 de outubro, curso de extensão universitária destinado a professores e diretores de estabelecimentos de ensino, estudantes de escolas superiores sobre o tema "Introdução à realidade pedagógica nacional".

O ciclo de conferência teve início com a palestra do Prof. Laerte Ramos de Carvalho — "Visão histórica da educação no Brasil". Seguiram-se as dos professores Lou-rival Gomes Machado — "A política educacional brasileira", Roque Spencer Maciel de Barros — "educação e a liberdade num país de-

mocrático", Florestan Fernandes — "A escola e seu papel na comunidade brasileira", Maria José Garcia Werebe — "A escola primária e sua função no desenvolvimento nacional", Carlos Corrêa Mascaro —

"Financiamento escolar no Brasil", José Querino Ribeiro — "O sistema educacional brasileiro" e por último o Prof. Almeida Júnior, comentando "A atualidade educacional do Brasil".

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ASSISTÊNCIA A PESQUISA NOS PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS

Reconheceu a UNESCO, desde sua fundação, que uma de suas tarefas primordiais era contribuir para a formação de professores, pesquisadores e técnicos nas regiões afastadas dos centros científicos tradicionais. Assim, foram criados quatro centros de cooperação científica: o da América (em Montevidéu), o do Oriente-Médio (no Cairo), o do Sul da Ásia (em Nova Delhi) e o do Sudeste Asiático (em Djakarta). Na época de sua criação, estes centros foram encarregados de preencher lacunas de informação científica, decorrentes de vários anos de guerra.

Desde então, têm sido organizados cursos de aperfeiçoamento e treinamento, seminários para elevar o nível científico dos países sob sua influência. Assim é que cerca de quarenta cursos e sessenta estágios foram promovidos no decorrer dos últimos anos, deles participando mais de 3.000 bolsistas de sessenta países.

No programa geral de assistência técnica, a UNESCO auxiliou os Estados-membros a desenvolver seus planos de pesquisa. Durante as visitas realizadas por seus representantes foram ministradas instruções de ordem geral sobre a criação de centros nacionais de pesquisa científica e relativas à prioridade que se

deveria atribuir a certas especializações, capazes de estimular em breve período de tempo o interesse da população pelo desenvolvimento econômico do país.

Além disso, foram enviados especialistas para estágios mais prolongados (de dois o três anos), com o objetivo de colaborar na criação de novos departamentos em instituições já existentes. Desse modo, em numerosos países, os especialistas contribuíram para o desenvolvimento da física nuclear, criaram escolas para estudos dos raios cósmicos, da física de atmosfera e da física de baixas temperaturas. Foram empreendidas pesquisas de química industrial, como as relativas à micranálise, às variações de calor ou à celulose. Muitas universidades têm solicitado a participação desses especialistas no estudo de deriva-*doi*-ativos de plantas medicinais encontradas na região.

No entanto, o trabalho de maior alcance consistiu na criação, em todos os ramos da ciência, de instituições ou serviços que ainda não existiam na prática. Estão nesse caso os centros de documentação científica e técnica, que visam oferecer aos cientistas documentação atualizada sobre as últimas realizações da pesquisa. Esses centros, que recebem os mais importantes periódicos, publicam boletins mensais, preparam bibliografias e traduções,

fornecem sob encomenda reprodução fotográfica de artigos. A UNESCO colaborou na instalação de órgãos semelhantes no México, Índia, Iugoslávia, República Árabe Unida e Paquistão. Serviços análogos, embora menos completos, funcionam com sua assistência no Uruguai, Birmânia e Filipinas.

Encarregou-se a Unesco igualmente de ajudar os Estados membros a uma melhor utilização do equipamento científico importado, sendo organizados, com essa finalidade, centros em que funcionam seções de óptica, mecânica de precisão e eletrônica.

Grupos de especialistas conseguiram promover centros de pesquisa pura e aplicada, ou dar um novo ritmo a centros até então estacionários. Desse modo, conseguiu-se ampliar observatórios de geofísica, de sismologia ou serviços geológicos e hidrogeológicos. Ao fim de quatro ou cinco anos de cooperação, o funcionamento desses centros estará a cargo de cientistas de cada país.

Sempre que possível, foram concedidas bolsas destinadas à formação de especialistas em setores diversos da atividade científica. De julho de 1950 a dezembro de 1959, a UNESCO havia formado 120 especialistas e fornecido equipamento no valor de 650.000 dólares.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Promovida pela UNESCO de 22 a 31 de agosto último, com sede em Montreal, a Conferência aprovou o seguinte projeto de declaração:

Com a geração atual, a destruição da humanidade e a conquista do

espaço sideral tornaram-se tecnicamente possíveis. Tomamos conhecimento de admiráveis realizações do progresso técnico. Novos métodos industriais, novos meios de comunicação se difundem pelo mundo inteiro; a industrialização e a urbanização alcançam regiões até há pouco ainda rurais e agrícolas. As transformações que se vão refletir em nosso modo de vida na última fase do século atual não serão apenas de ordem técnica. Em grande parte do mundo, a população cresce em ritmo acelerado. Formam-se novos Estados, e numerosos são os países que mantêm boas relações, depois de estarem alguns anos em campos rivais. Cada geração tem seu problema particular, mas não seria exagero dizer que nenhuma das gerações passadas conheceu transformação comparável, em rapidez e profundidade, à que assistimos, constituindo para nós um desafio. Nosso primeiro problema é o de sobreviver. Não se trata aqui da sobrevivência dos mais fortes (aptos); se não sobrevivermos juntos, juntos pereceremos. Ora, para sobreviver é preciso que os países aprendam a coexistir na paz. "Aprender" é aqui a palavra chave; o respeito mútuo, a compreensão e a simpatia são qualidades que a ignorância destrói e que o saber desenvolve. Em se tratando de compreensão internacional, a educação de adultos adquire, em nosso mundo dividido, sentido novo. Se o homem aprende a sobreviver, verá surgirem diante de si possibilidades imprevisíveis de progresso social e bem-estar pessoal.

Os países da Ásia, África e América Latina, em luta pelo desenvolvimento, têm seus problemas

específicos; neles a educação de adultos, juntamente com a alfabetização, constitui uma necessidade urgente e tão decisiva que é preciso desde logo ajudar homens e mulheres desses países a adquirir conhecimentos teóricos e práticos, graças aos quais hão de adaptar-se amanhã às novas formas de vida social. Dispõem eles de poucos recursos imediatamente mobilizáveis e suas necessidades são imensas. Aos países economicamente favorecidos caberia oferecer ajuda aos menos dotados, realizando desse modo um ato de sabedoria política. Com sua ajuda, o analfabetismo poderia desaparecer em alguns anos, se uma dessas campanhas, preparada com, cuidado, fosse lançada de preferência pela Organização das Nações Unidas e suas instituições especializadas. Estamos convencidos de que esta é uma ocasião que não se pode deixar escapar.

A educação de adultos não se impõe somente aos países em via de desenvolvimento. Nos países desenvolvidos, torna-se cada vez mais necessária a formação técnica e profissional, embora ela apenas não seja suficiente. Nos países adiantados, a educação de adultos colo-ca-se entre as mais importantes necessidades profissionais, ao lado de conhecimentos técnicos, para que não se altere o equilíbrio. As múltiplas necessidades do homem requerem mais que simples soluções fragmentárias. Constitui um objetivo dos programas de educação de adultos dar-lhes unidade. Acreditamos que seu papel é de tal importância para a sobrevivência e bem-estar de homem, que se impõe uma atitude nova diante dela. É preciso então que a educação de adultos se torne re-

conhecida por todos os povos como fator normal, e por todos os governos como um elemento necessário no sistema educacional de qualquer país.

SINDICALISTAS VAO A ESCOLA

Os sindicatos da Alemanha Ocidental, além de organizações de assalariados, destinadas a defender os interesses de classe, são também entidades que ministram ensino e aperfeiçoamento técnico a seus filiados.

Isso é decorrente do estágio atual da evolução trabalhista na Alemanha, onde os sindicatos formam um bloco único, compacto, ao contrário do que ocorria durante o nazismo. A confederação sindical, como, isoladamente, os sindicatos, dispõe de escolas próprias com funcionamento permanente. Dessas, 27 proporcionam educação política, transmitindo conhecimentos sobre questões econômicas, legislação trabalhista e política social. O programa do maior sindicato da Alemanha Ocidental, o "Sindicato de Serviços Públicos e Transportes", inclui elementos de direito trabalhista, serviços burocráticos, operação de gasômetras, centrais termelétricas e hidrelétricas, enfermagem, automobilismo etc.

Tem aumentado consideravelmente a frequência de operários as escolas dos sindicatos. Para isso, foram-lhes concedidas diversas vantagens: alojamento gratuito, reembolso de salários no período de duração dos cursos e transporte. Aos que não podem frequentá-los, foram organizados cursos por correspon-

dência, sendo muitos deles destinados às domésticas, fornecendo ensinamentos sobre higiene do lar, economia doméstica, corte e costura, modas etc.

Governo, parlamento e instituições particulares têm prestado todo apoio aos sindicatos nesse propósito de elevar o nível cultural da classe operária.

PROGRESSO DA CULTURA NA RAU

A República Árabe Unida vem alcançando resultados significativos no setor educacional, a partir de 1953. O governo da RAU pôs em prática uma lei que garantiu a liberdade e a obrigatoriedade do ensino, reorganizou o sistema educa-

o primário e permitiu que as crianças tivessem o mesmo nível de aprendizado.

Após o período da revolução (1953 a 1951), foram construídas 1.230 escolas, em média de 21,6 por ano. Estatísticas recentes demonstram que existem na RAU, atualmente, 13.231 escolas de nível primário e secundário, assim distribuídas: Província do Egito — 9.934; Província da Síria — 3.297. Eleva-se a 3.219.013 o número de estudantes que frequentam as escolas primárias e secundárias. Com relação ao ensino superior, a República Árabe Unida conta com as seguintes universidades: Cairo, Alexandria, He-liópolis, Americana e a islâmica de Al-Azhar. Foram criados numerosos centros de cultura popular, bem como instituições destinadas a combater o analfabetismo.

LIVROS

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel — *Regiões Culturais do Brasil*, INEP, 1960, Rio, 535 págs.

Editado pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, publicou Manuel Diéguas Júnior valioso estudo sobre as *Regiões Culturais do Brasil*, aliás a primeira tentativa sistematizada que entre nós se faz, para a respectiva definição e caracterização.

Seu autor estava credenciado para fazê-la: diretor de Programas do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Brasil, professor de Antropologia Cultural da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, há vários anos tem-se dedicado a estudos sociais relativos *no* nosso país, todos se distinguindo pela seriedade e acuidade das pesquisas e conclusões.

Este de que nos ocupamos, re-veste-se de especial significação: tra-ta-se de obra indispensável ao melhor conhecimento de todo o Brasil, através do exame das características de cada uma de suas regiões culturais.

A fixação de quais sejam estas, constituiu, naturalmente, seu primeiro cuidado. Pesando devidamente todas as suas considerações, submetendo-as a uma sempre vigilante autocrítica, doze regiões culturais brasileiras apresentou o Sr.

Diéguas Júnior em seu minucioso e sempre claro trabalho. São as seguintes, na ordem em que foram sucessivamente expostas no livro: 1

— O Nordeste Agrário do Litoral. 2 — O Mediterrâneo Pastoril. 3 — A Amazônia, de atividade extrativa. 4 — A zona de Mineração no Planalto. 5 — O Centro-Oeste extrati-vista e pastoril. 6 — O Extremo-Sul pastoril. 7 — As zonas de Colonização Estrangeira. 8 — As do Café. 9 — A Faixa Industrial. 10 — A Zona do Cacau. 11 — As do Sal. 12 — As da Pesca.

Basta essa enumeração para que surjam logo as dúvidas e objeções do leitor desprevenido, naturalmente levado a apreciar o assunto mais do ponto-de-vista puramente geográfico ou do histórico, que do social. Para esclarecê-lo, nada será melhor que a afirmação do autor, segundo a qual cada região cultural do Brasil se formou como decorrência do processo de ocupação humana; é um resultado das relações entre o homem e o meio — de natureza geográfica — criando um comportamento próprio, um modo de vida peculiar, originado da atividade econômica aí implantada — portanto também de natureza histórica.

Aceita essa preliminar, outra também merece consideração, a relativa à diferença, que logo se fêz sentir no processo da elaboração brasileira, entre o m^oio rural — dos

engenhos e fazendas, e o urbano — das vilas e cidades. É nesse terreno que o autor estabelece preferência pela denominação de sociedade *agrária*, que principalmente foi a do Brasil até fins do século XIX, e "não apenas *patriarcal e escravocrata*, que são as outras duas características que Gilberto Freyre vê nessa sociedade em formação" (pág. 86). Isto, sem prejuízo da justa e confessada influência do sociólogo de Pernambuco, cuja obra permitiu o aparecimento, no país, de seguidores da importância e do mérito de Diégues Júnior. E também com a observação de já se encontrar superado, no presente século, o referido agrarismo brasileiro, antes predominante, quando se verificava "o domínio do rural sobre o urbano, a predominância da vida agrária sobre a da cidade, a importância do senhor da terra sobre o comerciante" (pág. 77).

Se merece inteira aceitação a fixação de uma região dedicada ao "Nordeste Agrário do Litoral", alguma dúvida já ocorrerá quanto ao chamado "Mediterrâneo Pastoril". Trata-se da imensa região que, *grosso modo*, diríamos apenas *sertaneja*, caracterizada pela criação de gado. Acreditamos que o próprio autor não tenha julgado definitiva aquela designação, pois quando enumerou as doze regiões culturais, na Introdução do volume, ao chegar a este ponto mencionou um "Nordeste Mediterrâneo", que decerto abandonou por saber que não só o Nordeste está aí compreendido. Gostaríamos, porém, de outra palavra que substituísse o dúbio "Mediterrâneo", mas não chega a ser isso uma divergência.

E exatamente a respeito desse imenso sertão que não é apenas nordestino que o autor muito bem fixou a criação de gado como principal motivo do povoamento regional: "Das águas do São Francisco, as levas povoadoras dispersam-se como que em forma de leque: seguem umas para o sul, encontrando-se no Alto São Francisco com as que venham de São Paulo, outras dirigem-se para o norte, incluindo-se depois de certo ponto em sentido este, enquanto, ainda na direção norte, outras se encaminham para o interior maranhense; mais uma leva toma o caminho do oeste, indo penetrar nas terras hoje goianas. Caminhos numerosos vão-se abrindo nessas direções, e, por eles, as boiadas se espalham no mediterrâneo nordestino" (pág. 41). É também com inteira razão que & propósito assinalou Diégues Júnior que "quando a penetração paulista atingiu o Vale do São Francisco, em pleno sertão, já o encontrou ocupado pelas fazendas de criadores pernambucanos e baianos" (pág. 144). E a seguir registrou algumas das passagens de gado do São Francisco, que existiram entre a foz do Carinhanha e Penedo (págs. 145/146). Nem deixou de assinalar a diferença que se verifica entre o atual Sertão mineiro (o do escritor Guimarães Rosa) e os outros Sertões das zonas Leste e Nordeste do Brasil, embora também aquele seja atingido pelo chamado "polígono das secas" (págs. 161/163).

Quanto às regiões minerais brasileiras, dividiu-as em duas Diégues Júnior: a das Minas Gerais

("A Mineração no Planalto") e as de Mato Grosso e Goiás ("O Centro-Oeste extrativista e pastoril"). Também aí poder-se-á discutir a separação feita, embora existam razões que a justifiquem.

Geograficamente, as maiores minas de ouro e diamantes do Brasil situaram-se numa linha de divisores de águas e cursos superiores de rios que vem do Extremo-Oeste mato-grossense, da bacia do Guaporé, passa às do Cuiabá, Garças e Araguaia, faz a curva das cabeceiras deste e do Tocantins, em direção ao Paracatu mineiro, com novo volteio em torno do Alto São Francisco, prosseguindo pelas serras que separam águas de seus afluentes, agora da margem direita, das que correm para os rios Doce, Jequitinhonha, das Contas e outros, até a Chapada Diamantina, já no interior baiano — omitido nas referidas regiões minerais. Neste percurso de alguns milhares de quilômetros pelo mais central do Planalto brasileiro, em tão extensa linha quebrada de vertentes e seguindo por muitos de seus vales em distâncias relativamente curtas — localizaram-se e ainda se localizam nossas principais jazidas auríferas e diamantíferas.

Dáí se conclui a necessidade do acréscimo da região mineral baiana (aliás devidamente lembrada à pág. 240), às citadas do Centro-Oeste e das Minas Gerais.

E, como outro ponto de aproximação entre estas, há o fato de que, tanto a economia mineral das Gerais, como as de Goiás e Mato Grosso, tiveram como sucessoras, depois da decadência das minas, as ativida-

des pastoris, descidos, naturalmente, os alcantis de suas catas a grupia-ras, Dir-se-á, porém, e com acerto, que diferiram as sociedades que em cada uma se formaram, mais rica de elementos diplomados na Europa, a das Gerais, mais fechadas em suas relações sociais a goiana e a mato-grossense.

Também não escapou ao autor, baseado em sólidas observações de João Camilo de Oliveira Torres, a verificação de terem sido em grande parte substituídos os devassadores vicentinos do território hoje mineiro, como povoadores, pelos *em-boabas* lusitanos e *emboabas* brasileiros do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco (pág. 239).

O "Extremo-Sul pastoril", a seguir examinado nas *Regiões Culturais do Brasil*, não pode prescindir, para o seu estudo, da consideração de sua histórica função de fronteira, tão marcante do século XVII ao XIX.

Outra difícil delimitação é a relativa à região de influência da colonização estrangeira, no mapa que acompanha o livro, abrangendo zonas do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, não as de São Paulo. Explica, porém, essa exclusão Diégues Júnior, ao salientar que neste último Estado o imigrante estrangeiro logo entrou em contato com o trabalhador nacional, não agiu pioneiramente isolado, como naqueles. E quando diz que no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, "o isolamento a que foram relegados os grupos estrangeiros fêz com que ainda na terceira geração e seguintes, já inteiramente brasileiras, se conserve a língua ma-

terna; ao contrário, em São Paulo, onde os imigrantes entraram logo em contato com os nacionais, dispersos na capital ou em fazendas de café, a assimilação fêz-se na primeira geração. De modo que, no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, pelas condições de localização dos imigrantes, tornou-se fácil a estes a conservação dos traços culturais de origem" (pág. 357).

Depois do capítulo naturalmente dedicado ao "café, sua irradiação e influência social", outros constam de *Regiões Culturais do Brasil*, dedicados ao "cacau, sal e pesca e populações respectivas", às "indústrias, as cidades e as metrópoles". Notamos, no primeiro, a falta de uma referência à passagem de sua zona, dos afluentes mineiros do Paraíba a alguns do rio Doce, na Mata mineira. No segundo, registramos a omissão da zona cacauera paraense. Nele com justiça vimos assinalada a influência portuguesa na atividade extrativa do sal e em nossas pescarias litorâneas. Quanto às indústrias, assunto em que o autor se utilizou de estatísticas, embora devidamente mencionada a siderúrgica do vale do rio Doce, não foi localizada nas vizinhanças de Belo Horizonte a metalúrgica, já de tanta significação (págs. 454 e 474).

Em obra da extensão desta de Diégues Júnior, naturais são as pequenas divergências do leitor, sobretudo quanto a questões históricas. Assim, por exemplo, não nos conformamos que êle ainda insista em mencionar "feudalismo" e "feudos", tanto para as capitâneas hereditárias como para posteriores esta belecimentos agrícolas brasileiros.

Desde 1930 cabalmente contestou o Professor Queiroz Lima a todos os historiadores que até então tinham "procurado ver no sistema de capitâneas hereditárias a ressurreição do regime feudal da Idade Média". Com sólidos argumentos, tanto históricos como jurídicos, sustentou o saudoso mestre que "o feudalismo é uma instituição impossível de conceber-se fora do tempo e do meio social em que se elaborou" (in "Capitâneas Hereditárias", na *Revista de Estudos Jurídicos e Sociais*, do Rio de Janeiro, n' 2, agosto de 1930, págs. 115/117).

Também não concordamos em ver na chamada "conspiração dos Suassunas", de 1801, em Pernambuco, uma página ainda não de todo esclarecida na história nordestina" (pág. 122). Desde a publicação de *O Livro, O Jornal e a Tipografia no Brasil*, de Carlos Rizzini, em 1946, está provada a sua inanidade (*op. cit.*, págs. 286/288).

Omissões^o, que em futura edição o autor certamente corrigirá, serão, por exemplo, as relativas à mandioca e ao pinhão na alimentação do bandeirante (pág. 238).

Estas e outras diminutas observações completamente desaparecem à vista das excelentes conclusões de *Regiões Culturais do Brasil*: "Todo este ensaio repousa justamente em mostrar isso: a formação da unidade brasileira, ou a formação mesma do Brasil, através da diversidade das condições de ocupação humana com a qual se criaram, pelas relações entre a terra e o homem, regiões culturais, tipos de cultura específicos, caracterizando as várias maneiras de sentir ou de

agir, a conduta do homem em face do ambiente, de cada espaço territorial que lhe foi dado ocupar. — Esta diversidade de tipos de cultura, que formam regiões culturais, danos o panorama atual da cultura brasileira, em sua unidade contemporânea, onde as dicotomias continuam a existir, procuradas sobretudo para assinalar a vida brasileira. Dicotomias de natureza geográfica — Norte e Sul — como de condições de desenvolvimento — Litoral e Sertão — como de maneiras de viver — Cidade e Campo — ou de atividades econômicas — Agricultura e Indústria. São tais dicotomias que dão à paisagem cultural brasileira, em conjunto, os contrastes que a sua unidade apresenta. A unidade dentro da diversidade de cultura regional — pois" (págs. 504/505).

"A unidade pela diversidade" é, portanto, a principal conclusão de Manuel Diégues Júnior no grande e fiel retrato do Brasil que do-cumentadamente escreveu, apoiado tanto em excelente bibliografia como em pesquisas pessoais e concatenação de alheias, sem enfeites literários e sem deturpação de tendências. Sem medo de errar, podemos afirmar que seu livro, obra de completa maturidade científica, increve-se entre os mais notáveis nos últimos tempos publicados em nosso país.

Hélio Viana

DEWEY, John — *Reconstrução em Filosofia* (trad. bras. de António Pinto de Carvalho, revista por Anísio Teixeira), 2ª edição, Com-

panhia Editora Nacional, 1959, São Paulo, 224 págs.

Retorna às livrarias o livro em epígrafe, desta vez em nova tradução, feita por um ilustre especialista, que também contribuiu para valorizar ainda mais sua versão, redigindo, em apêndice, um ensaio crítico sobre a filosofia de Dewey, bastante pertinente não obstante sua brevidade.

Dizer da oportunidade deste livro é dizer pouco, pois o pensamento deweyano penetrou profundamente em nossos hábitos mentais, de modo especial no campo da pedagogia e da psicologia aplicada à educação. Em verdade, o discípulo de Anísio Teixeira espalhou-se por este país todo, sendo hoje quase impossível compreender a história recente da educação no Brasil sem as categorias mentais do instrumentalismo de Dewey. E bem verdade que outros pontos-de-vista pedagógicos também gozam de prestígio entre nós, notadamente os originais de matrizes confessionais (a celeuma levantada pelo projeto sobre as bases e diretrizes do ensino, no fundo, é fruto do conflito entre duas posições inconciliáveis: os adeptos do ensino particular, de inspiração aristocratizante, contra os adeptos do ensino público, informados nos princípios democratizantes), mas certamente nenhum se compara com os afirmados por Dewey, surgidos de uma realidade histórico-social análoga à brasileira. Daí a importância desta *Reconstrução em filosofia*, que, de fato, revela — no conteúdo, no estilo e no método — a chave central para a compreensão

do polimorfo pensamento deweyano e, indiretamente, de boa parte do pensamento pedagógico brasileiro e do próprio sentido da educação nacional.

Assim sendo, no que consistiria o núcleo da filosofia de John Dewey? No instrumentalismo, evidentemente, mas na medida que renuncia a todo absoluto, que procura averiguar em cada processo a múltipla trama de relações entre os meios e os fins de que está composto, e que não se limita a considerar o instrumentalismo como simples método, como ocorria com o pragmatismo de William James. Daí a afirmativa de Dewey de que o pensamento funciona entre dificuldades que afligem o homem, mas, antes de relativizar o pensar, é ele justificado de um modo concreto e não por qualquer absoluto trans-mundando. Isto é, o pensamento e a teoria são elementos iminentes à vida humana, "programas" que o homem forja para responder a situações futuras.

Com efeito, para Dewey a filosofia originou-se "não de elementos intelectuais, mas sim de elementos sociais e emotivos". Assim sendo, "se alguém se decidir a iniciar, sem reservas mentais, o estudo da história da filosofia, não como coisa isolada, senão como capítulo no desenvolvimento da civilização e da cultura; se alguém ligar a história da filosofia com o estudo da antropologia, da vida primitiva, da história das religiões, da literatura e das instituições sociais, ousamos asseverar que esse alguém estará em condições de formular um juízo próprio independente, com referência ao valor da explicação hoje em

dia apresentada. A história da filosofia, assim considerada, reveste-se de novo significado. O que se perdeu, do ponto-de-vista de pretensa ciência, é recuperado do ponto-de-vista humano. Ao invés de disputas sobre a natureza da realidade, depara-se-nos a cena do conflito humano, entre fins e aspirações sociais. Ao invés de tentativas para transcender a experiência, temos a significativa recordação dos esforços dos homens para reduzir a fórmulas as coisas da experiência, a que tão profunda e apaixonadamente estão apegados. Ao invés de diligências impessoais e meramente especulativas para contemplarem, como espectadores distantes, a natureza de coisas-em-si absolutas, presenciamos o quadro vivo da fina flor de homens solícitos e atentos àquilo que eles desejariam que a vida fosse, e aos fins a que desejariam que os homens conformassem suas atividades inteligentes". E ainda: "Quando se admitir que, sob pretexto de tratar da realidade última, a filosofia se tem ocupado com os preciosos valores incrustados nas tradições sociais, que ela emergiu de um choque de objetivos sociais e de um conflito entre instituições herdadas e tendências contemporâneas incompatíveis com elas, então se compreenderá como a tarefa da filosofia futura é a de clarificar as ideias dos homens quanto aos embates de ordem social e moral da época em que viverem. Seu objetivo é o de se tornar, na medida do possível, órgão regulador desses conflitos".

Portanto, as divergências entre filosofias são meios de resolução dos conflitos: não em termos de distinções metafísicas, mas em relação

com o drama da luta entre as crenças e os ideais sociais; não disputas sobre a natureza da realidade, mas representação dos conflitos entre os objetivos e as aspirações sociais; não todavia esforços pessoais e teóricos de contemplação, mas quadro vivo da vida e de seus fins, segundo os quais venha a moldar-se a humana atividade. É a busca do concreto que inspira o pensamento de Dewey, fundindo teoria e prática com vistas a uma vida harmônica, que é para êle o ideal último da educação. Precisamente os fundamentos desse ideal nos são fornecidos nesta *Reconstrução em filosofia*.

Luís Washington Vita

MACIEL, Carlos Frederico — *Um estudo-pesquisa sobre o Ensino Secundário da Filosofia*, INEP — Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, 1959, Recife, 188 págs.

Destaca-se o sr. Carlos Frederico Maciel, dentre os novos ensaístas pernambucanos, pelo interesse com que vem estudando, há anos, o problema do ensino em nosso País. Sobre o assunto, publicou, em 1957, com a responsabilidade do Centro de Cultura e Ação Política e Instituto Pernambucano de Estudos Pedagógicos, *Problemas do Ensino Secundário*, livro sob vários aspectos notável e cujas inteligentes observações tivemos oportunidade de comentar neste mesmo Suplemento. Agora, edita o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, de que o sr. Carlos Frederico Ma-

ciel é coordenador de publicações, um *Estudo-Pesquisa sobre o Ensino Secundário da Filosofia*. E embora não tenha, este segundo trabalho, o mesmo tom polêmico do anterior, guardando, tanto quanto possível, um tom de naturalidade, nele vamos encontrar as constantes intelectuais e morais que fazem do autor uma exceção, em meio ao indeciso, amorfo e melancólico mundo constituído pelo magistério de Pernambuco e talvez do Brasil.

E não vai nisto, creio, nenhuma afirmação gratuita. Nem estamos negando, o que seria absurdo, aos corpos docentes de nossos colégios e escolas superiores, a existência de homens inteligentes e cultos, em dia com as cadeiras que regem, senhores de ampla cultura, de muitos títulos etc. O difícil é encontrarmos quem, possuindo todas essas qualidades, e ainda outras, acrescente-lhes um interesse vital e incansável pela tarefa de ensinar e consiga manter, dentro da desordem na qual obrigatoriamente se move (que esta é a atmosfera geral do ensino no Brasil), a fé no trabalho que executa, a força de não ceder ao desânimo, a esperança de contribuir, com o seu árduo e obstinado esforço, para uma solução — certamente não imediata — dos problemas que circundam e tolhem o seu trabalho. E isto é que distingue da grande maioria de seus colegas, o Prof. Carlos Frederico Maciel.

Tal oposição verifica-se nas próprias dificuldades que enfrentou para levar a termo o seu estudo. Havendo entregue aos participantes do I Encontro Nacional de Professores Secundários de Filosofia, do

qual fora éle mesmo o coordenador e que se realizou no Recife, em 1958, questionários relativos à pesquisa em tela — aliás exposta, em parte, durante o mesmo conclave — não recebeu uma única resposta, apesar do entusiasmo dos participantes, que a consideraram "excelente contribuição", salientando ainda seu "caráter pioneiro"... (O fato, por sinal, é bem típico da mentalidade que rege esses encontros e congressos, aos quais se comparece, em regra, com um tipo especial de memória, destinada a esquecer as coisas sérias e a guardar lembrança, exclusivamente, dos passeios e banquetes). Dos 18 professores locais de Filosofia (16, se descontarmos o pesquisador e um seu auxiliar), recebeu o sr. Carlos Frederico Maciel 2 depoimentos apenas, omissos sobre certos pontos que lhe interessavam e sem uma exposição devidamente ordenada. Conseguiu também realizar, e imagino às custas de quanta persistência, duas entrevistas, sendo que "dois outros professores foram insistentemente procurados", mas faltavam sempre aos encontros. Com os professores de outras disciplinas, não foi mais afortunado o ensaísta. Inicialmente, havendo projetado inquirir 10% do professorado recifense, não conseguiu dados sobre o número total deste, nem na Inspetoria Seccional do Ensino Secundário, nem no Sindicato dos Professores. Tomando então por base a estimativa comum, que os avalia em mais de 450, distribuiu 60 questionários, sendo que 31 foram entregues pessoalmente. Desses 60, o sr. Carlos Frederico Maciel apenas recebeu 14 respostas, "algumas delas arranca-

das, por assim dizer, após 3 ou 4 solicitações, e de ter que entregar outra via do questionário etc".

Ao narrar estas dificuldades, com as quais justifica certa deficiência que reconhece na sua pesquisa, que se apoia, por força das mencionadas circunstâncias, em documentação pouco numerosa, busca o autor adotar uma atitude de compreensão, atribuindo a esquiva de seus colegas, a parca cooperação dos mesmos, à existência atarefada que levam. Mas é éle próprio quem escreve, distraidamente, à pag. 81 do ensaio, ser "uma coisa sediz que só os ocupados sabem encontrar mais tempo"...

Se, entre os mestres, não foi muito estimulante a acolhida encontrada pelo sr. Carlos Frederico Maciel, imagine-se o que foi o seu trabalho entre os alunos. Numa classe, ao ser anunciado pelo diretor do colégio, foi recebido com manifestações de desgosto. Em outras, foi recebido amavelmente, mas algumas respostas desses alunos de Filosofia a perguntas dos seus questionários, oferecem aspectos capazes de abater o otimismo de Mr. Pickwick. Entre as leituras, houve quem citasse "A mulher, o amor e a morte" (que livro será este?) e pontos de aula. E um aluno, dizendo o que achava da Filosofia, assim se exprime: "Quem (sic) era **uma** matéria apenas para enrolar, sem nenhum valor prático". Isto, se ficarmos nos questionários. Pois o sr. Carlos Frederico Maciel, para mostrar com que quadro se depara o professor ao entrar em contato com uma classe de Filosofia, utiliza observações feitas em 169 provas mensais, entre as quais vamos en-

contrar um aluno do 3º ano clássico afirmando que "a democracia é o ideal do totalitarismo", e outro do 3º científico descobrindo que "Kant foi o fundador do cristianismo".

Nada disto tem suficiente poder para desagregar as energias do nosso herói — pois é um herói — e lançá-lo no cinzento e imóvel desespero em que geralmente mergulham, para sempre, os homens de boa-fé.

Um histórico do ensino da Filosofia no Brasil, iniciado em 1553, com o Colégio de Jesus, em Salvador, serve de introdução ao ensaio, seguindo-se algumas observações sobre o mesmo ensino em outros países. Cercado assim o assunto, expõe o Prof. Carlos Maciel a situação, no Brasil, dos professores de Filosofia, situação por sinal das mais desamparadas: ausência de bibliotecas especializadas, inexistência quase total de concursos para trabalhos filosóficos etc. Além disto, o reduzido prestígio que parece ter a cadeira, como salienta C.F.M., oferece poucas oportunidades ao professor, principalmente no magistério oficial. Em Pernambuco, no Colégio Estadual, há apenas uma cátedra de Filosofia, única existente no Estado. Por sinal, o concurso para docência, aberto pela primeira vez em 1957, ainda não se realizou. Quanto ao Instituto de Educação, após 16 anos de vigência da última reforma e apesar de manter cursos científico e clássico, não tem cátedra de Filosofia. Mesmo em S. Paulo, Estado que, segundo o

autor, "oferece melhores possibilidades, e onde anualmente se realizam diversos concursos para uma relativamente vasta rede de estabelecimentos secundários oficiais, houve (o trabalho foi encaminhado à composição tipográfica em outubro de 59) um único concurso, também em 1957º (pág. 35).

Traz ainda o livro, além das sondagens a que já fizemos referência, um levantamento do que se escreveu no País sobre o assunto e uma série de anexos, incluindo modelos dos questionários utilizados, programas de cursos de Didática Especial etc.

Não obstante o fato histórico de que o estudo da Filosofia, no Brasil, tem uma continuidade que remonta às nossas origens, reconhece Carlos Frederico Maciel, em suas Conclusões e Sugestões Finais, que o mesmo ainda não está assimilado e integrado no sistema cultural brasileiro, isto em virtude de causas as mais diversas, entre elas a crise geral do ensino, má remuneração do docente, ausência de maior contato entre este e os alunos, falta de preparo didático de alguns professores, ausência de mestres estrangeiros. E este ensaio, digno da atenção e do respeito de todos os que se interessam pelo problema do ensino no Brasil — principalmente pelo ensino da Filosofia — é um esforço no sentido daquela integração e assimilação que tanta falta nos faz. E cuja ausência é sempre prejudicial a um povo.

Osman Lins

REVISTAS

A REFORMA DO ENSINO SECUNDÁRIO NA FRANÇA

OSWALDO DOMIENSE DE FREITAS

O sistema de ensino francês está em fase de transformação, ou melhor, de evolução, procurando os educadores franceses equacionar e resolver os sérios problemas sociopedagógicos surgidos após as duas guerras mundiais. Esses problemas, que, aliás, são, na sua maioria, de âmbito mundial, pois gerados por causas sociais que interferem na vida de todos os povos civilizados, afetam especialmente o ensino médio e sobretudo o curso secundário, porque na adolescência — idade própria dos alunos daquele curso — as crises sociais repercutem intensamente e as influências intelectuais e morais se fazem sentir de modo forte e decisivo.

As alterações na ciência e na técnica, bem como as modificações das condições econômicas, sociais, políticas e culturais da vida, em seu conjunto, exigem uma revisão mais ou menos profunda dos fins, da organização e da administração da educação secundária.

Na França, como em todos os países civilizados, observa-se um crescimento da matrícula escolar, especialmente no ensino secundário. No ano letivo de 1936-1937, o ensino secundário público (França Metropolitana) tinha 161.437 alunos. Em 1946-1947, a matrícula no ensino secundário chegou a 301.872 alunos, o que representou um aumento de 87% em relação ao ano de 1936-1937. Dez anos depois, em 1956-1957, o número de alunos se elevava a 504.914, ou seja o triplo em relação a 1936-1937 e um aumento de 67.25% em relação ao ano de 1946-1947. Em 1957-1958, a matrícula foi de 569.659 alunos e as estatísticas prevêem que em 1962 o número de alunos do curso secundário público alcançará e provavelmente excederá 900.000. No ensino secundário particular a matrícula cresce, embora menos rapidamente que no ensino público, como se verifica pelos números seguintes, também relativos à França Metropolitana:

1950-1951	.....	189.330	alunos
1951-1952	.....	186.660	"
1952-1953	.....	190.796	"
1953-1954	.....	196.639	"
1954-1955	.....	206.885	"
1955-1956	.....	217.118	"
1956-1957	.....	225.928	"

A democratização do ensino é a principal causa desse crescimento. Como consequência das alterações sociais sobrevindas após as duas guerras mundiais, verificou-se a ascensão social das massas e o desenvolvimento na consciência popular da noção da importância e necessidade da educação na vida moderna; esta exige, cada vez mais, melhores conhecimentos tanto gerais como especializados. Daí resultou a gradual elevação do coeficiente ou taxa de escolarização (relação entre o número de alunos que ingressam no curso secundário e o número de crianças com 11 anos) e o prolongamento da escolaridade além da duração legal obrigatória.

É a democratização do ensino secundário, isto é, a sua procura por número crescente de alunos provenientes de todas as camadas sociais, a origem de todos os problemas que preocupam aquele tipo de ensino. O aumento das verbas orçamentárias destinadas à educação, o estabelecimento de um amplo programa de construções escolares, a ampliação dos quadros do pessoal docente e administrativo, foram consequências inevitáveis do crescimento da população escolar. Mas outras questões mais delicadas surgiram, como a revisão dos fins da educação secundária, dos métodos pedagógicos, da organização e administração escolar e, sobretudo, a orientação da enorme massa de alunos dos quais um número considerável não pode terminar os estudos secundários, tais como são organizados atualmente. Essas questões vêm sendo consideradas pelos movimentos de reforma do ensino que se vêm repetindo na França desde 1918, quando, logo após a primeira guerra mundial, um grupo de jovens professores, que se intitulavam "Les Compagnons de l'Université Nouvelle", se lançou numa campanha em prol da escola única.

Na luta pela implantação dos novos ideais pedagógicos, o principal inimigo a vencer tem sido a tradição. O sistema pedagógico francês tem suas raízes na reforma napoleônica e, mesmo, num passado mais remoto nas instituições educacionais fundadas na Idade Média pela Igreja. As diversas ordens de ensino — ensino primário, secundário, técnico (industrial e comercial), superior, artístico — em que se divide o sistema pedagógico francês — se desenvolveram em sistemas fechados, independentes uns dos outros. Em vez de se coordenarem e superporem segundo um plano racional, eles se justapuseram e se situaram segundo planos verticais paralelos.

Divergências doutrinárias e repercussões financeiras que a aplicação das medidas sugeridas provocariam, explicam por que tem sido retardada a solução do problema educacional e, possivelmente, por que o Parlamento francês não se pronunciou de modo definitivo sobre os diversos projetos de reforma que lhe foram encaminhados.

Aproveitando-se dos poderes discricionários de que se achava investido o governo, no começo do atual regime político, o Ministro Berthoin conseguiu que fosse decretada, em janeiro do corrente ano, uma reforma geral do ensino, cujos pontos fundamentais são os seguintes:

1 — *Obrigação escolar*: estender-se-á dos 6 aos 16 anos, em vez de terminar aos 14 anos como atualmente. Na opinião do Ministro, a reforma não fez mais do que ir ao encontro da opinião pública e da vontade dos pais que, espontaneamente, prolongam a escolaridade para melhor formação educacional dos filhos. Com efeito, em 1914, menos de 5% das crianças prosseguiam seus estudos além da escolaridade obrigatória, que, então, ia até aos 13 anos. Atualmente, quando a escolaridade obrigatória termina aos 14 anos, a percentagem de crianças que permanecem na escola além do período legal de escolaridade é de 55% para o conjunto do País, aproxima-se de 80% nos grandes centros urbanos e atinge 80% em Paris. No ano de 1967, quando terão 16 anos as crianças que ingressarem no curso secundário em outubro próximo, e, portanto, quando será aplicado pela primeira vez o dispositivo da reforma sobre o tempo da escolaridade obrigatória, avalia-se que a pressão da lei só se fará sentir sobre cerca de 15% de crianças, porquanto, no ritmo atual de progresso, calcula-se que mais de 80% das crianças estarão ultrapassando, espontaneamente, naquele ano, o tempo legal de escolaridade.

O ensino obrigatório comporta, segundo a reforma, três fases:

- a) Um ciclo elementar, de 5 anos (6-11 anos);
- b) Um ciclo de observação, de 2 anos (11-12) anos;
- c) Um ciclo terminal ou de formação, de 3 anos pelo menos.

2 — *Ciclo de observação* — Apesar da importância que dão à reestruturação do sistema pedagógico e ao reagrupamento racional dos estabelecimentos, de modo que se consiga uma íntima articulação das diversas ordens de ensino, os educadores franceses consideram que o problema escolar não pode ser resolvido sem um sistema racional de orientação, fundamentado em bases psicológicas e sociais.

O problema essencial do ensino é, na opinião do Ministro Berthoin, o de distribuição equilibrada e racional dos alunos, segundo critérios socio-pedagógicos. Por preconceito social ou por falta de orientação, permanecem no curso secundário alunos que teriam mais aptidões para os cursos técnicos e vice-versa. Gera-se, assim, um desequilíbrio do ensino, com perda de energias e aptidões, que tanto é prejudicial à juventude, como à nação francesa. Esta precisa, para o seu programa de recuperação econômica, de técnicos engenheiros, pesquisadores, professores, etc, e, não obstante numerosos indivíduos bem dotados se limitam a fazer o curso elementar, deixando de se beneficiar das inúmeras possibilidades de elevação pessoal que a sociedade contemporânea lhes oferece.

A reforma Berthoin aponta como os maiores defeitos do ensino francês o isolamento das diversas ordens de ensino e a fragmentária e imperfeita observação dos alunos. Propõe, como remédio simples e eficaz, a pesquisa das aptidões e da inteligência dos alunos por meio de uma prospecção psicológica tão completa quanto possível, permitindo orientação e

reorientações dos alunos. Institui, para isso, um ensino de base (ciclo de observação), tão uniforme quanto possível, e, no fim do mesmo, ensinos tão numerosos quanto possível, para as formações definitivas (ciclo terminal).

O ciclo de observação destina-se:

- a) assegurar uma prospecção tão completa quanto possível da juventude francesa;
- b) deixar os alunos, cujas aptidões se revelarem rapidamente, enca-minhar-se, sem perda de tempo, para o curso de sua preferência;
- c) dar assistência aos demais alunos, cujas aptidões não se manifestaram claramente (que são a maioria), e submetê-los a uma observação tão prolongada quanto possível, que permita a orientação e reorientações necessárias;
- d) dar, enfim, aos alunos e às suas famílias, no fim do ciclo, um conselho devidamente fundamentado sobre a forma de ensino (geral ou técnico, longo ou curto) mais adequado e com mais possibilidade de ser seguido com proveito.

O ciclo de observação receberá todas as crianças de 10-11 anos com suficiente instrução elementar para prosseguirem nos seus estudos. Suas classes (6ème., e 5ème., correspondentes ao 1º e 2º anos do nosso curso ginásial) instalar-se-ão e funcionarão nos liceus, colégios, cursos complementares, escolas primárias.

O ciclo de observação se divide em três fases:

- a) Primeiro trimestre do primeiro ano: revisão geral dos conhecimentos elementares e uma primeira pesquisa das prováveis aptidões, se-guindo-se um aviso às famílias, dado pelo "Conselho de Orientação" (formado pelos professores do estabelecimento), sobre o tipo de estudos, clássico ou moderno, mais conveniente às aptidões de cada aluno.
- b) Segundo trimestre: subdivisão do ciclo de observação em duas se-ções — clássica e moderna, nas quais, no dia 1º de janeiro, todos os alunos se acharão distribuídos. Continuação da observação metódica das tendências e das aptidões dos alunos. Novo aviso às famílias. Possibilidade de reorientação.
- c) Terceiro trimestre do primeiro ano e segundo ano completo: continuação da observação. No fim deste ciclo, o "Conselho de Orientação" informará aos alunos e às suas famílias sobre a escolha mais conveniente entre os diferentes tipos de ensino do ciclo de formação.

3 — *Ciclo terminal ou de formação* — Enquanto o ciclo de observação deve ministrar ensinos tão pouco diferentes quanto possível, o ciclo de formação, que se estende até o fim, ou além da escolaridade obrigatória, deve preocupar-se em oferecer aos adolescentes cursos os mais variados para a sua formação definitiva.

Mas, a defecção observada nas diversas séries do curso secundário, e que aumenta com o crescimento da matrícula, é índice de que grande número de alunos não tem aptidão para seguir um curso de longa duração. Daí a necessidade de se manter, ao lado do ensino longo que leva aos cursos superiores, um ensino curto destinado a assegurar os conhecimentos e a sólida formação intelectual necessária ao exercício das carreiras dos quadros médios da sociedade, não técnicos ou pouco técnicos, isto é, o setor "terciário". Esta orientação é adotada pela reforma na organização do ciclo terminal.

O ciclo terminal compõe-se de 5 tipos de ensino de formação:

a) *Ciclo terminal dos estudos obrigatórios*: Destina-se aos alunos que não querem ou não têm capacidade para seguir os ensinamentos geral ou técnico. Ele visa à iniciação profissional, sem desprezar, porém, a formação geral, que procura completar e ampliar. Pela combinação da formação geral e da iniciação profissional, consegue-se a elevação pessoal e técnica dos trabalhadores de base.

Este ensino reveste três aspectos, conforme o meio em que ele se implanta:

I) Formação agrícola (para rapazes) e agrícola-doméstica (para moças);

II) Formação artesanal rural;

III) Formação artesanal urbana, com a colaboração do ensino técnico e de empresas idôneas onde estagiarão os alunos. Destina-se à formação de artesãos ou trabalhadores especializados, formação que deve ser tão polivalente quanto possível, de modo a oferecer meios de fácil readaptação.

O ensino terminal completa o tempo da escolaridade obrigatória e, ao seu termo, será dado um diploma de conclusão de estudos obrigatórios, com menção do tipo de preparação profissional escolhido.

b) *Ensino técnico curto*: Continuará a ser ministrado nos atuais "centros de aprendizagem" que passarão a ser chamados "colégios de ensino técnico". Fim dos três anos deste ensino, os alunos receberão um certificado de aptidão profissional e, se forem capazes, poderão continuar os estudos no ensino técnico longo.

c) *Ensino técnico longo*: Será ministrado nos "liceus técnicos", nome que tomarão, de agora por diante, as escolas nacionais profissionais e os colégios técnicos. Este ensino forma:

I) Agentes técnicos brevetados, após quatro anos de estudos, mais estágio;

II) Técnicos brevetados: cinco anos de estudos, mais estágio. O diploma equivale à 1ª parte do "Baccalaureat";

III) Técnicos superiores brevetados, com menção da especialidade (título equivalente ao "Baccalaureat"). Duração dos estudos variável conforme a especialização.

Os diversos tipos de ensino técnico longo não são mais do que etapas de preparação profissional, que os adolescentes capazes poderão vencer uma a uma, numa progressão contínua, indo da simples qualificação profissional à alta formação técnica, formação que terminará por estágio obrigatório numa empresa.

d) *Ensino geral curto*: Ministrado nos atuais cursos complementares (que passarão a ser chamados "colégios de ensino geral"), dura três anos, sendo sancionado pelo *brevet* de ensino geral.

e) *Ensino geral longo*: Após os dois anos consagrados à pesquisa das aptidões e à escolha de uma orientação, segue-se o ensino geral longo, ministrado nos liceus clássicos e modernos, orientando-se os alunos, segundo sua escolha, para uma das seções em que se divide este tipo de ensino.

4 — *Articulação dos cursos*: É pensamento dominante na reforma lutar contra o isolamento das diversas ordens de ensino e permitir uma fácil circulação dos alunos sem a qual não poderá haver uma verdadeira e racional orientação. Classes de adaptação e "*classes-passerelles*" contribuirão para facilitar a transferência dos alunos de um para outro curso. Mas a chave — mais simples e melhor — para alcançar esse objetivo, é a analogia dos programas — e dos métodos — das disciplinas fundamentais e comuns, sobretudo no ciclo de observação.

A reforma representa, inegavelmente, um esforço para adaptar a estrutura tradicional do ensino francês à evolução demográfica e social do País. Entrosando de maneira racional, o ensino secundário e o ensino técnico, deu ao primeiro novos fundamentos, em harmonia com a realidade do mundo contemporâneo e ao segundo sua "carta de nobreza", considerando-o no mesmo pé de igualdade que os outros tipos de ensino. Partindo de um ensino de base, pouco diferenciado, os alunos serão encaminhados, não por preconceito social ou por acaso, mas de acordo com o nível e a forma de sua inteligência, para uma dentre as múltiplas opções que, oferece o ensino de formação. E, também, evidente que a reforma, preconizando medidas avançadas, terá de enfrentar a rotina — forma social da inércia, que oferece obstáculos à implantação de novas ideias, mesmo quando justas e necessárias. A vitória dos ideais que presidiram à elaboração da nova reforma do ensino e à execução das medidas por ela preconizadas, dependerá do idealismo e devotamento de todos os que têm qualquer parcela de responsabilidade no setor do ensino. Os mestres deverão receber uma formação adaptada aos fins e ao espírito da reforma. Mas o Ministro Berthoin confia sobretudo na autoridade e no devotamento do corpo de inspetores: a eles caberá, diz o Ministro, vigiar, dia a dia, a mobilização de todos os meios no sentido da prospecção, da observação e da revelação das aptidões dos alunos.

UMA CONFERÊNCIA SOBRE JOHN DEWEY

GILBERTO FREYRE

A convite do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, o Professor Newton Sucupira, da Faculdade de Filosofia da Universidade do Recife, proferiu nesse centro de estudos não só educacionais como sociais, notável conferência, em reunião comemorativa do 1º centenário do nascimento de John Dewey.

Talvez esse trabalho do Professor Sucupira e essa reunião comemorativa, promovida pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, devam ser considerados a principal participação brasileira nas homenagens à memória do insigne pensador, por ocasião do 1º centenário do seu nascimento.

Foi o fato — o nascimento, há um século, de Dewey — recordado principalmente pela Universidade de Colúmbia. Mas sem que na Europa e no próprio Oriente deixasse de haver quem o celebrasse digna e até comovidamente.

Não é de espantar, porém, a indiferença do Brasil intelectual pelas recentes homenagens à memória de um Dewey que quase viveu o bastante para ele próprio assistir às comemorações, quase todas pouco entusiásticas, do seu século de vida. Porque fora da Universidade de Colúmbia essa indiferença foi quase universal em contraste com o também quase universal esplendor atingido pela influência de filósofo, sob vários aspectos revolucionário, que foi o autor de *The School and Society*, quando homem de cinquenta ou sessenta anos.

A verdade é que, é precisamente, ao caráter revolucionário da obra de Dewey que se deve atribuir em grande parte a ausência de entusiasmo que, de modo geral, caracterizou as comemorações do primeiro centenário do seu nascimento. Vivemos uma época contraditória. É uma das suas contradições está no desenvolvimento, nos últimos anos, de tendências por vezes inteligentemente neoconservadoras, neotradicionalistas e até simplesmente convencionais, nuns países — na Rússia Soviética, por exemplo, principalmente em assuntos de forma artística, mas também em assuntos de moralidade sexual — noutros, em atitudes políticas, ainda noutros, em posições filosóficas e até — o exemplo da própria Suíça atual — pedagógicas. Reação, decerto, ao que alguns homens de hoje, entre os mais decisivos em suas ideias e, sobretudo, em suas atitudes, estão considerando excessos de experimentalismo da parte de inovadores ou renovadores do fim do século passado e do começo do atual. Foram eles, inovadores, indivíduos que tiveram a coragem de inovações na verdade atrevidas, com relação às mais diversas manifestações de cultura ocidental, então seguida por numerosos orientais. Dewey, tendo sido um desses inovadores mais arrojados, com relação principalmente à educação — ao chamado progressivismo na educação que atingiu, aliás, a própria China — vem sofrendo, há anos

toda uma série de restrições profundas, quase todas de sentido neoconservador, aos métodos pedagógicos de que foi campeão e à filosofia social de que foi pioneiro.

"*Interest in the master educator appears to be in the wane*", destacou recentemente o Professor William W. Brickman, a quem se deve — a ele e ao Professor Stanley Leherer — o principal livro comemorativo do centenário do nascimento de Dewey, aparecido até agora em língua inglesa: *John Dewey: Master Educator*. Entretanto, como filósofo social — e não apenas da educação — John Dewey chegou a ser colocado por críticos idôneos da época do seu esplendor como criador do "instrumentalismo", quase na altura de Platão e de Aristóteles. Situação em que é possível que seja reintegrado por uma crítica mais ampla em seus processos de avaliação e em suas normas de julgamento do que a atualmente empenha em reduzir-lhe a importância ou o valor. Estão muitos dos atuais críticos de Dewey de tal modo animados do propósito menos de retificar que de anular a influência do "experimentalismo" do autor de *The School and Society* sobre os métodos de educação que, em seu afã de anular essa influência, vão ao extremo de ignorar ou negar o filósofo. A verdade, porém, é que como filósofo, Dewey é autor de uma obra muito mais complexa que a simplificada por alguns dos seus discípulos, para efeitos apenas — e imediatamente — pedagógicos.

O Professor Newton Sucupira, na sua conferência comemorativa, porém não apologética — ao contrário: lucidamente crítica — sobre Dewey, pôs em relevo o fato de ter havido não por muito tempo mestre de mestres da Universidade de Colômbia um filósofo complexo. Tão complexo que o renovador de métodos de educação foi, nesse amplo filósofo, apenas um aspecto do seu pensamento renovador. — (O *Cruzeiro*, Rio)

A REFORMA DO ENSINO E A DÚVIDA METÓDICA

LAURO DE OLIVEIRA LIMA

A característica dominante da criança é o sentimento de *Insegurança*. Sua necessidade de afetividade provém, sobretudo, da fome de segurança, do desejo de firmeza no pequeno mundo que a cerca. Uma discussãozinha entre o pai e a mãe, para ela é um terremoto: todo aquele mundo de proteção que lhe parece tão sólido, de repente, ameaça vir a baixo, em sua compreensão limitada dos jogos emocionais e das forças de coesão que mantêm unido o grupo, apesar das tempestades que, de vez em quando, dominam o mundo familiar.

A maioria dos adultos *imatuross*, sofrem da mesma ansiedade. Pode-se até medir o grau de maturidade, pode-se verificar se alguém "já é adulto" pela aceitação da dinâmica social, pela compreensão adaptativa a um mundo em eterna mudança. O mundo moderno é também um mundo de ansiedades,

em cuja base esteja talvez, preponderantemente, a angústia provocada pela contínua e rápida mudança das formas sociais. Enquanto um homem não compreende que o equilíbrio social é dinâmico, que a inércia não é vida, mas morte, que o ajustamento contínuo é uma condição da vida, sofrerá da angústia do "vir-a-ser", demonstrando, assim, falta de maturidade, estado psicológico embrionário, característico da criança.

Quando um jovem adolescente deseja mostrar segurança e robustez psicológicas, a primeira coisa de que cuida é de combater as formas estáticas, os tabus, a autoridade (garantia do *status quo*), provocando "revoluções" em torno de si, até adquirir equilíbrio entre o que é definitivo na marcha evolutiva da humanidade e o que é simples preconceito de adultos inseguros agarrados a formas conquistadas, mas superadas pela marcha da civilização. O adolescente que não passa por essa fase "revolucionária" perdeu fator básico de maturação, aceitando, de plano, sem auto-experiência, a herança social que lhe é transmitida como estática, pelos mestres que são outros "sumos pontífices" da tradição, guardas na porta do inferno, como cérberos, de cabeças múltiplas, vigilantes indormidos das formas sociais estabelecidas. Os velhos, geralmente, tendo perdido o sentido dinâmico da existência, tendo adquirido um *status*, são os mais ferrenhos adversários das mudanças, por princípio, irracionalmente, sem se dignar, sequer, examinar o fenômeno que se lhe apresenta. Mudar, para eles, é destruir sua "segurança" tão penosamente conquistada...

Ora, assim como na queda de um corpo o movimento se acelera uniformemente para cada unidade de tempo, assim, na marcha da civilização, a mudança é tanto mais rápida, para cada período histórico, quanto mais nos distanciamos da pré-história e nos aproximamos de uma meta ainda envolta na bruma do futuro. Cem anos atrás, podia-se prever, com probabilidade, o destino de uma criança. A dinâmica das transformações sociais era quase imperceptível num século. Com o advento da tecnologia, o movimento acelerou-se progressivamente, a ponto de não sabermos se no próximo ano nossa maneira de ver as coisas não estará completamente mudada ou se nossa vida doméstica não terá sofrido inteira transformação. A compra de um aparelho de televisão, por exemplo, pode modificar completamente os hábitos da família, assim como um automóvel amplia, grandemente, o campo de atuação social de seu possuidor. Num mundo assim em mudança, a angústia é um fenômeno normal e revela, a todo momento, a insegurança e a imaturidade dos indivíduos, horrorizados com as mudanças, as reformas as novas maneiras de fazer e pensar as coisas da vida diária.

Quando vimos os adultos acusarem os reformadores de imprudência, de pressa, poderemos procurar, por trás dessa atitude, não a ponderação do pesquisador que analisa os problemas com acuidade e espírito científico, mas a angústia, a insegurança diante do "vir-a-ser". É a defesa irracional de um mundo conquistado em perigo que os angustia, que os torna reacionários, que os faz apelar para as tradições, para "nossos avós", para "nossa civilização" e outros *slogans* que são usados como cortina e escoras para um *status* que vem abaixo. Não se nega a tradição, o "espírito" da civili-

zação, o sentido de continuidade. A experiência humana não pode ser posta de lado, em nome da mudança, pelo simples prazer de mudar. O que se pede é uma atitude, dinamicamente experimental, uma atitude de busca de soluções, em oposição à certeza estática das conquistas feitas. A ciência é um contínuo "vir-a-ser"; traz dentro de seu próprio método o reexame da questão, numa eterna insatisfação com os resultados. Um homem culto, do ponto-de-vista moderno, não é o que acumulou toda a sabedoria do passado, mas o que sofre a insatisfação das formas estáticas, que já conquistou. Essa a diferença fundamental do novo "humanismo" que não pode deixar de lado a ciência como uma área "acultural", ou mesmo "anticultural".

Todos os recursos, principalmente os emocionais, são usados pelos que tentam salvar, não o patrimônio da comunidade, mas seu próprio mundo. A barragem psicológica que cria para os reformadores, digamos mesmo para os cientistas, é poderosíssima, sendo necessária uma comoção social para arrombar este paredão de resistência, como aconteceu agora nos E.U.A., quando subiram ao céu os Luniks soviéticos, produzindo uma revolução total nos métodos e no currículo das escolas americanas. De repente, o próprio sentimento de segurança, que resistia à reforma social, é agora o fator que acelera a aceitação das novas formas que se apresentam como protetoras contra um mal maior que não tinha sido percebido, apesar das profecias dos "visionários".

Qual, pois, a atitude correta do homem moderno? — A dúvida metódica. O aparecimento desta teoria assinala, aliás, historicamente, o início da idade moderna. Foi o mundo moderno que produziu esta teoria ou foi esta teoria que produziu o mundo moderno? Mais um problema para o método da dúvida metódica.. .

Em educação, o medo da mudança é quase irracional. O professor vive do prestígio que adquiriu entre seus alunos. Se há uma profissão cuja caracterização é a "reputação" é o magistério. Nossa produção é "fungível". Terminada cada aula, fica apenas a "opinião" dos alunos... Dos artistas fica a partitura, a estátua, o quadro a fotografia, o filme... Do professor fica a reputação! Por que, então, pensa êle lá em seu inconsciente, arriscar tudo o que obteve em troca de uma mudança? "Na nova técnica, no novo processo, na reforma, serei ainda o professor reno-mado que venho sendo? Se adquiri reputação fazendo discursos para meus alunos, por que me arriscar a adotar técnicas de "participação", se não posso garantir-me, de antemão, dos resultados? Por que refazer um método que se tornou minha segunda natureza? Por que duvidar de meu próprio trabalho que sempre produziu resultados? Se antes foi bom, por que não continuará a ser?"

E que, enquanto, psicologicamente, nós caminhamos para a inércia, para a rotina, para a estruturação definitiva, o mundo, fora de nós, caminha para a mudança para a modificação, para o vir-a-ser... Se o mundo fosse estático, nós estaríamos certos. Quanto mais tempo de magistério, quanto mais rotinizado nosso trabalho, que se foi estruturando, progressi-

vãmente, mais perfeito se iria tornando e mais adequado à obtenção de bons resultados. Mas, para a desgraça nossa, o movimento de transformação social é inverso, de modo que é provável que quanto mais tirocínio tivermos (sem uma atitude crítica, sem uma dúvida metódica), mais probabilidade tem o professor em ir-se, dia a dia, desatualizando. . .

Por que não adotar em educação uma atitude científica, o que vale dizer, *experimental*. Por que não termos como provisórios os resultados de nossa experiência e tentarmos novas formas? Por que quando compro um automóvel, um rádio, uma casa, tenho a vaga insatisfação do que poderia tê-los melhores? Em educação adotamos uma anticientífica atitude de satisfação, de refestelamento, como se nos apoiássemos na mais sólida base, justamente em educação, por trás da qual o mundo maravilhoso e imprevisível do psiquismo humano nos surpreende diariamente.

Quando se tenta qualquer reforma educacional, qualquer mudança de processo, o mundo parece vir abaixo... Os guardas da tradição levantam-se de seus leitos: *não perturbem a paz dos mortos!*. Não é preciso atingir o sistema. Basta tocar nos adereços, nestes crustáceos parasitários que se fixam na rotina escolar, como as ostras nos cascos dos navios. É uma Deus nos acuda! Desencavam-se dos tratados de filosofia todos os apodos que serviram de labéu aos reformadores através do tempo e despejamo-los, em catadupa, sobre a ousadia dos novos reformadores. Contudo, a vida continua, dinâmica, diferenciada, em sínteses sempre novas, e o homem eleva-se da terra para buscar o infinito.

Tomemos qualquer tópico de discussão da reforma, por exemplo, das "Diretrizes e Bases da Educação Nacional": o currículo. O currículo é um tabu. Sempre foi assim, assim há de ser. Para cada matéria supressa ou acrescentada, uma mundo de desgraças nacionais se anunciam. Por que não começar duvidando da validade do currículo para podermos analisá-lo com espírito científico? Sempre foi assim?

As ciências nem sempre existiram. As línguas modernas nem sempre existiram. As artes nem sempre existiram. Logo, o currículo nem sempre foi assim. Pode-se, então, contar a história do currículo. Antes de existirem as ciências e o homem ainda trabalhava com as mãos, o currículo eram os grandes livros da humanidade: literatura, portanto. Retórica, Dialética, Gramática, Matemática (também uma linguagem, embora diferente). Apareceram os transportes, as navegações, os contatos dos povos. Nasceram as línguas estrangeiras no currículo. As ciências progrediram: Física, Química, História Natural. Lá foram todas para o currículo, por simples e irracional processo de adição. O homem afastou-se da natureza pelo artificialismo das cidades: foram para o currículo os Trabalhos Manuais, a Economia Doméstica, o Canto, que eram habilidades naturais aprendidas no próprio lar. As profissões se diferenciaram com a divisão do trabalho: criaram-se as escolas técnicas e a imensidade de disciplinas diferenciadas, ao lado da escola *tradicional*, que vem dos tempos imemoriais, com toda a sua bagagem literária. A ciência foi, a princípio, um tanto "literária", discursiva. Assim, apareceu nos currículos. Veio a era tecnológica:

•o currículo exigiu laboratórios, prática, pesquisa. Mas, se continuarmos, simplesmente, a adicionar, teremos logo mais: Austronáutica, Física Nuclear, Cibernética, e todos os ramos novos do conhecimento moderno- É simplesmente absurda a hipótese. Temos, pois, de parar e fazer nova síntese humanamente plausível. Quais são, realmente, as disciplinas que devem aparecer no currículo? Pode-se pretender ensinar tudo aos jovens? Que ensinar, então? Um milhão de brasileiros estudam no curso secundário: todos devem aprender Francês, Latim, Inglês, Grego? O que é que todos devem aprender, imprescindivelmente? Todos devem aprender Física. Química, História Natural? Quais das ciências modernas devem ser património comum da comunidade? Ensinar a pensar é mais importante que ensinar coisas? Que fatos históricos devem ser selecionados como imprescindíveis à cultura geral? Os rios da China devem ser aprendidos ou somente os do Ceará? Devemos conhecer melhor a Serra de Guaramiranga ou o Tibet?

Dizia um escritor francês que a escola secundária precisa ser *repensada*. Temos, simplesmente, deixado o processo histórico derramar seus detritos dentro do currículo, asfixiando a atividade criadora do aluno e a serena tranquilidade em que se forma o pensamento. A metodologia ganhou muito mais importância que o conteúdo: não posso pretender ensinar "toda a história" ao aluno, mas posso ensiná-lo a aprender qualquer história, se o desejar fazer. Nas ciências, deve-se ensinar o "método experimental" e não a massa infinita de fatos científicos, históricos ou atuais. Esta a nova síntese que deveria nortear a reforma do currículo, partindo de uma dúvida completa sobre sua atual validade.

Por que não reduzir a escola secundária a uma aprendizagem de metodologias? Por que não alijarmos dela tudo que for quantitativo pelo qualitativo, pelo formativo? O que queremos é uma enciclopédia ambulante ou um homem humano e seguro de si mesmo nos labirintos do mundo moderno, capaz de se autodeterminar, de escolher sua própria vida? Por que não pensamos num ginásio onde *se aprende a aprender*, deixando os conteúdos com instituições especializadas?

Por exemplo: não se aprende uma língua estrangeira com duas aulas por semana, durante 28 semanas anuais, como é a realidade brasileira. Por que, então, a hipocrisia de que o estudante secundário brasileiro estuda duas línguas estrangeiras? Por que não remeter o aluno a institutos especializados na aprendizagem das línguas, onde pode aprender em alguns meses de trabalho intensivo o que não aprendo em sete anos de intermitências escolares? Por que não equipar cada grande cidade com alguns laboratórios científicos orientados por grandes mestres e para lá remeter os alunos que demonstraram aptidão para a pesquisa, ficando o ginásio como núcleo de orientação, de estudo dirigido, de controle da aprendizagem de vivências reais, remanso de meditação e formação da personalidade? O ginásio seria a biblioteca, o campo de esporte, o orientador educacional, a capela, a oficina de trabalhos manuais, a Arena de debates, de pesquisas, de estudo dirigido, o local em que as equipes, os clubes funcionariam sob a orientação de

verdadeiros educadores? Por que empanturrar o ginásio com um horário que graficamente parece mais uma teia de aranha, onde o aluno se enreda como a mosca colhida pelas terríveis caçadoras?

Tudo isto é absurdo diante do tradicional, mas não diante de um selenita, como breve teremos em nosso mundo. A dúvida metódica, não um cepticismo irracional, é uma atitude saudável do homem diante de um novo mundo que se nos abre para olhos espantados de crianças grandes. Alguém tem de procurar ver na frente. Ai de quem tentar... Mas, este alguém deve existir. — (*Escola Secundária, Rio.*)

A EDUCAÇÃO E O PROBLEMA PSICOLÓGICO DO MEDO E DA ANGÚSTIA

ELIBZER SCHNEIDER

O medo e a angústia têm servido ao ensino e à disciplinação de crianças, mas, obviamente, desservido muito mais ao ajustamento no estudo e na vida escolar.

Mac Dougall, grande precursor dos estudos psicológicos sobre a motivação e as relações entre emoções e motivos, ao elaborar sua lista de instintos e emoções correlatas, inclui o "instinto" de fuga como o correspondente à emoção inata do medo (e, conseqüentemente, o medo do fracasso e da frustração no estudo explicaria a fuga de estudantes). A classificação de Mac Dougall, contudo, apesar de seu brilho e notável amplitude, teve por fundamento tão-somente observações empíricas esporádicas. Por sua vez Watson, em seu agressivo combate ao conceito de "instinto" e demais noções "mentalistas" e "subjetivistas", que queria eliminar da psicologia "objetiva" do comportamento, tentou o estudo experimental e sistemático dos supostos "instintos" e das emoções. Armado com as técnicas do método de condicionamento de Pavlov e Bechterev, pôde Watson desenvolver diversas pesquisas multiplicadas e aperfeiçoadas posteriormente por seguidores e opositores. Talvez futuramente se venha a considerar sua tentativa de tratamento experimental do problema como de maior relevância do que as verificações a que chegou, pelo menos do ponto-de-vista histórico no que se refere à evolução da psicologia experimental. Não obstante, Watson fez descobertas significativas e valiosas e em relação ao medo observou que em crianças muito pequenas, os estímulos que provocavam as respostas inatas de medo eram os ruídos fortes, os dolorosos e os de queda (súbita falta de apoio e conseqüentes quedas de alguns centímetros). As diversas reações, apresentadas pelas crianças-paciente a tais estímulos, formavam o quadro do que se considera comumente como reações de medo. Watson não encontrou tais reações inatas de medo ao escuro, a animais a pessoas etc, certeza esta sustentada no perfeito conhecimento que tinha dessas crianças quanto às suas experiências prévias.

No entanto, outros pesquisadores averiguaram a falta de regularidade e persistência das reações de medo, raiva e amor às situações-estímulo que Watson julgara descobrir. Outras pesquisas foram feitas para verificar que não só tais reações nem sempre ocorriam, como também que não havia formas nitidamente distintas de reações de raiva, medo e amor. Além disso, a psicologia tem sido levada a admitir que tais emoções-motivação não seriam as únicas primárias, isto é, inatas, como pretendia Watson. Watson todavia estendeu sua pesquisa, sem dúvida pioneira, ao problema das aquisições de medo, raiva e afeto a estímulos anteriormente neutros, inefetivos, partindo dos estímulos determinantes que conseguira isolar. É neste plano de sua pesquisa que empregou sistematicamente o método do condicionamento, concentrando seu trabalho em torno do medo e da "aprendizagem" de medo e estímulos anteriormente indiferentes. Quanto a esta parte, a contribuição revolucionária de Watson foi muito mais consequente e sofreu muito menos reparos e restrições com as pesquisas posteriores. Certamente, não apenas o condicionamento puro e simples, mas também a imitação, a sugestão e a persuasão, levam a criança a adquirir medos e tanto mais intensos e mais frequentes quanto mais sensibilizada, traumatizada, emotiva, frágil e conflitiva for a criança.

O problema do medo assume extraordinária e crescente importância na vida moderna porque dele procede o fenômeno mais extenso, mais profundo e de mais difícil controle que é o do medo ao medo e do medo vago, difuso fisicamente aflitivo, perturbador, conhecido como "angústia" ou ansiedade. Já de longa data e principalmente após os estudos de Freud, é a angústia considerada como básica e nuclear nas neuroses e nos desajustamentos em geral. O assunto tem interessado largamente não apenas aos psiquiatras e psicólogos, mas igualmente a filósofos, educadores, sociólogos, políticos, militares e aos clínicos em geral, aos juizes, promotores, policiais, advogados, desportistas, sacerdotes, cirurgiões, administradores, financistas etc. Rollo May observa que da "época da angústia encoberta" passamos nos tempos de hoje à "angústia descoberta", da implícita à explícita (1950). Estudando de modo sistemático o assunto, assinala como sua importância e extensão são reconhecidas e advertidas na filosofia e na literatura modernas desde Spinoza e Pascal, culminando com Kierkegaard. Cabe ressaltar porém que o problema se apresenta de modo totalmente diverso a este grupo de profissionais e especialistas que assistem, ajudam, amparam, servem, orientam e informam aos indivíduos como os médicos em geral, os psiquiatras em particular, os dentistas, os psicólogos, os educadores, os advogados, os enfermeiros e os assistentes sociais. Para esses profissionais não se trata apenas de estudar o problema da angústia e do medo, mas principalmente resolvê-lo, ou reduzi-los. Este é o aspecto prático que avulta em complexidade, relevância e urgência especificamente no campo da assistência psiquiátrica e psicológica, mas às vezes com maior preminência e intensidade no campo da assistência médica e odonto-cirúrgica. É problema prático primordial e essencial frequentemente nas competições desportivas e também nas provas escolares e nos concursos às vagas dos estabeleci-

mentos de ensino e de empregos públicos e particulares. Enfim, é problema normal, embora eventual, isto é, manifestação desprovida de caráter mórbido, presente na vida de todos, problemas sem morbidez mas anormal e frequente na vida do neurótico e psicopata, sendo caracteristicamente mórbido e agudo no psicótico. A natureza e intensidade das reações de medo e ansiedade tornam obrigatório o estudo e tratamento prático independentemente das etapas porventura já alcançadas no campo teórico-experimental. Em outras palavras, os casos têm de ser enfrentados e resolvidos de uma ou de outra maneira com a experiência empírica, a capacidade de observação, o tato e o engenho dos profissionais e responsáveis que se deparem com problemas de medo e angústia em seu caminho, não obstante a inexistência de princípios explanatórios suficientemente adequados e gerais.

O genial Freud, fundamentado nos ensinamentos de sua casuística excepcionalmente rica graças ao método psicanalítico, foi categórico ao realçar que a angústia constituía o problema básico nas neuroses e a maior dificuldade para a ação psicoterápica do psicanalista. Foi este fato, percebido inicialmente por Freud, uma das razões principais que levaram Rogers e os demais psicólogos expoentes da "psicoterapia não dirigida", ou, como a preferem, a psicoterapia centralizada no cliente (*client-centered therapy*), a eliminar as interpretações e os critérios e esquemas para interpretação no contato que travavam com seus examinados. Ao invés de procurarem compreender e enquadrar as associações livres dos pacientes de acordo com determinados princípios, adotaram a atitude de atenção comunicativa (sem o divã, prefe-rindo-se geralmente o vis-a-vis em torno duma mesa), com intervenções que apenas sublinhavam, repetiam e distinguiam as associações positivas e indicativas do assistido e que se destinavam a esclarecimentos, apoios etc, de modo a favorecer o crescimento, a maturação e a aceitação de responsabilidades da parte dele. Nesta atmosfera mais "permissiva", mais "aceitável", mais flexível e sem liderança ostensiva, conseguia-se vencer melhor as resistências originadas pelos medos e ansiedades. É claro que para o psicanalista, este seria o preço da menor profundidade e da suposta superficialidade do método introduzido por Rogers e amplamente desenvolvido e utilizado hoje principalmente nos Estados Unidos. O fato incontestável porém é que reduz marcadamente a angústia dos clientes durante as sessões e subsequentemente também em suas relações sociais, em menos tempo do que a metodologia diríamos interpretativo-profunda da psicanálise. E, no que se refere ao aspecto prático do problema, esta rapidez é preferível mesmo por que os fundamentos doutrinários da longa duração nos quais se pretende apoiar a psicoterapia chamada profunda, são assaz controversos do ponto-de-vista científico. Ademais, a experiência das escolas maternas e de "jardins de infância", das escolinhas de arte, dos métodos livres da "escola nova" e principalmente dos contatos bem sucedidos obtidos por psicoterapeutas infantis, por pediatras e por odontopediatras, graças ao ambiente de interesse, liberdade, tolerância e não-interferência ostensiva que proporcionam em seus gabinetes aos pequenos clientes, tem comprovado que a

redução mais rápida da angústia e do medo é altamente benéfica e útil em numerosos casos. A imaginação, a empatia, a arte e a inteligência desses psicoterapeutas, pediatras e odontopediatras, suprem e substituem satisfatoriamente a falta de conhecimentos teóricos e precisos sobre os fenômenos do medo e da angústia e, além disso, resolvem, pelo menos para seus fins imediatos e de emergência, os problemas e óbices decorrentes dessas perturbações emocionais.

A angústia (ou ansiedade) é geralmente admitida como uma apreensão difusa e sua principal diferença do medo, é que este constitui uma reação à um perigo específico enquanto a primeira é inespecífica, vaga e sem objeto. Ambas as reações se alteram porém na criança que é examinada pela primeira vez por dentistas ou médicos porque sentirá estranheza, insegurança e pequenos desconfortos e dores com o instrumental e as técnicas de exames. Fatores culturais se acrescentam através da sugestão, queixas e intimidações referentes a dores durante os exames etc. Surgem portanto problemas que têm de ser resolvidos de modo prático e rápido e, sempre que possível e em geral preferível, de modo não-traumatizante e não agravante do medo. Ninguém ignora que o "senso-comum" é a conduta pre cursora da atitude científica. Mas, agem com muito mais correção, sabedoria e ética, os psicoterapeutas, pediatras, educadores e odontopediatras que procuram apurar seu sadio "senso-comum" com os ensinamentos das pesquisas experimentais e clínicas.

Butler e os demais "psicoterapeutas" que adotam a *client centered the-rapy*, não recusam méritos à chamada "psicoterapia" profunda e de longa duração. Mas, propondo-se à obtenção de resultados favoráveis em tempo menos demorado, verificaram que reduzem a angústia e a resistência do sujeito pela centralização do contato em torno de suas associações mais significativas e de seus próprios *insights* (discernimentos, intuições e esclarecimentos espontâneos), desenvolvendo mais rapidamente, por este meio, seu ajustamento e segurança (1953).

Exigências prementes, individuais e sociais, condicionam frequentemente o apelo à "psicoterapia" no caso de oferecer possibilidades de breve duração. Por esta ou aquela razão e atingindo ou não a uma suposta e hipotética "profundidade" ideal, o fato é que a corrente de "psicoterapia" centralizada no cliente tem conseguido certos resultados sensíveis e práticos em curto prazo. Mesmo que tais resultados nada mais sejam do que a redução da ansiedade, a desinibição mais ampla, a maior espontaneidade e o progressivo aumento da autocompreensão, do autocontrole e da autoconfiança, a verdade incontestável é que se torna útil do ponto-de-vista prático ao indivíduo e a seu meio. As doutrinas, que apenas admitem a "psicoterapia" de longa duração e análise profundas, fundamentam-se em hipótese e conjeturas muitas vezes afoitas em demasia. E os fatos comprovantes que alegam não passam frequentemente de interpretações discutíveis.

Já Eysenck (1952) encara o problema da "psicoterapia" psicanalítica e qualquer outra sob prisma totalmente diverso. Baseado nos estudos estatísticos que vem realçando e em suas próprias observações, afirma

peremptoriamente não haver a menor evidência de que os dois casos de sucesso em cada grupo de três, possam ser atribuídos à ação do suposto "psicoterapeuta" como fator decisivo. Insiste nesta conclusão armado com o fato de que dois em três se recuperam também sem qualquer assistência psicoterápica. Mas, acrescentaríamos nós, nada implica dizer que não seja benéfica a ação de cada dois "psicoterapeutas" em três. Eysenck e outros críticos dos altos vãos e das ainda mais altas pretensões dos "psicoterapeutas" em geral, não podem em princípio repudiar a explicação moti-vacional do fenômeno em causa. Com efeito, os indivíduos mais motivados e instigados ao seu esclarecimento e melhor autogoverno e ajustamento social e emocional, acabarão se beneficiando graças à persistência e intensidade de tal motivação que forçosamente proporciona oportunidades, con-tatos, experiências, interesses, leituras e iniciativas favoráveis com ou sem a assistência da "psicoterapia". Nada disto implica a rejeição do "psicoterapeuta" como agente benéfico, como também nada justifica a tese de que são as "interpretações" dos psicanalistas ou as repartições esclarecedoras do "psicoterapeuta" centralizado no cliente que constituem os determinantes decisivos das modificações felizes e adaptativas da conduta dos sujeitos assistidos. Tais "interpretações" e "esclarecimentos" podem aumentar a motivação do sujeito e reforçar seu interesse e obstinação no sentido do bom resultado final, como também podem contribuir eventualmente para sua autocompreensão e conseqüente melhoria de seu autocontrole e autoconfiança. Algumas vezes, por outro lado, "interpretações" dogmáticas, esquemáticas, supersimplificadoras e supergeneralizadoras resultantes do rígido apego a certos princípios doutrinários, podem agravar os conflitos, sofrimentos e confusões do sujeito, o que não sucede com a técnica centralizada no cliente. Assim, além de reduzir a angústia pela aceitação 6 relevo sistemáticos que dá as associações e personalidade do sujeito, tal técnica evita a grande margem de erros, projeções, precipitações e preconceitos inevitáveis com as interpretações fundamentais em princípios meramente hipotéticos e nunca submetidos à experimentação científica e ao controle estatístico. Por sua vez, o psicanalista com personalidade mais flexível, mais tolerante, mais criteriosa, mais ponderada, mais afetiva e mais empática, e, além disso, com mais cultura geral e especial e maior inteligência e perspicácia, poderá, através do contato mais duradouro preconizado por sua metodologia, alcançar resultados mais eficientes e mais amplos. Acresce a estas vantagens ainda que o psicanalista nas condições acima descritas, tenderá a reduzir também rapidamente as ansiedades e resistências do sujeito a despeito das "interpretações" que via de regra aumentam as reações de angústia. Neste caso porém há que se considerar uma personalidade culta, inteligente, criteriosa, empática etc, que evita a rigidez e a extrapolação mesmo na aplicação de seus conceitos doutrinários.

15 de se admitir pois que nas relações humanas em geral, certas personalidades tendem mais do que outras a reduzir a angústia e a inibição das pessoas com que entram em contato. Isto explicaria em grande parte o maior êxito de certos dentistas, pediatras e professores no contato com

crianças sob suas atenções profissionais. O problema assume relevância maior e talvez ainda não devidamente considerada, no vastíssimo campo da educação. As dificuldades encontradas para a compreensão das aulas e das leituras de lições para estudo individual, o temor às provas e notas, o receio da reprovação; a atitude de diversos professores por vezes distante e outras vezes fria, às vezes hostil e outras indiferentes, às vezes exigente e outras vezes impiedosa; a competição dos colegas que frequentemente intimidam ao invés de emularem; os mal-entendidos e pré-julgamentos de alunos para comentários, conselhos, censuras e advertências de professores e inspetores recebendo-os e interpretando-os como prevenção, perseguição, "marcação" ou ameaça, etc, etc, interferem amiúde no ajustamento do aluno e aumentam os óbices para o bom contato e a comunicação eficaz entre mestres e discípulos. É um verdadeiro herói o professor que consegue ao mesmo tempo respeito, amizade, admiração, interesse e atenção dos alunos. O mestre que consegue estabelecer relações de tão elevado e positivo estilo, deve-o não apenas ao seu talento na arte de ensinar e de liderar, nem tampouco apenas à sua cultura e capacidade de transmitir conhecimentos e de motivar o estudante, mas também, e principalmente, porque pôde superar as resistências, angústias e prevenções dos alunos, levando-os progressivamente a se convencerem de que é bem intencionado, justo, íntegro, bom, preparado, amigo, esforçado, tolerante, compreensivo, exigente e honesto. Naturalmente, a convergência em grau ótimo de todas essas qualidades na mesma pessoa, deve ser ocorrência rara e excepcional, mas, em grau satisfatório, é frequente. Admitiríamos, pois, que, além do interesse vocacional, da capacidade de expressão, do conhecimento da matéria, da paciência, do uso de recursos didáticos e da autoridade disciplinadora, o êxito na técnica de ensinar deve muito ao contato humano que reduz as ansiedades e os medos dos alunos, tanto em relação ao professor (como a autoridade que pode punir e reprovar), como à sua cadeira. O professor "humano", que além da autoridade, preparo e senso de justiça demonstra interesse, consideração e estima pelo aluno, é geralmente o professor de sucesso, sempre elogiado e apontado inclusive como capaz de transmitir conhecimentos áridos até às pedras. Já o mestre talentoso e culto mas supercrítico, ou supernarcísico, ou simplesmente distante e orientado principalmente para a matéria e seu programa e não para o aluno, poderá ter seus fãs-clubes, mas ensinará de fato à minoria insignificante de seus discípulos.

Além desta analogia com a "psicoterapia" centralizada no cliente, a função de ensinar apresenta outra. Não se concebe qualquer êxito em sua atividade profissional, do psicoterapeuta incomodado por problemas e dificuldades de ordem financeira e afetiva. Também o professor afetado por tais transtornos fracassará em seu contato e interesse humanos e didáticos com os alunos. Os psicanalistas conseguem resolver a questão por exercerem profissão liberal que lhes permite arbitrar o preço de seus serviços. Já o professor depende da conjuntura econômico-financeira da sociedade em geral e de seu educandário em particular. Fazemos, esta ressalva por-

que neste setor qualquer sugestão psicológica referente à arte de ensinar encontra limitações sócio-econômicas além do âmbito técnico de ensino do professor. Nem por isto se justifica o desprezo, a indiferença ou a subestimação dos requisitos comprovadamente ótimos para o êxito do ensino.

A medida que mais se liga à vida individual e social das pessoas e os fatos quotidianos, corriqueiros ou não, a psicologia supera tanto ;i "torre de marfim" inicial do estudo desinteressado da "mente em geral", quanto o tecnicismo estreito e crédulo que via de regra subestimava ou esquecia o indivíduo para girar em torno dos tabus de números, gráficos e aparelhos geralmente de fundamentação precária. Em consequência, presenciamos hoje verdadeira reviravolta que leva a psicologia a caminhar no sentido da fundamentação teórica, experimental ou estatística, de seus dados quantitativos e processos técnicos e não na desordenada acumulação de fatos e sua simples tradução numérica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, JOHN M. — Prospects and Perspectives in Psychotherapeutic Theory and Research, In "Learning Theory, Personality Theory and Clinical Research", Wiley, New York, 1953.

EYSENCK, H. J. — The Scientific Study of Personality, London, Routledge, 1952.
Boletim do Instituto de Psicologia, Rio.

EDUCAÇÃO E NACIONALISMO

ANÍSIO TEIXEIRA

Impossível negar que estamos vivendo uma hora de vigor da consciência brasileira em relação a certos aspectos econômicos do nacionalismo. O monopólio estatal do petróleo, por exemplo, acabou por se fazer o símbolo do sentimento nacionalista. Mas o nacionalismo brasileiro não pode ser reduzido a símbolo nem ter apenas vida simbólica.

Nacionalismo é, fundamentalmente, a tomada de consciência pela nação de sua existência, de sua personalidade e dos interesses dos seus filhos. Pelo nacionalismo, os indivíduos da nação se fazem verdadeiramente irmãos e tudo que atinja a cada um passa a atingir a todos. Por isto mesmo, antes de mais nada, o nacionalismo aguça em cada um o sentimento de justiça para com os demais habitantes do país, impondo a participação de todos na vida nacional e fazendo crescer a coesão e a consciência de igualdade entre eles. Passam todos, efetivamente, a se sentirem cidadãos da mesma pátria, com direito à mútua solidariedade e a certa igualdade fundamental.

Não é, assim, o nacionalismo senão e apenas indiretamente um movimento de defesa do país contra inimigos externos. Muito mais do que isto, é um movimento da consciência da nação *contra* a divisão, o parcelamento dos seus filhos entre "favorecidos" e "desfavorecidos" e *contra* a alienação de sua cultura e de seus gostos, voltados antes para a imitação e a admiração do estrangeiro do que para o amor esclarecido de suas próprias coisas; e a *favor* da integração de todos na pátria comum, com um mínimo de justiça social, a *favor* do desenvolvimento de sua cultura como cultura própria e autônoma e a *favor* da solução de suas contradições econômicas e sociais e da correção gradual de seus defeitos maiores, que passam a ser reconhecidos sem desprezo, analisado? com denodo e vigorosamente combatidos.

Esse movimento é, pois, acima de tudo uma mudança de mentalidade, um novo estado de espírito, uma emancipação, uma chegada à maioridade, uma afirmação de vontade afinal madura e superior: a plena consciência de um desígnio coletivo, capaz de dar à nação coerência e de lhe dirigir a vida.

Por que meios — mais do que quaisquer outros — se há de tornar realidade esse estado de espírito e essa afirmação de vontade?

Por certo que pelo novo comportamento dos indivíduos em face dos problemas nacionais, afinal sentidos, analisados e esclarecidos, e por cujas soluções radicais ou graduais passarão a lutar com disciplina, esforço e coerência. E isto é o que vimos tentando no campo do desenvolvimento econômico.

Mas, bastará isto? Tão importante, senão mais importante, terá de ser a transformação da escola brasileira, do nível primário ao superior, para fazê-la volver ao próprio país, ao estudo do Brasil, de sua língua, de sua história, de sua cultura e de seus problemas e das soluções que lhes estamos dando ou não lhes estamos dando. E isto é o que não vimos fazendo.

Com efeito. Da escola primária nem se pode falar, pois, reduzida a quatro anos de curso, ministrado em turnos de meio e um terço de dia, mal chega a ensinar as técnicas fundamentais da cultura escrita. Na escola secundária, entretanto, já se afirmam gritantes os aspectos desna-cionalizantes. A língua portuguesa é ensinada no mesmo pé de igualdade de várias línguas estrangeiras e de uma língua morta. A importância da história do passado e do estrangeiro é infinitamente maior que a da história nacional. Na geografia, o mesmo. A cultura nacional, o desenvolvimento nacional, a história contemporânea do Brasil, ninguém poderá dizer que sejam estudadas na escola secundária brasileira. E não o são também na Universidade. Na Faculdade de Filosofia, a língua portuguesa e a literatura brasileira são uma fração do departamento de línguas neo-latinas. Um jovem pode formar-se sem tomar contato com nenhum dos livros da imensa brasiliana, que já possui o país. Sem conhecer um só dos seus autores, pois não se pode considerar conhecê-lo saber-lhes os nomes e um ou outro excerto antológico.

Com uma escola assim desnacionalizada e desnacionalizante, como esperar que a juventude se sinta esclarecida para conduzir, como vanguarda que é, o movimento nacionalista? Que admirar limite ela seu nacionalismo ao petróleo, que por mais importante que seja, não constitui senão simbolicamente a emancipação nacional?

Esta emancipação não nos virá pelo petróleo, mas pelo homem brasileiro, infinitamente mais importante que o petróleo. Este homem brasileiro é que será o construtor do Brasil. E quem o tem de formar será a escola brasileira.

A escola brasileira é que lhe irá ensinar a compreender o Brasil, mos-trar-lhe a sua evolução, apresentar-lhe a sua estrutura social em transformação, indicando-lhe os defeitos arcaicos e as qualidades novas em surgimento, dar-lhe consciência dos seus triunfos e dos seus característicos, com exaltação dos aspectos originais — a sua democracia racial, por exemplo — e crítica aos defeitos maiores: a insensibilidade, por exemplo, para com a imensa parcela ainda *não integrada* da nação — os analfabetos, os miseráveis, a população rural que vegeta por esse imenso país a fora; o espírito-de aproveitamento, que o estado de pobreza gera em todos os que sobem a tona e escapam à desgraça de ser no país apenas povo, a corrupção generalizada que é, mais do que tudo, manifestação de alienação, que o Brasil não é um *bem comum*, mas algo antes apropriado por privilegiados e hoje assaltado pelos que conseguem tomar um pouco das mãos de tais privilegiados e ganhar, deste modo, o direito de também explorá-lo em seu próprio benefício.

Se o nacionalismo, concebido em seus aspectos negativos, fôr a tomada de consciência dos que *prejudicam* o crescimento da nação, dos *inimigos* desse desenvolvimento, não há como não descobri-los tanto no interior quanto no exterior. E os inimigos do interior serão todos os que *explorem e roubem* o Brasil, seja pelo ato francamente espoliativo, seja por dificultarem que os seus recursos públicos se apliquem com as prioridades, a eficiência e a justiça indispensáveis, a fim de que se integrem na pátria todos os seus filhos, dentro de um mínimo de igualdade e decência.

A primeira tomada de consciência, pois, será a tomada de consciência de nossa atual pobreza e a austeridade com que nos teremos de conduzir, para apressar essa integração.

Nacionalismo será assim antes de tudo uma aguda consciência de toda e qualquer situação de privilégio, acompanhada do desejo real e profundo de reparar essa situação de privilégio com os sacrifícios necessários para a correção da injustiça.

Como o entendo, o nacionalismo não corresponderá a nenhuma obsessão petrolífera, a nenhuma busca de bodes expiatórios no estrangeiro, mas a uma tomada de consciência do nosso atraso, à lúcida percepção de suas causas e à corajosa correção de todas as nossas atitudes, de todos os

nossos comportamentos, que, de um ou outro modo, constituem as raízes desse subdesenvolvimento econômico, político, social e cultural.

Só a escola, e uma escola verdadeiramente de estudos e de conhecimento do Brasil, poderá mostrar-nos o caminho para esse imenso esforço de emancipação nacional. Tal escola não poderá ser a escola privada, mas a escola pública, pois só esta poderá vir a inspirar-se nessa suprema missão pública, a de nacionalizar o Brasil. — (*Senhor*, Rio)

JORNAIS

O ENSINO TÉCNICO E O PROJETO

MOYSÉS BREJON

A análise do projeto de Lei n. 2.222-C, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mostra-nos os graves riscos em que incorrerá o sistema nacional de educação, caso seja êle aprovado. Como tem sido repetidamente demonstrado, além de conter dispositivos inconstitucionais e antiliberais, alguns de seus tópicos contrariam princípios pedagógicos, enquanto outros, por serem excessivamente regulamentadores e inconvenientemente dispostos, ferem a boa técnica legislativa. Sua redação insatisfatória, por vezes pouco clara e imprecisa, permitirá interpretações duvidosas. Ainda mais, sobretudo no que tange a assuntos de financiamento, aspira a introduzir diretrizes que certamente constituirão sério obstáculo à democratização de nosso sistema educacional.

No presente trabalho, pretendemos realizar uma análise sumária do que se contém no Capítulo III, referente ao ensino técnico de grau médio. Mas fora deste capítulo, encontramos um importante tópico, o parágrafo 3º do artigo 35, onde se lê que "o currículo das duas primeiras séries do primeiro ciclo será comum a todos os cursos de ensino "médio, no que se refere às matérias obrigatórias". Agiram bem os responsáveis pelo projeto, conservando a redação com que já havia sido enunciado este dispositivo em substitutivos anteriores. Na verdade, não pode mais ser negada a importância educacional e social da inclusão de disciplinas comuns principalmente nos anos iniciais dos vários ramos de ensino médio. Tal medida, cuja importância é ressaltada por numerosos educadores, também tem sido tomada pelos reformadores do ensino em muitos países, apesar de dificuldades apresentadas à sua concretização em virtude, principalmente, da extensão do ensino médio e das tendências conservadoras predominantes nos seus sistemas. Também no caso do ensino técnico, aquela medida assume uma importância inegável, quer se considere a necessidade de formação geral dos educandos, quer a feição utilitária destes cursos. De fato, as disciplinas de formação geral também respondem às necessidades de produção, uma vez que se admite a existência de um "paradoxo relacionado com a instrução vocacional. Quanto mais vocacional, mais estreita, quanto mais estreita, menos provavelmente servirá para a vida".

Mas aquilo que pode parecer uma conquista do projeto, não o é, realmente. Assim, êle prevê a inclusão de quatro disciplinas do curso "ginásial secundário" nas duas últimas séries do curso industrial, sendo uma delas

optativa. Ora, atualmente já integram o currículo dessas séries quatro disciplinas do curso ginásial. Fato semelhante ocorre com o segundo ciclo, isto é, o chamado curso técnico, no qual o projeto prevê a inclusão de cinco disciplinas comuns ao curso colegial, sendo uma optativa. E contudo, no atual currículo do curso técnico já existem oito disciplinas comuns ao curso colegial. Não pretendemos, contudo, concordar com a nossa legislação que supõe a igualdade dos currículos como condição para a equivalência. Esta pode ser aceita em função da maturidade do educando e dos conhecimentos, não necessariamente iguais, que ele possui. Mas, qualquer redução das denominadas disciplinas de cultura geral dos nossos cursos industriais praticamente impossibilitará a articulação, que é considerada uma das condições dos sistemas democráticos de educação. Entre nós, a articulação, já dificultada por imposições de ordem legal, tornar-se-ia muito mais difícil com a aprovação do projeto.

O artigo 49 apresenta uma "contribuição": a adoção de nova nomenclatura para ambos os ciclos do curso secundário, do curso agrícola e do comercial, sendo que, para o curso normal, semelhante providência é tomada em outro dispositivo. No artigo citado, lê-se que "os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos". Esta alteração de nomenclatura, que já havia aparecido no substitutivo de 29-9-59, mereceu então o seguinte comentário do Prof. Abgar Renault: "a adoção de novas denominações para os cursos básicos e para os seus segundos ciclos afigura-se defeituosa, isto é, pleonástica porque curso ginásial e curso colegial são sempre secundários, pelo menos em nosso País. Além disso, as novas denominações criarão confusão desnecessária e não darão o resultado desejado, porque não é por meio de palavras que se prestigiam cursos de qualquer natureza. (Tudo indica que se procura denominar secundário os cursos técnicos de grau médio para o efeito de atrair para eles maior número de candidatos)".

Na verdade, insistimos nós, a simples alteração da nomenclatura dos cursos médios não modifica a situação em que estes se encontram. A reduzida procura dos cursos industriais não resulta, certamente, da sua denominação atual. Outras causas, algumas bem conhecidas, estão a indicar que o desinteresse pelo ensino técnico, da parte da população em geral (e também do governo), não é motivado pela sua denominação, cuja mudança, portanto, não garantirá que ele seja procurado por um maior número de interessados. Conforme a nomenclatura preconizada no projeto, os cursos de ensino médio passariam a denominar-se: ginásial secundário, ginásial industrial, ginásial comercial, ginásial agrícola, ginásial normal, colegial secundário, colegial industrial etc. E é nisto que consiste a inovação proposta!

O parágrafo 4º do artigo 49 declara que, "nas escolas técnicas e industriais, poderá haver entre o primeiro e o segundo ciclo um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas do curso

colegial secundário" e o parágrafo 5º especifica que, "no caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo Industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico". Aqui não podemos concordar com a concessão do legislador. Tal medida, certamente, não traria qualquer vantagem para a formação do aluno ou para a simplificação das atividades. Gostaríamos de saber de que maneira passaria a ser ministrado, em apenas um ano, um ensino cujo currículo atual, conforme a Lei Orgânica, é de três anos, e que deverá passar a quatro ou mais anos de acordo com dispositivo da Lei Federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dispõe sobre a nova organização dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura.

Ademais, no currículo atual dos cursos industriais de segundo ciclo, isto é, nos cursos técnicos propriamente ditos, as disciplinas de cultura geral são oito e não cinco. Reduzi-las, como quer o projeto, seria inconveniente, pois esta medida prejudicaria a formação do técnico e dificultaria a articulação dos cursos respectivos com os cursos superiores. Os conhecimentos do técnico de grau médio também repousam sobre uma base teórica, cujo ensino não pode ser reduzido em extensão ou em profundidade.

Observe-se que, no atual currículo dos cursos técnicos, as disciplinas de cultura geral, distribuídas em três séries, são ministradas, assim consideradas globalmente, num total de trinta e quatro aulas semanais, enquanto, em conformidade com o projeto em apreço, tudo isto se acumularia em apenas um ano. Ora, somando-lhes mais quatro aulas, as denominadas práticas educativas, teríamos um total de trinta e oito aulas semanais que se acumulariam assim em uma única série. Neste caso, portanto, disciplinas que são atualmente ensinadas durante os três anos do curso técnico passariam a ser lecionadas em um único ano, caso se instituassem os cursos pré-técnicos. E se fôr necessário, por exemplo, que se acumulem em um ano nove aulas semanais da mesma disciplina que, presentemente, dada a importância e extensão do seu programa, é distribuída em três séries, cada uma com três aulas semanais? Reduzir o número de horas de estudo seria desvirtuar as finalidades do curso. Por outro lado, os alunos, sobrecarregados com tão grande número de aulas de cultura geral, ficariam praticamente impossibilitados de cursar as disciplinas de cultura técnica no mesmo ano. Estas, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, devem durar vinte e uma, vinte e cinco e vinte e seis horas semanais, respectivamente, no primeiro, no segundo e no terceiro ano do curso técnico. Assim, no curso pré-técnico, teríamos trinta e quatro aulas de cultura geral, às quais se somariam, no mínimo, mais vinte e uma horas de oficinas e mais quatro de práticas educativas. Seriam necessárias cinquenta e nove horas semanais de atividades escolares. Mas, se fossem eliminadas as atividades de oficina no curso pré-técnico, como parece sugerir o projeto, muitos alunos, já submetidos a quatro anos de treinamento em tais atividades, seriam levados a interrompê-las durante todo um ano, medida que também é condenável, por

motivos óbvios. Os cursos técnicos exigem uma formação teórica e prática paralela, exigem a conjugação dos esforços do pensamento e da ação, sem o que se prejudicaria a sua organicidade.

O artigo 50 enuncia que os estabelecimentos de ensino industrial poderão manter, além de outros, "cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria, estes últimos com a duração de quatro anos, divididos em dois períodos iguais, o primeiro denominado de "artesanato", e o segundo, de "mestria". Assim, os cursos de mestria serão divididos em dois períodos iguais: o de mestria (mestria simplesmente ou, então, mestria de mestria) e o de artesanato de mestria. Confuso, portanto, o artigo 50.

O mais importante, porém, é que o projeto pretende restabelecer cursos de mestria, já condenados, há vários anos, pelo próprio Ministério da Educação, pelo II Congresso Brasileiro de Organização Científica e por alguns educadores. Sua existência, garantida pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, ainda de 1942, não é mais prevista na nova legislação federal. A lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dispõe sobre a nova organização dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, nem sequer a menciona. Note-se que as escolas técnicas federais, embora em número reduzido, estão disseminadas por todo o País e nelas não se prevê a criação de tais cursos. Algumas escolas que chegaram a mantê-los, suprimiram-nos por insatisfatórios. Também no Estado de São Paulo, pretende-se extingui-los. O projeto de lei nº 118, de 1960, ora em tramitação na Assembleia Legislativa Estadual, não lhes faz referência. Este projeto prevê a criação de cursos de iniciação industrial, de cursos básicos industriais, técnicos industriais, de aprendizagem industrial, além de outros. Não prevê, porém, a criação de cursos de mestria, devendo ser extintos os que existem, por serem considerados obsoletos.

Não pretendemos negar a grande importância que desempenham na indústria os denominados mestres, ou condutores de trabalho, ou capatazes, su-perviosres, feitores ou quaisquer outros elementos dos quadros médios que recebem denominações variadas, mas que exercem, sobretudo, funções de liderança. O que não podemos é concordar com a maneira pela qual se pretende formá-los, uma vez que o projeto não considera, adequadamente, a função do mestre na indústria, principalmente ao preconizar a divisão do curso de mestria em dois períodos iguais, a saber, o de artesanato e o de mestria. Cursos de mestria com características artesanais não têm mais sentido. O mestre, como deve ser considerado hoje, pode ser recrutado nas próprias atividades industriais, entre os elementos mais capazes, possuidores de adequada formação de base, com qualidades de liderança e requisitos para bem conduzir as relações humanas. Não se prepara um mestre em um curso de natureza artesanal de quatro anos. Mesmo que o curso de mestria fosse estruturado especificamente para atender às necessidades da indústria atual (necessidades que não são artesanais relativamente aos mestres), excepcionalmente estaria o seu concluinte em condições de exercer a função de mes-

tria, para a qual são exigidas qualidades especiais que a escola não pode desenvolver satisfatoriamente. A formação do mestre pode ser feita em tempo reduzido, especialmente com o emprego de métodos adequados, por exemplo, com a aplicação do Método de Supervisão TWI, de preferência se aproveitados aqueles elementos que, possuidores de uma formação geral e técnica conveniente, tenham revelado especial aptidão para a liderança.

A propósito do assunto, afirmou o Prof. Flávio Penteado Sampaio: "Compreende-se facilmente que o bom desempenho das funções de mestria exige dois cuidados indispensáveis: I — a seleção das pessoas que vão exercer as funções. II — A sua preparação suplementar em técnicas da liderança e de treinamento de pessoal e de aperfeiçoamento". Não será, portanto, em cursos com características artesanais que se preparará agentes de mestria. O esforço educacional, a formação de nível médio de quatro anos deve ser destinada à formação de verdadeiros técnicos que, com base numa formação geral e técnica, tenham capacidade para o "desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores ou para o exercício de atividade em que as aplicações tecnológicas exigem profissional dessa graduação". Estes, os verdadeiros técnicos, não podem ser formados em cursos de emergência ou no próprio trabalho.

É visando à formação do técnico industrial e não do "mestre de ofício", que os esforços devem ser concentrados, de tal forma que sejam despendidos a favor dos indispensáveis contingentes de trabalhadores de nível médio, os quais, então, com adequada formação técnica e suficiente base de cultura geral, poderão integrar-se na comunidade e travar a luta pela produtividade e contra o subdesenvolvimento.

Como vimos, também na parte referente ao ensino industrial, as deficiências, lacunas e impropriedades do projeto são de molde a nos pôr de sobreaviso quanto aos nefastos resultados que poderemos esperar se êle se trans^o formar na lei básica da educação no País. — (*O Estado de São Paulo*, São Paulo).

CONDIÇÕES PRÉVIAS PARA UM DIÁLOGO

TOMÁS CARDONNEL

Um de meus principais motivos de inquietude é o número ínfimo de homens que, hoje em dia, sabem de fato ler e principalmente ouvir. Não me estou referindo apenas ao escândalo de uma parte das massas brasileiras ainda frustrada e carente de uma forma eminente da cultura; mesmo entre aqueles materialmente capazes de ler um texto, poucos são os que demonstram a coragem necessária para penetrar na inteligência viva do livro, do artigo ou simplesmente de uma carta. Conheço homens qualificados, cultos, que percorrem com os olhos um texto e ficam pensando que conhecem a página vista, quando nem a leram realmente. O mal não seria de grandes proporções se permanecessem calados acerca de suas supostas leituras, no

entanto falam, dissertam, escrevem sobre elas sem se preocuparem com a exigência fundamental de honestidade que consiste em pronunciar-se apenas acerca dos pontos a respeito dos quais se está absolutamente certo. Antes de acusar um dominicano de infidelidade à tradição intelectual de sua Ordem seria necessário não reduzir arbitrariamente Sto. Tomás a uma interpretação aparentemente sensata e condizente mas pouco aberta às formas sempre renovadas deste pensamento fundamentalmente acolhedor.

Se a verdade não se acha obrigatoriamente na espontaneidade juvenil, ela pode também estar ausente de uma atitude de encampação doutoral.

Nunca se deveria denominar "berros juvenis" o que na realidade constitui o apelo de angústia de uma juventude que busca sinceramente a verdade para vivê-la com plenitude.

A maioria dos homens é vítima do ritmo da vida moderna, que obriga a existir dia a dia, conforme a cadência da hora ou simplesmente do minuto, o que impede o pensamento, a ação a longo prazo. Por sermos obrigados a viver uma vida, a "ganhar a vida", segundo a hedionda ética de nosso mundo, dito do espírito e da liberdade, quando na verdade não passa de um universo do dinheiro, a vida aparece ao jornalista como a matéria do artigo hebdomadário ou cotidiano que ele tem de escrever. Quanto ao literato, ao homem de letras, converte tudo em literatura. O sofrimento humano só lhe interessa na medida em que se torna instrumento privilegiado de sua inspiração. Compreendemos, então, porque o verdadeiro grito que eleva seu autor bem acima da literatura e o torna próximo de todos os homens, é tão excepcional no campo literário.

É necessário então reaprender a ler, o que significa algo mais do que deixar os olhos errarem ou deslizarem sobre uma página absorvendo apressadamente, vorazmente sem a menor assimilação pessoal, certa quantidade de frases. Ler significa ouvir uma voz, estar atento a um pensamento, a um coração em relação com todos os outros pensamentos e todos os outros corações. Porém, mais grave ainda do que a ignorância de uma arte humana de leituras, quero mencionar a incapacidade de ouvir. No sentido mais admirável do termo, os homens não sabem escutar-se uns aos outros. Refiro-me à mentira de nosso mundo "livre". Suas estruturas econômicas, políticas, juntamente com suas categorias mentais, que delas são ao mesmo tempo as causas e os resultados, geram massas de homens cuja atenção é cuidadosamente, metodicamente dispersa.

Nunca me cansarei de repetir que um mundo baseado na concorrência, no apetite feroz de viver cada um por si, individualmente ou em grupos, conduz, no termo de sua dialética, à solidariedade pela abdicação da liberdade.

É preciso sair desta dialética, e não escolher entre uma etapa intermediária e o termo de uma evolução abominável. Quase todos nós estamos atentos ao que é fútil, factício, ao detalhe, ao insignificante, e desatentos em relação ao essencial. Por exemplo, toda a ornamentação que certa sociedade julga indispensável às cerimônias do casamento, relega ao segundo plano a única realidade que importa: a acolhida mútua de um homem e de uma

mulher cujo amor, desabrochado em amizade, deve deixar pressentir a possibilidade de uma delicadeza maior no mundo. Nossa sociedade, que reivindica o título de campeã do espiritual, não permite aos homens serem atentos uns aos outros.

Desejaria apenas sugerir as condições de um entendimento, de um diálogo.

São raros os homens que podem abordar alguém sem a menor opinião pré-formada, pré-fabricada sobre ele. No plano do jornalismo, o outro se apresenta habitualmente como o símbolo de uma tendência, de uma opinião de um mundo que é necessário abater, desconsiderar, ridicularizar. É fácil reduzir o homem diferente de nós mesmos a um esquema, a uma abstração sumária, para melhor pulverizá-lo.

Assim, atacar alguém, a propósito de um texto mal lido e mal compreendido, explorar sua qualidade de estrangeiro ou outras considerações acessórias, equivale a substituir o argumento de razão por uma eliminação demasiado fácil do outro. Colocar-se em estado de diálogo significa, antes de tudo, nunca confundir um homem com a ideia que se faz dele. A atitude humana, anterior ao mais insignificante encontro, é a da espera lúcida e confiante.

O defeito muito comum da era moderna parece-me ser a identificação imediata dos homens às ideologias que professam quando, pelo menos, nós os ouvimos proclamar alguma.

A massa dos católicos inscritos nos registros do batismo e que assistem mais ou menos regularmente à missa semanal forma, perante a opinião pública a fisionomia da Igreja Católica. Quanto aos comunistas, estes são quase sempre identificados absolutamente com a doutrina do materialismo ateu, que não raro ignoram e da qual até se dessolidarizariam se a conhecessem.

Mas quando se compreenderá claramente que a qualificação de "intrinsecamente perversos" usada pelos Papas para qualificar uma forma de pensamento, uma visão do mundo, nada tem a ver com os indivíduos que a adotam? Nada do que existe, do que possui vida, e, com maior razão, feição humana, é intrinsecamente perverso. É preciso compreender afinal até que ponto estamos sendo absurdos quando recusamos encontrar os homens que não compartilham de nosso pensamento.

A vontade de dialogar exige a eliminação dos fanatismos, dos sectarismos em face dos quais o outro, sobre o qual, de antemão, se formou um juízo (conforme as vozes conjugadas da imprensa, do rádio, do cinema, da televisão) que não pensa como nós, tem simplesmente a culpa de existir.

Um homem é sempre diferente da ideia que fazemos dele, porque nossa ideia — o universal — baseada sobre a realidade, nunca se encontra tal qual na existência.

Devemos eliminar em nós mesmos todos os preconceitos no sentido preciso de ideias previamente estabelecidas, para que possamos descobrir juntos o autêntico pensamento de cada um. É também necessário não

se apoiar jamais sobre o prestígio, sobre a reputação, ou sobre a autoridade que possamos ter. Assim é que, prevalecer-me de meu sacerdócio como de um meio de força para ter razão, quando êle é essencialmente um serviço radical para todos, seria a pior das imposturas. O chefe que quer impor sua opinião porque é êle quem manda; o grande escritor capaz de lançar numa disputa o peso todo de seu nome; o industrial, o financista, o político cuja cumplicidade no poder com todas as formas de vileza humana coloca-nos ao abrigo dos ataques eficazes, representam as forças de inércia surdas aos apelos de um diálogo verdadeiro. Aqui reside mesmo a falta capital, a mais frequente em nossa sociedade, a falta contra a justiça que os teólogos chamam: acepção de pessoas. Só seria possível falar, dialogar com os homens se não se amassassem, se não se ferissem, se não se melindrassem os interesses das personagens que têm situação poderosa. Antes de chegar aos outros requisitos do diálogo, quero assinalar que não devemos transigir a respeito desta condição prévia, sem a qual tudo seria vão. O diálogo supõe e exige trocas generosas, relações amigáveis, reciprocidade, acolhida mútua. Trata-se de uma troca de laços humanos que exige a destruição das atitudes de poder, pois não há nada como a prepotência para obstar o desenvolvimento de um diálogo de homens livres. Para que nós nos descubramos mutuamente, é necessário que não aceitemos nenhuma de nossas caricaturas. Só podemos encontrar a verdade daquilo que somos, à custa de um trabalho rigoroso, difícil, realizado em conjunto, para destruir o lado mundano, superficial de nós mesmos e discernir o fundo de nossos corações.

O mundo está repleto de fantoches, de títeres que não podem saber o que são porque não param de representar. Esta é a lei fundamental de uma verdadeira luta para aqueles que querem ser humanos e procuram falar e encontrar-se, de acordo com o que eles são fundamentalmente, isto é: homens. A partir da vivência deste princípio, a atenção para as pessoas — para o próximo — exige de nós o ódio às personagens. — (*Diário de Notícias*, Rio.)

ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PARTICULAR

AFRÂNIO COUTINHO

A declaração do senador Kennedy, candidato democrata do governo dos Estados Unidos, a favor da escola pública, sendo êle um católico, tem uma importância grande neste momento em que no Brasil vivemos presos num debate muito extremado entre partidários da educação pública e da educação particular. Tem o mérito de pôr à mostra a má colocação do problema por parte de certo grupo de católicos brasileiros, para os quais são comunistas os que se declaram a favor da escola pública, e de que a escola particular é a única a representar os interesses e pontos-de-vista da família brasileira.

• * *

Em primeiro lugar, nenhum dos defensores da escola pública jamais se declarou contra a escola privada. E que ela exerce e sempre exerceu um papel de relevo na educação brasileira, que muito lhe deveu no passado e continuará a dever. O que se quer é que os recursos públicos sejam aplicados na escola pública, procurando através dela o governo resolver o problema educacional. Parece-nos, aos que assim pensamos, um desvio de recursos, que já não são grandes, a atomização dos fundos públicos pelas escolas particulares, não lhes trazendo qualquer vantagem, posto que em doses mínimas. Ao governo caberia antes concentrar todos os seus elementos em desenvolver a sua rede de ensino, deixando à iniciativa privada campo livre para exercer a sua atividade com os seus próprios recursos. O mal é o intervencionismo do Estado no domínio privado. A escola particular deveria ter a liberdade de cobrar o que lhe fosse necessário para a manutenção, e, em toda parte, ela é cara. Vai para ela o aluno que pode arcar com as suas despesas. Para os outros, os de poucos recursos, é que o governo se obriga a oferecer escolas gratuitas — e isso é um dever imposto pela Constituição. Esmígalhar os recursos públicos em dotações e subvenções minguidas às escolas particulares, é impedir o Estado de exercer o seu mister constitucional. Não defendemos o monopólio estatal em educação, mas apenas o direito de o Estado exercer a sua função utilizando-se dos próprios recursos financeiros, que lhe são dados pelo povo para receber em troca os benefícios que só o Estado lhe pode fornecer. Que viva a escola particular em seu lugar, à sua própria custa, como qualquer outra casa de comércio, como as editoras e livrarias, que, a vingar o argumento, poderão também reivindicar o auxílio do Estado, elas que são outros órgãos importantes de distribuição da cultura.

• * *

Em verdade, esse movimento de privatismo educacional no sentido de passar ao controle das verbas públicas vem de longe, e o primeiro passo foi a conquista do famigerado Fundo de Ensino Médio. Não contente com êle, o primeiro erro no particular, caminhou decidido para o domínio total, e é de ver a pertinácia dos mesmos elementos, que há muito vêm trabalhando na socapa, numa eficiência que seria mais proveitosa se colocada no exercício das próprias tarefas educacionais. Sente-se a falta de pureza da luta, em favor da qual conseguiram envolver os colégios confessionais, e assim dando inclusive uma falsa amplitude doutrinária ao problema e conquistando a seu favor o poder e o prestígio do pensamento religioso, destarte arrastado para uma posição arriscada e atentatória da paz que deve reinar entre os que exercem a educação.

Um dos falsos argumentos usados na campanha pelos adeptos da escola Particular é o de que esta representa mais os legítimos interesses e

aspirações da família brasileira. Seria oportuno e pertinente perguntar em que o Colégio Pedro II representa menos a família brasileira do que as inúmeras quitandas montadas em tantas esquinas do nosso país por inescrupulosos e suspeitos comerciantes da educação, enriquecidos no negócio de vender exames e diplomas, verdadeiros facilitários a prostituir a alma dos jovens que lhe são inadvertidamente confiados.

O outro argumento é o de que, sendo católica a maioria dos brasileiros, a educação deve ser feita pelas forças católicas. É claro que o catolicismo tem que exercer um papel predominante na educação brasileira. Mas livremente, não unido ao Estado, nem no controle dos órgãos estatais da educação. Deve exercer o seu papel como poder privado, que é, legítimo, para poder fazê-lo com autoridade e respeitado pelos outros grupos confessionais que compõem a realidade democrática pluralista moderna. Se o Estado passasse ao domínio do catolicismo, como seria feita a educação dos demais grupos confessionais — os judeus, os batistas? Não seria de esperar uma reação por parte desses e outros, que talvez se unissem, para arrebataram ao catolicismo o poder educacional?

Não, a escola pública não pode pertencer a esta ou àquela confissão ou grupo religioso, pois a ela compete a educação de "todos" os cidadãos, sem distinção de raças, classe ou religião. Um colégio católico não aceita, em regra, adeptos de outras religiões, filhos de desquitados, e, alguns, alunos de côr. Onde iriam eles obter educação, acaso fosse a educação pública exclusivamente dirigida pelos católicos? Seria uma situação altamente perigosa para a paz, a justiça e a caridade sociais.

Isso de dizer-se que nos colégios religiosos é que se adquire formação religiosa não convence e a realidade social não exemplifica o fato satisfatoriamente. Nada mais misterioso do que o processo educacional, e há tempos lembrava Daniel-Rops — um católico — que foi dos colégios religiosos que saíram, no século XIX, os maiores anarquistas e carbonários italianos, ateus e anticlericais. Observação idêntica pode fazer cada um de nós, neste momento, no Brasil, quanto a outras variedades de deformação moral e social. Ateísmo e rebeldia é o resultado da educação religiosa imposta, mal feita, de muitos colégios religiosos.

Demais disso, na escola pública é permitida por lei a assistência religiosa e cabe às autoridades religiosas providenciar junto às direções o serviço de capelania que pode ser altamente eficiente e de influência mais duradoura se fôr inteligente e hábil.

* * *

Não há, portanto, por que pretender confundir educação pública e privada. São duas faces do mesmo esforço em prol da formação juvenil.

Ao Estado compete a educação pública, mercê dos recursos que lhe facultam as leis para esse objetivo específico. Ao poder privado, a educação particular, como um direito também legal, mas com os recursos próprios retirados da contribuição privada. Pretender o poder privado retirar do Estado os recursos para manter-se é uma contratação, senão uma negociata, e cumpre ao Estado defender-se para manter a sua independência, que reside na equidistância dos grupos religiosos, raciais ou econômicos. E defender o Estado nesse desiderato não é ser comunista. Afirmar o contrário é má-fé. — (*Diário de Notícias*, Rio).

0 ENSINO PRIMÁRIO PAULISTA

RENATO JARDIM MOREIRA

As mudanças econômicas e sociais ocorridas a partir da I Guerra Mundial no Estado de São Paulo trouxeram o aparecimento do estilo de vida urbano e industrial que, progressivamente, vem substituindo as formas de convivência da antiga sociedade agrária e escravocrata. A escola primária, estreitamente ligada ao novo tipo de sociedade, ganhou novas funções e, para cumpri-las, além de ter revistos seus objetivos e sua organização, abriu-se a toda a população, deixando de ser privilégio das suas camadas mais favorecidas.

O conhecimento da situação atual e das tendências de desenvolvimento do ensino paulista deve, portanto, ser procurado a partir do momento em que os processos de urbanização e industrialização passaram a se fazer sentir na esfera educacional. Esse momento pode ser fixado em 1920, ano em que se intenta a primeira reforma no ensino com o propósito principal de oferecer escola a toda a população em idade de frequentá-la. Embora esse objetivo não tenha sido alcançado, a data marca o início da expansão da matrícula na escola elementar.

Antes de analisar a expansão da matrícula, próximo tópico deste trabalho, é necessário indicar algumas dificuldades enfrentadas em estudos sobre o desenvolvimento do ensino primário em São Paulo. São dificuldades que vão desde a falta total de informações até a incongruência das que existem, ficando entre esses extremos a heterogeneidade das formas de coleta de dados, que impede comparações seguras. Por isso, não poucas vezes, o especialista é obrigado a adotar soluções não ortodoxas na seleção e no tratamento dos dados, as quais, apesar dos pesares, são ainda a forma de introduzir maior objetividade em estudos do tipo deste. Para dar alguns exemplos: em 1930 faltam dados tanto sobre a população em idade escolar, como sobre vários aspectos da matrícula; em 1920, não se conhece a matrícula efetiva nas escolas municipais, particulares e isoladas estaduais; depois de 1956 só foi divulgada a matrícula inicial; a população em idade escolar é considerada, pelo Código de Educação, como sendo constituída pelas crianças de 8 a 14 anos; no Recenseamento Escolar de 1934, de 7 a 13 anos; nos recenseamentos de 1940 e 1950, de 7 a 14 anos.

1. *Expansão da matrícula*

A expansão da matrícula iniciada na década de 20 intensificou-se a partir de 1930, como se verifica no quadro abaixo onde são apresentados, para vários anos, os dados referentes à população em idade escolar, à matrícula efetiva e à percentagem da matrícula sobre a população.

MATRICULA E POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR
FONTE: DEESP

	<i>População</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Matrícula</i> <i>População</i>
1920	961.616	248.630°	26
1930	1.200.000°**	339.766	28
1940	1.455.860	554.332	38
1950	1.664.418	800.687	48
1958**	1.869.613	1.254.624	67

Com relação a esses dados é necessário indicar que oito grupos de idade (7 a 15 anos) foram computados para determinar a população em idade escolar. Sendo de 4 anos a duração normal do curso primário, as cifras acima apresentadas, referentes a essa população, abrangem crianças que já concluíram o curso. E preciso considerar também que as informações estatísticas existentes não permitem conhecer o número dos que abandonaram o curso e seu respectivo grau de escolaridade e, mais grave ainda, não permitem saber o número de crianças que deixaram de receber qualquer ensino. Apesar dessas restrições, pode-se dizer que, no momento, a maioria da população em idade escolar do Estado de São Paulo frequenta, ou já frequentou, a escola primária.

Quando se analisa o mesmo tipo de informação, comparando a situação no Interior e na Capital, observa-se que a situação do Município de São Paulo parece melhor que a do resto do Estado, tomado em conjunto.

PERCENTAGEM DE MATRICULA SOBRE A POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR
NA CAPITAL E NO INTERIOR — FONTE: DEESP

	<i>Capital</i>	<i>Interior</i>
1920	66	21
1930	63	22
1940	64	34
1950	58	46
1958	85	62

* Nas escolas particulares e municipais a matrícula efetiva foi calculada a partir da matrícula geral.

** Estimativas de população do DEESP e matrícula inicial. ***
Dado obtido por extrapolação gráfica.

Outro traço da expansão da matrícula, importante para esta análise, são as proporções que ela assume no sistema público de ensino e no particular.

MATRICULA NAS ESCOLAS PUBLICAS E PARTICULARES FONTE:
DEESP

	PUBLICO		PARTICULAR	
	<i>Nº absoluto</i>	<i>índice</i>	<i>Nº absoluto</i>	<i>Índice</i>
1920	203.763	100	44.867	100
1930	278.621	137	71.293	159
1940	491.530	241	62.802	140
1950	730.565	359	70.122	156
1959	1.255.689	616	73.390	164

Estes dados mostram que, de 1920 até o presente, as escolas públicas passaram a atender 6 vezes mais crianças, enquanto as particulares nem sequer chegaram a dobrar o número de seus alunos.

Um último aspecto da expansão da matrícula, quando se distingue o sistema público do privado, ainda precisa ser considerado. É a forma como se comportam um e outro sistema nas zonas urbana e rural.

MATRICULA NAS ESCOLAS PUBLICAS E PARTICULARES SEGUNDO AS ZONAS
URBANA E RURAL. — FONTE: DEESP

	ZONA URBANA		ZONA RURAL	
	<i>Pública</i>	<i>Particular</i>	<i>Pública</i>	<i>Particular</i>
1934	211.707	49.494	134.605	7.051
1940	283.222	60.461	209.308	2.341
1950	449.989	68.107	280.576	2.015
1957	750.608	65.124	370.504	1.127

Como se nota, enquanto a escola pública expande sua capacidade nas zonas urbanas e rurais, a escola particular quase desaparece na zona rural. Acrescente-se que o crescimento da escola particular nas zonas urbanas, indicado pela tabela, ocorreu na Capital onde a sua matrícula passou de 29.947 em 1920 para 42.482 em 1957.

Em que pesem as condições precárias em que se deu a expansão (apresentadas a seguir) não resta dúvida que ela representa um grande caminho percorrido na direção da democratização do ensino e que ela foi possível graças à iniciativa do Estado no campo da educação. Por isto, é pertinente que na análise do processo de expansão de matrícula se imprima ênfase especial ao sistema público de ensino e em particular ao estadual. Será feita referência aos sistemas municipal e particular apenas quando apresentarem as mesmas características que, no sistema estadual, estão ligadas a sua expansão.

2. O processo de expansão

O primeiro fato que chama a atenção, quando se estuda as condições em que ocorreu a expansão da matrícula, é que ela não se fez acompanhar por um programa de construções escolares. Não há informações para todo o Estado, mas na Capital sabe-se que, em 1920, 16 dos 23 grupos escolares existentes estavam instalados em prédios especialmente construídos para escola. Havia, somente para os grupos escolares, um *deficit* de 7 prédios. Esse *deficit* vem aumentando assustadoramente desde então, como se pode verificar na tabela abaixo, onde é considerada apenas a situação dos grupos escolares.

DEFICIT DE PRÉDIOS ESCOLARES. — FONTE: CRPE

1920	.....	23	16	7
1930	.....		
1940	.....	43	18	25
1950	.....	90	27	63
1958 *	.....	118	3?	86
		273	100	173

A expansão da matrícula na Capital, em confronto com o pequeno aumento do número de edificações especialmente construídas para escolas, só se compreende quando se consideram as improvisões e expedientes, a que se recorreu, para aumentar a capacidade de rede escolar. As improvisações atingem principalmente o setor das instalações materiais; os expedientes aparecem na esfera propriamente do ensino.

A principal improvisação no campo das instalações escolares foi o recurso, como solução de emergência, à construção de galpões de madeira. Adotado em 1948, para atender à crescente procura de escolas, acabou por constituir, a partir de 1954, praticamente, o único tipo de edificação escolar que se acrescentou à rede existente. Realmente, de 1954 a 1958, embora o número de grupos escolares se elevasse de 169 a 273, nenhum prédio de alvenaria foi incorporado à rede estadual.

O expediente de maior rendimento para aumentar a capacidade das escolas, e que afeta diretamente o ensino, foi o que consiste no uso de um mesmo edifício escolar para atender a turmas diferentes de alunos — é como se fossem duas, três, em alguns casos, quatro escolas funcionando no mesmo prédio, uma depois da outra. O desdobramento foi introduzido em 1928 em um grupo escolar da Capital e rapidamente se estendeu aos demais, como se pode verificar no quadro que segue.

* O aumento das construções escolares depois de 1947 exige uma atenção especial. O seu motivo está no estabelecimento dos convênios escolares entre o Estado e os municípios. O papel desses convênios fica patente pelos 68 edifícios que foram construídos na Capital entre 1948, quando foi criada a Comissão Executiva do Convênio Escolar, e 1953, data em que foi denunciado o Convênio.

NÚMERO DE PERÍODOS EM GRUPOS ESCOLARES *FONTE:*
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

	<i>1 e 2 Períodos</i>	<i>3 Períodos</i>	<i>4 Períodos</i>
1936	525	102	1
1957	1.007	472	30

A metade dos grupos escolares estaduais dá a seus alunos três horas diárias e menos de aula. Embora não tenha sido norma, sabe-se de grupos escolares que funcionaram durante algum tempo com 6 períodos diários ou com seus alunos frequentando aula dia sim, dia não.

Encontrado o expediente para aumentar a capacidade das escolas estaduais, é necessário dizer também que tanto as escolas municipais como as particulares o adotaram. Na Capital, segundo o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, em 1958, 21% dos alunos do ensino particular e 23% do municipal frequentavam escolas que davam três horas letivas e menos.

Ainda no que se refere aos meios que permitiram a expansão da matrícula, sem um crescimento correspondente no número de edifícios escolares, convém acrescentar o aumento da média de alunos por classe e a elevação desmesurada da população da escola, que serão evidenciados através de dados do DEESP.

A média de alunos por classe nas escolas estaduais passou de 25,5 alunos em 1935 para 38,1 em 1959. Estas médias, calculadas através da matrícula efetiva, indicam que a maioria das classes do ensino primário estadual tem mais de 35 alunos, número que já é bem distante dos 25 que a conveniência pedagógica admite. O aumento da média de alunos por classe não ocorreu apenas no sistema público, pois no particular a média passou de 18,6 em 1935 para 29,6 em 1959.

O elevado grau de concentração de alunos em uma escola já aparece quando se compara a média de 11 classes por grupo escolar estadual em 1935 com as 14 classes que existiam em 1957 nesses estabelecimentos. Embora não se disponha de dados para o Estado, as proporções dessa concentração aparecem melhor quando se indica que em 1957, na Capital, 38,7% dos grupos escolares, segundo o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, tinham matrícula superior a 1.000 alunos, o que vale dizer, mais de 25 classes.

Chama a atenção, nesta análise do processo de expansão da matrícula, o fato de que, tendo o sistema estadual arcado com o seu crescimento, os outros sistemas, municipal e particular, adotaram também os expedientes e improvisações daquele. A conclusão é que a expansão da matrícula trouxe uma degradação em todos os tipos do ensino, quer por imperativo constitucional de atender à procura nas escolas públicas, quer porque as soluções adotadas representavam uma possibilidade de aumentar os lucros

dos empreendimentos particulares sem um correspondente aumento de investimento.

3. *A situação atual*

O processo pelo qual se deu a expansão do ensino primário repercutiu diretamente na sua qualidade. A redução do período letivo diário e a falta de instalações adequadas — prédios com dependências, além das salas de aula para o funcionamento de instituições extraclasse — reduziram a escola à sala de aula e a educação ao ensino de classe.

Como existe apenas o ensino de classe, resta verificar a sua qualidade. Afinal, os recursos didáticos modernos são de tal eficiência que se poderia imaginar que o trabalho de classe bastasse para que a escola cumprisse o seu papel. Infelizmente isso não se dá. Praticamente não são usados nos grupos escolares e escolas particulares da Capital recursos audiovisuais. Existem apenas os tradicionais mapas e cartazes. Vitrolas e projetores são raros.

Deixando de lado a falta dos chamados recursos audiovisuais e analisando os próprios livros usados em nossas escolas, verifica-se que eles são deficientes. Livros de leitura apresentam textos sem maior interesse para a criança. Livros de matemática, os conhecidos "cadernos de problemas", usam na formulação das questões, matéria com a qual a criança nunca se defrontará. Isso para não apontar outros defeitos que vão geralmente desde a apresentação gráfica até a existência de afirmações errôneas como se pode verificar em cadernos e compêndios de Geografia, História e Ciências.

Mas ainda é possível pensar que o professor possa superar todas essas vicissitudes. No que se refere à sua formação, sabe-se que ela é precária. Pode-se, no entanto, imaginar que uma assistência eficiente ao trabalho escolar resolveria a falta de preparo do professor para o ensino de classe. A organização da administração escolar e as condições em que funciona a maioria das escolas não permitem que isso aconteça.

O responsável imediato pela atividade do professor, o diretor da escola, não pode orientar o trabalho de um grande número de professores, como existe em vários grupos escolares — é impossível a êle dar uma orientação eficiente a 20, 30 e até mais de 50 professores e ainda cumprir todas as obrigações burocráticas. Por outro lado, decidiu o Governo, há três anos, suprimir o cargo de diretor nas escolas de menos de 7 classes, justamente aquelas onde a atuação do diretor poderia apresentar melhores resultados.

Se passarmos aos responsáveis pela supervisão da obrigação pedagógica — o inspetor escolar — a situação ainda fica mais caótica. A maior parte dos inspetores, ao lado de um sem-número de atividades burocráticas, deve superintender a orientação, segundo o centro Regional de Pesquisas Educacionais, de "cerca de 200 professores, concentrados em mais de 100 escolas diferentes, que se localizam, pelo menos, na área compreendida por

três municípios". Só pode ser uma ficção a orientação pedagógica que deve ser dada pelos inspetores escolares.

A falta de orientação pedagógica, que vem, principalmente, das condições em que trabalham os responsáveis por ela, poderia ser minorada se existissem publicações técnicas dirigidas ao professor, como há, para não recorrer a exemplos do estrangeiro, no Rio Grande do Sul. A falta de assistência à execução do trabalho escolar reduz o professor a um profissional entregue, quase sempre, à rotina, justamente numa atividade que, por sua natureza, exige uma renovação contínua.

As condições apresentadas explicam, parcialmente, porque a expansão da matrícula, tendência democratizadora do ensino, não foi acompanhada pela eliminação do caráter seletivo da nossa escola. De fato, se, de um lado, a escola passou a ser procurada por quase todos, de outro, como se pode verificar na tabela abaixo, ela continuou a ser concluída por poucos.

DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA, SEGUNDO AS SÉRIES FONTE:
DEESP

Série *	1934		1959	
	Matrícula efetiva	Índice	Matrícula inicial	Índice
1º	208.105	100	480.748	100
2º	102.567	49	374.715	78
3º	56.939	27	272.373	57
4º	33.737	16	180.586	38

Embora não seja o momento para analisar esse fenômeno complexo que é a evasão escolar, não se pode deixar de apontar como uma de suas causas a situação precária em que se encontra o ensino. Com isto, queremos indicar às autoridades escolares a contribuição que poderiam dar para atenuar as proporções desse grave problema, dentro dos limites estritos de suas atribuições.

Este balanço das transformações e persistências observadas no ensino primário paulista mostra que a mudança nas práticas educacionais, que vinha sendo pregada desde a década de 20 pelo movimento renovador de nossa educação, não chegou a se concretizar. A falta de edifícios escolares e as soluções adotadas para supri-la — redução do período letivo diário e superlotação das classes — antes mesmo do que a inexistência de recursos didáticos, não permitiram sequer a introdução de técnicas educativas modernas, que exigem escola de tempo integral. Nessas condições, a escola primária continuou a ensinar, apenas, a escrever, ler e contar, papel que lhe cabia numa sociedade em que a família e a religião completavam a educação. É uma escola que não corresponde às exigências da sociedade

* Não está incluída a matrícula na 5.º série porque essa série não existe em todas as escolas.

de base urbana e industrial, onde a cultura se seculariza e a família não consegue mais exercer o papel complementar. Acrescente-se ainda que a escola se manteve seletiva quando o Estado democrático moderno exige de todos os cidadãos o domínio de um conjunto de conhecimentos básicos.

Como os dados apresentados mostram, houve um progressivo aumento da percentagem da população em idade escolar frequentando escola, tendência essencialmente democrática do ensino paulista, que se está concretizando através de expedientes e improvisações que atingem todas as esferas do ensino e decorrem, principalmente, da falta de um crescimento correspondente das construções escolares. E bem verdade que a realização do plano de obras do atual governo pretende atenuar o *deficit* de edifícios escolares, justamente o setor que exige investimento mais vultoso para corrigir suas falhas.

Não há dúvida, o Plano de Ação do Governo do Estado de São Paulo representa um grande passo, pelo menos o mais caro, para resolver os nossos problemas do ensino primário, mas certamente produzirá resultados pouco satisfatórios porque procura corrigir apenas as deficiências materiais do ensino, sem se preocupar com as didáticas, pedagógicas e educacionais. É necessário que o Governo se proponha também um programa para sanar as falhas de um ensino que se ajustou a condições precárias — o ensino que pode ser ministrado em escolas de três horas diárias e menos não pode ser o mesmo de uma escola de quatro horas. É preciso pensar em formar o professor, orientar o trabalho escolar, reformular programas e currículos e preparar material didático de acordo com as novas conquistas da pedagogia e para atender às necessidades de uma sociedade cujo desenvolvimento se acelera cada vez mais. Isto para que o esforço da administração estadual corresponda às expectativas da população sobre o ensino, que, por ora, se polarizam na reivindicação de maior número de escolas.

A construção do número suficiente de edifícios escolares para atender à população em condições bem melhores que as atuais exige um conjunto de medidas complementares para evitar que a opinião pública, desconhecendo a complexidade dos problemas educacionais, alimente a esperança de que a simples melhoria das instalações escolares resolva todos os problemas do ensino. Executar um plano de edificações escolares que não esteja articulado num planejamento integral da educação apresenta o perigo, diante da previsível falta de resultados de uma medida isolada, de que a atual insatisfação com o ensino, manifesta na reivindicação de mais escolas, resulte numa atitude de descrédito em relação ao ensino. É preciso apontar esse perigo e tomar medidas a fim de evitá-lo para que a administração escolar estadual não promova a aceitação, pela opinião pública, de soluções falaciosas para os problemas educacionais e assim facilite a adoção de medidas inadequadas, como muitas das propostas no atual Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em discussão no Senado Federal.

4. Caminhos para a reconstrução

Não resta dúvida que a execução desse plano de edificações escolares removerá uma das principais barreiras à reconstrução educacional, pois criará as condições materiais mínimas que faltavam para o funcionamento da escola. Isso no entanto não é suficiente para que uma escola, que se reduziu a ensinar as técnicas de escrever, ler e contar, passe de uma hora para outra a dar o que tem sido chamado *educação integral*. Para que esse programa venha representar o passo inicial de uma efetiva renovação de nossas escolas, é necessário que ele esteja ligado a uma série de outras medidas que poderiam ser estabelecidas a partir de *experiências pedagógicas*.

Essas experiências poderiam assumir duas formas que até certo ponto se entrosam e se complementam. Uma consiste em renovar de um modo total as práticas educativas de algumas escolas que funcionariam como centros de difusão das conquistas mais recentes da pedagogia. A experiência de tipo global mais completa que conhecemos em nosso meio são as classes mantidas pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais; mas não chega a ser completa porque segue os programas de ensino em vigor, a fim de não prejudicar alunos que porventura precisem se transferir para outras escolas.

A outra forma de experimentação é introduzir, em escolas comuns, inovações que tivessem provado bem, quer nas escolas do tipo anterior, quer em outros sistemas escolares. As novas práticas que dessem bons resultados poderiam, então, ser estendidas, com garantia de sucesso, às demais unidades de ensino. A necessidade dessa aplicação experimental fica patente quando se considera que algumas de nossas autoridades escolares pretendem adotar o regime de promoção automática, vendo nele um meio da atual rede de prédios atender em melhores condições toda a população em idade escolar e, também, uma via para eliminar a sobrecarga financeira que os alunos reprovados representam para o poder público. No entanto não se indaga dos defeitos que pode ter, no funcionamento do sistema educacional, suprimir um dos seus sustentáculos: a reprovação. Não se pergunta, para citar apenas um exemplo, como se conduzirá nesse regime o professor que, nas condições atuais, leva o ano pensando em sua *promoção* e tem nela o principal estímulo para a atividade docente.

As experiências que vierem a ser realizadas deverão fornecer bases para o ajustamento dos programas e currículos tanto às exigências educacionais modernas como às possibilidades reais de nossas escolas. Podem dar, também, elementos que orientem a preparação de material didático.

Quando se colocar o problema de estender a todo o sistema as inovações bem sucedidas, será necessário, além de treinar o professor na execução das tarefas em que elas implicarem, todo um esforço no sentido de desenvolver no magistério uma atitude receptiva às novas práticas. Pode-se prever, desde já, ao lado de cursos de atualização e aperfeiçoamento do pessoal em serviço, a organização de um programa visando o estabelecimento de meios

de comunicação eficientes entre os órgãos responsáveis pela orientação educacional e o magistério.

Antes de propor uma forma de treinamento, é interessante lembrar o que está sendo feito nesse campo. Os cursos de férias organizadas pela Secretaria da Educação, por serem de curta duração e terem excessivo número de alunos, não chegam realmente a aperfeiçoar o pessoal em serviço. Os cursos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos atendem a um número relativamente pequeno de professores de São Paulo; por isso pouco podem vir a representar num programa de renovação educacional. Estas breves indicações mostram que, no setor de cursos de atualização e aperfeiçoamento do pessoal, é preciso rever com urgência a orientação presente. Talvez a solução fosse tomar como modelo para a organização desses cursos as Sessões de Estudos para Inspectores Escolares realizadas em 1956 no Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Esse curso teve a duração de um mês, trabalhos em regime de tempo integral e participação de trinta e cinco inspetores; como se repetiu três vezes, foi assistido por cento e cinco pessoas, isto é, aproximadamente a metade dos inspetores que estavam em exercício na ocasião.

No que se refere às relações entre os responsáveis pela orientação educacional e o magistério, deve-se notar que elas existem apenas para a solução dos problemas de natureza burocrática. Não há qualquer co-responsabilidade do pessoal de um nível da administração nas decisões que são tomadas no plano imediatamente superior. Os próprios canais de comunicação entre a direção do sistema escolar e o magistério se resumem, praticamente, ao Diário Oficial, onde são publicadas designações de pessoal e ordens de serviço. Os agentes de uma administração desse tipo se desinteressam dos fins de sua atividade para cuidarem apenas da forma de realizá-la. Promover reuniões de professores, com a presença de dirigente do ensino, para o debate de questões educacionais, criar revistas, boletins e seções de jornais destinadas ao magistério, enfim, é preciso desenvolver meios de comunicação que sirvam para os responsáveis pela orientação educacional prepararem o ambiente favorável à expansão das novas práticas de ensino a todo o sistema educacional.

Para a efetivação, que é urgente, das medidas sugeridas e de outras que venham a ser propostas, não se pode pensar na formação e aperfeiçoamento do pessoal que irá ser encarregado das diversas atividades que deverão ser cumpridas. Por isso propomos o aproveitamento, ao lado dos poucos técnicos de que já dispomos, de pessoas com formação básica nas disciplinas ligadas à educação (principalmente normalistas e licenciados em pedagogia), que receberiam treinamento específico para a execução das tarefas que lhes competirem, através de cursos intensivos. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais teve uma experiência desse tipo, altamente satisfatória, ao preparar os inspetores que, no curso para esses administradores escolares, serviram de monitores.

Esses possíveis meios para se chegar à reconstrução do ensino primário paulista, sugeridos pela experiência já acumulada no trato dos problemas educacionais, não esgotam as possibilidades de atuação nessa realidade. Para indicar um outro campo no qual será necessário intervir, basta lembrar que o atual curso de formação de professores não dá a seus alunos prática de ensino. A nossa intenção ao propormos estes caminhos é apenas apresentar o que poderia constituir os passos iniciais de uma política que leve a renovar a escola elementar, sem apelar para mudanças nos quadros institucionais vigentes.

õ. A reconstrução de fato: o planejamento integral da Educação

A reconstrução efetiva do sistema educacional primário paulista só se concretizará através de um planejamento integral da educação, isto é, de um plano que se refira a todos os níveis do ensino e às diversas esferas da educação. Mas a condição para ser formulado esse planejamento é existir um conhecimento objetivo da realidade educacional, mais completo e atual do que o disponível. Por essa razão, ao mesmo tempo que se forem concretizando medidas do tipo das propostas, é mister executar um programa que resulte na extensão e no aprofundamento, de um modo contínuo, do conhecimento sobre a realidade. O conhecimento em extensão pode ser obtido principalmente através de levantamentos, e o de natureza compreensiva, por pesquisas em campos restritos.

Os levantamentos permitem conhecer o sistema educacional como um todo, ou apenas algumas de suas áreas, e podem indicar com objetividade os seus principais problemas. A necessidade de realizá-los é acentuada pela inexistência de um acervo completo e fidedigno de estatísticas sobre o ensino. Essa falha sugere mesmo, como atividade paralela à execução de levantamento, um programa de ação que leve à melhoria da qualidade dessas informações e assim reduza o número dos dados que devem ser coligidos através de levantamentos.

O panorama mais completo do ensino paulista é, até hoje, o apresentado nos *Anuários do Ensino*, referentes a 1935 e 1936. Embora não tenha sido divulgado, sabe-se que o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais patrocinou um trabalho de igual amplitude, que pretende ser uma sistematização dos dados disponíveis sobre o sistema educacional de São Paulo. Menos geral e com pretensões a maior profundidade que os anteriores, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais fez um levantamento do ensino primário do Município de São Paulo; apesar de não terem sido publicados os resultados finais desse estudo, já são conhecidos os dados referentes a alguns aspectos materiais das escolas paulistanas.

Ao lado de novos trabalhos desse tipo e antes de promover a realização de pesquisas em campos restritos, coloca-se a necessidade de construir instrumentos para se conhecer de forma objetiva, compreensiva e generalizada, diferentes variáveis que intervêm no processo educacional.

O único instrumento desse tipo, adotado entre nós e padronizado para nossas crianças, é o teste ABC, que indica a maturidade para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Para a organização das classes de débeis mentais usa-se o Binet-Simon apenas traduzido. O serviço de Higiene Mental, encarregado da seleção e orientação dessas classes, pretende padronizar um teste apropriado para essa atividade, mas tem encontrado uma série de dificuldades para realizar esse trabalho. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais está concluindo a elaboração de algumas escalas de escolaridade que, informando sobre o rendimento do aluno, poderá abrir amplas perspectivas para a realização de pesquisas educacionais.

As pesquisas em campos restritos ou sobre problemas específicos devem ser escolhidas a partir dos resultados de levantamentos e manipular as informações sobre variáveis do processo educacional obtidas pelos instrumentos que forem construídos. Os primeiros devem dar os temas de pesquisa e os segundos, a forma de apreender a realidade. Enquanto não se dispuser destes elementos, as investigações que estamos abordando devem ter o caráter de *pesquisas-piloto*.

Essa estrutura das investigações científicas que devem informar o planejamento é necessário para evitar que os seus resultados se apresentem apenas justapostos, discretos, sem a possibilidade de ser integrados, a fim de se ter um conhecimento global do sistema educacional. Este conhecimento é fundamental para se determinarem os problemas educacionais relevantes e suas conexões com outros aspectos do sistema. Somente assim será possível estabelecer objetivamente os setores da educação onde é mais urgente intervir.

A realização de levantamentos e a construção de instrumentos implicam gastos elevados e a formação de equipes numerosas. Por isso é aconselhável a centralização dessas atividades em uma instituição como o Centro Regional de Pesquisas Educacionais. No caso de pesquisas de âmbito mais limitado, pode-se entregá-las a especialistas que trabalhem nos institutos universitários da Capital e do Interior.

6. Conclusões

A reconstrução do ensino primário paulista só se concretizará através de um planejamento integral da educação, elaborado a partir de estudos e pesquisas sobre a realidade educacional. No entanto, pode-se estabelecer a partir dos atuais conhecimentos sobre o ensino, um conjunto de medidas como as aqui propostas, que devem contribuir para elevar o padrão de nossas escolas. Esse conjunto de medidas irá, a longo prazo e à medida que se fôr definindo o planejamento integral, se tornando progressivamente dependente dele, até passar a corresponder efetivamente às suas diferentes partes. Por assim dizer, esses planejamentos parciais fluirão no planejamento integral.

Está implícito neste artigo um convite aos responsáveis pelo Plano de Ação do Governo de São Paulo, para mudarem sua orientação no campo

educacional. Pretendem eles aumentar a rede escolar, setor do ensino em que as deficiências são gritantes, sem considerar as demais esferas, nas quais as falhas são menos flagrantes, mas nem por isso menos importantes. Planejar a melhoria de um setor sem que o contexto mais geral da educação seja considerado, apresenta o risco de, uma vez mantidos outros elementos do sistema educacional, também responsáveis pelo atual padrão de ensino, levar ao malogro a inovação e ao descrédito os seus responsáveis. É bem verdade que, *a posteriori*, recentemente se procurou sanar essa falha do Plano, com a criação de dez comissões de estudo na Secretaria de Educação. Essas comissões deveriam, no prazo de dois meses, levantar os problemas e apresentar sugestões que, por assim dizer, irão dar conteúdo pedagógico à atuação do governo no campo educacional. Não acreditamos que isso resolva a questão. Um planejamento precisa propor medidas que estejam articuladas, constituindo um todo orgânico. Não são comissões formadas aleatoriamente, em que pese ao alto nível de seus membros, que irão realizar tarefa que é de equipes, trabalhando em comum e sob uma mesma inspiração. — (O Estado de S. Paulo)

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO REGIME DEMOCRÁTICO *

LÚCIA MARQUES PINHEIRO

Já nos temos manifestado sobre a competição como recurso motivador e os malefícios que pode determinar sua utilização nas escolas. As situações dos alunos das diversas turmas e estabelecimentos de ensino serão bastante diferentes, tornando injusta uma comparação, nem sempre dependendo do esforço feito e na qual, para um que obtém êxito, muitos experimentam desnecessariamente um fracasso. E, infelizmente, nem mesmo os vencedores são sempre beneficiados, mas se tornam, muitas vezes, des-preparados até mesmo para as futuras competições, pois que julgam falhar se não obtêm a primeira classificação. Sem dúvida, vivemos num mundo em que a competição é frequente. Aprender a perder e a ganhar constituem, por isso, objetivos importantes da educação, a alcançar, todavia, por meio de experiências graduais, bem planejadas e adaptadas à idade de criança, tal como já se realiza no setor de Recreação e Jogos.

Embora tenha havido no caso certo cuidado no sentido de realizar a competição entre professores, será difícil evitar que ela alcance as crianças. Seria mais interessante que a iniciativa tivesse as características de atividade normal da escola, sem prêmios ou classificações. Sem que se estabelecesse isso previamente, algumas das representações, apreciáveis por algum aspecto, poderiam compor um ou mais programas de auditório para crianças ou poderiam grupos destas levar o seu trabalho a outras escolas, num intercâmbio que contribuiria a desenvolver o interesse pelos assuntos histó-

* Entrevista à imprensa em série promovida sobre a "Dramatização dos temas cívicos nas escolas".

ricos e daria à criança experiências de planejamento, organização, cooperação e responsabilidade. Parece-me também que órgãos estaduais e federais deveriam realizar um esforço mais continuado e sistemático de preparação de material para o professor a título de sugestão, a ser aplicado no momento próprio, em cada caso.

Educação cívica na escola e preparo do professor

O assunto vem sendo entre nós, muitas vezes, mal colocado. Verificada a inoperância da antiga orientação dada à educação moral e cívica, que se pretendia fazer por meio de preleções, livros de conselhos ou histórias artificiais para levar a conclusões prefixadas ou, ainda, de textos áridos sobre as várias virtudes — sua conceituação e as vantagens de praticá-las, passou-se ao extremo oposto de despreocupação com a educação cívica ou sua colocação como atividade à parte, desligada da vida das classes.

No entanto, para o regime democrático é essencial que, ao lado da preocupação com o desenvolvimento da pessoa humana e do futuro do trabalhador, haja nas escolas o propósito deliberado de preparação do aluno para suas futuras tarefas de cidadão.

Os objetivos em questão estão quase que inteiramente relegados numa escola como a nossa atual em que não há as condições mínimas de tempo e espaço, e ainda dominada por um sistema de organização e, em particular, de promoção que as nações mais desenvolvidas não adotam desde o início do século.

Com programas excessivos para as condições em que se processa o trabalho escolar e não adaptados às diferenças individuais, para cumprir os quais seriam precisas no mínimo 6 horas diárias de trabalho e 6 anos de estudos e, levando em conta o que o professor deve "dar" em 4,30 horas, ou, mesmo, em 3 ou 2,30 horas, em 4 ou 5 anos, muitas vezes sem salas especiais para atividades de auditório, bibliotecas realmente atuantes, locais próprios para atividades de trabalho e recreação, pouco se pode fazer nas nossas escolas para desenvolver nas crianças hábitos, atitudes, interesses, ideais.

Acresce a isso a falta de preparo específico e completo do professor para orientar o desenvolvimento social e moral da criança. Esse desenvolvimento decorre em grande parte da atmosfera geral da escola. Que fazer, por exemplo, num prédio que tem apenas salas de aula, que a criança ocupa por 3 horas, cinco dias na semana, menos de 200 dias por ano e sem ter um ambiente seu, porque mais de uma centena de crianças de diferentes

idades e adiantamento, com necessidades diferentes por ali passam diariamente (e não raro, até adultos, à noite) ? Como realizai- integralmente atividades socializantes sem local para reunir nem mesmo as turmas de uma série, para atividades em comum?

O que se obtém atualmente em nossas escolas, por um esforço isolado de professores especialmente capazes e devotados, é quase um milagre. Se atentarmos para a amplitude de materiais de instrução de que dispõe o professor, por exemplo, nos Estados Unidos, para desenvolver as atividades curriculares — a título de sugestão e orientação — veremos o quanto nos falta realizar com esforço sistemático para desenvolver hábitos e atitudes morais e de civismo em nossas escolas. E não nos esqueçamos, hábitos e atitudes se estão permanentemente desenvolvendo, mesmo quando o professor se ocupa apenas com os aspectos intelectuais de educação. O que ocorre é que com o uso de métodos e recursos inadequados de trabalho, que só valorizam a aquisição de conhecimentos, com o sistema atual de promoção (que felizmente o Instituto de Pesquisas Educacionais está trabalhando por mudar, preparando os instrumentos para que essa mudança se possa processar com bons resultados) se estão desenvolvendo justamente atitudes negativas — de egoísmo, falta de colaboração e de iniciativa pelo bem comum, de apatia quando não revolta etc.

Educação para o Regime Democrático

Não podemos esquecer que, como no regime democrático o povo tom as mais altas prerrogativas, é essencial preparar a população toda para as tarefas de produção e de cidadania e como pessoas humanas que têm direito a uma vida digna, sob pena de que o regime, que não é apenas político, mas deve corresponder a uma forma de vida, se destrua a si mesmo, pela representação mal escolhida e pela descrença resultante.

Se considerarmos as principais características da democracia — liberdade de expressão, de crença, de locomoção, livre iniciativa, direito à busca da felicidade, participação, o mais possível ampla, em empreendimentos comuns, facilidade de ascensão social, direito a participar na própria escolha dos dirigentes — veremos que são todas direitos que se dão aos indivíduos e para os quais precisam estar preparados, sob pena de se tornarem tais prerrogativas perigosas para a sociedade. O livre empreendimento sem respeito às normas morais que estabelecem o lucro justo, a competição leal, a responsabilidade perante a sociedade; a busca da felicidade com a destruição da alheia; a ascensão social para uma classe cujos padrões não se possui; a liberdade de expressão sem respeito aos limites da verdade e da apreciação objetiva; a escolha dos dirigentes por causas desligadas da consideração das qualidades essenciais às funções a desempenhar, todos esses males só se podem evitar pela educação.

Liberdade fundada no esclarecimento

Os regimes aristocráticos dependem muito da educação (e também de ignorância das massas) e a utilizam. A democracia também precisa fazê-lo, mais em sentido diferente, pois cultiva a liberdade fundada no esclarecimento. A América do Norte é um exemplo. Oferece a todos educação primária e secundária gratuitas, em escolas de tempo integral, e compreendendo atividades intelectuais, de trabalho, arte e recreação, em que o cuidado com a formação para o regime democrático é observado em todos os níveis, não só influenciando nos currículos e programas, como ainda determinando a organização escolar, o regime de promoção, o desvelo pelas diferenças individuais, a preocupação com o desenvolvimento integral do aluno. Ao visitarmos escolas primárias, secundárias e universidades dos Estados Unidos, tivemos oportunidade de verificar os recursos utilizados com esse intuito, bem como o interesse dos mestres pelo assunto. Nos dois meses em que observamos escolas de preparação dos professores primários e secundários (todas em nível superior) não assistimos a uma só aula em que não constituísse assunto de discussão o impacto que o "sputnik" trazia à civilização americana e as necessárias alterações no regime educacional para atender à situação. Estava implícita em todas as discussões a fé na educação como base da democracia.

Sugestões para a situação brasileira

O desenvolvimento, pela ação deliberada da escola, de atitudes sociais e morais — de cooperação, solidariedade, responsabilidade, justiça, tolerância, honestidade, iniciativa, objetividade (isto é, de considerar o ponto-de-vista alheio com isenção) e tantas outras da maior importância — só pode resultar de uma ação constante, intencional, de exemplo do professor e demais membros da comunidade escolar, e da vivência de situações em que se exerçam, porque formamos hábitos e atitudes praticando-os.

Desenvolver hábitos e atitudes desejáveis torna-se difícil numa escola dominada pelas atividades intelectuais, em que se exige de todos uma dose aprioristicamente determinada de conhecimentos, para não ter de recomeçar o trabalho do ano, com a agravante da reprovação — frustração para pais, alunos e professores e tendo estes a responsabilidade de um número de alunos que, muitas vezes, ultrapassa o limite razoável (no serviço cumulativo poderá ter 80 e mais crianças a seu cargo). Isso porque o professor é levado a ensinar por meio de palestras, a que se seguem exercícios de treino, atividades todas altamente passivas, que não dão lugar à cooperação, iniciativa e, em geral, ao exercício de atitudes sociais.

Repito, teríamos de mudar muito em nossa escola primária para que iniciativas como a da CASES não sejam pequenos oásis num deserto sem remédio, mas para que a formação de hábitos e atitudes positivas se

torne a principal preocupação do professor em todas as atividades escolares, a fim de que se possa realmente exercer uma influência formadora.

Além da mudança dos métodos e recursos de ensino, sobre a qual não poderemos estender-nos, cumpre pensarmos num programa de educação para a cidadania para nossas escolas primárias e secundárias, a exigir uma preparação dos professores nas Escolas Normais e Faculdades de Filosofia, sem necessidade de criação de novas disciplinas.

Seria da maior importância que empreendêssemos esforços no sentido de se estudar a bibliografia disponível e sugestões de atividades — em suma, material de instrução para professores do nível elementar e médio.

Creio que podemos ter uma esplêndida inspiração no *Project for citi-zenship education* desenvolvido pela Universidade de Colúmbia, a mais destacada dos Estados Unidos.

Consiste esse trabalho num excelente fichário para uso de professores primários e secundários, partindo das noções básicas e atividades fundamentais necessárias à preparação para o regime democrático e contendo sugestões de recursos a utilizar, atividades a desenvolver e bibliografia selecionada por assunto e com a informação do conteúdo de cada volume.

Para dar uma ideia do material em questão, eis alguns dos tópicos que inclui: liberdade individual (desenvolvida nas noções de que todos são importantes como indivíduos, devem ter -o máximo de liberdade compatível com o bem comum, ter iguais direitos e garantias e de que sua ação não pode pôr em perigo o bem-estar geral e do país etc), as liberdades sociais básicas, o direito à educação, as crenças políticas básicas do regime democrático, os poderes, as responsabilidades políticas, os direitos do profissional, os privilégios da livre iniciativa, o Mundo livre.

Como recursos de trabalho aconselhados, vemos, além da busca de informações e documentação em livros, jornais, revistas, publicações de todos os tipos, rádio, televisão, filmes, gráficos, fotografias, entrevistas, *surveys*, estudos de problemas reais, busca direta de dados, excursões etc.

À prática democrática é dada a maior ênfase. Urge pensarmos na preparação de nossos jovens para o amor esclarecido ao Brasil — pelo aperfeiçoamento da língua comum, pelo cultivo das tradições de valor, pelo conhecimento a respeito dos grandes homens, pelo estudo de nossos problemas, pelo domínio de nossa história, inclusive cultural e social, sem esquecer o papel do Brasil no concerto universal, os ideais de harmonia e progresso, o estudo do regime democrático e seus instrumentos.

E não nos esqueçamos, isso não é tarefa fácil e todos os esforços que fizermos serão louváveis, mas poucos, para objetivos tão amplos e importantes para a nossa civilização cristã e democrática. — (*Diário de Notícias*, Rio)

ESCOLAS RELIGIOSAS

AGOSTINHO DE SILVA

Se é frequente a queixa de que o ensino laico ou oficial, porque os dois lermos são apresentados como sinónimos, está tentando ou quase conse-

guindo expulsar de seu campo de trabalho o ensino de corporações religiosas, graças sobretudo à multiplicação de estabelecimentos estaduais ou federais e às dificuldades financeiras que as escolas particulares poderiam encontrar em seu caminho, certo é que não são menos frequentes as queixas em sentido contrário, pelo menos nalguns dos Estados. Consiste a queixa em que as congregações religiosas ou católicas, e aqui novamente se tomam como sinónimos termos que o não são, estariam tomando conta da educação da grande massa de alunos e realmente se apropriando de uma parte cada vez mais importante das verbas destinadas à educação. Junta-se a essa queixa a acusação ou, pelo menos, a insinuação de que haveria da parte das referidas congregações muito maior interesse pela quantia a receber do que pela instrução a ministrar. A essa acusação se contrapõe a de que a laicização do ensino traz, como objetivo final, a descristianização do povo e a sua entrega a interesses materialistas.

Pelo que tem sido possível observar objetivamente, o que o ensino oficial tem procurado fazer, como lhe compete, é dar escola o quanto possível barata a populações escolares cada vez mais amplas e aqui a única censura ou reparo que se lhe poderia dirigir é que para esse alvo se não têm canalizado tantos recursos materiais, tanta energia de planejamento e de execução e tão grande esforço a favor de uma maior descentralização e diversificação quanto seria para desejar; por outro lado, e devido a circunstâncias muito mais complexas e que só uma substituição de conceitos básicos poderia remediar, as reformas escolares ou os progressos escolares não têm sido acompanhados daquelas possibilidades econômicas para alunos e pais de alunos que permitiriam um real e eficiente aproveitamento da escola. Junte-se ainda que o ensino oficial tem procurado corrigir um erro frequente no ensino de corporações religiosas: o erro da importância primordial dada à retórica, à história puramente narrativa e à literatura dos lugares-comuns; e tem procurado corrigir esse erro insistindo no ensino das ciências, embora ainda se continue na maior parte das vezes ensinando ciência teoricamente; e retoricamente, digamos, porque tão retórico se pode ser a respeito de Catão como do hidrogénio.

Dizer, como se tem dito, que o ensino das ciências é de carácter materialista, é ter apenas na cabeça as deformações americanas ou russas, todas elas dirigidas ao lucro ou ao poder, do qual no fim de contas o lucro é uma das formas. Mas todo o mal permite uma esperança: e aqui a esperança consiste em imaginar que será possível chegar o dia em que se entenda que ter compreendido bem, ter compreendido por dentro, um teorema de geometria, ou fisiologia de insetos ou valência de química é muito mais espiritual, muito mais religioso e muito mais próximo de Deus do que rezar o Padre Nosso sem nenhum arrependimento de suas próprias dívidas e sem tenção de perdoar coisa alguma a seus devedores, apenas o fazendo por superstição ou para se ser visto de quem manda. Ciência é materialista enquanto os homens a aproveitarem e a valorizarem em plano material; mas dessa questão de aproveitamento para fins materiais do que é de natureza espiritual não está livre, como se sabe, a própria religião.

Mas o ensino oficial se defenderá por si próprio e o defenderão sempre. enquanto houver alguém que não seja católico ou de outra qualquer religião e que deseje frequentar escola neutra sob o ponto-de-vista religioso, o de-federão sempre todos os católicos para os quais o importante não é a vitória de sua crença em campo de poder, de número ou de economia, mas a sua vitória no domínio da fraternidade, e, por aí, da verdadeira igualdade e da verdadeira liberdade. Não há perigo algum de que o ensino laico seja vencido no mundo. Parece-me haver perigo no contrário, o que representaria para a humanidade, apesar de todos os progressos técnicos que se pudessem acumular, um atraso dificilmente reparável. Se não formos religiosos, como condição primordial, a técnica nos destruirá, se formos, porém, como devemos e acima de tudo, homens de religião, a técnica nos servirá e por ela obteremos as condições materiais para que se instaure no mundo uma civilização realmente cristã.

É bom talvez esclarecer que, quando falo de ensino religioso, não me refiro de modo alguns ao ensino da religião; entendo-a bastante bem no caráter sacramental que lhe é de essência para que a não queira senão nos templos: tê-la nas escolas, ensinada como se fosse gramática, até com esquemas, chaves e regras, é na realidade um sacrilégio; podem-se por esse meio formar temores e hábitos: jamais se formarão devoções. Do que eu falo é de ensino, por corporações religiosas ou em escolas que se confessam ou afirmam religiosas, das matérias comuns dos programas oficiais ou das matérias que, com liberdade de cátedra, pode escolher o professor universitário do acervo de conhecimentos da humanidade ou de suas próprias pesquisas.

Nesse ponto o problema toma aspectos graves. Em primeiro lugar, um programa de ensino não é apenas um relacionamento de matérias; é igualmente um juízo sobre a importância de ditas matérias e até, implícita ou explicitamente, uma indicação sobre a forma por que o professor as deve ensinar. Em segundo lugar, o seguir-se um programa oficial implica a obediência aos poderes que o instituíram e regulam. Em terceiro lugar, porque se lhe dá um diploma oficial, se lança o aluno numa sociedade cujas relações são estabelecidas, por uma regulamentação de caráter inteiramente laico e até, porque baseada em direito romano, de caráter pagão e anti-cristão. Submeterem-se as escolas chamadas religiosas a injunções desta natureza; terem, por exemplo, de observar apenas os feriados oficiais, celebrando entre outras datas a de proclamação de uma república essencialmente laica e até positivista; ensinarem, de Cristo, a sua natureza humana e somente essa, calando-se oficialmente, sobre sua natureza divina; não darem grande importância ao que é o mais importante da Idade Média, a sa-cratização da vida comum; respeitar as observações, a fiscalização e as ordens de uma inspeção que pode ser exercida até por um inimigo de confissão; finalmente, lançar um aluno para o mundo, não o tendo preparado para uma vida que ainda não é cristã ou não o tendo preparado, como seria lógico, para o martírio por sua Fé, se é que realmente a tem; — tudo isso, repetido dia a dia, renovado de ano a ano, tudo isso mata o espírito; e, com o espírito morto, não há corpo que viva.

Ora, é inteiramente indispensável que haja ensino católico, isto é, que haja escolas em que se dê aos alunos uma visão católica do mundo, no seu passado, no seu presente e, sobretudo, no seu futuro; só teremos, como se deve, um universo católico governado por um Papa, uma vida sagrada e uma esperança de Céu finalmente se abrindo sobre a terra, quando tivermos lançado, para o martírio e para a vitória, gerações e gerações de homens que estejam dispostos a um pensar católico e a uma ação católica. Essas escolas, porém, deverão ter os seus programas próprios, inteiramente independentes dos programas oficiais, e fazendo todo o possível por que esses programas oficiais sobre eles se venham a modelar um dia; deverão sustentar-se com os recursos que lhes fornecerem os católicos desejosos de que a obra se realize, sem procurar verbas que vêm do Estado e que só ao Estado devem servir: ninguém que serve a Deus deve reclamar de novo, e às vezes com juros, o dinheiro que deu a César; devem recrutar os seus alunos o mais possível entre os pobres e não especializarem-se em ser escolas de uma minoria que lentamente apodrece e só se mantém pelo auxílio mútuo, alicerçado geralmente na frequência dessas escolas; devem importar-se pouco com a magnificência dos edifícios, deixando essas vaidades para o Estado afinal pagão, e interessar-se muito mais pelos instrumentos de trabalho e pela sorte material daqueles que as servem; e, finalmente, com o justo gosto de ter feito a obra essencial, devem distribuir diplomas que não tenham valor algum no mundo oficial. A verdade é que nós, católicos, atraídos pelos vários Constantinos que se têm sucedido no mundo, estamos interessados demais pelos pratos de lentilhas e saímos cedo demais de nossas catacumbas, aonde, por erros, talvez tenhamos de regressar em breve; só que desta vez, as nossas escolas nos deviam servir de catacumba: onde, como se sabe, mas se esquece, não se recebia dinheiro do Estado; não se era considerado pelo mundo oficial; e o único diploma que se recebia era o que habilitava à luta contra as feras do Império. — (O Estado de S. Paulo)

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO*

Uma nação toma consciência de seus problemas fundamentais quando eles incidem negativamente sobre o desenvolvimento de suas potencialidades: a partir deste momento, há um desafio permanente a estimular e a exigir soluções urgentes, como técnica de sobrevivência ou como força de melhor afirmação nacional. Esta fórmula, de fácil verificação, tem validade irrecusável no que se refere ao problema da educação no Brasil — em todos os seus níveis — possivelmente um dos setores de nossa realidade global que mais se ressentem de uma ação coerente e segura, em atendimento às evidentes necessidades de progresso do País e em respeito às exigências humanas e culturais de seu povo. A questão apresenta matizes dramáticos, não só pela imensa tarefa a ser enfrentada, como ainda pela dificuldade intrínseca em combinar a urgência do processo a um roteiro que, por sua

- Editorial do *Jornal do Brasil* de 4, 5 e 7 de setembro de 1960, Rio.

natureza, pede reflexão e amadurecimento de análise. Mas não poderá haver dúvida de que já não podemos, como povo e como nação politicamente organizada, tolerar um estágio de estagnação *n* de hábitos educacionais peremptos e que não se coadunam com o desejo de aperfeiçoamento que se manifesta por todo o território nacional.

Toda técnica tem uma fixação histórica, um conteúdo histórico que lhe delimita os contornos e que, afinal, lhe assegura uma vitalidade específica: os ideais se atualizam pelas técnicas de cada momento humano. Assim também com a educação: o Brasil, que ora abre suas vistas para um do.-; seus maiores problemas, terá de apropriar-se dos bens da cultura, numa época decisivamente tecnológica, através de um sistema educacional que o torne contemporâneo do mundo moderno, que o integre na corrente do século, que o faça condômino da riqueza cultural universal. Educação tecnológica e educação humanística, geral — eis o binómio em que o esforço brasileiro tem de exercitar-se numa cruzada ininterrupta.

A educação é o lugar natural do homem civilizado, do homem — na palavra de um de nossos educadores — "que fundou e fez a grandeza da civilização urbana". Instrumento de renovação social, a educação reside, fundamentalmente, naquela apropriação de bens culturais, de natureza liuma-manística ou de caráter tecnológico, que possibilite a vinculação do trabalho e a criação intelectual integrar-se na corrente de exigência da própria sociedade. Sua finalidade obedece, como toda reflexão de tipo filosófico, a uma visão particular do mundo, mas as verificações concretas podem fundir-se a uma exigência ideal e possibilitar uma realidade harmónica, funcional, solidária e eficaz — em que se atendam tanto às imposições da técnica quanto às necessidades do indivíduo em posição não utilitária, mas de igual paridade com as conquistas do mundo físico, do universo científico.

Não se situa um sistema educacional fora de seu contexto histórico, de suas coordenadas específicas: aqui, para sermos exatos, aponta mais uma questão de método, de eleição de instrumentos para levar ao homem — isolado ou coletivamente considerado — os bens da técnica ou da cultura humanística. E é neste sentido que se relativizam as soluções e os caminhos a seguir — e só neste sentido.

O Brasil, por circunstâncias de natureza vária, relegou a um plano de inércia e de inépcia a solução, ainda que em termos modestos, do problema da educação nacional: a omissão sistemática do Poder Público a par das construções pseudoteóricas de educadores sem vivência adequada do fenómeno, fez com que nos desarticulássemos de tal forma, em matéria educacional, que agora já não podemos mais ignorar as escandalosas lacunas que vêm corroendo o nosso ímpeto de progresso e a nossa confessada preocupação com o destino do homem brasileiro, sujeito de direitos culturais inalienáveis: urna formação livresca, irreal, sem autenticidade, ignorante da realidade elementar do País, força-nos nesta encruzilhada a rever todo o arcabouço pedagógico da Nação, nos seus níveis primário, secundário, colegial e universitário.

Por outro lado, e paradoxalmente, esse atraso e esse desnível entre as necessidades técnicas e humanísticas e o que a Nação pede para desenvolver — econômica e socialmente ofereceram, a esta altura da evolução do mundo ocidental, uma oportunidade única: o Brasil poderá, se tiver ânimo para tanto, aproveitar-se fecundamente da experiência de outros povos, para seguir um caminho seu e universal ao mesmo tempo, valendo-se de uma ciência que lhe coloca às portas um arsenal de liberação de forças materiais e de um acervo cultural que se espalhará pelos canais de um ensino saneado de tabus e de fantasias estéreis.

O JORNAL DO BRASIL, que tem no problema da educação nacional um dos pontos de maior importância no elenco dos problemas básicos brasileiros, deseja examinar em profundidade as implicações de toda a questão, aqui apenas esboçada.

A realidade brasileira, que pode ser interpretada a partir de vários planos de preferência, no que se refere à educação nacional, oferece área comum de apreciação objetiva: uma população ativa escolar desejosa de integrar-se nos bens da cultura e do ensino, e que se espalha por todo o território pátrio, e uma configuração constitucional definidora dos rumos básicos do processo da educação. Para não se revestir de mero caráter especulativo e, por isto mesmo, impróprio a um tratamento jornalístico, teremos de nos fixar dentro dos contornos dessas duas coordenadas — demográfica e constitucional — para situarmos, com razoável precisão, os verdadeiros horizontes do problema.

E sabido que a população ativa brasileira não pode dispor de escolas, nos seus vários níveis, em que se ministre a educação em termos satisfatórios: a omissão do Estado, a este respeito, assume verdadeiramente a feição de uma calamidade ou de um crime continuado. Desde a população infantil, apta a ingressar nos cursos primários, até a população adulta, apta a integrar-se no regime universitário — observa-se um forçado marginalismo de talentos e de inteligência, um capital humano dos mais preciosos atirado a uma terra de ninguém. Desde a República — apesar dos esforços consideráveis que se fizeram para elevar a educação do homem brasileiro a um nível correlato às pretensões do País como nação civilizada — não se tem cumprido, desgraçadamente, o papel do Poder Público como responsável pela instrução pública e pelo oferecimento irrecusável de bens culturais ao alcance, senão de todos, ao menos de decisiva maioria de brasileiros. O índice de analfabetismo, a esta altura de nossa vida como povo organizado, acusa este descaso impressionante: numa população total de escolarização de 30 249 423, não sabem ler nem escrever 15 272 632 — o que representa o alto índice de 50% de analfabetos, para pessoas de 15 anos e mais. Com o aumento da população pressionando o acréscimo específico da idade escolar, nos últimos dez anos, a tendência à concentração maior desse índice é evidente: o último censo, de 1950, revela que somos um País que não soube manejar a sua capacidade e a sua necessidade de educar o povo brasileiro.

A segunda coordenada que cimenta a realidade brasileira, sobre a qual se assentará um enfoque correto do problema educacional, reside na

Constituição Federal de 1946: aí se coloca, a par de ordenamento normativo misto, uma disposição francamente de caráter patrimonial e que, encarada em termos de planificação anual, será uma poderosa ajuda ao incentivo e disseminação da escola no Brasil. O dilema escola pública-escola privada perderá o seu caráter agressivo e sectário se fôr encarado como dois momentos da vontade constitucional: o ensino a ser ministrado pelo Estado, e que se torna obrigação sua, é eminentemente público — e tem preeminência até o limite de um quantitativo que a Constituição expressamente prefixou: 10% da renda tributária, liquidamente apurada na execução do orçamento público. Até esse limite, a ação do Estado é exclusiva, convergente para os problemas suscitados pela manutenção e desenvolvimento do ensino. Acima desse quantitativo, e obedecendo também à dualidade do tratamento educacional, é admissível à iniciativa privada uma concorrência ou concomitância, e terá mesmo direito a ser subvencionada ou amparada financeiramente pelo excesso da arrecadação tributária com a destinação especial. O que não se pode conceber, em termos estritos do mandamento constitucional, é que se coloque aí um problema de natureza filosófica ou polêmica — como o da velha contenda entre escola pública e escola privada — quando, na verdade, êle não existe em termos da nossa Lei Maior: aqui, a polêmica está dirimida por uma, irrecusável precedência de tratamento financeiro à escola pública, garantido o direito subjetivo à escola particular, já que o sistema constitucional brasileiro não votou a unicidade da escola pública, mas tão-sòmente o seu tratamento orçamentário em prioridade, vinculado a uma dotação irremovível até 10% da renda tributária. Não se trata mais, portanto, de uma opinião constituinte, mas de lei feita e acabada: não poderá haver democracia conseqüente com os seus postulados de liberdade e de igualdade se não se der à escola pública (sem caráter polêmico, mas em atendimento a conquistas históricas perfeitamente respeitáveis) um significado de corolário à sua estrutura liberal e de regime classicamente definido como sendo do povo, para o povo e pelo povo. O Estado, por isto mesmo, não pode financiar a escola privada quando as suas obrigações constitucionais não estão plenamente cumpridas — eis aí toda a realidade brasileira, nesta disputa de equívocos.

Não pode, por outro lado, passar o povo brasileiro sem a colaboração *complementar* da escola particular: esse seu direito expressa-se na vontade constitucional, e revela que o legislador de 1946 — evitando solução drástica — quis também reconhecer um dado realista do nosso meio, em que a escola particular funciona em termos de complementação as obrigações primordiais do Estado. Quando se vê e se toma consciência de que o Estado Brasileiro é de estruturação democrática, com todas as garantias que se asseguram à legitimidade prioritária da escola pública, o dilema dissolve-se num receio maior: o de que a escola pública não seja, realmente, uma preocupação preferencial, em cujo mecanismo se insiram —• necessariamente — os fatores de solidariedade e de igualdade.

A vinculação de causalidade entre *educação e desenvolvimento* pode ser compreendida claramente na apreensão do conceito e da verificação

da atual civilização tecnológica: implantada no mundo ocidental a partir, aproximadamente, de princípios do século XIX, a civilização tecnológica tomou a máquina e as técnicas de organização racional das atividades humanas e colocou-as a serviço de uma comunidade que visava ao bem-estar social, à liberação da mão-de-obra, ao aumento crescente e dinâmico dos bens de produção e de consumo. Pelo advento desse tipo de civilização — corolário de uma vasta evolução de sentido progressista — observam-se os dados característicos que marcaram toda a linha do irrompimento da Revolução Industrial: o crescimento considerável da população, o prolongamento da vida provável ao nascer, a elevação do nível médio de vida, a transferência de parcelas enormes de mão-de-obra dos setores onde o serviço é penoso para as atividades mais suaves com salários mais altos; redução considerável da jornada de trabalho e, como consequência, um aumento correspondente das horas de lazer; a entrada em serviço em idade mais adiantada e, portanto, ensejo de escolaridade mais longa para a juventude; acesso às escolas de um número imenso de jovens cuja origem modesta jamais lhes teria permitido tal benefício em épocas anteriores (Cf. *Doze Ensaios sobre Educação e Tecnologia*, Prof. Ernesto Luís de Oliveira Júnior). Se a tecnologia liberou as forças de expansão da sociedade contemporânea, fê-lo em fidelidade ao seu conceito básico — realização de finalidades práticas com emprego racional dos meios de maior economia. E se pôde informar todo um tipo de civilização, foi exatamente porque assimilou técnicas e meios adequados àquelas finalidades e, assim, pôde transmiti-las a um crescente número de indivíduos de um mesmo contexto social, para que se continuasse um avanço em que estavam empenhados valores e tendências que interessavam o homem ocidental, fundamentalmente porque era o caminho correto para impor-se uma predominância dos fatores do trabalho. A tecnologia é um fenômeno que surge numa civilização em que o trabalho é o valor de maior coesão social: e é nesta faixa de civilização, com os seus valores a preservar e a transformar, que nos inserimos, como País e como Nação, social, politicamente e historicamente. Sem a educação não se transmitem as técnicas necessárias ao progresso social nem à própria organização racional do trabalho — e sem as suas conquistas caminhamos em lentidão que nos ameaça a própria sobrevivência nacional. Em termos latos, poder-se-ia mesmo dizer que a civilização tecnológica do século em curso é uma forma moderna de humanismo: é por meio dela que o homem se integra validamente na sua área nacional, e é por seus efeitos que o mundo — conservando uma diversificação viva para cada povo — unifica-se malgrado as diferenças, políticas, religiosas, raciais, geográficas e históricas.

As necessidades de desenvolvimento econômico — criação de bens, de itens alimentares e erradicação de pontos negativos de miséria e subconsumo — são de natureza complexa, mas basicamente centram-se no apoio tecnológico, e este, irrecusavelmente, só pode ser dado por informação educacional especializada e progressivamente intensificada.

As transformações por que passa o Brasil, dentro do quadro fluido de nossos dias, não podem conduzir-se ao azar de improvisações sem um mínimo de previsibilidade: basta registrar que a população brasileira, no intervalo de 1940-50, cresceu de 11 milhões de habitantes, aumentando a população ativa da zona rural em cerca de 400 mil indivíduos. A população do Brasil, em 1950, era de 52 645 479, e a previsão para o corrente ano é de 63 355 000 habitantes. Em mais uma década seremos, com forte probabilidade, 80 milhões de brasileiros.

A maior e a mais grave responsabilidade de uma comunidade democrática, com os pés fincados nesta metade do século, é dar *efetivamente* educação a *todos* os seus cidadãos: esta será, e em regime de urgência indisfarçável, a tarefa gigantesca que o Brasil precisa e deve enfrentar — sem receio de iniciativas audaciosas e pertinazes, sem as criminosas ilusões da demagogia e sem perder de vista que um povo que não sabe utilizar-se sua força de trabalho e de suas possibilidades de inteligência vota-se, irremediavelmente, à estagnação e à decadência em todos os planos da vida civilizada.

ATOS OFICIAIS

DECRETO N. 48.902 — DE 27
AGOSTO DE 1960

Institui a Campanha Nacional do Livro.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica instituída a Campanha Nacional do Livro (C.N.D.) a cargo do Instituto Nacional do Livro, do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º Caberá à C.N.L. realizar, tendo em vista a elevação do nível cultural brasileiro, a difusão e a divulgação do livro no país, a par do seu aprimoramento, assim como promover, em colaboração com a Biblioteca Nacional, o conhecimento e a propaganda do Livro Nacional no estrangeiro.

Art. 3º Para a consecução desses objetivos, a C.N.L. deverá:

a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhe as sucessivas edições;

b) organizar e publicar obras de interesses cultural, inclusive a "Re vista do Livro";

c) diligenciar, por todos os meios a seu alcance, no sentido de ser aumentada, melhorada e barateada a

edição de livros no país, e, bem assim, de ser facilitada a importação de livros estrangeiros;

d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção, em todo o território nacional, de bibliotecas públicas, escolares e consideradas de utilidade pública;

e) promover a realização de cursos, destinados a formar os especialistas necessários aos serviços que lhe incumbem, além de outros, de extensão e aperfeiçoamento cultural:

f) organizar congressos, festivais e exposições de livros, no país e no estrangeiro, em colaboração com a Biblioteca Nacional;

g) distribuir prêmios às melhores obras publicadas no país;

h) promover a realização de filmes documentais de divulgação do livro, de bibliotecas e de nossa história literária;

i) financiar bolsas-de-estudo, no país e no estrangeiro;

j) criar e manter bibliotecas-mo-dêlo e bibliotecas volantes, em todo o território nacional;

l) manter serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao livro;

m) cooperar com os órgãos federais, estaduais e municipais de caráter cultural e relacionados com as suas finalidades; e

n) realizar quaisquer outras atividades para o pleno preenchimento de suas finalidades.

Art. 4º A C.N.L. será superintendida pelo Diretor do Instituto Nacional do Livro, e suas atividades serão planejadas por um Conselho Consultivo, presidido pelo Diretor mencionado e integrado pelo Diretor Geral da Biblioteca Nacional, pelos Chefes das Seções de Publicações do Dicionário do mesmo Instituto, e de Bibliotecas e da Enciclopédia e por um representante da Academia Brasileira de Letras.

Art. 5º As atividades da Campanha serão custeadas com os recursos que forem destinados, provenientes das seguintes fontes:

o) dotações que para qualquer fim lhe forem consignadas nos orçamentos da União, Estados, Municípios, autarquias, entidades paraesta-tais e sociedades de economia mista;

b) contribuições que lhe forem destinadas por entidades públicas e privadas;

c) contribuições provenientes de convênios com entidades públicas, particulares e subvencionadas;

d) donativos, contribuições e legados de particulares;

e) toda e qualquer renda eventual.

Art. 6º Os recursos atribuídos à C.N.L. serão movimentados pelo Superintendente da Campanha e à mesma creditados no Banco do Brasil S.A., em conta de Podêre3 Públicos.

Art. 7º A movimentação dos recursos atribuídos à C.N.L. dependerá da prévia aprovação do respectivo plano de aplicação a ser sub-

metido ao Presidente da República através do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 8º Da aplicação dos recursos prestará contas o Superintendente da C.N.L. ao Tribunal de Contas, com o parecer da Divisão do Orçamento do M.E.C., sessenta (60) dias após o encerramento de cada exercício.

Art. 9º O Ministro da Educação e cultura expedirá as instruções necessárias à execução desse decreto estabelecendo a organização e as normas de funcionamento da C.N.L.

Art. 10. Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 27 de agosto de 1960, 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Pedro Paulo Penido (Publ.

no D. O. de 8-9-60).

DECRETO Nº 48.938 — DE 14 DE SETEMBRO DE 1960

Dispõe sobre execução da Lei número 1.295, de 27 de dezembro de 1950, na parte relativa a registro de diplomas de cursos superiores.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1º O registro dos diplomas conferidos pelos estabelecimentos de Ensino Superior sob a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura e integrantes de Univer-

sidades Federais, passa a ser feito na respectiva Reitoria.

Parágrafo único. Cada diploma somente poderá ser dado a registro após prévia verificação da regularidade dos cursos secundários (ou equivalente) e superior, bem como do cumprimento das demais exigências legais.

Art. 2º As Universidades Federais solicitarão aos órgãos do Ministério da Educação e Cultura as informações que julgarem necessárias para a verificação da regularidade da vista escolar dos diplomas e, nos casos duvidosos, submeterão o assunto à apreciação do Conselho Nacional de Educação, que emitirá parecer sujeito a homologação do Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 3º As Reitorias das Universidades Federais remeterão, mensalmente, à Diretoria do Ensino Superior todos os dados por esta julgados necessários à manutenção do cadastro geral de diplomas registrados.

Art. 4º O Ministério da Educação e Cultura baixará, no prazo de 30 (trinta) dias, as instruções necessárias ao cumprimento das presentes disposições.

Art. 5º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 14 de setembro de 1960; 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Pedro Paulo Penido (Publ.

no *D. O.* de 14-9-60).

DECRETO Nº 48.961 — DE 22 DE
SETEMBRO DE 1960º

Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1º Fica instituída no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Art. 2º A C.A.D.E.M.E. será levada a efeito por uma Comissão de 3 membros, constituída e designada pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura e que funcionará no seu Gabinete e sob a sua presidência.

Parágrafo único. O Presidente da Comissão referida neste artigo designará um de seus membros para exercer as funções de Diretor Executivo que o substituirá nas suas faltas e impedimentos, podendo, ainda, delegar-lhe também poderes para representar a Campanha e exercer todos os atos pertinentes à sua administração e execução.

Art. 3º A C.A.D.E.M.E. tem por finalidade, promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, pela seguinte forma:

I — Cooperando técnica e financeiramente em todo território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupem das crianças retardadas e dos outros deficientes mentais.

II — Incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

III — Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e de outros deficientes mentais.

IV — Estimulando a constituição de associações e sobretudo de fundações educacionais destinadas às crianças retardadas e a outros deficientes mentais.

V — Estimulando a organização de cursos especiais, censos e pesquisas sobre as causas do mal e meios de combate.

VI — Incentivando, promovendo e auxiliando a publicação de estudos técnicos e de divulgação; a organização de congressos, conferências, seminários, exposições e reuniões destinadas a estudar e divulgar o assunto.

VII — Mantendo intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema.

VIII — Promovendo e auxiliando a integração das crianças retar-

dadas e outros deficientes mentais nos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas.

§ 1º A CA.D.E.M.E. não levará a efeito, sob qualquer forma, atividades puramente assistenciais, nem manterá ou dirigirá diretamente serviços, limitando-se apenas à cooperação técnica e financeira.

§ 2º A CA.D.E.M.E. dará prioridade às atividades de educação e reabilitação de crianças e adolescentes sem prejuízo entretanto dos outros deficientes mentais.

Art. 4º Caberá à Comissão prevista no artigo segundo:

I — Elaborar o anteprojeto de regulamentação do presente decreto.

II — Realizar o cadastro e registro de entidades dedicadas ao problema.

III — Elaborar periodicamente o plano de ação da Campanha.

IV — i) Elaborar periodicamente o plano de aplicação dos recursos à disposição da Campanha.

Art. 5º Para o custeio das atividades da CA.D.E.M.E. e de seus serviços técnicos, administrativos e de expediente haverá um Fundo Especial de natureza bancária, depositado em conta especial, no Banco do Brasil S.A. a ser movimentado pelo Diretor Executivo e constituído de:

a) Dotações e contribuições que forem previstas nos orçamentos da União, dos Estados, dos Municípios e de entidades paraestatais e sociedades de economia mista para os fins objetivados neste decreto.

b) Donativos, contribuições e legados particulares.

c) Contribuições de entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras.

d) Renda eventual do patrimônio da Campanha.

e) Renda eventual de atividades e serviços da Campanha.

f) Dotações orçamentárias referentes a serviços educativos, culturais e de reabilitação.

Art. 6º Poderá a Campanha receber ajuda financeira também sob a forma de imóveis e material, dentro das normas administrativas vigentes.

Art. 7º Na hipótese de extinção da Campanha o seu acervo será incorporado ao patrimônio da União e entregue ao Ministério da Educação e Cultura para ulterior redistribuição às entidades públicas e privadas dedicadas à educação e reabilitação dos deficientes mentais.

Art. 8º A Campanha poderá firmar contratos, ajustes ou convênios com entidades públicas e privadas para consecução de seus objetivos.

Art. 9º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 22 de setembro de 1980; 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHKK

Pedro Paulo Penido

(Publ. no *D. O.* de 23-9-60).

Retificação

No art. 3º, item I, onde se lê: ... que se ocupou das crianças retardadas...

Leia-se:

... que se ocupem das crianças retardadas ...

No art. 5º, na letra e), onde se lê:

... serviços da Campanha.

Leia-se:

... serviços da Campanha.

(Publ. no *D. O.* de 2T-9-60).

PORTARIA Nº 420, DE 10 DE JUNHO DE 1960

Dispõe sobre a seleção de documentos escolares relativos ao 2º ciclo do ensino secundário.

O Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 14, item XIV, do Regimento aprovado pelo Decreto número 40.050, de 29 de setembro de 1956, e

Considerando a necessidade de se corrigirem certas dificuldades que se têm apresentado na Seção de Fiscalização da Vida Escolar da Diretoria do Ensino Secundário, quando se precisa manusear arquivos de 2º ciclo, extinto, permanecendo em funcionamento o 1º ciclo;

Considerando que o recolhimento desses arquivos à Diretoria do Ensino Secundário tem causado transtornos tanto aos estabelecimentos de ensino a que se referem como às Inspetorias Seccionais e à própria Seção de Fiscalização da Vida Escolar;

Considerando que a expedição de documentos a ex-alunos desses estabelecimentos se tornará mais fácil com a permanência local dos mesmos arquivos;

Considerando, finalmente, que a Portaria nº 701, de 27 de junho de 1959, traçou normas gerais para a regularização do processo de recolhimento de arquivos de estabelecimentos extintos resolve;

Art. 1º No caso da extinção somente do 2º ciclo de estabelecimento de ensino secundário, o arquivo deverá ser devidamente trabalhado por inspetor ou comissão de inspetores na forma da Portaria n' 701, de 27-6-59, ficando, entretanto, depositado no próprio estabelecimento em local seguro, sob a responsabilidade da respectiva direção.

Art. 2º A expedição de documentos escolares de ex-alunos de 2º ciclo, extinto, caberá à direção do estabelecimento, pela forma usual.

Art. 3º São baixadas as Instruções anexas, destinadas a regular a execução, pelas Inspetorias Secio-nais do que se contém nesta Portaria, cabendo à Seção de Fiscalização da Vida Escolar orientar a rotina do serviço.

Rio de Janeiro, 10 de junho de 1960. — *Gildásio Amado*, Diretor do Ensino Secundário.

INSTRUÇÕES Nº 1, DE 10 DE JUNHO DE 1960

1. A seleção e a organização dos documentos escolares constantes de arquivos de 2º ciclo, extinto, de estabelecimentos de ensino secundário é prerrogativa das ISES, no âmbito das respectivas jurisdições.

2. Para proceder a esse trabalho de seleção e organização, o Ins-petor Secional designará, por ODS, um inspetor, ou comissão de inspetores, tendo em vista: a) o

maior, ou menor, volume do arquivo a ser trabalhado; b) o estado de conservação, organização e regularidade da documentação a ser trabalhada, inclusive no que se refere ao "último ano" de funcionamento.

21. A expedição da ODS deverá ser feita imediatamente após ser baixado o ato legal que declare extintas as atividades do 2º ciclo, devendo conter instruções específicas e objetivas, para que o trabalho se conclua de modo a preservar totalmente a responsabilidade futura do inspetor, ou da comissão, e da ISES.

3. O inspetor, ou a comissão de inspetores, encarregado de proceder à seleção e organização de arquivo de 2º ciclo, somente dará por concluído seu trabalho após verificar: a) a existência de toda a documentação relativa a cada ato escolar realizado, desde as instruções para o primeiro exame de admissão até o que preceder imediatamente o despacho de extinção; b) a integridade e a regularidade de toda a documentação existente, quanto a: assinaturas (diretor, secretário, examinadores e inspetor), rasuras, lacunas, nomes incompletos, etc.

31. Observada qualquer falha, diligenciará o inspetor, ou a comissão de inspetores, porque seja ela corrigida, mediante a adoção de medidas adequadas, convocando-se os responsáveis pela direção do estabelecimento e dando-se ciência à ISES.

32. Em caso de verificação de irregularidade ou fraude, ocorrida em qualquer época da existência do estabelecimento, será o fato levado imediatamente, por escrito, ao co-

nhecimento do Inspetor Secional, para as providências convenientes.

4. A seleção e organização a que se referem as Instruções consistirão em: a) eliminação e incineração de todos os papéis dados como inúteis, das pastas individuais dos ex-alunos, por haverem tido valor transitório requerimentos, atestados, declarações e outros); b) seleção e recuperação dos documentos essenciais (certidões de nascimento, certificados de curso em geral, fichas dos diversos modelos (8, 9, 18, 19, etc), atestados e certidões de notas e outros documentos, a critério do inspetor, ou da comissão); c) inutilização de espaços e linhas em branco; d) disposição desses documentos por ordem alfabética em pastas que deverão conter documentação de 50 (cinquenta) alunos, mais ou menos; e) aposição de visto a toda essa

documentação; f) aposição de visto aos livros de matrícula, livros de atas de exames de admissão, de resultados finais, de exames de 2º epoca, de exames especiais (adaptação, art. 100, artigo 91 etc), de provas parciais, de provas finais (orais), livros de ocorrências e outros porventura existentes, cuja conservação seja necessária, a critério do inspetor, ou da comissão; g) seleção e recuperação das segundas vias dos relatórios de inspeção, os quais poderão ser escoimados dos papéis inúteis, que tiverem tido valor transitório.

41. Diários de classe, provas e demais documentos escolares julgados inúteis pelo inspetor, ou pela comissão, poderão também ser incinerados, atento sempre seu possível valor futuro, como elemento subsidiário para algum esclarecimento.

5. Concluídos os trabalhos, elaborará o inspetor, ou comissão, uma relação em 4 (quatro) vias de toda a documentação trabalhada, a qual será datada e assinada pelo inspetor, ou a comissão, e pelo diretor do estabelecimento, ou quem suas vezes fizer, cabendo a este uma das vias.

51. Das 4 (quatro) vias da relação a que se refere o item 5. uma caberá ao diretor do estabelecimento, outra ao inspetor, ou à comissão, que tenha trabalhado o arquivo e as duas restantes se destinarão à ISES e à SFVE da DESe.

6. Elaborará, também, o inspetor, ou a comissão, dirigido ao Inspetor Secional, pequeno relatório em 3 (três) vias relativo aos trabalhos executados, do qual constará: a) cópia da ODS respectiva; b) referência às falhas verificadas e às soluções encontradas, se fôr o caso; c) referência a irregularidades ou fraudes porventura surpreendidas e às providências adotadas.

61. As 3 (três) vias do relatório a que alude o item 6 caberão, respectivamente, ao inspetor, ou à comissão, à ISES e à SFVE da DESe.

7. O arquivo trabalhado será entregue ao diretor do estabelecimento, mediante recibo numa das relações a que se refere o item 5, ficando outra em seu poder.

71. O arquivo deverá ser depositado em local seguro, no próprio prédio do estabelecimento, ficando sob a responsabilidade direta da direção.

8. A expedição de documentos escolares (certificados e fichas 18 e 19) de ex-alunos de 2º ciclo, extinto, cujo arquivo esteja depositado no es-

tabelecimento, na conformidade destas Instruções, será executada na forma normal pela direção do estabelecimento, como se se tratasse da documentação de aluno de curso em funcionamento, devendo, entretanto, constar de tais documentos a observação de que se referem a curso colegial extinto.

9. Cumpre à ISES recomendar ao inspetor, ou à comissão de inspetores incumbida de proceder ao trabalho previsto na Pt-420-60 e nestas instruções, o máximo cuidado na execução do serviço, tendo em vista a responsabilidade e a segurança futuras na expedição de documentos escolares.

10. A SFVE caberá estabelecer a rotina de serviço, na forma destas instruções.

Rio de Janeiro, 10 de junho de 1960.
— *Gildásio Amado*, Diretor do Ensino Secundário.

(Publ. no *D. O.* de 9-9-60).

PORTARIA Nº 10, DE 16 DE
SETEMBRO DE 1960

Expede instruções sobre os currículos do ensino industrial.

O Diretor do Ensino Industrial, usando da atribuição que lhe conferem o art. 21, b, da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e os arts. 132 e 134, j, do Regulamento baixado com o Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959 e alterado pelo Decreto nº 47.258, de 17 de novembro de 1959, resolve:

Expedir as seguintes instruções referentes às diretrizes gerais dos currículos de ensino industrial, conhecimentos gerais e específicos que devem entrar na formação humana e profissional, sistemas de notas e de exames e promoções, para os alunos sujeitos ao regime dos referidos textos legais, a fim de serem observadas pelos estabelecimentos cujos currículos dependam de aprovação da mesma Diretoria.

TITULO I *Dos Cursos de*

Aprendizagem

CAPITULO I

Dos Cursos de Aprendizagem Industrial

Art. 1º curso de aprendizagem industrial compreenderá, pelo menos, as seguintes matérias e práticas:

1º série: — Linguagem, Estudos Sociais (inclusive Geografia e História), Matemática de Oficina, Desenho, Ciências (gerais), além de Práticas de Oficina e Práticas Educativas (Educação Física, Canto Orfeônico e para estudantes do sexo feminino, Educação Doméstica).

2º série: — Linguagem, Estudos Sociais (inclusive Geografia e História e Noções de Legislação Trabalhista), Matemática de Oficina, Ciências (aplicadas), além de Práticas de Oficina e Práticas Educativas (Educação Física, Canto Orfeônico e para estudantes do sexo feminino, Educação Doméstica).

§ 1º A educação religiosa ministrada de acordo com a confissão

do aluno, será incluída, sem frequência obrigatória, entre as práticas educativas.

§ 2º A frequência às sessões de educação física será obrigatória para os alunos dos cursos diurnos, até 18 anos de idade.

§ 3º As práticas de oficinas, que não poderão ser inferiores a 18 horas semanais, obedecerão a uma série metódica de trabalhos, formada, sempre que possível, de peças úteis. Os programas preverão atividades suplementares, para os alunos que terminarem a seriação obrigatória antes de findo o período letivo.

CAPÍTULO II *Do*

Curso Industrial Básico

Art. 2º O curso industrial básico, de educação geral ou ginásio industrial, compreenderá, pelo menos, as seguintes matérias:

1º série: — Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Desenho.

2º série: — Português, Matemática, Inglês e Desenho.

3º série: — Português, Matemática, Inglês e Geografia do Brasil.

4º série: — Português, Matemática, Inglês e História do Brasil.

Parágrafo único. E recomendável a inclusão nas listas de matérias optativas, a partir da segunda série, de Ciências Físicas e Naturais, a fim de que seu estudo contribua para a integração do estudante na presente era tecnológica.

Art. 3º Em todas as séries haverá práticas de oficina, de 6 a 10

horas semanais, em coordenação com as quais os alunos deverão ser orientados a respeito dos princípios e métodos da organização científica do trabalho, aplicáveis as atividades produtivas.

Parágrafo único. A prática em oficina, com caráter predominantemente metódico, será orientada no sentido de permitir a iniciação em vários grupos de atividades industriais sem a preocupação de formar imediatamente o artífice.

As práticas de oficina obedecerão a uma série metódica de trabalhos formada, sempre que possível, de peças úteis. O respectivo programa conterá trabalhos suplementares para os alunos que terminarem a seriação obrigatória antes de findo o ano letivo.

Art. 4º Em todas as séries haverá práticas educativas, compreendendo, em uma ou diversas séries:

a) atividades que visem à educação artística, especialmente musical, de frequência obrigatória em todas as séries;

b) atividades destinadas à educação moral e cívica e à orientação social;

c) educação doméstica, de frequência obrigatória em todas as séries, exclusivamente para estudantes do sexo feminino;

d) educação física, de frequência obrigatória em todas as séries, para os alunos dos cursos diurnos, até 18 anos de idade.

Parágrafo único. A educação religiosa, ministrada de acordo com a confissão do aluno, sem frequência obrigatória, será incluída entre as práticas educativas.

Art. 5º Caberá a órgão de direção pedagógico-didática fixar o número de horas semanais de cada matéria e das práticas, elaborar as listas de matérias optativas e estabelecer as matérias convenientes ao enriquecimento do currículo mínimo, à observância do disposto no parágrafo único do art. 30 do Regulamento do Ensino Industrial e ao atendimento das necessidades próprias da comunidade a que servir a escola.

Art. 6º As opções serão feitas pelos alunos, em listas de, pelo menos, três matérias, sob conselho de professores ou orientadores, no início do ano letivo, devendo os encarregados desse aconselhamento advertir o aluno a respeito do que dispõem os arts. 2º e 3º do Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953 (Regulamentação da Lei de Equivalência), alterado pelo Decreto nº 34.907, de 8 de janeiro de 1954, cumprindo referir de modo expresso essa advertência, no termo de opção ou documento correspondente.

5 1º Em casos excepcionais, verificada a inadaptação do aluno às matérias optativas, poderá ser feita nova escolha, dentro do primeiro mês letivo, a juízo do Diretor, ouvido o Serviço de Orientação.

5 2º A opção por matéria lecionada em mais de uma série não poderá ser alterada nas séries seguintes à da escolha.

CAPÍTULO III Dos Cursos

Industriais Técnicos

Art. 7º Os cursos industriais técnicos com a finalidade de, ao mesmo tempo, preparar o educando para

o exercício de atividade especializada de nível médio e proporcionar-lhe base de cultura geral para sua indispensável formação humana, integração no ambiente social, histórico e geográfico da comunidade a que pertence, participação no trabalho produtivo e prosseguimento de estudos, — compreenderão matérias de cultura geral e matérias de cultura técnica.

§ 1º Nos cursos técnicos, a designação genérica Prática de Oficina, adotada na legislação em vigor, abrange trabalhos de oficina, obras, campo ou laboratório e as matérias especializadas diretamente relacionadas com a formação profissional a que se destina cada curso, considerado em si.

§ 2º Matérias de cultura geral são as que, sem visar específica e diretamente à formação profissional, a que se destina cada curso, considerado independentemente dos demais, concorrem para a formação humana objetivada precipuamente pelos cursos de nível médio, integração do estudante no ambiente social, histórico e geográfico da comunidade, desenvolvimento de sua personalidade e aquisição de conhecimentos básicos para estudos ulteriores, além da aquisição de noções úteis à melhor aprendizagem das matérias de cultura técnica.

§ 3º As matérias de que trata o § 1º não serão computados para efeito do relacionamento das três matérias compulsórias, de cultura geral, a que se refere o art. 31 do Regulamento do Ensino Industrial nos termos do art. 11 da Lei nº 3.552, de 16-2-59, combinado com seu § 2º.

§ 4º Os conhecimentos de cultura técnica teórica indispensáveis às

práticas e estudos tecnológicos especializados de cada curso serão ministrados nas duas ou três primeiras séries do curso.

§ 5º Nas matérias que exijam, precipuamente, demonstrações práticas em laboratórios, gabinetes, oficinas, obras ou campo, as preleções teóricas não deverão exceder 50% do tempo destinado a essas matérias, a não ser com autorização especial justificada de órgão de direção pedagógico-didática do estabelecimento. Nesses trabalhos práticos, a execução e solução de exercício e tarefas, mesmo nas atividades de grupo (trabalho de equipe), devem ser, sempre que possível, individualizadas para estipular o espírito de iniciativa do estudante.

§ 6º Os alunos dos cursos técnicos deverão ser orientados a respeito dos princípios e métodos de organização científica do trabalho aplicáveis às atividades produtivas, devendo tais conhecimentos fazer parte do currículo e desenvolver-se metodicamente e com aplicações práticas.

§ 7º Os trabalhos escolares compreenderão, complementarmente, atividades destinadas à educação artística, moral e cívica e à orientação social.

Art. 8º As matérias a que se referem os §§ 1º e 2º do artigo anterior serão compulsórias quando indispensáveis ao atendimento das finalidades previstas no art. 7º destas instruções, no art. 1º da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e no art. 1º do Regulamento baixado com o Decreto número 47.038, de 16 de outubro de 1959, deverão ser optativas nos demais casos, embora úteis e convenientes ao enriquecimento da aprendizagem, inclusive como desdobra-

mento de cadeiras compulsórias, ou ao atendimento de exigências da Lei de Equivalência e sua regulamentação.

Parágrafo único. Proceder-se-á analogamente nos demais cursos de Ensino Industrial em que haja matérias obrigatórias e optativas.

Art. 9º Caberá ao órgão de direção pedagógico-didática fixar o número de horas semanais de cada matéria e das práticas, elaborar as listas de matérias optativas e estabelecer as matérias convenientes à complementação do currículo mínimo, à observância do disposto no art. 48 do Regulamento de Ensino Industrial e ao atendimento das necessidades próprias da comunidade a que servir a escola.

Art. 10. As opções serão feitas pelos alunos, em listas de, pelo menos, três matérias, sob conselho de professores ou orientadores, no início do ano letivo, devendo os encarregados do aconselhamento informar o aluno a respeito do que dispõem os arts. 5º e 6º do Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953 (Regulamentação da Lei de Equivalência), alterado pelo Decreto nº 34.907, de 8 de janeiro de 1954, cumprindo fazer expressa referência no termo de opção ou documento correspondente. I 1º Em casos excepcionais, verificada a inadaptação do aluno às matérias optativas, poderá ser feita nova escolha, dentro do primeiro mês letivo, a juízo do Diretor, ouvido o Serviço de Orientação.

I 2º A opção por matéria lecionada em mais de uma série não poderá ser alterada nas séries seguintes à da escolha.

Art. 11 Entre as matérias de cultura geral figurarão, compulsoriamente :

1º série — Inglês, Matemática e Física.

2º série — Português, Matemática e Física.

3º série — Português, História Geral e Química (ou Mineralogia e Geologia no Curso Técnico de Química Industrial).

4º série — Geografia Económica, Organização do Trabalho e Higiene Industrial e Segurança do Trabalho.

Parágrafo único. É recomendável, na elaboração das listas de matérias optativas a que se refere o art. 10 desta portaria, a consideração das seguintes normas:

a) conveniência de estudar, em mais de uma série, o Inglês, inclusive para atendimento da regulamentação da lei de equivalência;

b) conveniência de incluir História Natural, de modo a servir de fundamento ao estudo de Higiene Industrial.

Art. 12 Entre as matérias de cultura técnica figurarão, compulsoriamente:

/ — *Curso Industrial Técnico de Agrimensor*

1º série

- 1) Desenho.
- 2) Topografia.
- 3) Topografia e Noções de Geomorfologia.
- 4) Prática Profissional.

2º série

- 1) Desenho.
- 2) Topografia e Locação de Vias.

- 3) Cartografia.
- 4) Prática Profissional.

3º série

- 1) Topografia e Noções de Geodésia.
- 2) Levantamentos cadastrais.
- 3) Hidrografia e Hidrologia.
- 4) Prática Profissional.

- 1) Astronomia de Campo.
- 2) Legislação e Terras.
- 3) Urbanismo e Saneamento.
- 4) Prática Profissional.

// —• *Curso Industrial Técnico de Artes Aplicadas*

1º série

- 1) Desenho.
- 2) Pintura.
- 3) Tecnologia.
- 4) Prática Profissional.

2º série

- 1) Desenho.
- 2) Pintura.
- 3) Composição Decorativa.
- 4) Tecnologia.
- 5) Prática Profissional.

3º série

- 1) Desenho.
- 2) Pintura.
- 3) Composição Decorativa.
- 4) Prática Profissional.

4º série

- 1) Desenho.
- 2) Pintura.
- 3) História das Artes Decorativas.
- 4) Prática Profissional.

/// — *Curso Industrial Técnico de
Decoração de Interiores*

1º série

- 1) Desenho.
- 2) Geometria Descritiva e suas Aplicações.
- 3) Prática Profissional.

2º série

- 1) Desenho.
- 2) Revestimento.
- 3) Tecnologia.
- 4) Prática Profissional.

3º série

- 1) Projetos.
- 2) Tecnologia.
- 3) História da Arte Decorativa.
- 4) Prática Profissional.

4º série

- 1) Estudos e Projetos.
- 2) História da Arte Decorativa.
- 3) Prática Profissional.

IV — *Curso Industrial Técnico de
Desenho Técnico*

1º Grupo — Indústria de Natureza Mecânica

1º série

- 1) Desenho.
- 2) Tecnologia dos Materiais.
- 3) Geometria Descritiva e suas Aplicações.
- 4) Prática Profissional.

2º série

- 1) Desenho.
- 2) Geometria Descritiva e suas Aplicações.

- 3) Mecânica Geral e Aplicada.
- 4) Prática Profissional.

3º série

- 1) Desenho
- 2) Elementos de Máquinas.
- 3) Eletrotécnica.
- 4) Prática Profissional.

4º série

- 1) Desenho.
- 2) Elementos de Máquinas.
- 3) Eletrotécnica.
- 4) Prática Profissional.

2º Grupo — Arquitetura e Móveis

1º série

- 1) Desenho.
- 2) Tecnologia dos Materiais.
- 3) Geometria Descritiva e suas aplicações.
- 4) Prática Profissional.

2º série

- 1) Desenho.
- 2) Tecnologia dos Materiais
- 3) Geometria Descritiva e suas Aplicações.
- 4) Composição Decorativa.
- 5) Prática Profissional.

3º série

- 1) Desenho de Arquitetura.
- 2) Desenho de Móveis.
- 3) Composição Decorativa.
- 4) Prática Profissional.

4º série

- 1) Desenho de Arquitetura.
- 2) Desenho de Móveis.
- 3) História da Arte Decorativa.
- 4) Prática Profissional.

V — *Curso Industrial Técnico de "Edificações"*

1º série

- 1) Desenho.
- 2) Topografia.
- 3) Tecnologia de Construção.
- 4) Prática Profissional.

2º série

- 1) Desenho de Arquitetura.
- 2) Tecnologia de Construção.
- 3) Estabilidade.
- 4) Instalações Domiciliares. 5) Prática Profissional.

3º série

- 1) Desenho de Arquitetura.
- 2) Tecnologia de Construção.
- 3) Estabilidade.
- 4) Instalações Domiciliares.
- 5) Materiais de Construção e Ensaios Tecnológicos.
- 6) Prática Profissional.

4º série

- 1) Instalações Domiciliares.
- 2) Materiais de Construção e Ensaios Tecnológicos.
- 3) Prática Profissional.

VI — *Curso Industrial Técnico de Eletrônica*

1º série

- 1) Desenho.
- 2) Eletrotécnica.
- 3) Eletrônica Geral.
- 4) Prática Profissional.

2º série

- 1) Desenho.
- 2) Eletrotécnica.

- 3) Eletrônica Geral Aplicada.
- 4) Prática Profissional.

3º série

- 1) Projeto de Aparelhos e Dispositivos Eletrônicos.
- 2) Eletrônica Especializada.
- 3) Prática Profissional.

4º série

- 1) Projetos de Aparelhos e Dispositivos Elétricos.
- 2) Eletrônica Especializada.
- 3) Prática Profissional.

VII — *Curso Industrial Técnico de Eletrotécnica*

1º série

- 1) Desenho.
- 2) Tecnologia.
- 3) Eletrotécnica.
- 4) Prática Profissional.

2º série

- 1) Desenho. Eletrotécnica. Mecânica Geral
- 2) Aplicada. Resistência dos Materiais e Gra-
- 3) fóstática (Ensaios de Laboratório).
- 4) Prática Profissional.

3º série

- 5) D Projetos de Maquinas e Aparelhos Elétricos.
- 2) Máquinas Elétricas (Teoria de funcionamento de ensaios).
- 3) Elementos de Máquinas.
- 4) Medidas Elétricas.
- 5) Prática Profissional.

4° série

- 1) Projetos de Máquinas e Aparelhos Elétricos.
- 2) Máquinas Elétricas (Teoria de funcionamento e ensaios).
- 3) Elementos de Máquinas.
- 4) Eletroquímica.
- 5) Instalações de Alta e Baixa Tensão.
- 6) Prática Profissional.

VIII — *Curso Industrial Técnico de Estradas*

1° série

- 1) Desenho.
- 2) Topografia.
- 3) Geologia e Noções de Geomorfo-Logia.
- 4) Materiais de Construção e Ensaios Tecnológicos.
- 5) Prática Profissional.

2° série

- 1) Desenho.
- 2) Topografia.
- 3) Estabilidade.
- 4) Materiais de Construção e Ensaios Tecnológicos.
- 5) Prática Profissional.

3° série

- 1) Construção de Estradas.
- 2) Obras Complementares.
- 3) Equipamento e sua Manutenção.
- 4) Solos e Asfaltos.
- 5) Prática Profissional.

4° série

- 1) Construção de Estradas.
- 2) Equipamento e sua Manutenção
- 3) Solos e Asfaltos.
- 4) Prática Profissional.

IX — *Curso Industrial Técnico Têxtil*

1° série

- 1) Desenho.
- 2) Fibras Têxteis.
- 3) Padronagem.
- 4) Tecnologia Têxtil.
- 5) Prática Profissional.

2° série

- 1) Desenho.
- 2) Tecnologia Têxtil.
- 3) Padronagem.
- 4) Prática Profissional.

3° série

- 1) Física Industrial.
- 2) Controle de Qualidade de Matérias Têxteis.
- 3) Tecnologia Têxtil.
- 4) Padronagem.
- 5) Prática Profissional.

4° série

- 1) Tecnologia Têxtil.
- 2) Prática Profissional.

X — *Curso Industrial Técnico de Máquinas e Motores*

- 1) Desenho.
- 2) Tecnologia dos Materiais.
- 3) Prática Profissional.

2° série

- 1) Desenho.
- 2) Tecnologia das Ferramentas e Máquinas-Ferramentas.
- 3) Resistência dos Materiais e Gra-fostática (Ensaio de Laboratório).
- 4) Prática Profissional.

3º série

- 1) Projetos de Máquinas e Aparelhos Mecânicos.
- 2) Elementos de Máquinas.
- 3) Máquinas Hidráulicas (Teoria de funcionamento e ensaios).
- 4) Motores Térmicos (Teoria de funcionamento e ensaios).
- 5) Eletrotécnica.
- 6) Prática Profissional.

4º série

- 1) Projetos de Máquinas e Aparelhos Mecânicos.
- 2) Elementos de Máquinas.
- 3) Máquinas Hidráulicas (Teoria de funcionamento e ensaios).
- 4) Motores Térmicos (Teoria de funcionamento e ensaios).
- 5) Prática Profissional.

XI — Curso Industrial Técnico de Metalurgia

1º série

- 1) Desenho.
- 2) Tecnologia.
- 3) História Natural.
- 4) Prática Profissional.

2º série

- 1) Desenho.
- 2) Mineralogia e Geologia.
- 3) Física Aplicada.
- 4) Química Aplicada.
- 5) Prática Profissional.

3º série

- 1) Tecnologia Metalúrgica.
- 2) Mineralogia e Geologia.
- 3) Eletrotécnica.
- 4) Mecânica Geral Aplicada.
- 5) Prática Profissional.

4º série

- 1) Topografia.
- 2) Exploração e Prospecção de Minas.
- 3) Resistência dos Materiais.
- 4) Siderurgia, Metalografia e Metalurgia Especializada.
- 5) Prática Profissional.

XII — Curso Industrial Técnico de Meteorologia

1º série

- 1) Desenho.
- 2) Geografia.
- 3) Meteorologia Geral e Descritiva.
- 4) Tecnologia.
- 5) Prática Profissional.

2ª série

- 1) Desenho.
- 2) Geografia.
- 3) Meteorologia Geral e Descritiva.
- 4) Tecnologia.
- 5) Prática Profissional.

3º série

- 1) Meteorologia Dinâmica.
- 2) Geofísica.
- 3) Estatística.
- 4) Tecnologia.
- 5) Prática Profissional.

4ª série

- 1) Meteorologia Dinâmica.
- 2) Topografia.
- 3) Climatologia.
- 4) Tecnologia.
- 5) Prática Profissional.

XIII — *Curso Industrial Técnico de
Química*

1ª série

- 1) Desenho.
- 2) Química Geral.
- 3) Prática Profissional.

2ª série

- 1) Química Inorgânica.
- 2) Química Orgânica.
- 3) Físico-Química.
- 4) Análise Mineral Qualitativa.
- 5) Prática Profissional.

3ª série

- 1) Química Orgânica.
- 2) Análise Mineral Quantitativa.
- 3) Física Industrial.
- 4) Operações Unitárias.
- 5) Eletrotécnica.
- 6) Prática Profissional.

4ª série

- 1) Tecnologia Orgânica.
- 2) Tecnologia Inorgânica.
- 3) Prática Profissional.

TÍTULO II

*Dos sistemas de Notas e de Exames e
Promoções*

CAPÍTULO I

Dos Sistemas de Notas

Art. 13. As notas serão sempre lançadas em números inteiros, de 0 a 10 e as médias que apresentam fração igual ou superior a 5 décimos serão elevadas para a unidade imediata, desprezando-se as frações menores.

CAPÍTULO II *Dos Sistemas
de Exames e Promoções*

Art. 14. Para a matrícula em 1º série ou série única observar-se-á o disposto no Regulamento do Ensino Industrial, arts. 26 e 27 e, nos estabelecimentos da rede federal do Ministério da Educação e Cultura, também nos arts. 60, 61 e 62.

Art. 15. Os conhecimentos a serem aferidos nos exames de verificação e concursos para provimento de vagas, quando devam realizar-se, serão estabelecidos pela administração escolar, depois de ouvido o respectivo órgão de direção pedagógica.

Art. 16. A prova de conhecimentos para alunos portadores de certificado de conclusão de curso de aprendizagem industrial, para ingresso em uma das séries do curso industrial básico, será realizada nos termos do art. 44 e parágrafos do Regulamento do Ensino Industrial, devendo versar, pelo menos, sobre as seguintes matérias: Português, Matemática e Desenho. Os alunos considerados aptos deverão, se aº vagas forem inferiores ao respectivo número, obter classificação adequada, segundo os critérios fixados pela escola.

Art. 17. Nas matérias de cultura geral e de cultura técnica teórica, haverá, pelo menos, seis provas anuais, harmoniosamente distribuídas no período letivo.

§ 1º A realização dessas provas não obrigará a suspensão das aulas.

§ 2º A nota anual em cada uma das matérias referidas será a média aritmética simples das notas das provas.

§ 3º As provas, conforme a natureza da matéria, serão escritas, gráficas ou prático-escritas.

§ 4º Os assuntos sobre os quais versará a prova serão os lecionados durante o ano, até uma semana antes de sua realização. Os exames de 1º e 2º épocas abrangerão os assuntos ministrados em todo o período letivo.

Art. 18. Nas matérias de cultura técnica práticas, a nota anual será a média aritmética simples das notas atribuídas aos trabalhos obrigatórios, constantes do programa.

Parágrafo único. Para apuração da nota anual poderão ser realizadas quando conveniente, além dos trabalhos de que trata este artigo, provas nos termos do artigo anterior.

Art. 19. O aluno cuja frequência seja inferior a 50% em qualquer matéria, ou prática educativa compulsória, não poderá prestar exame em 1º época ou 2ª época.

Art. 20. Poderá prestar exame de 1º época o aluno que tenha frequência mínima de 75% às aulas e aos exercícios em cada uma das matérias e nas práticas educativas compulsórias.

Art. 21. Somente será considerado aprovado em prática de oficina o aluno que houver realizado, com aproveitamento, todos os trabalhos considerados obrigatórios, constantes do programa.

Parágrafo único. Nenhum aluno poderá recusar-se a realizar trabalhos suplementares, se o ano letivo o permitir, desde que figurem no programa.

Art. 22. Média global é a média aritmética simples das notas finais das diversas matérias, inclusive prá-

tica de oficina, no Curso Industrial Básico. Nos Cursos Industrial Técnico e de Aprendizagem Industrial será calculada separadamente para cada um dos grupos, de cultura técnica e de cultura geral.

Parágrafo único. Nota final é a média aritmética simples das notas anual e do exame, ressalvado o disposto no artigo 24.

Art. 23. Será considerado habilitado, para efeito de proporção ou conclusão de curso, o aluno que obtiver :

1 — Nos cursos de Aprendizagem Industrial, média global 5, pelo menos, no grupo das matérias de cultura geral e nos das matérias de cultura técnica; nota final 4, pelo menos, em cada uma das matérias da série cursada.

2 — No Curso Industrial Básico — média global 5, pelo menos, no conjunto das matérias da série cursada; nota final 4, pelo menos, em cada uma destas matérias.

3 — Nos Cursos Industriais Técnicos — média global 5, pelo menos, no grupo das matérias de cultura geral e no das matérias de cultura técnica; nota final 4, pelo menos, em cada uma das matérias da série cursada.

Art. 24. O aluno que, tendo frequência de 75%, pelo menos, haja obtido nota anual igual ou superior a sete em qualquer matéria será considerado aprovado na mesma, computando-se como sua nota final, na matéria, a respectiva nota anual.

Parágrafo único. É facultado ao aluno requerer exame na matéria em que sua nota anual seja igual ou superior a sete; nesse caso, a

nota final será a semi-soma dessa média e da nota do exame.

Art. 25. O aluno que haja obtido nota anual inferior a sete, prestará exame, nas matérias em que tal ocorrer. A nota final será, em cada matéria, a semi-soma da nota anual e da nota do exame.

Art. 26. Os exames de 1º época serão orais: quando a natureza da matéria o exigir, poderão ser gráficos, práticos ou prático-orais.

Art. 27. Os exames de 2ª época compreenderão provas escrita e oral, facultada a substituição da prova oral, se a natureza da matéria o exigir, por prova gráfica, prática ou prático-oral.

Art. 28. Poderá prestar exame de 2º época o aluno que houver faltado a mais de 25%, até o máximo de 50%, das aulas dadas e exercícios realizados, em qualquer matéria, que não exija prática profissional; nesse caso, prestará exame dessa matéria.

Art. 29. Poderá prestar exame de 2º época, respeitado o disposto nos artigos anteriores, o aluno que:

I — Sendo do Curso Industrial Básico:

1) Houver alcançado em primeira época nas matérias de cultura geral e prática -de oficina, média global inferior a cinco e nota final, em cada uma das matérias, inclusive prática de oficina, igual ou superior a quatro (4); nesse caso, prestará exame das matérias ou prática de oficina, nas quais não tenha alcançado nota igual ou superior a cinco (5);

2) houver alcançado, em 1ª época, no conjunto das matérias de cultura geral e práticas de oficina, média global igual ou superior a

cinco (5), mas não alcance quatro (4) em uma ou mais matérias; nesse caso, prestará exame de 2º época das matérias em que não houver lo grado nota quatro (4).

H — Sendo do Curso Industrial técnico ou do Curso de Aprendizagem Industrial:

1) Houver alcançado em primeira época, no grupo das matérias de cultura geral, média global inferior a cinco (5), e nota final, em cada uma das matérias desse grupo, igual ou superior a quatro (4); nesse caso, prestará exame das matérias desse grupo nas quais não tenha alcançado nota igual ou superior a cinco (5);

2) houver alcançado, em primeira época, no grupo das matérias de cultura técnica, média global inferior a cinco (5) e nota final, em cada uma das matérias desse grupo igual ou superior a quatro (4); nesse caso, prestará exame das matérias desse grupo nas quais não tenha alcançado nota igual ou superior a cinco (5) e que não exijam prática profissional;

3) houver obtido, em primeira época, nota final inferior a quatro (4) em uma ou duas matérias de qualquer dos grupos de cultura geral ou técnica, mas houver obtido média igual ou superior a cinco (5) no grupo dessas matérias; nesse caso, prestará exame das matérias nas quais obteve nota final inferior a a quatro (4), desde que não exijam prática profissional;

4) tenha sido inabilitado em 1º época, no máximo, em 2 (duas) matérias de cada grupo (cultura geral e cultura técnica) e tiver obtido média global, em cada um desses grupos igual ou superior a cinco (5);

nesse caso, prestará exame das matérias em que tenha sido inabilitado em 1ª época, que não exijam prática profissional.

Art. 30. A nota final nas matérias em que tenha sido prestado exame de 2º época será a semi-soma da nota anual e da nota de 2º época.

Art. 31. Nos casos de doença, nojo, gala, atendimento de deveres militares e eleitorais será admitida 2º chamada nas duas épocas.

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 32. As escolas de ensino industrial, a fim de atender ao currículo mínimo estabelecido nestas instruções, para a 1ª série dos diversos cursos, poderão ministrar as matérias que não constarem do currículo pelas mesmas elaborado, como matérias da série seguinte, em 1961.

Parágrafo único. As matérias que, no corrente ano letivo, foram incluídas pela escola na 1º série e, pelas presentes instruções, figuram em série diversa, só serão ministradas oportunamente, aos alunos a que não tenham sido lecionadas.

Art. 33. No presente ano letivo a nota anual será a média aritmética simples das notas das provas e trabalhos realizados, qualquer que seja o respectivo número. — *Francisco Montojos*, Diretor.

(Publ. no *D. O. de 27-9-60*).

CIRCULAR NP 2, DE 29 DE
JUNHO DE 1960

*Expede instruções para aplicação da
Portaria n° 294, de 15-6-60 sobre*

dispensa de exames finais no ensino secundário.

Senhor Diretor:

Junto vos remeto cópia da Portaria Ministerial n° 294, de 15 de junho corrente, que admite a dispensa da prestação de provas orais para os alunos que, sem a realização daquelas provas, tenham alcançado nota de aprovação na disciplina.

Como se trata de forma nova para interpretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, na qual muitas providências dependem da direção dos ginásios e colégios, esta Di-retoria julgou conveniente a expedição das instruções que se seguem para a aplicação da referida portaria. Alguns dos itens abaixo são esclarecimentos de artigos da portaria, outras contêm ainda indicações ou sugestões quanto ao modo de proceder e como tais devem ser entendidos; outros, ainda mostram como podem ser atendidas as aspirações de muitos estabelecimentos manifestadas nas respostas à consulta que sobre o assunto foi feita por esta Diretoria.

*1 — Da Condição Inicial para a
Dispensa de Provas Oraís*

1 — Para que em um ginásio ou colégio, os alunos possam ser dispensados da prestação de provas orais é necessário que seja incluído dispositivo referente ao assunto no Regimento Interno da escola.

2 — A alteração do Regimento deverá ser comunicada até o dia 30 de setembro à Inspeção Seccional

que verificará sua regularidade e promoverá sua aprovação.

3 — Para estudo das alterações a serem introduzidas no Regimento Interno deverão ser levadas em consideração as recomendações constantes das presentes instruções.

II — Dos que podem ser dispensados das Provas Oraís

4 — Podem ser dispensados da prestação de provas orais os alunos que tenham satisfeitos as seguintes condições:

a) setenta e cinco por cento de frequência às aulas e setenta e cinco por cento de frequência às sessões de educação física;

b) quarenta pontos na soma ponderada das notas da média anual de exercícios da primeira e da segunda provas parciais considerados os pesos dois, dois e três respectivamente.

5 — O regimento poderá estabelecer exigência maior para a dispensa das provas orais conforme está esclarecido adiante.

III — Do Cálculo das Notas dos Alunos

6 — Cada estabelecimento adotará as normas que melhor convierem a sua organização de modo a possibilitar o cálculo das notas dos alunos para a dispensa das provas orais.

7 — Sendo atribuídas notas mensais apenas até o mês de outubro, a média anual de exercícios poderá ser calculada na primeira quinzena de

novembro e feita a respectiva ponderação, o mesmo devendo ser feito com relação à primeira prova parcial.

8 — Não há impedimento em que haja pequeno intervalo entre as provas parciais e as orais no caso de ser impossível o julgamento das provas e a apuração das médias em tempo hábil.

IV — Do Direito do Aluno à Prestação das Provas Oraís

9 — A dispensa de provas orais é facultativa. Nenhum aluno poderá ser impedido compulsoriamente de prestá-las. Depende a dispensa de manifestação expressa da vontade do aluno ou de seu responsável.

V — Do Regimento

10 — Sobre a dispensa de provas orais, o regimento interno de cada escola deverá indicar:

a) se o estabelecimento adota o sistema;

b) qual a nota mínima para dispensa;

c) quais as disciplinas em que a dispensa é possível;

d) quando deverá o aluno requerer a dispensa;

e) o direito de reconsideração.

11— *Quanto à nota para dispensa* — a média prevista pela Portaria corresponde a 5,7 (40 pontos divididos por 7). Alguns estabelecimentos consideram baixa esta média. Poderá, em vez dela, ser adotada a média seis ou sete.

12 — *Quanto às disciplinas* — algumas sugestões recebidas por esta Diretoria falam da conveniência de serem reservadas as provas orais em português ou nas línguas vivas estrangeiras ou ainda em outras disciplinas. O regimento poderá dispor em um ou outro sentido.

13 — *Quanto às séries* — também houve sugestões no sentido da conservação das provas orais na primeira série (para integração do aluno no curso ginasial) ou na quarta série (para apreciação global do curso). O assunto é da alçada do estabelecimento, na forma por que estabelecer no regimento interno.

14 — *Quanto à época em que deve ser requerida a dispensa* — poderá ser solicitada simultaneamente com a matrícula, depois da divulgação dos resultados ou em outra ocasião mais conveniente para o estabelecimento. No caso de ser adota-do o pedido de dispensa simultânea com a matrícula, o regimento deverá conter a forma transitória para o ano corrente.

15 — De conformidade com a Portaria nº 501-52, qualquer alteração introduzida no regimento só pode entrar em vigor no ano seguinte, depois de homologada pela Diretoria do Ensino Secundário. Tendo em vista tratar-se de modificação de iniciativa do próprio Ministro, poderá ser aplicada ainda no corrente ano. A Inspeção Seccional a que estiver jurisdicionado o estabelecimento promoverá a aprovação das alterações em tempo hábil.

16 — Os estabelecimentos, se o desejarem nesta oportunidade, poderão atualizar os regimentos inter-

nos que, por natureza, não devem ser estáticos, mas acompanhar a evolução da escola e dos processos educativos. Do ponto-de-vista legal, convém ainda sejam revistos os dispositivos referentes aos seguintes assuntos que foram objeto de regulamentação em ocasião mais ou menos próxima:

- a) exames de admissão;
- b) diretor e secretário;
- c) convênios com as Inspetorias Seccionais;
- d) relações com o Fundo Nacional do Ensino Médio em especial no que diz respeito à Junta Escolar e às bolsas-de-estudo.

VI — *Da Realização das Provas O rate*

17 — Um dos principais objetivos da dispensa de provas para um grupo de alunos é assegurar que as dos demais alunos adquiram a eficiência que devem ter como processo de medida do rendimento escolar e que estavam perdendo em virtude do número vultoso de examinador.

18 — Para que as provas tenham a maior eficiência possível, devem ser adotadas normas relativas à constituição das bancas examinadoras e à organização das listas de chamada que, de cada vez, devem conter o menor número possível de examinandos.

19 — Não há previsão legal de sorteio de ponto para a prova oral, de sorte que o aluno pode ser examinado sobre toda a matéria ministrada durante o ano e por todo o tempo que seja necessário para aferir sua real capacidade.

20 — A dispensa de provas orais não visa à redução do ano escolar mas ao aperfeiçoamento do processo educativo.

VII — Das Notas Mensais

21 — Importante argumento contra as provas orais é o de que não estão elas cumprindo finalidade de permitir a apuração da capacidade de expressão oral do aluno. Oportunidades para a expressão oral de vem ser promovidas durante todo o ano letivo, neste sentido são recomendadas frequentes arguições orais.

22 — Exercícios de expressão oral devem ser sistematicamente propostos aos alunos durante o ano letivo e pesar na média das notas mensais juntamente com outras modalidades de verificação que sejam adotadas pelo professor, tais como trabalhos práticos experimentais, trabalhos de equipe, trabalhos escritos em casa ou em classe e outros. Nas notas de que resultará a média poderá ser incluída a de uma prova escrita que não é obrigatória e não deve ser única.

VIII — Da Aprovação do Aluno

23 — Em consequência da dispensa de provas orais, passa a haver dois sistemas para o cálculo da nota final do aluno, a saber:

a) *do aluno que se submeter à prova oral* — média ponderada de quatro elementos: a média anual de exercícios, as notas da primeira e da segunda provas parciais e a nota da prova oral, às quais se atribuirão os pesos dois, dois, três e três, respectivamente.

b) *do aluno dispensado da prova oral* — média ponderada de três elementos: a média anual de exercícios e as notas da primeira e da segunda provas parciais, às quais se atribuirão os pesos dois, dois e três, respectivamente.

24 — Conforme estabelece o item anterior no caso de o aluno se submeter às provas orais, — o divisor é dez, no caso de o aluno ser delas dispensado — o divisor é sete.

25 — O aluno que fôr dispensado das provas orais de algumas disciplinas e que em consequência das provas orais de outras, não alcançou a média global cinco do conjunto das disciplinas, poderá candidatar-se, na mesma época, à prestação das provas orais de que foi dispensado.

26 — Não houve qualquer alteração com referência à média global cinco no conjunto das disciplinas ou quanto aos exames de segunda época.

IX — Outras Disposições

27 — As Inspetorias Seccionais farão divulgar a relação dos estabelecimentos de sua jurisdição que apresentarem as alterações feitas nos regimentos internos em tempo hábil para conhecimento dos ginásios e colégios nos quais os alunos poderão ser dispensados da prestação de provas orais. — *Gil-dásio Amado*, Diretor do Ensino Secundário.

(Pul), no *D. O.* de 23-9-60).

RESOLUÇÃO Nº 17-59

Aprova o Regimento do Instituto de Ciências Sociais

De ordem do Magnífico Reitor, torna público que o Conselho Universitário, em sessão de 13 de agosto de 1959, tendo em vista o que consta do Processo nº 13.087-59-U.B., resolveu aprovar o Regimento Interno do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Brasil, assim redigido:

CAPÍTULO I

Dos Fins do I.C.S.

Art. 1º O Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Brasil (ICS), com sede no Rio de Janeiro, criado pela Resolução nº 13-58 do Conselho Universitário, e instalado em 26 de dezembro de 1958, tem por finalidade:

a) aprimorar o ensino básico das disciplinas fundamentais das ciências sociais na Faculdade Nacional de Ciências Económicas, Faculdade Nacional de Direito, Faculdade Nacional de Filosofia e em outros órgãos da Universidade do Brasil;

6) ministrar cursos de especialização e de pos-graduação em todos os campos das ciências sociais, tendo em vista:

I — formar pesquisadores altamente qualificados;

II — aperfeiçoar a formação de professores de ciências sociais;

III — atualizar o conhecimento de profissionais e especialistas em ciências sociais;

D7 — formar pessoal técnico auxiliar para pesquisas;

c) promover, estimular e coordenar a realização de estudos e pesquisas sociais, de observação direta e de natureza bibliográfica, nos vários domínios das ciências sociais e disciplinas afins, especialmente estudos e pesquisas interdisciplinares, visando, em particular, aprofundar o conhecimento da sociedade e da cultura brasileira;

ri) cooperar com as unidades universitárias interessadas, em tudo quanto se relacionar com as ciências sociais e disciplinas afins, procurando promover e estreitar a colaboração recíproca em benefício do estudo e do ensino de tais disciplinas;

e) cooperar com entidades governamentais e com instituições congêneres e outras cujos estudos tenham implicações de natureza social, com o objetivo de desenvolver as ciências sociais;

f) participar de instituições internacionais congêneres e cooperar nas suas atividades;

g) coordenar ou promover a realização de reuniões de interesse científico, de programas de estudo e de divulgação, bem como de cursos interdisciplinares.

Art. 2º Para a realização de seus objetivos, o Instituto deverá organizar e manter serviços e atividades permanentes especialmente:

o) corpo de professores, pesquisadores e estagiários, especialmente em regime de dedicação exclusiva às atividades do Instituto;

b) programas específicos de formação e pesquisas a cargo de colaboradores, inclusive mediante convênios com as diversas unidades da

Universidade do Brasil, que participam do seu Conselho Diretor;

c) convênios com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, para criação e manutenção de centros especializados de estudo e pesquisas;

d) biblioteca especializada em ciências sociais, que procurará reunir coleções completas e atualizadas das principais publicações periódicas nacionais e estrangeiras, que será denominada Biblioteca de Ciências Sociais da Universidade do Brasil;

e) serviço de divulgação dos resultados dos estudos e pesquisas que promover e de publicações em geral inclusive de traduções, quando úteis aos objetivos do Instituto;

f) pessoal necessário ao desempenho das tarefas fundamentais e de caráter administrativo, o qual poderá ser contratado diretamente ou requisitado de outros órgãos da Universidade ou do serviço Público.

CAPITULO II

Da Gestão Financeira

Art. 3º O Instituto será mantido por verba global ou específica consignada no orçamento da Universidade do Brasil e por contribuições outras oficiais e particulares, aceitas pelo Conselho Diretor *ad referendum* dos órgãos da Universidade. Os recursos de natureza não orçamentária e os saldos de cada exercício constituirão um Fundo Especial, nos termos do artigo do Estatuto da Universidade do Brasil.

Art. 4º O Instituto poderá firmar convênios com instituições na-

cionais e estrangeiras, que lhe assegurem um certo número de bolsas de pós-graduação para assistentes e professores de outras universidades para estagiários, seleccionados mediante concurso.

Art. 5º Poderão esses convênios incluir também outras modalidades de colaboração que digam respeito ao bom desempenho da atividade do Instituto, como contratos com especialistas estrangeiros, formação de pesquisadores, aquisições de coleções bibliográficas, custeio de projetos específicos e ensino em nível de especialização e da pesquisa.

CAPITULO III

Do Conselho Diretor

Art. 6º O Instituto é orientado e dirigido por um Conselho diretor constituído por dois representantes da Faculdade Nacional de Direito, dois da Faculdade Nacional de Ciências Económicas, dois da Faculdade Nacional de Filosofia e um do Museu Nacional escolhidos pelas respectivas congregações, permitida a reeleição.

§ 1º O mandato do representante do Museu Nacional é de 2 (dois) anos; os dos demais representantes serão de dois e de quatro anos, re-novando-se bienalmente metade de cada uma das representações.

§ 2º Ao eleger seus representantes, quando estiverem vagos os dois lugares, a Faculdade interessada indicará qual deles terá o mandato mais longo.

§ 3º Os representantes poderão ler substitutos para os casos de ausência ou falta superior a 30 dias, os

quais serão indicados pelos estabelecimentos respectivos.

Art. 7º Ao Conselho compete:

a) eleger o seu Presidente e o Vice-Presidente, que substituirá o primeiro em suas faltas ou impedimentos;

b) fixar a área de competência do Instituto, determinando quais as disciplinas abrangidas pelos seus trabalhos;

c) indicar ao Reitor as nomeações do Diretor de Programas, o Secretário Executivo, o Diretor de Documentação e Publicações e o demais pessoal administrativo;

d) aprovar o plano de trabalhos e pesquisas apresentado pelo Diretor de Programas;

e) aprovar a indicação do pessoal idóneo para executar os trabalhos planejados;

f) aprovar os convênios de qualquer espécie, com entidades ou pessoas para a execução dos objetivos do Instituto e fiscalizar a sua execução nos termos do Estatuto da Universidade;

g) manter relações com instituições congêneres;

h) praticar todos os atos necessários à realização dos fins do Instituto, tendo em vista, especialmente, o seu caráter interescolar e interdisciplinar.

Art. 8º O Conselho determinará, em resolução interna, a periodicidade e a duração das sessões ordinárias, cabendo ao Presidente convocar as extraordinárias, obedecido quanto à remuneração o limite fixado no art. 10, da Resolução nº 13-58, do Conselho Universitário.

Art. 9º Poderão participar das reuniões do Conselho, sem voto, os diretores das unidades referidas no art. 6º, os suplentes que houverem tido exercício em caráter interino, bem como aqueles professores que, pelo mesmo, tenham sido convocados para atender a tarefas específicas.

Art. 10. O Conselho reunir-se-á com um terço dos seus membros, mas só poderá deliberar se estiver presente a maioria absoluta. As deliberações são tomadas por maioria de votos. O Presidente tem voto.

Art. 11. A ordem dos trabalhos das sessões compreende:

a) expediente;

6) discussão e votação;

q) comunicações.

Art. 12. Das sessões será lavrada ata, ainda que não tenha comparecido número suficiente para o seu prosseguimento.

Art. 13. Ao Presidente do Conselho compete representar o Instituto, presidir as sessões, convocar as sessões extraordinárias, organizar as pautas, assinar o expediente e a correspondência, e superintender a execução dos trabalhos do Instituto.

CAPÍTULO IV

Dos Atividades de Formação

Art. 14. O Instituto deverá assegurar, na medida de suas disponibilidades, aos professores das disciplinas fundamentais das ciências sociais dos órgãos da Universidade do Brasil, que integram o seu Conselho, a oportunidade de manterem um docente, que poderá ser o próprio catedrático, em regime de dedicação

exclusiva às atividades de ensino e de pesquisas, obedecidas as normas estatutárias.

Art. 15. O Diretor da Faculdade encaminhará ao Conselho Diretor do Instituto projeto de convênio, que será também assinado pelos professores interessados, no qual indicará os planos de atividades de ensino e de treinamento, ficando demonstrado que dispõe de pessoal qualificado para executá-lo, com instalações adequadas para o trabalho em regime de tempo integral, e que os alunos terão frequência obrigatória.

Art. 16. Celebrado o convênio, a contribuição específica do Instituto consistirá no pagamento de honorários integrais do docente ou na complementação do seu salário.

Parágrafo único. Excepcionalmente, o Instituto poderá aceitar o encargo de custear as despesas de pesquisas incluídas no programa de trabalho.

Art. 17. O Conselho poderá também solicitar as Faculdades nele representadas que organizem planos detalhados para ali realizar, sob o regime de tempo integral, de professores e alunos, cursos de formação, abrangendo os estudos de duas ou mais disciplinas básicas.

Parágrafo único. Os aludidos planos devem indicar também os programas, os professores catedráticos responsáveis pelos cursos e os contratados, bem como os alunos bolsistas ou não.

Art. 18. Aprovado o plano pelo Instituto, será realizado um convê

nio
entre a
unidade
e e o
Consel
ho.

CAPITULO V

Das Atividades do Nível de Especialização e Pós-Graduação. Pesquisas

Art. 19. O Instituto deverá contar com equipes próprias de professores pesquisadores, altamente qualificados, contratados no país ou no estrangeiro, pelo prazo mínimo de dois anos, para execução de programas previamente estabelecidos de pesquisa, de especialização de pesquisadores e de pós-graduação.

Art. 20. Metade do pessoal destas equipes deverá ser constituído por especialistas em ciências econômicas , para assegurar a procedência desta ordem de estudos.

Art. 21. Cada um dos professores pesquisadores deverá contar com a colaboração de dois assistentes brasileiros, também contratados em regime de tempo integral.

Art. 22. As equipes, assim constituídas, terão os seguintes encargos:

o) realizar estudos e pesquisas programados de modo a ensejar oportunidades de treinamento a jovens pesquisadores;

6) dar cursos de pós-graduação para estagiários-bolsistas, em regime de tempo integral;

c) ministrar cursos de especialização e de atualização, abertos a estudantes e a especialistas.

Art. 23. Para proporcionar oportunidades de pós-graduação em todos os ramos das ciências sociais, o Instituto poderá contar, mediante convênio , com a colaboração de instituições que se devotam a certos campos

que contam com pessoal e instalações idóneas.

Art. 24. Constarão do convênio as condições mediante as quais será ministrado o curso, podendo o Instituto obrigar-se a concorrer para as despesas de pessoal e de pesquisas; obrigando-se, outrossim, as referidas instituições a aceitar, mediante mandato universitário, a incumbência de fundar e manter cursos de pós-graduação.

CAPÍTULO VI

Dos órgãos Administrativos

Art. 25. A estrutura administrativa do Instituto será constituída pelo Conselho Diretor, de natureza colegiada, com as duas funções cletivas de Presidente e Vice-Presidente, de um Diretor de Programas, de um Secretário Executivo e de um Diretor de Documentação e Publicações.

Art. 26. Cabe ao Diretor da Programas a função de organizar as equipes, coordená-las em suas tarefas, planejar e propor à aprovação do Conselho Diretor os programas de atividades de ensino e pesquisas.

Art. 27. Em todos os projetos de convênio com instituições nacionais e estrangeiras, públicas e particulares, que digam respeito a programas de pós-graduação, de ensino e pesquisa, antes de sua aprovação pelo Conselho Diretor, dará o Diretor de Programas o seu parecer.

Art. 28. Cabe, igualmente, ao Diretor de Programas, no início de cada exercício financeiro, submeter ao Conselho Diretor todos os pro-

mas de suas atividades de ensino, de pós-graduação e de pesquisa.

Art. 29. O Secretário Executivo terá o encargo de superintender todos os serviços de Secretaria, correspondência e expediente, bem como providenciar a aplicação geral dos recursos, que permitam pôr em execução os programas do Instituto.

Art. 30. Cabe ao Secretário Executivo apresentar à aprovação do Conselho Diretor a proposta orçamentária de cada exercício financeiro, bem como o relatório do ano anterior.

Art. 31. Todo o expediente que diga respeito a pessoal, material, assim como qualquer ordem de pagamento receberá obrigatoriamente o parecer do Secretário Executivo.

Art. 32. A nomeação de Secretário Executivo deverá recair em pessoa com larga experiência em administração pública e que tenha conhecimentos básicos de línguas estrangeiras e de ciências sociais. Art. 33. Cabe ao Diretor de Documentação e Publicações dirigir e orientar todas as atividades do Instituto que se referem a documentação, arquivo, biblioteca e publicações.

Art. 34. A biblioteca é órgão auxiliar das atividades do Instituto, à qual compete manter, devidamente organizadas, coleções especializadas de livros, publicações periódicas, mapas e outras espécies bibliográficas referentes às ciências sociais.

Art. 35. A aquisição de material bibliográfico, por compra, far-se-á com autorização do Conselho Diretor, obedecendo ao moderno sistema de organização de bibliotecas especializadas.

Art. 36. A biblioteca manterá catálogos para uso interno do pessoal do Instituto e para uso das unidades da Universidade do Brasil e do público em geral.

Art. 37. Será organizado o catálogo coletivo do acervo de ciências sociais das bibliotecas brasileiras, com fichas impressas para intercâmbio de catalogação e a contribuição de outras fontes, a fim de servir de instrumento de informação e de pesquisa bibliográfica.

Art. 38. E da competência do Diretor de Documentação o planejamento e a coordenação de todas as publicações do Instituto, devendo, para isso, apresentar à aprovação do Conselho Diretor as propostas respectivas.

Art. 39. Além de monografias e separatas, providenciará o Instituto a tradução de obras e artigos que,

a critério do Conselho Diretor, sejam reputados úteis ao desenvolvimento o aperfeiçoamento das ciências sociais no país.

Art. 40. Os casos omissos nesse Regulamento serão resolvidos pelo Conselho Diretor do Instituto, com a aprovação do Conselho Universitário, que poderá elaborar e deverá aprovar o Regimento dos serviços auxiliares e do seu pessoal.

Art. 41. O Instituto de Ciências Sociais ficará subordinado, nos termos do Estatuto da Universidade do Brasil, aos seus órgãos de direção e administração e às normas por eles fixadas.

Em 31 de março de 1960. — Paulo *Pinheiro Alves*, pelo Diretor.

(Proc. nº 13.087-59-U.B.).

(Publ. no *D. O.* de 28-4-60).