

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. XL JULHO-SETEMBRO, 1963 N.º 91

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. Publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Tanto quanto possa, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

**REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XL JULHO-SETEMBRO, 1963 N.º 91

# INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Anísio Spinola Teixeira

## CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

*Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério*

Coordenador — Lúcia Marques Pinheiro

*Divisão de Documentação e Informação Pedagógica*

Coordenador — Elza Rodrigues Martins

*Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais*

Coordenador — Jayme Abreu

*Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais*

Coordenadora Substituta — Ürsula Albersheim

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá -ser encaminhada à redação — Rua Voluntários da Pátria, n° 107, Botafogo — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara — Brasil.

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XL

Julho-setembro, 1965

N° 91

## SUMARIO

	<i>Págs.</i>
Editorial .....	3
 <i>Estudos e debates:</i>	
Educação e desenvolvimento — uma colocação do problema na perspectiva brasileira — JAYME ABKEU .....	6
Gilberto Freyre, mestre e criador de Sociologia — ANÍSIO TEIXEIRA ....	29
Unidade e diversidade dos sistemas educacionais — WAYNE A. R. LEYS	37
Princípios da educação de grau médio na Lei de Diretrizes e Bases — NEWTON SUCUPIRA .....	45
 <i>Documentação:</i>	
Discurso de posse do Ministro Paulo de Tarso .....	68
Universidade de Colúmbia — Homenagem ao Prof. Anísio Teixeira ..	72
Universidade de Brasília, um ano depois — Darcy Ribeiro. ....	73
O Papa que iniciou os diálogos — Péricles Madureira de Pinho ....	86
Classes Secundárias Experimentais: balanço de uma experiência — Nádia Cunha e Jayme Abreu .....	90
Conselho Federal de Educação: seleção de estudos e pareceres ....	152
 <i>Notas para a história da educação</i>	
Atos do Governo Provisório — Currículos para a escola primária ..	181
INFORMAÇÃO DO PAÍS. ....	196
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO. ....	202
CRÍTICA DE LIVROS: AZEVEDO, Fernando de — <i>A cidade e o campo na civilização industrial</i> (207); CUNHA, Celso — <i>Manual de Português</i> (209); WEREBE, Maria José — <i>Grandezas e misérias do ensino brasileiro</i> .....	211

Págs.

ATRAVÉS DE REVISTAS B JORNAIS: A desmilitarização da cultura — Jean Paul Sartre (213); Ensino como ação política — Lourenço Filho (217); Centros Nacionais de Treinamento e Pesquisa para o Desenvolvimento — J. Leite Lopes (221); Formação e encontro — Fritz Bohnsack.....228

ATOS OFICIAIS: Dec. n' 51.859, de 21/3/1963 — *Institui a Semana da Educação e dá outras providências* (239); Dec. n\* 51.867, de 26/3/1963 — *Extingue no Ministério da Educação e Cultura as Campanhas que menciona* (239); Port. n' 25, de 22/1/1963 — *Cria o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico* (240); Port. n" 129, de 3/6/1963 — *Dispõe sobre a Rádio Educadora de Brasília*. . . . . 241

## INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS E A PESQUISA CIENTÍFICA

*O movimento para a criação de Institutos em nossas universidades surgiu da necessidade de se propiciarem condições adequadas ao desenvolvimento da pesquisa científica dentro de uma estrutura universitária reconhecidamente rígida e tradicionalmente orientada para o preparo das profissões liberais. Não resta dúvida que tais institutos representaram uma primeira, tentativa de implantar a pesquisa numa universidade que até então sempre se tinha mostrado insensível à atividade científica criadora. Mas, como sempre acontece com estas iniciativas, houve as inevitáveis deturpações de uma idéia, em si mesma fecunda, resultando daí uma proliferação desordenada de institutos universitários que, nem sempre, correspondiam às exigências objetivas da investigação científica. Além disso, estes institutos solidários de uma organização universitária onde o ensino se atomiza em cátedras mais ou menos autônomas constituíram-se em verdadeiros apêndices dessas cátedras e se transformaram, poderíamos dizer, em propriedades dos catedráticos. Daí resultavam as suas grandes limitações. Em primeiro lugar, havendo dispersas pela universidade várias cátedras da mesma matéria, facilmente poderia ocorrer a duplicação de institutos ocupando-se da mesma área de pesquisa. Em segundo lugar, subordinados diretamente a uma cátedra encontravam-se por isso mesmo dependentes da orientação e controle estrito do Catedrático. Tudo dependia de sua capacidade de investigação científica e de sua compreensão em abrir as portas do instituto para acolher outros pesquisadores. Assim, se o instituto proporcionava os meios necessários à investigação científica de um professor, não contribuía efetivamente para a implantação da pesquisa na universidade como um todo. A rigor, o instituto servia mais à cátedra do que à universidade. A verdade é que esse sistema de institutos de cátedra se contrapunha ao princípio dominante da moderna organização universitária que é a centralização e unificação de atividades comuns com o fim de evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações e equipamentos permitindo a concentração de recursos e pessoal.*



A Universidade de Brasília, criando a categoria de Institutos Centrais, imprimiu uma nova orientação ao problema dos institutos universitários, logo seguida pelas outras universidades. Mas em Brasília os institutos são realmente centrais porque concentram todas as atividades de preparação intelectual e científica e de pesquisa pura, constituindo um sistema autônomo distinto das atividades tecnológicas e profissionais de que se encarregam as faculdades. O conjunto dos Institutos Centrais forma uma espécie de faculdade de ciências, letras e artes, como está expresso na exposição de motivos do projeto de lei da criação da Universidade. Pelo menos desempenham a função centralizadora que deveriam exercer as faculdades de filosofia dentro da universidade. É justamente porque as faculdades de filosofia não cumpriram sua verdadeira missão que Brasília resolveu adotar o sistema dos institutos centrais. Ora, para que tais institutos pudessem ser introduzidos nas universidades já existentes torna-se iam necessárias certas modificações de sua estrutura e, sobretudo, da mentalidade de nossos catedráticos. Doutra forma teríamos a existência de sistemas concorrentes, sobretudo no que diz respeito às faculdades de filosofia. Com efeito, a missão dessas faculdades não é somente a de formar professores de ensino médio, mas também a de promover a pesquisa científica básica e exercer a função integradora da universidade. Infelizmente a tradição de nosso ensino superior à base de faculdades profissionais não permitiu que ela pudesse realizar sua missão desde quando foram fundadas. Por isso mesmo tornou-se ela uma faculdade como as demais, profissionalizou-se como as outras. Em princípio uma reforma universitária poderia ser orientada no sentido de restituir às faculdades de filosofia seu verdadeiro papel dentro da universidade, reorganizando-se em departamentos que centralizariam toda a pesquisa científica básica. Contudo, nesta altura cremos que seria muito difícil quebrar uma tradição já bem cristalizada.

Dal ter-se apelado para o sistema dos institutos centrais que, afinal de contas, é uma solução de compromisso para as universidades já constituídas segundo a organização tradicional de faculdades. O Estatuto da Universidade do Recife optou pela solução dos institutos centrais e, a meu ver, seguiu o caminho certo quando somente a estes considerou como Institutos Universitários, os quais servirão à pesquisa científica da Universidade e não aos interesses de uma cátedra isolada. No entanto, para que tenham plena eficácia é preciso que neles se concentre toda a pesquisa própria de sua área. Mas para isso é preciso que se façam certas modificações estruturais e seja definida sua posição em face da Faculdade de Filosofia. Em reunião da Comissão para rever os planos da Cidade Univer-

*sitária tivemos oportunidade de propor a seguinte solução: os Institutos concentrariam a alta pesquisa dentro da Universidade e funcionariam como uma escola de pós-graduação, promovendo-se, assim, uma divisão de trabalho sem colisões e sem dispersão de recursos e pessoal. Mas para isso temos de contar com a compreensão dos professores para superar a velha mentalidade de cátedras estanques, isoladas em sua autonomia estéril.*

*Desta forma a missão dos institutos dentro da universidade seria a seguinte: 1) centralizar e unificar as atividades de pesquisa de determinada área do saber; 2) funcionar como uma espécie de "Graduate School", onde seriam dados os cursos de pós-graduação visando ao doutoramento e outros cursos de aperfeiçoamento. Finalmente, além dos institutos centrais, poderiam ser criados outros institutos, em casos excepcionais, destinados à pesquisa especializada, quando esta envolvesse o curso de várias disciplinas pertencentes a diferentes departamentos, ou seja, quando a pesquisa implicasse planejamento interdisciplinar.*

*Acreditamos que os institutos centrais assim concebidos representam um grande passo no sentido de desenvolver a pesquisa científica dentro da universidade. E esta é, realmente, a sua verdadeira missão.*

NEWTON SUCUPIRA

Do Conselho Federal de Educação

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO — UMA  
COLOCAÇÃO DO PROBLEMA NA  
PERSPECTIVA BRASILEIRA**

JAYME ABREU  
Do C.B.P.E.

O desenvolvimento como processo social global

Sendo tema central desta exposição explicar o papel da educação no processo de desenvolvimento econômico, importa uma prévia conceituação do que entendemos por desenvolvimento e dos esquemas de referência aplicáveis ao entendimento da realidade do processo social.

*Entendemos desenvolvimento* como a resultante do funcionamento da correlação estrutural, interdependente nos vários planos que o formam, sejam eles o político, o econômico, o cultural, como componentes integrados que são do processo social global. Vem êle a se constituir assim numa crescente racionalização do processo histórico-social de uma comunidade.

Se, cronologicamente, cada um desses planos do desenvolvimento pode variar em sua procedência desencadeadora dos demais, se cada um deles se pode desenrolar em órbitas de relativa autonomia, há, todavia, uma necessária interdependência entre eles, no processo histórico-social.

Por fragmentários que, à primeira vista, aparentem ser os fatos e acontecimentos sociais, existe sempre sua conexão com a totalidade de que são parte e não é lícito considerá-los desligados de constante relação com ela.

Como esquema de referência aplicável ao entendimento da realidade do processo social, vamos tentar utilizar, resumindo, os conceitos e pontos-de-vista esposados a respeito pelo Prof. Vieira Pinto em seu livro *Consciência e Realidade Nacional*, por nos parecerem plenamente satisfatórios.

Buscando guardar fidelidade ao texto original, frequentemente utilizaremos suas mesmas expressões textuais.

Três poderão ser os conceitos categoriais aplicáveis ao entendimento da realidade do processo social: o que se poderia chamar de tópico ou parcializante; o da causalidade circular cumulativa; o da totalidade dialética.

No conceito *tópico* ou *parcializante*, neopositivista, busca-se a chamada pureza do dado ou fato particular, tanto mais puro quanto mais delimitado, quanto mais circunscrito à particularidade, quanto mais isento das ditas imprecisões amorfas da totalidade, quanto mais cancelado de conexões para fora.

O conceito de totalidade seria assim, a esse entendimento, uma quase cavilação especulativa, acadêmico-filosófica, conduzindo, em última análise, à perda do exame concreto do real em nome de vagas proposições fluidas, genéricas, teorizantes, inúteis no trato efetivo dos fatos.

O existente será sempre local, momentâneo e finito e o conceito de totalidade "conduz a ver o existente como se não fosse somente isto que aqui está, como se sua realidade comportasse expansões sobre a realidade dos outros seres, sob forma de trama indelimitada de relações, como se ocupasse mais espaço do que em verdade ocupa, durasse mais do que realmente dura".

Partindo dessa conceituação parcializante, chega-se à posição meramente tópica no entendimento e trato dos problemas sociais nacionais, como meio dito único de alcançar soluções "definitivas" que a visão tópica, em seu anti-historicismo e desproblematização da realidade, imagina possíveis.

São muito peculiares a essa visão particularista posições como as de constituir a classe dominante como fronteira referencial dos problemas nacionais, identificando seus interesses particulares como os da nação; a de sobrevalorar excessivamente o regional em relação ao todo nacional; a de acentuar hipertrofiadamente um problema específico como se fora supremo, seja êle saúde, educação, estradas, analfabetismo, de acordo com arbítrios subjetivos, desligados do caráter configurador da categoria de totalidade.

O conceito de causalidade circular cumulativa é de muita voga em economistas de alta categoria, como Gunnar Myrdal, C.E.A. Winslow, Ragnar Nurkse, entre muitos outros.

Por êle se caracterizaria em relação aos países subdesenvolvidos e seu processo social global, um certo círculo vicioso fatalista da miséria.

C.E.A. Winslow assim o caracteriza: "é claro que doença e pobreza formam um círculo vicioso. Homens e mulheres são doentes porque são pobres e são pobres porque são doentes; ficaram mais pobres porque são doentes e mais doentes porque mais pobres"-

Por esse conceito define-se o condicionamento mútuo dos aspectos significativos da realidade, cada um causa de um outro, desfechando entre si no circuito fechado da causação circular, verdadeira corrente de causas e efeitos.

A impropriedade, por insuficiência, desse conceito estaria no seu desligamento do sentido de totalidade dialética, substituído pelo de relação de causalidade empírica, através do qual, ao considerar um aspecto causa do outro se lhe confere um significado que o faz existir por si mesmo, desligado da totalidade de que é parte, funcionando como se fora a origem absoluta do efeito que lhe é atribuído.

Já o conceito de *totalidade dialética* da realidade "é fecundo na medida em que mostra que os múltiplos aspectos da realidade formam uma unidade de ser, não estão imobilizados numa cadeia de ações causais recíprocas, mas pertencem a um dinamismo objetivo que os vai modificando a todos simultaneamente, ao longo do processo transformador da realidade. Não é o rompimento isolado da particular ação causai de um fenômeno sobre outro que altera a realidade, mas a dinâmica do processo na sua totalidade, que não conserva nenhum aspecto do real".

A fecundidade desse conceito, como conceito categorial do processo social global, está em não jungir a problemática de superação do subdesenvolvimento à fatalidade de um inexorável círculo vicioso, mas em vinculá-la ao dinamismo de um processo histórico incessante, no qual lhe é dada a possibilidade de intervir, por utilização dos fatores internos.

Este conceito de totalidade dialética conduz à colocação de qualquer problema social sob o ângulo do percebimento total de fato nacional, sob a perspectiva da interdependência dos problemas, sob o prisma da unidade do acontecer, sob a inspiração da idéia de processo e de unidade de relações intrínsecas a que a causalidade, pura e simples, como relação extrínseca de um fato a outro que o antecedeu, jamais poderia chegar em sua noção de séries causais de acontecimentos.

Pelo conceito de totalidade dialética sente-se como é inútil tentar isolar e solucionar isoladamente os problemas nacionais, na medida em que nenhum deles é produto de causas parciais, acidentais, mas existem como expressão do estado geral do país.

Se é claro que todos os problemas não podem ser solucionados de uma só vez, pela categoria da totalidade se percebe não haver solução para qualquer deles, salvo em função do todo e que, em contrapartida, resolver algum dos aspectos singulares do todo implica que o todo deixe de ser o que era, mediante a mudança progressiva das partes, a variação qualitativa de algumas delas significando a transmutação da totalidade.



O econômico e o cultural. Valores convergentes e complementares na educação.

Em princípio, foi a vigência do puro domínio de conceito metafísico da educação, no seu reconhecimento como direito humano universal.

Uma colocação do problema situada na área exclusiva de sua filiação a valores morais, éticos, estéticos, cívicos, filosóficos, religiosos.

No fundo, certa ambivalência de posição, entre a formulação democrática contida no reconhecimento ao direito universal à educação e sua inspiração motivadora, sutilmente aristocrático-religiosa.

Na medida em que o conceito ignorava a componente econômica da educação, na extensão em que negligenciava seu aspecto de investimento em seres humanos, pairando apenas na área de superiores direitos humanos, expressão de um conceito abstrato de humanidade, implicitamente homologava certo sentido latente de direito a uma educação entendida, senão para o lazer, para o refinamento pessoal ou como instrumento de dominação, desligando-a, nessa conceituação omissiva, das formas concretas, "inferiores", de preparação para o trabalho ou de alavanca para o incremento da produtividade, de efetivação, em suma, da realização do humano.

Seria essa educação — direito humano universal — algo que o indivíduo buscaria para si mesmo porque o melhoraria como pessoa, lhe daria sentido à vida ou a faria, espiritualmente, mais interessante.

A sociedade ministraria educação ao indivíduo para fazê-lo melhor cidadão, melhor chefe de família ou pessoa mais satisfeita.

Theodore Schultz, em *Educação e Desenvolvimento Econômico*, comenta essa crença unilateral enraizada de que a educação é basicamente cultural e não econômica em seus propósitos, que o objetivo definidor da educação é tornar indivíduos competentes e responsáveis cidadãos, fornecer oportunidades à compreensão de valores e apreciação estética.

Ao lado disto, muitos economistas, nos últimos cento e cinquenta anos, proclamavam, como artigo de fé, partindo de intuições e extrapolações, sem busca de sistemática demonstração científica de causalidade, que o retorno econômico no investimento educacional era muito alto e que os aspectos econômicos da educação precisavam conquistar o seu lugar ao sol, na teoria de seu conteúdo.

Entres outros, Adam Smith foi dos que assim o reconheceram e proclamaram, vai por cerca de cento e oitenta anos.

Todavia, para que ganhasse foros de cidadania a incorporação da componente econômica ao lado da cultural na teoria da educação, para que, ao lado dos fundamentais valores culturais que propicia, se reconhecesse o seu conteúdo de agente do incremento da capacidade produtiva humana, de instrumento de acréscimo de futuros ganhos do cidadão e da sociedade, de investimento, em suma, em seres humanos, árdua vem sendo a tarefa de esclarecimento empreendida.

Isto porque há uma grande soma de crença, valores estereotipados, preconceitos acumulados através do tempo, desprezando o entendimento e tratamento da educação como valor econômico.

Em *Education as a source of economic growth*, Theodore W. Schultz demonstra como existe uma crença disseminada de que os valores humanos que a educação busca transmitir serão aviltados, nada menos do que degradados, com a inclusão neles de valores econômicos, por isto que cabem estes apenas no mercado onde coisas materiais sejam feitas e vendidas, sendo inaplicáveis a salas de classe onde seres humanos são educados.

A simples idéia de considerar a educação do aspecto de investimento em seres humanos é repellido como ofensivo, por isto que seres humanos não existem para ser objeto de investimentos de capital, salvo no superado regime da escravidão.

Falsas formulações do problema como essa, honradas pelo tempo, entram assim a bloquear sua colocação objetiva.

Por conta delas, a análise econômica é fulminada liminarmente, por inaplicável à educação, confinada que seria ao âmbito das coisas materiais.

Identificar e medir o aumento da capacidade produtiva humana gerada pela educação, equivaleria à subestima de sua contribuição cultural. Em suma, o que se visaria seria reduzir o homem educado a alguma coisa acrescida ao *stock* de bens materiais.

Em verdade, todavia, o que teria escapado a esses falaciosos argumentadores seria aquela tão simples quão fundamental constatação que faz Theodore Schultz ao sublinhar que (na ordem capitalista) educação é o processo talvez único pelo qual o povo investe em si mesmo.

E é por esse investimento que êle alarga sua área de escolha, abre a si próprio possibilidades de ser cada vez mais amplas e utiliza-o como via de acesso ao bem-estar.

Afinal, a teimosa evidência dos fatos acumulados veio abrindo caminho em meio à cidadela dos estereótipos e preconceitos enraizados, demonstrando quão longe estava de ser

irrelevante à essência mesma da teoria da educação, o sentido do valor econômico dos seus custos em recursos investidos e dos retornos decorrentes.

Custos em recursos investidos na educação constituem, não há negar, fatos reais, sejam quais forem seus propósitos e, por mais importante que seja a taxa de retorno cultural, igualmente é cada vez mais importante a taxa de retorno econômico no investimento educacional.

Ganhou, assim, afinal, o valor econômico seu lugar na teoria mais contemporânea da educação, ao lado do valor cultural.

Não o conseguiu, todavia, até o presente, sem a marca dominadora da presença remanescente do período de monopólio do "approach" cultural, manifestada no sentido da hierarquização dos dois "approachs", assim formulada: primeiro, o cultural; depois, em segundo plano, o econômico.

A educação passaria a ser assim, em primeiro lugar e soberanamente, o desenvolvimento do ser humano como um fim em si mesmo; secundariamente, seria meio para alcançar aquele fim, teria a função de agente instrumentador do desenvolvimento econômico-social.

Preliminarmente, seria muito de discutir e mesmo de rejeitar essa dissociação e hierarquização entre *fins* e *meios*. Meios não serão pedaços, segmentos, estágios momentâneos, períodos de fins? Pode-se aceitar essa dissociação hierarquizada entre ambos?

Se o desenvolvimento econômico é requisito básico à justiça social, que significação possui esse visado desenvolvimento do ser humano, *qua* ser humano, desligado das necessárias condições materiais, econômicas que o implementem?

Faria êle, acaso, sentido algum, concebido no vácuo, *in abstracto*, ou que significado acaso teria se imaginado dentro, por exemplo, da miséria?

Por acaso deixará êle de ser contingenciado pelas condições materiais que o envolvem e de que se nutre?

Seria falaciosa a conhecida observação de Feuerbach sobre as diferenças do pensamento humano, numa cabana ou num palácio?

Será contestável a afirmativa de Vieira Pinto (*Consciência e Realidade Nacional*) ao assinalar "que não é verdadeiramente homem, pois não está senão no grau ínfimo de atualização das virtualidades do ser humano, aquele que habita o mundo subdesenvolvido"?

Será matéria de controvérsia que "não estando desenvolvido o mundo, não se configuram para o indivíduo as situações mais ricas de possibilidades, não se abrem à consciência as



opções objetivas pelas quais a personalidade humana se construirá em seus modos de ser mais perfeitos"?\*

Continuando a citar a obra mencionada de Vieira Pinto, é inobjetével que "tendo de viver na fase das tarefas rudimentares de exclusiva subsistência, porque o estado do mundo onde se acha não lhe permite o desempenho de outras, o homem vê-se obrigado a exercer a sua humanidade, numa faixa mínima de eleições existenciais, pela prática de número extremamente restrito de atos livres".

"Quanto mais atrasado é o estado da realidade nacional, menos o homem é verdadeiramente humano, por isso que menos está em condições de aproveitar de modo concreto e atual as possibilidades de existência que o progresso da civilização oferece".

"Não podendo alcançar a humanização efetiva de sua vida, contenta-se em cunhar o conceito abstrato de humanidade, em dotá-la de direitos superiores, ou seja, satisfaz-se com viver em imaginação a humanidade que sente não possuir".

Trata-se assim de valores — o cultural e o econômico — onde não faz qualquer sentido uma hierarquia de primados e sim relações de necessária, interdependente, coesiva complementaridade.

Uma visão holística, integrada da teoria de valores da educação abonará essa posição, na qual se encontra Schultz, entre outros, de que alcançar objetivos culturais não é excludente do propósito de aumento da capacidade produtiva e que o cultural e o econômico serão efeitos conjuntos da educação.

Reflita-se, como assinala Torres Bodet, quanto ao que representaria o domínio das técnicas materiais do "Know how" divorciado das forças morais, espirituais, como outrossim o que seria essas forças morais desaparelhadas do domínio do "Know how".

Não vemos assim como hierarquizar, dissociando, em graus de primazia, valores culturais e econômicas na educação, nem como atribuir sentido a essa hierarquização dissociante entre fins e meios.

São eles — os valores culturais e econômicos da educação — componentes convergentes e complementares entre si e a educação terá tanto maior sentido, será tanto mais autêntica e funcional, quanto mais indene de unilateralismos igualmente alienantes, quanto mais fôr expressão real do equilíbrio sinérgico, da confluência e da harmonia indissociáveis entre esses valores que lhe informam o conteúdo.

\* VIEIRA PINTO, Álvaro — *Consciência e Realidade Nacional*.

## A educação como fator no desenvolvimento econômico

Ainda que à primeira vista pareça estranho, longo tempo decorreu até que prevalecesse a idéia, com toda a aparência de óbvia, de que o desenvolvimento de recursos humanos de um país deve correr paralelo ao desenvolvimento de seus recursos materiais.

Comumente, passava-se por alto ou percebia-se mal o assunto, prevalecendo inclusive a interpretação quantitativa de certos economistas que circunscreviam as forças do desenvolvimento econômico exclusivamente à terra, capital e trabalho.

Reconheça-se porém que a idéia de que a educação tem alto valor econômico só muito recentemente começou a sair do terreno primitivo, rudimentar e algo confuso das intuições e extrapolações, para o dos estudos mais aprofundados das relações entre educação e desenvolvimento, do balanço entre o investimento educacional e as decorrentes taxas de retorno econômico, realizados pela necessidade de se lhe poderem conferir recursos ótimos, dentro dos planos de desenvolvimento integral.

*Desenvolvimento econômico* constitui o esforço por elevar o nível de renda *per capita*. Renda *per capita*, como conceito macro-econômico, é um indicador aproximado do nível de bem-estar social, desde que habilita a estimar os bens e serviços disponíveis para as necessidades sociais, embora por êle sozinho não se possa alcançar resposta final quanto ao que seria uma ótima distribuição dessa renda.

Ainda que haja consenso da maioria dos economistas quanto a ser a elevação dos padrões de vida o objetivo básico do desenvolvimento econômico, trata-se, em sua execução, de processo social extremamente complexo, em que influências econômicas, políticas, culturais estão estreitamente entrelaçadas e só por uma falsa visão tópica, uma alienada absolutização da economia, admitir-se-ia que a solução de problemas como os de distribuição da renda nacional, critérios de fiscalidade, concessão de recursos para saúde, educação e serviços sociais outros, se conteria e esgotaria no puro domínio econômico.

Constituindo o processo de desenvolvimento uma enorme transformação, uma rápida mudança dos meios de vida tradicionais para o industrialismo do século XX, um emergir para a independência política, uma modernização social, uma evolução do ciclo agropecuário para o industrial-tecnológico, F.H. Harbison define a estratégia de tarefas essenciais às sociedades que vivem esse processo, como sendo as seguintes, pelas quais se percebe o seu grau de interconexão e de complementaridade :

- 1 — Construção de instituições políticas efetivas e sadios sistemas de governo.
- 2 — Modernização da agricultura tradicional.
- 3 — Fomento da rápida industrialização.
- 4 — Equilíbrio econômico e político nas relações externas.
- 5 — Edificação de amplos sistemas de educação armados para necessidades de mudança rápida.

Por esse esquema operativo da modernização das sociedades tradicionais vê-se o papel que nele é reconhecido à educação, como meio, o mais importante, pelo qual uma sociedade pode influenciar a qualidade do fator humano no processo de desenvolvimento econômico e de modernização social.

O conceito de importância da educação como fator no desenvolvimento econômico surgiu da observação pura e simples de certas correlações aparentemente óbvias entre ela e o estágio de desenvolvimento econômico atingido pelos povos.

Fatos muito sugestivos no particular foram sendo observados e refletidos.

Um deles era o da correlação entre analfabetismo e grau de desenvolvimento econômico, medido pela renda *per capita*, se considerados continentes, países e regiões dentro de países.

Fatos, por exemplo, como o da inferioridade da América Latina em relação ao grau de desenvolvimento econômico dos Estados Unidos e Canadá, examinados os respectivos índices de alfabetização; o cotejo entre o nível de desenvolvimento da Europa Ocidental e o da África e Ásia, nesta excetuado o Japão, onde há um elevado índice de alfabetização, e a constatação dos índices europeus-ocidentais, africanos e asiáticos; a correlação entre alfabetização e renda *per capita* nos vários países da América Latina, da Argentina ao Haiti; a concentração do atraso nacional nas áreas rurais de baixo nível de alfabetização e rudimentar tecnologia chamavam a atenção, a vistas desarmadas, para a significação da constante relação entre os graus de avanço atingidos em nível de recursos humanos e o desenvolvimento econômico alcançado.

A observação mais particularizada do que ocorrera em determinados países justificava também a presunção, e mesmo certo grau de evidência histórica, do papel da educação como um dos principais pré-requisitos para efetivação e manutenção do desenvolvimento econômico.

São exemplos clássicos de ocorrências que tais a Dinamarca e o Japão. Países não dotados de abundantes recursos naturais, obtiveram um grande desenvolvimento econômico bem mais cedo e bem mais alto do que países circunvizinhos, com maiores

recursos naturais, porém com grau bem inferior de desenvolvimento educacional, de modo que a relação entre o seu desenvolvimento educacional e o seu desenvolvimento econômico foi considerada hipótese bem plausível.

Historiadores econômicos da Dinamarca proclamam a decisiva influência da educação compulsória, do papel das Folk High Schools, na mentalidade dos seus homens do campo, no sentido de aceitarem e incorporarem mudanças altamente significativas na tecnologia de produção agrícola, como acontece, por exemplo, no caso do trigo, de modo a poderem enfrentar e superar a competição econômica de outras fontes européias, incapazes de atingir tão avançado grau tecnológico.

O caso do Japão é realmente sugestivo quanto ao desenvolvimento súbito da economia japonesa com a era Meiji, iniciada em 1868, com o concomitante estabelecimento de um sistema compulsório de educação universal que, praticamente, eliminou o analfabetismo pelos fins do século XIX, enquanto a Índia e a China, mais abundantes do que o Japão em recursos naturais, continuavam, a bem dizer, países de analfabetos e subdesenvolvidos.

Outras observações análogas foram se somando a estas aqui assinaladas, como sejam aquelas relativas aos benefícios econômicos decorrentes de uma eficaz educação primária universal, admitidos como praticamente incalculáveis, pelo que representam de levantamento de nível de toda a população, não mensuráveis exclusivamente por níveis de ingressos ou pela necessidade de contar com determinadas aptidões.

Foram assim, gradualmente, amadurecendo os conceitos de educação como instrumento de política econômica, manifestável por duplo aspecto: como *bem de consumo*, com efeito direto no padrão de vida; como *bem de produção*, produzindo impacto direto na eficiência da produção. Ambos os aspectos perduráveis por toda a vida do educado, representando o que se poderia definir como um *investimento a longo prazo*.

Com o correr do tempo, a busca de evidência dessa correlação entre educação e desenvolvimento econômico foi tentando alcançar formas mais precisas de demonstração.

Em 1924, refere Stanislaw Stroumlin em "La planification en U.R.S.S.", o plano de governo da União Soviética — Gosplan — realizou investigação sobre os resultados econômicos do plano decenal para o desenvolvimento escolar. Foi estimado que o trabalho daqueles que tinham recebido educação primária era uma e meia vezes mais produtivo do que o dos analfabetos da mesma idade fazendo o mesmo trabalho; que a produção daqueles que receberam educação secundária era duas vezes

maior, enquanto a dos graduados em nível superior era quatro vezes superior. Recentemente, um *scholar* soviético, Prof. Kairov, em recente reunião da International Sociological Association, afirmou que ao ser introduzida a educação universal de quatro anos na U.R.S.S., a estimativa de benefício à economia foi calculada como sendo quarenta e três vezes superior à soma investida educacionalmente.

Estudos analíticos dos fatores de produção, como acumulação de capital, crescimento populacional, recursos físicos e progresso tecnológico, feitos nos Estados Unidos, relativos ao período de 1900-1952, por Robert Solow e Massel, por Odd Aukrust, na Noruega, em relação ao período de 1900 a 1955, por Kodaway e Smith, na Inglaterra, em relação ao período 1948-1955, demonstram uma presença de fatores não físicos, ditos residuais, englobados sob a rubrica de "progresso tecnológico", calculada entre 75 a 90%, o que vale dizer, contribuição de recursos humanos, representados por melhoria técnica, progresso de organização e nível de instrução do conjunto da força de trabalho.

As análises econômicas recentemente empreendidas nos Estados Unidos e na União Soviética são realmente muito sugestivas no que concerne ao estudo de fatores do desenvolvimento da produtividade.

Nos Estados Unidos, pesquisas empreendidas pelo National Bureau of Economic Research demonstram que de 1899 a 1953, o crescimento da produção total foi o triplo dos fatores terra, trabalho e capital, tomados no sentido habitual, sendo a diferença encontrada creditável ao complexo de fatores humanos englobados sob a rubrica de progresso tecnológico; na União Soviética, na Ucrânia, 31 e 57% de aumento da produção industrial nos períodos, respectivamente, de 1928 a 1937 e de 1950 a 1955, não podem ser creditados também ao puro aumento de capital e trabalho, sendo atribuíveis igualmente ao progresso tecnológico, o que vale dizer, incidindo na área de recursos humanos.

Theodore Schultz chegou inclusive a análogas conclusões em relação à América Latina, analisando o seu crescimento econômico no período de 1948 a 1955, embora a parte imputável a esses fatores ditos residuais da produção, ou ao chamado espírito de inovação, fosse menos sensível que no caso norte-americano.

Outra linha de estudos interessante a respeito do rendimento do investimento educacional é aquela em que se busca medir esse rendimento em termos de salários auferidos, analisando diferenciais de rendimento por nível de escolarização.



Assim é que se costuma lembrar que já em 1949 se teria chegado a apurar, nos Estados Unidos, que um homem possuindo educação elementar ganharia, em média, US\$ 3112 por ano; com educação secundária, US\$ 4519, e com educação superior, US\$ 7907.

Na Venezuela os estudos da Missão Shoup são bastante elucidativos ao demonstrar que um operário analfabeto urbano obtém de salários, em termos médios, numa vida calculada em 65 anos, 185.000 bolívares, ascendendo a 364.000, se realizou estudos primários completos: 705.000 bolívares, se se trata de pessoa com educação secundária completa, e 1.845.000 a . . . . . 1.935.000, se é um diplomado universitário.

No Brasil, Américo Barbosa de Oliveira e José Zacarias Sá Carvalho estimaram (dados de 1959) que uma pessoa que houvesse terminado a escola primária, a inversão em seu preparo escolar seria de Cr\$ 150.000,00, os salários durante sua vida ativa representariam Cr\$ 4.600.000,00 e a renda social gerada por ela seria de Cr\$ 9.200.000,00; se tivesse um curso secundário acadêmico completo, a inversão educacional seria de Cr\$ 500.000,00, os salários em sua vida ativa orçariam em Cr\$ 7.000.000,00 e a renda social que geraria para a sociedade andaria em torno de Cr\$ 14.500.000,00.

Pesquisa empreendida nos Estados Unidos por Lewis e Anderson, focalizando outro aspecto interessante, qual seja o da mobilidade social proporcionada pela educação, mostrou em inquérito abrangendo todos os homens de negócio na cidade de Lexington, que "o mais importante fator individual capaz de favorecer sucesso nos negócios tinha sido a educação".

A resultados idênticos chegaram pesquisas feitas em áreas subdesenvolvidas, como as de Collins na Jamaica e as de Oscar Lewis em México City.

Outro *approach* interessante na testagem do retorno econômico na educação é tomar-se os ganhos médios em um período de vida em ocupações para as quais tipos específicos de educação são requeridos e subtrair desse total a média de ganhos do povo em ocupações que não requerem educação específica. A diferença entre os dois totais é concebida como representando o resultado do investimento na educação específica ministrada.

Quadro de autoria do Dr. H. F. Miller, constante de artigo publicado na *American Economic Review*, baseado em dados do Censo Norte-Americano, aponta resultados como os seguintes, em relação a 1958, nos Estados Unidos, relativos a ganhos médios, conforme os níveis de graduação escolar:

<i>Graduados em escola elementar</i>	— US\$ 3769
<i>Graduados em high school</i>	— US\$ 5567 (+ 48%)
<i>Graduados em college</i>	— US\$ 9206 (4- 85%)

A aplicação automática dessas correlações entre educação e desenvolvimento econômico, ocorrentes em países desenvolvidos, a países em estágios iniciais de desenvolvimento, requer análise mais cuidadosa, falecendo-lhe ainda maior evidência estatística de relações significantes e identificação de nexo de causalidade.

Esses efeitos poderão revelar-se maiores ou menores e seu estudo com maior refinamento metodológico vem preocupando estudiosos do assunto, como, entre outros, os do Centro de Educação Comparada da Universidade de Chicago.

Projetos de pesquisas vêm sendo montados para exame desse problema de educação e desenvolvimento sócio-econômico nos países em processo de desenvolvimento, em sociedade saindo da fase pré-técnica ou pré-industrial para o *take off* da terminologia de W. W. Rostow.

Cuidadosos esquemas de abordagem vêm sendo elaborados entrecruzando o *approach* emanado da utilização de técnicas e procedimentos de análise econômica contemporânea com o *approach* oriundo do uso do método a que se poderia chamar social-psicológico.

Efetivamente, o campo das relações entre educação e desenvolvimento econômico, desde que se queira situá-lo em bases empíricas mais sólidas, é daqueles que abrange mais fascinante área de estudos; pesquisas aprofundadas, refinamentos metodológicos pode e precisa oferecer, como subsídio a tomadas de posição concretas nas opções complexas do planejamento educacional.

Vejam-se, para citar um exemplo, as objeções apresentáveis à aplicabilidade dos estudos do Prof. Theodore Schultz sobre a medida de retorno econômico que se pode esperar da posse dos diferentes níveis de educação, quando há a transposição do seu aspecto individual para o de toda a coletividade, para o cálculo dos chamados retornos coletivos da educação.

O número de variáveis entrelaçadas inextricavelmente com a educação considerada como agente do desenvolvimento, como, por exemplo, saúde, habilidade pessoal, *back-ground* familiar, *stock* de graduados, as implicações ambivalentes da educação nos padrões de consumo, simultaneamente estimulantes do desenvolvimento econômico pela ampliação do mercado de bens e serviços e resíritivas pela redução da poupança, fazem da análise dessa conexão algo de bem menos simples do que uma unilinear relação de causa e efeito, estando por isto a exigir modificações e refinamentos dos *approachs* mais gerais.

Recentemente cresceu muito de importância a necessidade desses estudos, em face dos novos conceitos econômicos em voga sobre progresso técnico e capital humano, pelos quais o pro-

blema central do desenvolvimento se deslocou realmente da ênfase na criação de riqueza para a ênfase na capacidade de criação de riqueza.

Theodore Schultz e outros eminentes economistas não concedem mesmo mais do que um terço a capital e trabalho como fatores no aumento da renda nacional. O "residual" deve ser atribuído a melhorias qualitativas, a recursos humanos mais produtivos, ao desenvolvimento de conhecimento utilizável e tecnologia, tudo isto estreitamente associado à educação.

Para citar F.H. Harbison, professor da Princeton University, "o desenvolvimento de uma nação não depende menos de seus recursos humanos do que de acumulação de capital material".

A capacidade de um país utilizar efetivamente capital físico está na direta dependência do capital humano, e planos de desenvolvimento que não outorguem alta prioridade à formação do capital humano falharão inevitavelmente.

E' preciso ainda não perder de vista, como assinala lucidamente John Vaizey, que, além dos efeitos mensuráveis de educação no desenvolvimento econômico, que são aqueles de agente incrementador do consumo e da produtividade, há um outro não menos relevante, ainda que mais imponderável, menos tangível: é a sua sutil e pervasiva influência nas atitudes sociais em favor do progresso.

"Em muitos setores dos países subdesenvolvidos uma das maiores preocupações é como criar e desenvolver o desejo de progresso econômico, em outras palavras, como induzir o povo a mudar um modo de vida tradicional, que foi o seu durante séculos ou quiçá milênios".

"Até recentemente, a educação em muitas áreas subdesenvolvidas teve propósitos sociais e religiosos tantas vezes opostos a atitudes desejáveis para o progresso e o desenvolvimento econômico.

Aqui, talvez, esteja a tarefa mais fundamental de educação: será algo impreciso e indefinível mas, seguramente, de básica importância".

Representa assim, hoje, consenso a bem dizer pacífico, o conceito de que o desenvolvimento econômico é tanto fruto de instrumentos e máquinas como de homens. Às melhorias tecnológicas na eficiência da maquinaria tem de corresponder o aumento de eficiência da força de trabalho. Ao fator humano é creditável a maior parcela no desenvolvimento econômico.

Essa harmonia de consenso não elimina porém as dificuldades práticas com que se defronta o planejador educacional ao formular uma política nacional de educação integrada no quadro geral do plano de desenvolvimento econômico.



A colocação da educação como forma de investimento em seres humanos acarreta o problema da fixação de prioridade. área da maior controvérsia.

Problemas políticos, culturais, sociais, demográficos, econômicos, financeiros, materiais e humanos, colocam-se diante do planejador para as opções, as prioridades a serem fixadas quanto às linhas convenientes de desenvolvimento educacional em seus vários níveis, ramos, especializações, para elaboração dos planos a longo e curto prazo.

Então todos os problemas de dose ótima de educação geral e de educação técnica, de quantidade suficiente de especializações, de graus de extensão de escolarização nos vários níveis e ramos, de âmbito da educação gratuita e universal, são postos em equação se se quer que o plano de educação não seja uma gratuita ficção ou uma fantasia irreal, alienada ou, quiçá, detrimetosa programação.

Se o planejamento educacional não tem em conta também a série de variáveis concernentes à estrutura social e cultural da sociedade a que se aplica, se há má integração dele ao contexto global, se não considera as relações e modalidades dessa integração com referência à evolução econômica dos países considerados, não alcançará resultados satisfatórios.

Vê-se, assim, por essa análise, muito mais sugestiva do que aprofundada, a série de problemas teóricos e práticos concernentes ao emprego da educação como fator substancial no desenvolvimento econômico.

Utilização que leva àquele ângulo de visão econômica de Theodore Schultz em "Educação como fonte de crescimento econômico", das escolas vistas como empresas especializadas em distribuir conhecimentos, da educação como uma componente qualitativa nos recursos humanos, das possibilidades maiores do investimento em capital humano do que nos outros fatores da produção, da importância excepcional da educação no incremento da produtividade da força de trabalho, importância mensurável nos Estados Unidos, mediante cifra expressiva como aquela do cotejo a que alude Schultz, entre 1930 e 1957, em que num acréscimo de 735 para 1270 bilhões de dólares em bens de capital, portanto um crescimento de 70%, o *stock* de educação na força de trabalho de 14 anos acima subiu de 180 a 535 bilhões de dólares, num aumento, portanto, de 200%.

Ou, se se deseja mais outra cifra igualmente expressiva do papel atribuível à educação no desenvolvimento econômico, reportemo-nos àquela mencionada pelo mesmo Theodore Schultz, estimando em nada menos de trinta bilhões de dólares a parte correspondente ao fator educação atuando sobre a força de

trabalho, num aumento analisado de 152 bilhões de dólares da renda nacional, nos Estados Unidos, em determinado período cronológico.

Uma colocação do problema na perspectiva brasileira

Vive o Brasil situação idêntica à daqueles países no seu estágio de desenvolvimento: situação pré-revolucionária.

Para defini-la, utilizaremos análise insuspeita quão autorizada do economista norte-americano, Prof. F. H. Harbison: \*

"As nações em desenvolvimento no mundo vivem um estado *de revolta*. Rejeitaram a noção de que pobreza, sordidez e doença são pré-ordenadas. Não estão dispostas a confiar seu futuro político e econômico às chamadas livres forças do mercado, à vontade de Deus, ou ao julgamento onipotente dos colonizadores soberanos. Ao contrário, reclamam modernização em alta velocidade.

Desconfiam daqueles que advertem que o crescimento econômico nas nações desenvolvidas foi um processo gradual. Mesmo o desenvolvimento da União Soviética é lento, para elas. Nehru observou certa feita que a Índia precisaria aprender a correr antes de aprender a andar.

E Nasser exorta seu povo a proceder a uma sagrada marcha para a industrialização. As nações que despertam para o desenvolvimento, para a modernização não estão apenas interessadas em *crescimento* econômico. Planejam o desenvolvimento *acelerado*. Pensam em termos de saltos mais do que de passos, na construção de uma moderna ordem econômica, social e política".

A transmutação da consciência dos povos subdesenvolvidos do estar-no-mundo para o ser-no-mundo, do passar de objeto para sujeito da história, do ser-para-os-outros ao ser-para-si, erige-lhes a ideologia do *desenvolvimento* como o seu humanismo.

E' ainda em Vieira Pinto, em *Consciência e Realidade Nacional*, aonde iremos buscar os suportes dessa conceituação do desenvolvimento como forma de humanismo dos subdesenvolvidos. Ouçamo-lo:

"A descoberta do caráter correlato do homem e do mundo leva a esta conseqüência: o homem do país subdesenvolvido só realizará o seu ser, ao desenvolver plenamente o seu mundo".

"Esse desenvolver do seu mundo — no caso — o seu país, ganha assim o significado de postulado existencial".

• "A estratégia do desenvolvimento educacional em relação ao desenvolvimento econômico de países subdesenvolvidos".

"Isto porque a humanidade não é nenhum conceito lógico, abstrato, metafísico ou agregado numérico de indivíduos mas o modo de existir real do homem individual" e quando "considerável grupo de homens se encontra em condições semelhantes, a humanidade é o modo de existir de tal sociedade definida por determinado grau de desenvolvimento", caracterizada "como teor de realização do humano", identificada "como estado de efetivação das possibilidades do homem que a etapa de progresso da sua comunidade lhe permite".

"Pela analítica existencial se conclui que o estado do mundo que proporciona a situação para o estar-no-mundo é condição decisiva para o ser-no-mundo".

Vê-se portanto quanto a ideologia do desenvolvimento é *essencialmente* um humanismo, tanto quanto o subdesenvolvimento é a situação existencial do infra-humanismo, do sub-humanismo ou do desumanismo, alienante por natureza, na medida em que impede o homem de existir em correspondência com sua fase histórica contemporânea. O subdesenvolvimento faz com que a nação não se encontre na posse de si mesma, não desenvolva suas possibilidades reais, não se aproprie de sua essência histórica, não seja um ser-para-si mas um ser social alienado, com essência não em si mas possuída por outros, no caso, pelas nações desenvolvidas que lhe comandam a economia e, por ela, o seu destino.

O Brasil, no seu processo de desenvolvimento e de afirmação como nação, está se incorporando à grande corrente da história universal contemporânea que é a de aceitar o desafio de promover ao invés de aguardar passivamente a emergência da elevação de padrões de vida e de progresso social, fazendo opção pela intervenção racional do homem no processo social, em relação a velhas posições providencialistas do progresso natural, espontâneo.

O planejamento ou a planificação passa então a representar, nesse progresso, aquele instrumento de que, segundo o demonstra Rexford Tugwell, uma sociedade moderna não pode prescindir.

Isto porque a característica essencial desta sociedade moderna, largamente industrializada e urbanizada, é o seu dinamismo continuamente cambiante, dentro do qual há uma constante reconstrução de modos de vida, normas, valores, processos organizatórios, insolúveis já no apelo à tradição e costumes e para cuja solução recorre o homem à razão, concretamente expressada por ciência, por ação planejada, esta entendida como incorporando aqueles modos de pensar que a devem caracterizar entre os quais, o pensamento objetivo, analítico, integrador, projetivo.

E' assim tranqüilo que o Brasil necessita indeclinavelmente planejar o seu desenvolvimento educacional como parte integrante e integrada no seu projeto de desenvolvimento.

As tentativas até agora registradas no particular, com a recente instituição de organismos como a COPLAN (Comissão de Planejamento Nacional), em cujo funcionamento se prevê a existência de atividades setoriais no campo da educação, não têm ainda efetividade e consistência, estando a ensaiar os primeiros passos.

Com efeito, a atitude de planejamento em relação aos velhos moldes do *laissez-faire* do liberalismo econômico, encontra dificuldades e resistências na área de valores e atitudes deles decorrentes, que não seria exato subestimar.

Não endossamos, *data venia*, a opinião de John Friedman, ao menos como generalização, quando afirma que a grande controvérsia sobre o planejamento é uma questão doutrinariamente encerrada em nossos dias.

Parece-nos mais exata a posição de Edward Banfield quando chama a atenção para as acepções e conotações surpreendentemente variáveis do planejamento, inclusive a de significar socialismo ainda para muitos.

Raul Prebisch, recentemente, em fala no Seminário sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, de Santiago do Chile, adverte quanto à enraizada existência do preconceito de que planejamento é mais do que desnecessário porque é prejudicial.

Está claro que esse julgamento depende, assinala Prebisch, do ponto-de-vista social em que é visto o problema.

Se o objetivo é a manutenção do *status quo*, criam-se então as falácias do crescimento nacional espontâneo ou do processo de expansão inconsciente e, à luz dessas teorias, um esforço de planejamento será supérfluo e mesmo perturbador.

Mas, se uma mudança na ordem de coisas existentes é desejada, o planejamento torna-se necessidade inevitável. Devemos exercer uma consciente e deliberada influência sobre as forças econômicas, no sentido de alcançar novos objetivos sócio-econômicos.

São muitas, em verdade, as dificuldades antepostas à vigência do planejamento educacional, seja no Brasil, como, admite-se, em países no seu estágio de desenvolvimento.

Começam elas pela imprecisão conceitual, pela confusão entre reformas legais de educação e o que define e caracteriza o planejamento educacional.

Depois surge o sério problema de visão tópica ou parcializante de educadores, políticos, administradores, imaginando viáveis planejamentos parciais do aparelho escolar, como se

este não funcionasse como um sistema de vasos comunicantes e, o que também importa muito, planejamentos desligados de uma concepção dialética de totalidade da realidade do processo social global.

Aí, então, aparecem falaciosas colocações de problemas como o do analfabetismo, que constitui uma relação de dependência dialética da miséria e com o qual se brinca de "erradicar", mediante campanhas como as ditas de sua erradicação, imaginando-se assim a supressão da miséria, das condições de atraso econômico que iniludivelmente regulam o aumento ou diminuição do número de analfabetos, por processos puramente didático-escolares e não técnico-econômicos, como se o analfabetismo não fora o produto de determinada forma ou expressão de determinado período de organização de relações sociais, cuja permanência produz inclusive o analfabetismo de retorno, recorrente ou regressivo, aos dele ditos "erradicados".

Dessa mesma visão parcializante emergem ainda programas como os de escola primária de seis anos para toda a população escolar, sem qualquer cogitação coincidente com a capacidade social de absorção dos educados, para a qual W. A. Lewis convida a atenção, sem a preocupação devida com as tensões sociais fatalmente criadas por expectativas não correspondidas de vida e de empregos urbanos, geradas nos deslocamentos rurais-urbanos.

E' ainda fruto dessa visão tópica, desligada das necessidades do contexto social global, a proliferação dispendiosa de formas ornamentais do ensino, institucionalizadoras de conhecimento sociologicamente ocioso em relação às necessidades básicas do desenvolvimento, sobrecarregando orçamentos com o preparo para ocupações simbólicas de imprecisa qualificação em relação ao exercício de atividades produtivas, como se o aparelho escolar, essencialmente o público, pudesse se consagrar largamente a preparar elementos inúteis em relação à dinâmica real do processo de desenvolvimento, alimentando assim, afinal, formas de espoliação e de parasitismo dos bens da comunidade.

Há, igualmente, as cruciais dificuldades oriundas da tensão dialética inerente ao processo de mudança do desenvolvimento, entre o tradicional e o emergente, entre a realidade anterior que se transforma e a qualidade original da realidade que surge, expressão dos novos conteúdos da cultura, da ideologia do novo.

E' particularmente difícil a inserção do planejamento educacional no conteúdo da nova cultura emergente, pela resistência à mudança dos recalcitrantes interesses investidos, penoso esforço de reajuste do formal para o real, num campo como o



pedagógico, conhecido reduto de resistência à mudança, dominado largamente pelo estereótipo do a-historicismo perenialista da cultura, pela fixação em torno à imutabilidade metafísica de valores, pelo imobilismo do substancialismo estático, pela habitual alta dose, em suma, de impermeabilidade à ideologia e a *praxis* do novo.

E quando a idéia de planejamento começa a se impor, não é irrelevante o perigo real de sua distorção pela concepção de se tratar de um esquema configurador e aprisionador da realidade, ao invés de um processo criador, vivo, revisível, auto-corretivo.

Sofre também o planejamento o impacto da instabilidade política, projetando-se na estrutura administrativa, retirando viabilidade à ação seqüente e contínua de flexíveis planos — perspectiva a mais longo prazo, esgotando-se a ação administrativa no puro imediatismo acidentalista de posições tópicas de mera circunstância.

Uma série de obstáculos à implementação do planejamento educacional integrado no planejamento do desenvolvimento pode ainda ser alinhado, como sejam: ditadura de determinados órgãos intermediários que enfeixam em seu poder os meios para se atingirem os fins; atitude de integrantes dos *staffs* tradicionais da administração, que vêm no planejamento ou uma novidade extravagante, em relação às cômodas rotinas do passado, ou mero esnobismo intelectual, batizando com nomes novos, velhas coisas; deficiências de recursos orçamentários e de suficiente pessoal qualificado para as tarefas múltiplas do planejamento, nos campos da pesquisa, estatística, economia, finanças, demografia, educação, levantamentos de mercado e de força de trabalho, análises sociais; deficiências na definição precisa das tarefas das agências de planejamento, criando ora hipertrofiadas, ora insuficientes expectativas quanto aos seus objetivos, limites e possibilidades; falta de coordenação entre agências e serviços relacionados com o assunto, ensejando, freqüentemente, duplicação de funções e esforços.

Estas são dificuldades reais, obstáculos concretos a propósito de implementação do planejamento educacional no Brasil como expressão de esforço para situar a educação como agente operativo no processo de desenvolvimento nacional.

Admitimos não se trate de dificuldades peculiares ao Brasil, antes comuns a países em nosso mesmo estágio de desenvolvimento, situadas na área da implementação do planejamento.

Em verdade há, todavia, problemas estruturais precedentes a essas dificuldades de implementação, cuja importância não será demais sublinhar, máxime para aqueles que partem de premissas metodológicas como as de adoção do conceito

categorial de totalidade dialética aplicado à interpretação da realidade do processo social global e da intrínseca complementaridade do econômico e do cultural na teoria de valores da educação.

A nossa tese é a de que não fará sentido o estabelecer metas educacionais como as da extinção do analfabetismo, da educação elementar universal de seis anos, de ampliação da escolarização de nível médio e superior, sem sólidos suportes e conexões orgânicas com um programa de reformas básicas em nossa estrutura política, social, econômica, máxime nesta, dado o papel do processo econômico como substância de situações e realidades objetivas.

Não teria significado a montagem de uma rede escolar alegórica, em dissonância com os fins a que efetivamente se propõe a sociedade, desvinculada de coerência autêntica com um quadro histórico referencial, como se pudera ela ser um incolor e amorfo agregado de partes sem busca de conexão de sentido, expressão de um país sem projeto coletivo de ser. São radicalmente diferentes os perfis da força de trabalho e da estrutura social numa sociedade industrializada, moderna e o daquelas sociedades agrárias, arcaicas e os aparelhos educacionais que as implementam.

A quem conheça a presente conjuntura educacional brasileira e alcance o que representará de esforço social atingir a meta de escolarização elementar, universal, de seis anos, com as necessárias projeções abrangedoras dos demais níveis de ensino, ressaltará nitidamente, quanto a nossa *atual* estrutura econômica seria incapaz seja de manter a formação, como de atender à elevação dos padrões de consumo e de absorver socialmente, em curto prazo, a produção em massa de educados, gerada pelos processos, a prazo curto, de universalização e ampliação dos quadros de escolarização.

A tese, aliás, é de observação comum a economistas mais lúcidos e progressistas, quando estudam os aspectos globais envolvidos no desenvolvimento na América Latina.

Raul Prebisch assinala: "Fomentar resolutamente a educação sem fazer o mesmo em relação ao desenvolvimento econômico é simplesmente gerar novos elementos de frustração e tensão social a crescer aos já existentes. E procurar promover desenvolvimento sem progresso satisfatório na educação é perder parte substancial do esforço feito."

E ainda: "Não há porque não crer que mesmo nas presentes circunstâncias seja impossível alcançar notáveis progressos em educação e cobrir o óbvio hiato existente entre os sistemas educacionais vigentes e as demandas do desenvolvimento econômico. Mas, sucesso completo só poderá ser obtido — por

estágios progressivos — se o problema educacional fôr resolutamente atacado e simultaneamente realizar-se todo o esforço necessário para atingir e manter um alto nível de desenvolvimento econômico.

Daí a necessidade inescapável de reformas estruturais."

Entre essas reformas estruturais da economia, cita Prebisch, as da propriedade da terra, das técnicas e relações de produção, da utilização ótima dos fatores de produção na agricultura e na indústria, da eliminação de práticas monopolistas ou restritivas, para elidir pontos de estrangulamento a alcançar e manter um desenvolvimento econômico que considere também critérios de justiça social e de bem-estar coletivo.

Não é, em verdade, possível aceitar a ilusão tão a gosto de um certo alienante pedagogismo metropolitano, de que o que importa é educar as massas ignorantes muito mais do que modificar os termos das relações econômicas, pois o resto virá por si, o que equivaleria a aceitar a educação, como ideal e sistema, precedendo e conduzindo o processo real, ao invés de considerá-la como agente da efetiva inserção do indivíduo nesse processo.

Qualquer pensamento mais progressista sobre o problema do desenvolvimento latino-americano não foge à sua formulação em torno à de uma larga pauta de reformas — política, social, administrativa, tributária, econômica, financeira, educacional — entrelaçadas congruentemente, para que tenha o desenvolvimento aquele aspecto configurador de totalidade, como categoria empírica, cujo conteúdo efetivo corresponda à fase histórica a que pertencemos.

Em documentos do tipo e da inspiração ideológica da "Aliança para o Progresso", o problema de desenvolvimento latino-americano é equacionado em termos que revelam compreensão de quanto o processo de crescimento econômico capitalista afeta não apenas a estrutura dos sistemas sociais parciais, dentre eles as formas institucionalizadas de produção do saber e de transmissão da cultura, como também a estrutura das sociedades globais.

Daí, na sua agenda programática do desenvolvimento latino-americano incluírem, ao lado da extinção do analfabetismo, da escolarização elementar universal de seis anos, da ampliação das oportunidades de educação secundária, técnica e superior, o concomitante fortalecimento das instituições democráticas, o princípio de autodeterminação dos povos, o aumento substancial e contínuo da renda *per capita*, mediante rápido e intenso processo de industrialização, a reforma agrária, a revisão das relações de produção, os programas sanitários e de higiene, a reforma de leis tributárias, a redistribuição da renda nacional e reformas administrativas, monetárias, fiscais.



Quanto à questão de ser o regime capitalista, nos países em processo de desenvolvimento, ainda o elemento motor do crescimento econômico, do progresso tecnológico e das transformações sociais ou ser, ao contrário, responsável pela estagnação econômica, pela manutenção de uma tecnologia arcaica, pelo atraso social; quanto a ter êle, ou não, acelerado o aparecimento de alguns pré-requisitos básicos para o desenvolvimento de seu sistema de relações de produção e bloqueado o amadurecimento de outros; quanto a problemas como o de utilização do excedente econômico potencial por formas de consumo suntuário da classe capitalista; quanto à questão da capacidade ociosa da economia em relação à sua capacidade teórica, são temas que, com serem da mais alta importância, fogem todavia ao âmbito desta exposição por isto que são matéria de economia política do desenvolvimento econômico, e assim aqui apenas sugestivamente enunciados, para que não fique uma falsa visão de *approack* unívoco no equacionamento do problema de superação do subdesenvolvimento latino-americano.

# GILBERTO FREYRE, MESTRE E CRIADOR DE SOCIOLOGIA

ANÍSIO TEIXEIRA  
Diretor do I.N.E.P.

Quis Gilberto Freyre distinguir o educador, que já tivera a honra de convidá-lo para a cátedra de Sociologia da Universidade do Distrito Federal, convidando-o, por sua vez, a escrever algumas palavras de prefácio à segunda edição do seu monumental tratado de Sociologia, em 5 volumes — dos quais saem agora os dois primeiros — e que constitui o último e alto fruto do seu grande curso naquela universidade, de vida breve mas ilustre.

Considero Gilberto Freyre o marco mais significativo no longo esforço de introspecção que vimos fazendo para tomar consciência de nosso país, de nossa história, de nossa cultura. Ficamos todos mais brasileiros com sua obra. Em outra época, seria o pensador de sua geração; neste século vinte, é seu maior sociólogo.

Mas, a sociologia em suas mãos torna-se uma como ciência das ciências, no sentido de se nutrir de todos os conhecimentos humanos, para depois reelaborar o conhecimento da realidade no seu mais alto nível: o social. O físico, o biológico, o mental contribuem, sem romper a sua continuidade, como "graus de associação ou de realidade", para integrar "o social", ou seja, a realidade mais ampla e complexa, aquela em que as associações atingem a sua mais alta ordem de potencialidades.

Tal ciência constitui, com efeito, não apenas uma ciência, mas todo um novo mundo científico, uma nova família de ciências, desdobrando-se em ramos e especialidades, que buscam alcançar a categoria do "social" em toda a vastidão, complexidade e variedade.

Precisamos, assim, ver este livro como uma introdução ao mundo das ciências sociais, de que a sociologia seria a expressão mais geral, nem por isto, entretanto, menos diversificada, para compreender a variedade e a riqueza de material com que Gil-

berto Freyre julgou dever jogar para iniciar o estudante ou acompanhar o professor em suas explorações no imenso universo recém-descortinado.

Só um Autor, simultaneamente pensador, escritor e sábio, poderia escrever esta *Introdução à Sociologia*, sem incorrer no vício fundamental do suposto livro didático, que é o de não conseguir ser útil, por assim dizer, senão aos que já conheçam totalmente o assunto.

Chama-se, com efeito, de livro didático, um tratado em que se apresentam as noções, os princípios e as leis de qualquer ciência, expostos sistemática e tecnicamente, como um corpo ordenado de conhecimentos. Ora, nenhum conhecimento científico é suscetível de ser assim ensinado em sua forma lógica final. É êle produto do *engenho* humano. E engenho aí deve ser entendido literalmente como mecanismo que *elabora*, segundo processos demorados e ultrameticulosos, o produto *acabado* e *refinado* que é o conhecimento científico, devidamente formulado. Sua apresentação direta assim logicamente formulada é de profunda utilidade e indispensável mesmo — não porém para o aprendiz, mas, para quem já sabe, que aí encontrará, nesse tratado, o corpo sistemático de conhecimentos descobertos, para os manipular nas suas diversas aplicações ou para os utilizar em novas descobertas.

O aprendiz, entretanto, precisa de algo diferente. Precisa de saber como tais conhecimentos foram descobertos e porque vieram a ser assim formulados. Os dados iniciais são a experiência humana, em sua forma bruta, e os problemas práticos que essa experiência suscita. O livro deve mostrar-lhe como esses problemas chegaram a ser sentidos, como vieram a ser analisados e formulados, como se levantaram as hipóteses que os pretendem resolver, como se processaram as comprovações acaso já feitas, e como hão de continuar a observação, a análise e a elaboração de métodos cada vez mais apropriados, até que se possam formular os "fatos", "princípios" e "leis" que constituem o saber científico.

Cada universo — seja o matemático, seja o físico, seja o orgânico, seja o mental, seja, agora, o social — sofre com o tratamento científico, bem o sabemos, um processo de *abstração*, isto é, um processo pelo qual se abstraem do mundo das experiências de simples bom-senso aqueles elementos que irão permitir a formulação do *problema*, na sua mais alta generalidade, e, deste modo, a sua solução teórica. Essa teoria é que, por sua vez, irá permitir o *raciocínio científico*, de natureza sistemática no qual se joga com "fatos", "princípios" e "leis" que representam "abstrações extremamente refinadas, indispensáveis para a interpretação do universo existencial e

para o seu controle ou modificação em benefício do homem. O conhecimento científico tem, assim, a sua origem nos problemas práticos, deles se distancia pela abstração teórica e a eles volta pela aplicação científica. Como abstração teórica, o conhecimento científico é, desta sorte, um instrumento intermediário, suscetível de ser compreendido e usado pelo especialista, que dele se utiliza para o raciocínio científico ou para novas descobertas. Para o leigo, porém, é, em si mesmo, algo de hermético e de essencialmente incompreensível. Para que sua compreensão se torne possível há que se reconstruir o conhecimento, há que mostrar como se originou e como foi elaborado até se tornar o produto refinado ou teoricamente formulado que é o fato científico, ou o princípio científico, ou a lei científica, cuja verdade ou, melhor, eficácia, entretanto, só se comprova, em última análise, pela aplicação, isto é, por um julgamento de ordem prática e não de ordem teórica. A ciência, assim, em seu curso completo, não é hermética nem ininteligível. Origina-se de um problema prático, de todos entendido, faz-se, pela indispensável abstração, um problema teórico e difícil, mas volta, pela aplicação, a se fazer prática e até de simples bom-senso. Para que seja, portanto, plenamente inteligível para o leigo, e, com maior razão, para que possa ser *ensinado* ao aluno, é indispensável fazer regredir o conhecimento científico à sua origem, indicar as transformações que lhe imprimiu a elaboração lógica ou teórica e, em verdade, reconstituí-lo para o aluno, levando este a formulá-lo, êle próprio, dentro do sistema *ad hoc*, para usar a expressão de Whitehead, a que possa haver chegado em seu progresso intelectual.

O livro de Gilberto Freyre — esplêndida demonstração desse método, mais psicológico do que apenas lógico — é todo êle análise e história do conhecimento sociológico, comprovações, exemplos, interpretações e ensaios de elaboração do conhecimento sociológico, tudo a indicar, sugerir, ensinar o método e os processos e modos com que o universo social pode ser descrito, definido e formulado. Companheiro do estudioso de sociologia, o livro nada tem de um tratado frio e sistemático. Ensina como se faz sociologia e não apenas o que é sociologia. Se não bastasse este aspecto para fazer dessa experiência uma extraordinária experiência didática, experiência que só um mestre conhecedor de todos os segredos da sua ciência poderia fazer, ainda teríamos outra razão para destacar este livro como realização excepcional dentro do campo de educação, a que propositadamente me atenho.

E quem no-la dá é Whitehead, numa daquelas penetrantes análises com que, matemático e filósofo, enriqueceu mais a didática em suas explorações ocasionais, no mundo da prática

educacional, do que centenas de pedagogos. Partindo do princípio óbvio de que aprender é um processo, com a sua história e os seus passos, Whitehead revela que a educação tem por isto mesmo um ritmo e que o progresso intelectual se faz em três fases distintas e complementares: o estágio do romance, o estágio da precisão e o estágio da generalização.

Perdoar-me-á o leitor impaciente por ler Gilberto Freyre que lhe dê aqui, textualmente, a descrição pelo filósofo dos três estágios.

"O estágio de romance, diz Whitehead, é o estágio da primeira apreensão. A matéria tem a vividez da novidade; está tímida de conexões inexploradas e de possibilidades apenas relanceadas e ainda meio escondidas na riqueza do campo. Neste estágio o conhecimento não tem ainda um tratamento sistemático. Se algum sistema tem é um sistema criado passo a passo, *ad hoc*. Estamos em presença do conhecimento dos fatos, só intermitentemente os submetendo à dissecação sistemática. A emoção romântica é, essencialmente, a excitação conseqüente da passagem dos simples fatos para a primeira compreensão da importância de suas relações inexploradas. Por exemplo: Crusoé era apenas um homem, a areia apenas a areia, a pegada na areia apenas uma pegada, a ilha apenas uma ilha e a Europa o mundo atarefado dos homens. Mas a percepção repentina das possibilidades meio descerradas, meio escondidas das relações entre Crusoé, a areia, a pegada e a ilha segregada da Europa constitui romance. Tomei um caso extremo para ilustração a fim de tornar perfeitamente óbvio o que desejo significar. Tome-se o exemplo como uma alegoria representativa do primeiro estágio num ciclo de progresso. Educação deve consistir essencialmente em dar ordem a um fermento já em trabalho no espírito: não se educa a mente no vácuo."

"Em nossa concepção de educação tendemos a confiná-la ao segundo estágio do ciclo, isto é, ao estágio da precisão. Mas não podemos limitar a nossa tarefa sem confundir todo o problema. Estamos tão interessados no fermento, como na aquisição da precisão, como na fruição posterior.

"O estágio da precisão representa um acréscimo ao conhecimento. Nesse estágio, a largueza das relações subordina-se à exatidão da formulação. É o estágio da gramática, da gramática da língua e da gramática da ciência. Processa-se forçando-se a aceitação pelo estu-

dante de um dado método de análise dos fatos, aspecto por aspecto. Acrescentam-se novos fatos, mas, fatos que se incluem e se ajustem na análise. É evidente que o estágio da precisão é estéril sem o estágio prévio do romance: a não ser que existam fatos já vagamente apreendidos em suas largas generalidades, a análise será uma análise de nada. Será simplesmente uma série de afirmações sem sentido sobre meros fatos, produzidos artificialmente e sem nenhuma relevância subsequente. Repito que neste estágio não ficamos apenas nos fatos relanceados na fase de romance. Os fatos desta fase descerraram idéias com possibilidades de larga significação e no estágio da precisão adquirimos outros fatos em ordem sistemática, os quais vêm, juntos com os anteriores, constituir uma revelação e uma análise da matéria geral do romance."

"O estágio final de generalização é a síntese de Hegel. É uma volta ao romance, com a vantagem da classificação das idéias e de uma técnica segura. É a fruição que resulta do treino em precisão. É o sucesso final."<sup>1</sup>

"Educação", conclui Whitehead, "deve consistir na contínua repetição de tais ciclos."

Não se encontrará ilustração mais perfeita dessa luminosa intuição pedagógica do que a apresentada neste livro único de *Introdução à Sociologia*, escrito pelo espírito mais avesso e mais distante de tudo quanto é estreitamente didático ou tolamente pedagógico. O grande livro de Gilberto Freyre é a deliciosa e permanente repetição dos ciclos descritos por Whitehead, levando o leitor do romance (no sentido inglês e que é o de Whitehead) à precisão científica e à generalização liberadora, como se nos víssemos envolvidos em *movimentos* de uma grande composição musical. Só um cientista que ao mesmo tempo seja um escritor poderia fazer desta obra — que declara expressamente não ser didática — o milagre didático que realmente é o que se lê com o fascínio imaginativo de um romance de Proust e, ao mesmo tempo, o queimante entusiasmo de quem está a descobrir e *realizar* (no sentido ainda inglês) todo o vasto mundo ondulante e diverso da realidade social.

Se algum dia as ciências sociais chegarem à maturidade das ciências físicas, mesmo então a leitura do livro de Gilberto Freyre constituirá uma iniciação indispensável, pois ainda nesse dia longínquo, senão impossível, nenhum outro livro

1 WHITEHEAD — *Aims of education*.



poderá dar ao estreante uma revelação mais excitante e ao mesmo tempo mais exata da extrema complexidade e extrema variedade de métodos, com que a mente humana terá tido de lutar para poder dominar esse novo universo.

Recordo-me de haver Gide, certa vez, declarado não ter podido se interessar por certo livro de famoso romancista brasileiro em virtude de achá-lo demasiado linear, de faltar-lhe espessura. Como gostaria que pudesse êle ter lido Gilberto Freyre! Mesmo neste livro, reproduzindo as lições de um curso, que espessura! Como a sociologia se mostra densa; que variedade de planos, que riqueza de tecido, que abundância de matéria, que golpes de luz, que elasticidade de idéias, que multiplicidade de ângulos! É tudo que há de menos "isto *ou* aquilo", o "*either or*", de certos pensadores unilaterais, numa antecipação de visões diversas senão aparentemente contraditórias, que terão, por certo, de anteceder as possíveis sínteses de amanhã.

Nada é em Gilberto Freyre linear ou esquemático; seu pensamento se desdobra rico, múltiplo e maduro, antes psicológico do que lógico, preferindo a aparência da contradição à simplificação empobrecedora e primária, contanto que nenhum aspecto da realidade lhe escape e a possa apresentar em toda a sua extrema, delicada e múltipla complexidade, naquele "animadíssimo tapis" a que se refere o professor Ayala.

Saímos do livro com a impressão de que o mundo matemático, o físico, mesmo o biológico e até o mental são coisas singelas em face da complexidade intrincada, sutil, diversa e fluida do mundo social.

Outros livros serão feitos de introdução à Sociologia, mas nenhum, como este, será capaz de nos dar melhor o deslumbramento e a promessa da iniciação em uma ciência nova, e de nos impregnar mais intimamente do fermento de uma nova curiosidade para buscar alcançar o novo estágio de progresso intelectual a que essa ciência nos está já a levar.

A grandeza e originalidade do livro de Gilberto Freyre residem nesse ousado espírito, sabiamente assistemático, de especulação e aventura no mundo ainda obscuro, mas extremamente promissor, da ciência da realidade social.

Nada há que êle despreze do que já foi até hoje feito nesse campo. O estudo do homem e da sociedade não começou com a sociologia. Recente é o nome dado a tais estudos. Recentes são os novos métodos desses estudos. Recentes são as tentativas de definição e limites desses estudos.

Nunca me esqueço do desalento de um jovem antropologista, em pesquisa de campo numa cidade baiana, ao falar-me da *impossibilidade* de sua ciência, que lhe exigia completa com-

petência em matéria histórica, em matéria geográfica, em matéria psicológica, em matéria religiosa, em matéria literária, em matéria lingüística, em matéria política, em folclore, em artes de toda natureza, em agricultura, em indústria, enfim, em tudo, tudo que o homem faz, pensa e é, sua pessoa, sua civilização, sua cultura.

Só terá êle que ler Gilberto Freyre para ver que a ciência social é possível; mas exige para tratá-la alguém cuja largueza de âmbito intelectual se casa com idêntica largueza de cultura pessoal, alguém que não seja apenas um especialista limitado à sua especialidade, e sim novo tipo de especialista, à maneira dos pensadores e dos escritores, capazes de abarcar todo um mundo de especialidades e delas extrair algo de comum e geral, como tal, também especial, mas em outro nível.

Há muito no progresso intelectual de hoje de profissionalização no sentido de se haver tornado fácil, pela divisão do trabalho e pela especialização, a tarefa do intelectual. Nem de outro modo poderíamos aumentar tanto quanto aumentamos o número desses trabalhadores. Mas, o que nem sempre se nota é que, se isto é possível nas ciências amadurecidas, com métodos e processos ricamente desenvolvidos, como as físicas e mesmo as biológicas, no campo do mental e do social ainda precisamos de cerebrações vizinhas do gênio.

Dia virá em que pessoas razoavelmente inteligentes poderão cultivar o campo dessas ciências; mas, por enquanto, se não quisermos estar perdendo o tempo em ler descrições meticulosas de coisas óbvias ou amontoados quantitativos de fatos inexpressivos, temos de exigir para as ciências sociais trabalhadores excepcionalmente inteligentes. Pelo menos por este aspecto, o campo das ciências sociais se aproxima do campo artístico, no qual temos o bom-senso de não perdoar a mediocridade.

Como Gilberto Freyre é um dos grandes — para Gurvitch o maior — entre os sociólogos de nosso tempo; como êle não é um discípulo, mas um mestre, havendo aberto clareiras novas «m sua jovem ciência, com originalidade de conceitos e de métodos, e escrito ensaios dos mais originais do seu tempo, na interpretação do homem e de sua realidade no Brasil, seu livro, que tem, inegavelmente, um traço de gênio, está impregnado de um espírito de defesa e justificação, que só posso explicar como um fato cultural, a exigir, por sua vez, explicação e análise.

É que o país pratica, ao pé da letra, a doutrina que Machado de Assis formula admiravelmente: "morreu; podemos elogiá-lo". Ai de quem chega à grandeza ainda vivo! Os contemporâneos julgam "inteligente" não admitir nenhuma



"grandeza" viva. Os estrangeiros são muito mais generosos. As verdadeiras figuras originais do Brasil — como os Gilberto Freyre, os Villa-Lobos — têm de sair do país para receber a sua consagração. Natural, pois, que acabem por tomar um tom de quem se desculpa de ser um tanto mais alto que os demais ou, então, como Monteiro Lobato, de quem se ri um bocado de si mesmo, já que não pode rir do seu próprio país. Gilberto Freyre faz um pouco como Bernard Shaw e, desabusadamente, enche os seus livros e sobretudo, ainda como Shaw, os seus prefácios, de explicações sobre o que faz e o que é. Pois se os contemporâneos insistem em não ver, há que apontar-lhes o que devem ver...

Os seus livros estão a ser traduzidos em francês, em inglês, em espanhol, em alemão e o seu nome, o seu estilo, o seu pensamento a serem julgados como dos melhores da cena contemporânea. Não é apenas um mestre de sociologia, mas, um criador de sociologia. *Casa Grande e Senzala* não tem — como ensaio de interpretação social — muitos companheiros no mundo. Gilberto Freyre se alinha com esse livro — para ficarmos apenas no mundo ibérico — ao lado dos Ortega e Gasset, como autor, em quem a ciência, longe de limitar, amplia e projeta o gênio. Pensador original e escritor raro e de singular espessura, no sentido em que Gide usou o termo, sua obra, sem deixar de ser rigorosamente científica, eleva-se às alturas de obra de arte e de penetração filosófica. A tese existencialista, hoje tão ruidosa, está inteira, exemplificada e utilizada, na sua obra de interpretação social. Não sei se amanhã Gilberto Freyre não será julgado mais como escritor e pensador do que como cientista. A realidade é que pertence à linhagem dos Bergson e dos Proust, fazendo o milagre muito raro de integrar a ciência e a arte.

Tenhamos a agradável coragem de reconhecer em Gilberto Freyre a grandeza que o futuro lhe irá reconhecer, em seu retardado processo de canonização. E o ajudamos a ser ainda maior, aqui mesmo, entre nós e no nosso tempo, com a nossa quente e viva admiração.

## UNIDADE E DIVERSIDADE DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

WAYNE A. R. LEYS  
Da Universidade de Chicago

Constitui para mim uma honra, e espero que todos sintam prazer em participar deste intercâmbio de idéias sobre a arte de ensinar e as instituições com ela relacionadas. Há milhares de anos vem sendo praticada, mal ou bem, essa especialidade. Entretanto, quando o professor é solicitado a definir sua profissão, mostra-se muitas vezes atrapalhado. O mesmo se pode dizer em relação às artes de planejar e administrar as instituições educacionais.

Há alguns anos, tomei parte numa reunião de educadores dos Estados Unidos, na cidade de São Luís. Durante a sessão, foi apresentado um visitante estrangeiro. Quem o introduziu disse que êle era sueco e comparecia a nossa reunião "para saber o que estávamos fazendo nas universidades norte-americanas". Um colega da universidade de Tulane gritou: "Se êle descobrir, peça-lhe que nos diga."

Depois de reconhecer que é muito mais fácil ensinar do que desenvolver uma teoria para o ensino, prefacio minhas observações citando o filósofo espanhol George Santayana que, no princípio deste século, lecionou em Harvard: "Esforço-me por pensar corretamente, nos termos que me são proporcionados, libertando minha mente das expressões convencionais e da restrição das tradições artificiais; mas não peço a ninguém que pense como eu, se preferir discordar. Quem conseguir clarear melhor as janelas de sua alma, tanto maior perspectiva terá da variedade e beleza com que irá defrontar-se" (*Scepticism and Animal Faith*, prefácio, Charles Scribner's Sons, 1923).

Tomei como tema a unidade e a diversidade desejáveis em um sistema educacional. A experiência do século passado demonstra, em muitos países, que a provisão de oportunidades educacionais adequadas às necessidades contemporâneas exige um

Palestra realizada no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais por ocasião da visita que o ilustre educador americano fêz ao Rio em 1962. A tradução é de Maria Helena Rapp, técnico de educação.

planejamento seguro e, na maioria dos casos, direção central. Sem liderança, capaz de pensar em termos nacionais, de conjunto, deixam de ser mobilizados os recursos necessários, e nada acontece de importante. Essa liderança deve ser ousada, conforme aconselha um arquiteto meu conterrâneo: "Não faça planos pequenos; eles não possuem a magia de empolgar os homens e talvez nunca cheguem a realizar-se. Os planos devem ser grandes: fixe uma elevada meta de esperança e trabalho, e tenha em mente que o projeto nobre e lógico, uma vez registrado, jamais perece, continuando a existir ainda por muito tempo depois que tivermos desaparecido, e cada vez êle se afirmará com maior insistência" (Daniel Burnham).

Nos Estados Unidos devemos gratidão eterna aos homens da Revolução, que acreditavam em educação e nos pioneiros audazes, como Horace Mann, o qual preconizava o sistema de educação universal. Agradecemos a homens como Ralph Waldo Emerson, que, durante meio século, através de orações eloqüentes e ensaios persuasivos, lembrou a seus compatriotas ser o cultivo da inteligência tão importante quanto o de nossos campos e que tinha mais valor a formação do caráter do que a formação de fortunas.

A oração de Emerson "The American Scholar", feita para a Sociedade Phi Beta Kappa, em Cambridge, no ano de 1837, tem sido chamada muitas vezes a nossa declaração de independência *intelectual*. Reconheceu Emerson serem numerosos os problemas que exigiam a atenção da jovem nação, porém, não admitia que outros assuntos, embora urgentes, servissem como pretexto para fugir às responsabilidades nacionais quanto à educação. "Chegam ao fim os nossos dias de dependência, disse êle, a nossa longa aprendizagem sobre a cultura de outros povos. Os milhões de seres que em torno de nós surgem não poderão ser nutridos com os restos áridos das colheitas estrangeiras. Acontecem fatos, ações se sucedem, para serem cantadas, que cantam por si mesmas. Quem dirá se a poesia não será revivida, conduzindo a uma nova era?..."

Estudando a sociedade em que vivia, considerou Emerson os muitos de seus integrantes educados apenas em parte. "Nossa sociedade é constituída como que de membros amputados do tronco, pavoneando-se tal qual monstros — dedos inteiros, pescoço, estômago, cotovelo, porém nunca um homem." "Aparece assim o homem transformado numa coisa, com numerosas variedades. O camponês, que como Homem deveria ir ao campo a fim de plantar o que irá comer, raramente é estimulado pela noção da irrecorrível dignidade de seu mister. Vê somente sua sacola e a carreta, nada mais; descendo ao nível de lavrador, não é mais o Homem superior à terra. O comerciante poucas

vezes idealiza o seu trabalho; enfronha-se na rotina de seu ofício, submetendo a alma ao domínio do dinheiro. O padre se torna uma forma; o advogado, um regulamento; o mecânico se mecaniza; o marinheiro é a corda do navio." "E, acrescenta Emerson, o Homem Culto, que, por natureza, deveria ser um Ser Pensante, converte-se em "eco do pensamento de outros", "mentalidade livresca".

Usando linguagem assim forte, Emerson elevou o nível de nossas aspirações. Tornou respeitável a esperança de que nosso povo chegaria um dia a ser completamente formado de homens.

Se não contassem com homens de visão larga como Jefferson, Horace Mann, Emerson, que falavam a toda a Nação e por toda a Nação, nossas milhares de comunidades teriam adiado indefinidamente o custoso esforço necessário para construir o sistema educacional.

Mas não compete aos planos nacionais audaciosos aliviar as famílias e as comunidades de suas responsabilidades educacionais. E com isso chegamos à diversidade do sistema educacional. Não pretendo insinuar que o governo nacional e os líderes, ao se dirigirem à nação como um todo, devem limitar-se a fazer discursos. O progresso dos Estados Unidos poderia ser bem mais rápido, se o governo nacional prestasse maior assistência aos Estados e às comunidades locais. Não foram suficientes as concessões de terras de 1787 para as escolas primárias e de 1862 para as universidades estaduais. O Departamento de Educação não deveria ter-se limitado tão restritamente à coleção de estatísticas, apesar de estipular a nossa constituição que a responsabilidade primordial em educação recai sobre os governos estaduais.

Nossa experiência, entretanto, sugere que a difusão da responsabilidade pelo sistema escolar requer alguma descentralização de controle, capaz de permitir a participação mais ampla no planejamento de pormenores.

Como sabem, há em todos os níveis da educação americana escolas públicas, mantidas por impostos, escolas confessionais e escolas particulares. As escolas públicas recebem recursos por autorização dos governos estaduais, devendo elas atender aos regulamentos estaduais referentes a assuntos tais como as exigências sobre a habilitação de professores. Mas a superintendência efetiva das escolas públicas elementares e secundárias é confiada a cerca de 50.000 juntas escolares locais, em sua maioria apontadas através de eleições locais e servindo sem remuneração. Essas juntas, integradas por cidadãos interessados, escolhem os administradores e professores, determinam os orçamentos escolares e controlam o currículo.

As decisões normativas e até as pessoais, porém, representam resultado conjugado. Numa escola pública secundária, por exemplo, qualquer alteração do currículo será influenciada, não só pela junta escolar e pelo superintendente, como ainda pelos professores e organizações que os congregam (como a *National Education Association*). As decisões são muitas vezes influenciadas pelas universidades, através dos exames vestibulares, ou pelas associações que fornecem credenciais, originalmente constituídas por universitários, ou ainda pelas sociedades culturais e associações profissionais, como a *American Chemical Society* e — recentemente — pelo governo federal, que concede subvenções para agricultura, ciência, etc.

Nas universidades, sejam particulares ou públicas, são igualmente numerosas as influências que afetam as normas diretivas: juntas de controle, governos estaduais, governo federal (novamente através de subvenções), sociedades culturais, associações que fornecem credenciais e grupos de pressão. As associações citadas começaram a ser organizadas antes de 1900. A princípio consistiam em associações de colégios e universidades, que determinavam quais escolas secundárias possibilitavam a seus alunos o acesso à universidade, e de quais universidades podia o aluno se transferir, sem exame, para universidades credenciadas. Posteriormente, passavam tais associações a incluir não só as cinco associações regionais como grande número de sociedades culturais e profissionais, tais como a *American Chemical Society*, a *Association of American Laiv Schools*, a *Association of Schools of Collegiate Business*, etc, interessadas nas regras observadas em seções especiais da universidade.

Outra influência sobre as decisões normativas é exercida pelas fundações benemerentes, não só as grandes instituições, como as Fundações Ford e Rockefeller, mas também milhares de pequenas entidades, que concedem fundos para fins que consideram meritórios. Assim, a Fundação Kellogg tem concedido subvenções às escolas para que melhorem a educação sanitária, e a Fundação Kettering se dedica ao aprimoramento da educação científica.

Havendo um controle assim múltiplo, é inevitável o jogo político. Nossa imprensa diária divulga os absurdos que resultam do sistema. Por exemplo, o lugarejo Twin Lakes, no Wisconsin, possuía, no ano passado, uma junta escolar que resolveu voltar a adotar o manual de leitura que fora substituído, em quase todos os distritos, há cinquenta ou sessenta anos. Houve objeção das autoridades estaduais resultando em ruidosa controvérsia.



No meu próprio distrito de escola secundária, decidi a junta escolar, creio que acertadamente, não poder a escola secundária (atualmente com mais de 4.000 alunos) ser mais ampliada. Propôs a construção de um segundo estabelecimento onde seriam matriculados os prováveis excedentes. Organizaram-se grupos de pressão e o plebiscito realizado para autorizar a proposta resultou em votos negativos. Preparado outro plano pela Junta Escolar, após longos debates, foi aprovado.

Há entre nós ruidosas controvérsias, que atormentam o administrador escolar. Fazemos algumas excêntricas distorções de programa, principalmente nas universidades. Pode uma delas, ansiosa por garantir uma verba através da legislatura controlada pelos agricultores, atribuir excessiva importância à agricultura. Outra, desejando assegurar o reconhecimento da American Chemical Society, talvez favoreça indevidamente o Departamento de Química com prejuízo do Departamento de Latim.

Porém, o fato mais importante é que muitas pessoas e grande parte da comunidade estão interessados em educação e desejam vê-la melhorada, dispendo-se a manter as escolas, através de impostos ou contribuições.

E, aceitando o que diz James Madison, em *Federalist Papers* (N.º 10), havendo muitos cidadãos interessados, cada qual com seu ponto-de-vista quanto ao processo educacional, nenhum partido conseguirá manter por longo prazo uma imposição ilógica sobre o sistema. Assim, quando representantes de poderosa indústria solicitaram ao Presidente Sproul, da Universidade da Califórnia, que cancelasse um trabalho de pesquisa sobre taxas destacadas, êle examinou o trabalho, nada encontrando de errado. Os representantes esclareceram que não desejavam que o público californiano soubesse das taxas destacadas. Respondeu o Sr. Sproul: "Os senhores devem à Universidade uma reparação." E encerraram-se dessa forma a entrevista e o incidente. O Presidente Sproul pôde resistir a uma solicitação descabida porque havia na Califórnia muitos grupos que sentiam responsabilidade pela escola, todos suficientemente interessados em atender ao Presidente, se êle resolvesse consultá-los.

Outro caso, a propósito, foi a investigação na Universidade de Chicago, há uns 25 anos, quando Charles Walgreen, proprietário de muitas drogarias, denunciou estar sua sobrinha recebendo doutrinação comunista. Durante a audiência, verificou-se que realmente a sobrinha fora solicitada a ler o Manifesto Comunista, porém não se evidenciou haverem os professores tentado transformá-la em comunista. Mais tarde Walgreen doou à Universidade de Chicago US\$550,000, para financiar conferências.



Muitas vezes acontece, nos E.U.A., os pais, os grupos de pressão, as sociedades profissionais etc, se oporem ao que ocorre nas salas de aula. Algumas vezes citamos um presidente universitário não existente, que dizia a uma aflita mãe: "Minha senhora, devolveremos seu filho exatamente nas condições em que nos foi entregue." Mas o que se conclui é que se os indivíduos sentem bastante interesse pela educação a ponto de se oporem ao que consideram lesivo, empenhar-se-ão em suportá-la, não só com dinheiro mas também com o tipo de interesse pelos filhos capaz de estimular nestes a motivação para aprenderem.

Em nossas grandes cidades, muitas vezes comentamos as diferenças de rendimento obtido por escolas distanciadas de menos de um quilômetro. Numa das escolas há interesse por parte dos pais sobre o aproveitamento dos filhos. Na outra, pouca atenção emprestam às atividades escolares. No primeiro tipo de escola, o diretor vive recebendo visitas dos zelosos pais. No segundo, dificilmente consegue fazê-los comparecer à escola, mesmo quando a criança está em dificuldade.

É somente pela descentralização da responsabilidade quanto a decisões sobre numerosos problemas que conseguimos conservar a sociedade em grande escala, sem contudo destruir os valores pessoais. Os senhores viram certamente alguns dos livros através dos quais em nosso país lutamos contra o chamado "Homem de Organização" e contra o tipo de organização institucional que produz os irresponsáveis, indiferentes "homens de organização". Não temos conseguido grande progresso nesse campo, mas não desistimos.

Existe, no sistema escolar nacional, desejável unidade na diversidade. Deve a unidade provir de uma ousada visão do objetivo: serem os cidadãos educados. O governo central poderá fixar alguns padrões mínimos e fornecer uma parte das subvenções e incentivos. Porém, a unidade deve estar inerente no plano organizado, de modo a permitir e encorajar mesmo a participação do governo local e distrital, dos grupos funcionais e profissionais, administradores, professores e pais. A diversidade é proporcionada por esses integrantes locais e especializados colaborando no trabalho educacional. É importante a diversidade não só na adaptação da instrução às necessidades locais, mas ainda na inspiração do apoio sem o qual o educador profissional pouco poderá fazer.

Lendo publicações da América do Sul, encontro autores que insistem na diversidade, embora reconhecendo a necessidade de planejamento integral. É certo que Simón Bolívar focalizou a unidade: "A educação popular deve constituir a preocupação primordial do Congresso. Moralidade e esclarecimento representam os fundamentos de uma república."

Simultaneamente, porém, sentiu êle o perigo de se planejar sem levar em conta o que chamamos os "elementos fundamentais". "Precisamos não esquecer jamais que a excelência de um governo se traduz não por suas teorias, nem por sua forma ou mecanismo, porém, por sua adequação à natureza e caráter da nação para a qual se instituiu." (Discurso no Segundo Congresso Nacional de Angostura, Venezuela — Davis 31,27.)

A literatura educacional recente reflete esse mesmo equilíbrio de necessidades regionais e universais. Expressou-se muito bem o Presidente da Guatemala, Sr. Juan José Arevalo Barmejo, quando disse:

"A pedagogia abrange igualmente o universal e o regional, interessando-se por conseguinte pela totalidade da natureza humana, que é universal em espírito, porém real e local por causa de seu revestimento orgânico e ambiente" (*Marco social de la educación en nuestra America*, 1939 — Davis 484).

E autores brasileiros como Gilberto Freire contribuíram de maneira decisiva para a teoria do regionalismo, procurando evitar excessos em qualquer das tendências: "A maioria dos estrangeiros tende a considerar apenas o que é metropolitano ou pitoresco, aquilo que se apresenta muito progressista ou muito primitivo ou arcaico: São Paulo ou Rio, selvagens nus do Rio Amazonas. Mas é entre esses dois extremos antagônicos que fica o Brasil verdadeiro, com sua variedade de situações regionais." (*Brazilian Unity and Regional Diversity in Brazilian Interpretation*. A. A. Knopf, 1945, cap. 3, p. 519 — Davis 509f.)

O planejamento de âmbito nacional que não recebe participação local é inútil; o planejamento local que não conta com certa supervisão nacional é fútil.

Darei algumas ilustrações. Tomemos, por exemplo, a questão: Como devem agir os administradores escolares a fim de conseguirem a cooperação dos pais na educação das crianças? As respostas plausíveis a essa pergunta variam conforme as condições da comunidade local. Para Chicago e seus subúrbios a resposta correta é uma. Na zona pobre do centro da cidade, habitada sobretudo por famílias recém-chegadas das zonas rurais, o administrador escolar precisa preocupar-se com assuntos elementares e simples. Um diretor reuniu grande número de pais que recentemente se haviam transferido para um conjunto residencial do governo. Procurando alguma coisa através da qual lhe fosse possível despertar interesse e orgulho, começou por revelar que um repórter inamistoso havia levantado calúnias sobre os moradores do conjunto. Falou como

um político em comício: "Os jornais dizem que não temos orgulho por nosso bairro. Temos orgulho de nosso bairro e de nossa escola?" (Alguns pais gritaram — "Temos".)

Continuou o diretor: "Os jornais dizem que nós jogamos lixo na rua. Nós jogamos lixo na rua?" (A multidão gritou — "Não".)

"Dizem que usamos cortinas rasgadas nas janelas. Nós usamos cortinas rasgadas nas janelas?" (A audiência berrou bem alto — "Não".)

"Dizem que não damos a refeição da manhã às crianças, quando saem para a escola. Nós alimentamos as crianças antes de saírem para a escola?" (Respondeu um berro da audiência: "Sim".) E assim por diante.

Num bairro de gente rica de Chicago tal conversa constituiria um insulto. Devem os administradores, então, orientar com sutileza o interesse ativo de muitos pais pelo trabalho escolar. Assim, foram realizados, no ano passado, cursos de atualização da matemática, para os pais que de repente compreenderam haver sido o ensino da matemática modernizado, pois seus filhos viviam fazendo perguntas sobre teorias e conceitos matemáticos que até alguns anos atrás só eram ensinados nas universidades.

Por outro lado, não existe possibilidade de vir a iniciativa local a melhorar a coordenação entre as escolas secundárias e as universidades, problema sobre o qual as autoridades federais e as associações nacionais têm concentrado muitos esforços nos últimos anos. E tampouco poderá o controle regional resolver o problema de assegurar a formação adequada de professores bem preparados, além de muitos outros problemas que exigem a coordenação de todos os interessados do país.

# PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES

NEWTON SUCUPIRA  
Do Cons. Fed. de Educação

## Introdução

Um dos pontos básicos da filosofia educacional que inspira a Lei de Diretrizes e Bases consiste, precisamente, no princípio da autonomia da escola, ou seja, o poder que lhe é conferido de se organizar e dirigir suas atividades segundo normas por ela própria elaboradas. Esta é, sem dúvida, uma das grandes conquistas da nova lei e representa algo de revolucionário em nossa tradição de ensino, se considerarmos o rígido controle legal a que estava submetida a escola.

Até agora, em matéria de educação, vivíamos da crença no poder mágico da lei. Sempre acreditamos que uma legislação altamente centralizadora, enquadrando o processo educativo em todos os seus trâmites, regulando-o em seus menores detalhes, era o meio infalível de assegurar-se um alto nível de instrução. Os fatos, no entanto, se encarregaram de mostrar a ineficácia das fórmulas legais, dos *a priori* inflexíveis, quando falta, entre outras coisas, a consciência esclarecida e responsável dos educadores. Por isso mesmo a nova lei rompe definitivamente com a centralização uniformizadora, com a imposição e paternalismo do Estado, transferindo para a consciência profissional dos mestres e educadores a tarefa e a responsabilidade de organizar a escola. Diretores e professores deixam, assim, de ser meros executores passivos dos avisos ministeriais para se tornar ativos participantes do processo educativo.

Mas na medida em que se concede liberdade à escola, maior é a responsabilidade dos educadores em face da exigência de renovação da escola brasileira. Renovação que a lei possibilita e estimula. Maior deverá ser, por isso mesmo, sua competência profissional, seu conhecimento dos problemas pedagógicos e da realidade brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases não é uma revolução pedagógica que se faz apenas no texto legal. Princípios e categorias pedagógicas não operam automaticamente pelo simples fato de se

haverem convertido em lei. Por conseguinte, a fecundidade prática do novo diploma legal está a depender largamente dos próprios educadores, de sua iniciativa criadora na exploração das múltiplas virtualidades que a lei encerra.

Muitas das perplexidades verificadas na escola brasileira nesta primeira fase de vigência do novo estatuto legal se devem, em boa parte, à dificuldade e, também, à incapacidade de muitos educadores de enfrentar por si mesmos, sem a tutela providencial das instruções oficiais, as novas situações criadas pela aplicação da lei. Acostumados a uma legislação minuciosa que favorecia a inércia e a irresponsabilidade e os dispensava de pensar e agir por si próprios na solução dos problemas suscitados no decorrer do processo educativo, os nossos educadores não sabem ou não querem usar da liberdade que lhes foi outorgada. Mas o uso proveitoso dessa liberdade supõe, além do senso de responsabilidade, um conhecimento da filosofia da Lei, de seus princípios e de suas categorias pedagógicas fundamentais. Porque, quaisquer que sejam as suas incoerências, a Lei de Diretrizes e Bases possui uma doutrina e um espírito que precisam ser bem conhecidos para que possa ela ser bem aplicada. E seria tarefa da maior importância formular a filosofia educacional que está, implicitamente, contida nela ou que se poderia construir a partir da Lei.

No presente trabalho nosso objetivo é mais modesto. Tentaremos desembaraçar alguns de seus princípios e suas implicações no que diz respeito à educação de grau médio. Trata-se de estudo escrito para atender a uma solicitação do Professor Gildásio Amado, que, à frente da Diretoria do Ensino Secundário, idealizou um curso sobre "Teoria e Prática da Escola Secundária", especialmente destinado aos diretores deste tipo de escola e visando a familiarizar os educadores com a doutrina da Lei. Será, pois, uma análise sucinta de tópicos que nos foram propostos e dentro dos limites preestabelecidos.

#### Articulação de graus e ramos

Completando a formação da personalidade iniciada na escola primária, habilitando o jovem para sua integração na sociedade e, finalmente, fornecendo a preparação necessária para seguir os estudos superiores, a escola média pode ser considerada, sem exagero, como a espinha dorsal de um sistema de ensino bem articulado. Neste particular, a educação de grau médio recebeu um tratamento da Lei de Diretrizes e Bases que representa um progresso real em face do regime anterior.



Conservou-se o conceito, já consagrado entre nós, de ensino de grau médio como um gênero do qual o secundário, o técnico, o normal e outros ramos seriam as espécies. Mas o que há de inovador na Lei é a sua concepção orgânica da escola média, ao mesmo tempo, global e diversificada. Dois pontos fundamentais definem esta concepção: o objetivo de formação básica comum a toda educação de grau médio com anterioridade às suas especializações e a equivalência de seus cursos tendo em vista o acesso aos estudos superiores. Desta forma, a Lei diminuiu consideravelmente a segregação até agora existente entre os diversos ramos e procurou suprimir a tradicional distância hierárquica que separava o secundário dos outros tipos de ensino médio.

A essencial finalidade formativa é afirmada, desde logo, no art. 33 ao estabelecer que "a educação de grau médio, em prosseguimento à administrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente". Há que entender o conceito de formação em seu sentido pleno como o processo de plasmação total da personalidade em função dos valores fundamentais que devem informá-la. Não se trata de uma formação exclusivamente intelectualista ou à base de um puro humanismo estético-literário. Nem de uma formação espiritual desenraizada de seu contexto sociocultural. Nem também de uma formação prática orientada, estritamente, por valores utilitários. Mas de uma formação integral que implica o desenvolvimento harmonioso da personalidade em seus aspectos essenciais, o intelectual, o moral, o social, o vocacional e o físico, visando a preparar homens livres e responsáveis, constituindo um todo integrado com seu mundo. Todos estes aspectos se encontram consignados na lei como sendo os componentes essenciais da formação básica a ser dada na escola média. Com efeito, além da formação intelectual, temos a formação moral e cívica exigida no item III do art. 38, as atividades complementares de iniciação artística no item IV do mesmo artigo, obrigatoriedade da educação física no art. 22, e no parágrafo 2.º do art. 44 determina-se a inclusão de disciplina vocacional entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no primeiro e segundo ciclos do secundário.

Assim, de acordo com o espírito e a letra da lei, ao afirmar o sentido formativo geral da escola média, o primeiro ciclo de todos os ramos deveria evitar toda especialização prematura, toda profissionalização acentuada mesmo nos cursos técnicos. Aliás, o art. 35, determinando que o currículo das duas primeiras séries do ciclo ginásial será comum a todos os cursos do ensino médio, no que se refere às matérias obrigatórias, criou uma



espécie de tronco comum que visa, precisamente, assegurar um mínimo de educação geral para toda escola média.

Em seu intuito de aplainar as diferenças de prestígio, a Lei generaliza as denominações de *ginásio* e *colégio* para todos os estabelecimentos de primeiro e segundo ciclos de todos os ramos do ensino médio. Desta forma pretendeu-se eliminar a condição de privilégio conferida à escola secundária pela Lei Orgânica de 1942. Condição que emprestava a esta escola um forte caráter seletivo de "educação para um *status*", conforme a expressão de Kandel. Decerto, o extraordinário prestígio de que sempre gozou o secundário se deve a fatores extrapedagógicos decorrentes de um conjunto de condições socioculturais que não poderíamos aqui examinar. Evidentemente não é a legislação que vai transformar as estruturas e valores sociais determinantes desse prestígio especial do secundário. Mas não se compreenderia que, na fase de expansão do ensino e de sua democratização, a própria lei viesse contribuir para fortalecer o caráter socialmente seletivo da escola. Cabe-lhe, pelo contrário, tentar corrigir as deformações, valorizando igualmente os diferentes ramos do ensino médio. E esta foi, justamente, a orientação da Lei de Diretrizes e Bases. Com o princípio de equivalência dos cursos, a escola secundária deixou de ser "a estrada real para a Universidade", como era até então considerada. Colocando no mesmo plano os diversos ramos do grau médio no que diz respeito aos fins de formação geral e de habilitação aos estudos superiores, a lei procura evitar a discriminação de prestígio e nos oferece uma concepção profundamente articulada da educação de nível médio.

Aliás a tendência da Lei é para reduzir as diferenças acentuadas entre os cursos dos diferentes ramos. Assim é que no art. 44, § 2.º, introduz matérias vocacionais no ensino secundário, enquanto no art. 49, § 1.º, determina que no ensino técnico as duas últimas séries do primeiro ciclo incluirão quatro disciplinas do curso ginásial secundário. Acreditamos que, seguindo o espírito da Lei, poderíamos marchar para um ginásio único, deixando-se a especialização dos diversos ramos para o segundo ciclo. Teríamos a unificação do primeiro ciclo da escola média num tronco comum, cuja finalidade seria, antes de tudo, dar educação geral para todos, e suficientemente flexível para oferecer opções que, sem especializar, pudessem introduzir o aluno em áreas vocacionais a serem prosseguidas no colégio diversificado e especializado.

Esse ginásio único se justificaria tanto do ponto-de-vista democrático, porque daria uma formação básica comum a todos, quanto do ponto-de-vista psicológico e pedagógico. Com efeito, os estudos da moderna psicologia das aptidões humanas (cf.

Bonnardel, Cyril Burt, Philip Vernon) mostram que as aptidões especiais (exceção feita com relação à música e ao desenho) não amadurecem tão cedo como o fator geral de inteligência. À vista desses resultados, admite-se que a seleção para os diferentes tipos de educação de grau médio não deveria ser feita antes dos treze anos, na medida em que estes tipos requerem maior grau de certas aptidões especiais. Psicologicamente seria, pois, desaconselhável toda educação especializada no ciclo ginásial.

Considerado o problema do ângulo das necessidades de uma sociedade industrializada, verifica-se que, ou as atividades industriais exigem trabalhadores altamente qualificados, cuja formação não poderia fazer-se no nível do ginásio, ou então o trabalho não requer grande especialização e neste caso sua aprendizagem se faz melhor no âmbito da própria indústria, requerendo, apenas, certo grau de instrução que o ginásial estaria capacitado a fornecer. Ao colégio caberia formar o técnico de nível médio de que tanto necessita o desenvolvimento industrial. Acresce que esse colégio técnico, segundo a Lei (art. 44, § 1.º), poderá ter mais de três séries e ser criado por Universidade, se nela existe curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos (art. 79, § 3.º). Além disso, as atividades comerciais e administrativas, isto é, as atividades terciárias, oferecem uma multidão de empregos que não exigem conhecimentos técnicos muito especializados e para os quais a instrução que se obtém no ginásio seria suficiente. Todas estas razões justificariam a instituição do ginásio comum, flexível, verdadeira escola democrática.

A articulação entre os diferentes ramos e graus de ensino encontra-se devidamente assegurada na Lei. A primeira está garantida no art. 41, ao se permitir aos alunos a transferência de um curso para outro, mediante adaptação prevista no sistema de ensino. Desta forma qualquer aluno, sentindo-se desajustado num curso, teria facilidade de mover-se para outro mais de acordo com suas aptidões e interesses.

No que se refere à articulação com o primário, procurou-se estabelecer maior continuidade entre este nível e o médio: o art. 36, parágrafo único, concede ao aluno que houver concluído a sexta série primária o direito de ingressar na segunda série do primeiro ciclo, mediante exame das disciplinas obrigatórias da primeira série. Recentemente o Conselho Federal de Educação, ao aprovar o Parecer 121/63, do Conselheiro Pe. José de Vasconcelos, reduziu ainda mais a descontinuidade entre o primário e o médio, contribuindo para garantir, de modo efetivo, a articulação entre os graus de ensino determinada pelo art. 12 *in fine*. De acordo com o parecer citado, é facultado ao aluno

que tiver curso primário completo, nos termos do art. 26, ingressar diretamente nos cursos de grau médio, sem prestar exame de admissão, a critério do estabelecimento e quando não se tratar de classificação para número insuficiente de vagas. Esta medida poderia ser o ponto de partida para a instituição da escola comum, obrigatória, de nove anos, na base dos esquemas 6-3 ou 5-4, isto é, seis anos de curso primário e três de curso ginásial ou cinco anos primários e quatro ginásiais.

A articulação com o curso superior se fará através da terceira série colegial do curso secundário. Esta série, segundo a Lei, será organizada com currículo diversificado, visando ao preparo dos alunos para os diferentes cursos superiores, e compreenderá no mínimo quatro e no máximo seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários. Em virtude de determinação do Conselho Federal de Educação, ao fixar as disciplinas obrigatórias dos sistemas de ensino médio, o português é a única matéria obrigatória, cabendo ao estabelecimento escolher as demais.

Trata-se, portanto, de uma série essencialmente preparatória. Mas, como bem acentuou o Conselheiro Almeida Júnior, no Parecer 53/62, sobre o currículo da 3a. série colegial, esta não pode ser considerada uma série pré-profissional. A alusão que a lei faz ao preparo aos cursos superiores, esclarece o referido parecer, não modifica o propósito fundamental da terceira série do colégio, pois esta representa e continuará a representar a cúpula do ensino secundário brasileiro e, para a maioria dos alunos, constituirá a etapa final dos estudos escolares. Com isto se pretende afirmar a boa doutrina de que as matérias constitutivas desta série, de livre escolha do estabelecimento, não poderiam ser de caráter profissional. São matérias, ainda, do curso secundário, se bem que destinadas ao preparo do aluno em função do curso superior que pretende estudar. Todavia deve-se reconhecer que, na prática, o conteúdo desta série há de ser, inevitavelmente, condicionado pelos concursos de habilitação às escolas superiores.

Concluindo, destacaremos os seguintes pontos fundamentais que caracterizam a concepção da escola média que nos oferece a Lei de Diretrizes e Bases :

- 1) unidade de formação básica para toda a educação de grau médio; 2) diversificação articulada; 3) equivalência dos cursos para o acesso aos estudos superiores.

## Variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos

A Lei de Diretrizes e Bases, afirmando o princípio da variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos, em toda sua generalidade e para todos os graus e ramos de ensino (art. 12), consagrou-o, por assim dizer, como uma das categorias basilares de sua filosofia pedagógica. Princípio que, devidamente aplicado, poderá tornar-se fator decisivo da renovação de nossos processos de ensino. A insistência com que a Lei o afirma mostra claramente a intenção do legislador de romper com uma tradição de uniformidade e rigidez curricular que entravava seriamente a dinâmica de nosso ensino, tornando-o incapaz de atender às múltiplas solicitações de uma sociedade em acelerado processo de diversificação e de ajustar-se às diferenças de vocações e aptidões dos alunos.

Na educação de grau médio, em especial, a Lei em oportunidades várias reitera a exigência de variedade e flexibilidade. O art. 34 não somente admite, mas estimula a variedade dos cursos, ao determinar que o ensino médio "abrangerá, entre outros, os cursos secundários, cursos técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário". Sabiamente deixa a Lei de fixar o número de cursos. Sua enumeração se limita a indicar os já existentes. A expressão "entre outros" deixa aberta a possibilidade de instituição de novos cursos de ensino médio, devidos à iniciativa dos educadores, impostos pelas necessidades práticas e culturais que a Lei não poderia prever. O art. 44, por sua vez, determina expressamente que "o ensino secundário admite variedade de currículos".

Para melhor compreensão do problema, devemos começar por um esclarecimento dos conceitos em jogo, tanto do ponto-de-vista doutrinário, quanto em função da sistemática legal. Nem sempre a terminologia da Lei é suficientemente unívoca, como seria de se desejar. No entanto é bastante clara nesse ponto: um mesmo ramo pode compreender uma variedade de cursos e estes devem ter currículos flexíveis. O já citado art. 34, muito a propósito, se refere não ao curso, mas a cursos secundários. De qualquer modo, impõe-se uma definição prévia de curso e currículo, que fixe o sentido preciso de ambos esses termos. Trata-se, evidentemente, de conceitos intimamente relacionados. Na terminologia americana currículo significa uma seqüência de cursos, enquanto para nós a todo curso corresponde um currículo. Mas dentro do mesmo curso pode haver variação curricular, se se permite ao aluno, à base de um núcleo comum obrigatório, organizar o seu currículo em função de seus interesses e vocação. É o que acontece, por exemplo, na "high

school" ou no "college" americanos, segundo o sistema de matérias obrigatórias e optativas.

Poderíamos definir o curso, em sua acepção fundamental], dentro da sistemática da Lei, como a seqüência articulada de estudos, com duração fixa, visando a um objetivo específico de formação e conferindo grau que assegura, ou não, privilégio para o exercício de profissão. É, portanto, o conjunto de estudos sistematizados em função de objetivo determinado. Tais estudos se distribuem pelas matérias que constituem o curso.

Quanto ao currículo, procuraremos evitar em sua definição as controvérsias em que é fértil a pedagogia moderna. No pensamento pedagógico atual, com relação ao currículo da escola média, distinguiremos três conceitos fundamentais: 1) programa de estudos ou seqüência de matérias que constituem o conteúdo da educação escolar; 2) as experiências dentro e fora da classe pelas quais a escola é responsável; 3) o todo das experiências da vida do estudante durante os anos da escola. Não vamos entrar aqui no apaixonante debate da organização do currículo segundo o princípio da pura ordenação lógica das matérias ou à base de problemas e centros de interesses dos alunos. Limitamo-nos a desembaraçar a idéia de currículo implícita no texto legal. Estabelecendo que os cursos se constituem de disciplinas e práticas educativas, a lei admite uma concepção do currículo mais ampla que a tradicional, mais em conformidade com o espírito da pedagogia moderna. O currículo compreende, assim, não somente disciplinas, mas experiências, dentro e fora da classe sob a direção da escola. As práticas educativas têm um valor essencialmente formativo da pessoa do educando. Proporcionando os campos de experiência necessários para que se desenvolvam outros aspectos fundamentais da personalidade, tais práticas podem contribuir decisivamente para superar as limitações de uma formação estreitamente intelectual até então dominante em nossas escolas. Mais ainda, as práticas educativas constituem um meio de introduzir o elemento vocacional no ensino secundário, como aliás é expressamente determinado pelo art. 44, § 2.º. Cabe ademais aos educadores explorar o valor pedagógico das práticas educativas com o fim de imprimir sentido verdadeiramente formativo ao currículo de nossas escolas.

Ao mesmo tempo, o art. 104 abre amplas perspectivas para novas experiências em matéria de organização curricular. O art. 20, por sua vez, estabelece que na organização do ensino primário e médio a Lei atenderá à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar e ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos. O texto e o espírito da Lei são um estímulo permanente à experi-



mentação pedagógica e um desafio à capacidade criadora dos educadores.

Mas, definido o currículo quer em termos de matérias, quer de experiências, importa determinar as matérias, as experiências, os bens de formação que devem constituir o seu conteúdo. Por outro lado, cumpre saber se os estudos devem ser impostos uniforme e obrigatoriamente a todos os alunos, ou se havemos de deixar certa margem de escolha à iniciativa do aluno, segundo suas preferências e inclinações. Estas são questões fundamentais da elaboração do currículo, e a segunda, especialmente, nos introduz no delicado problema da flexibilidade curricular.

Entende-se que um curso possui currículo flexível quando, ao lado do núcleo de matérias comuns obrigatórias que definem sua natureza própria, concede-se ao aluno uma faixa mais ou menos ampla de opções. Todo o problema está em fixar os limites dessa flexibilidade. A doutrina da Lei consagra uma flexibilidade moderada, repudiando o sistema puramente opcional dominado pela falácia da equivalência das matérias. Ou seja, o princípio de que qualquer matéria é boa, contanto que seja bem ensinada e bem estudada. Nesta perspectiva o critério de seleção das matérias ou dos estudos e, conseqüentemente, da organização efetiva do currículo seria deixado às preferências dos alunos, ou pior ainda, às conveniências dos pais. Contra tal sistema vale a pena citar as justas observações de Chapman e Counts, autores que seguem a orientação da educação progressiva: "Qualquer sistema de educação que erige os interesses do aluno como seus princípios diretivos está inevitavelmente destinado ao malogro. Na determinação da natureza das atividades não é o temporário e muitas vezes equivocado interesse de um aluno relativamente ignorante, mas as exigências de uma bem concebida sociedade, que constitui o padrão final de valores". Acrescentaríamos que não são somente os fins da vida social, mas os fins do homem como tal, que ditam, em última análise, a diretriz essencial de um plano educativo. Como observava Cunningham, o interesse, sem dúvida, é princípio de método, mas a necessidade do aluno como ser racional e como participante da comunidade é que deve tornar-se o critério fundamental de uma formação. Decerto o currículo não poderá ser um conjunto de matérias impostas uniforme e rigidamente a todos os alunos, porque isso seria desconhecer a realidade dos interesses e diferenças individuais. Mas, para que o currículo tenha valor de formação básica, não pode faltar-lhe um caráter normativo que esteja acima das conveniências imediatas e interesses limitados de pais e alunos. Todo o problema será o de alcançar uma flexibilidade onde se harmonizem as exigências de formação geral, as diferenças individuais e o sentido prático-funcional



da educação escolar, tendo em vista, principalmente, a natureza e solicitações da sociedade onde se insere a escola.

O esquema de organização curricular previsto na Lei repousa sobre três princípios fundamentais que permitem conciliar as exigências acima expostas. São eles:

1) O princípio de educação geral, comum a todos, representado pelo núcleo básico das matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação para todos os sistemas de educação. As matérias indicadas pelo Conselho, em número de cinco, formam, na verdade, aquele mínimo indispensável para a aquisição dos conhecimentos de base a que se referia o "Colloque de Royumont", promovido pela UNESCO, isto é, os meios de expressão (domínio da língua vernácula, linguagem matemática) e um fundo de cultura comum (literatura, história, geografia, ciências naturais, experimentais). Por outro lado, a obrigatoriedade destas matérias em todos os estabelecimentos do País preserva a unidade da educação brasileira e a ênfase recomendada quanto ao ensino do vernáculo, história e geografia do Brasil, assegura o sentido de integração nacional que se exige da formação escolar.

2) O princípio de atendimento às peculiaridades regionais que se impunha num país tão diversificado como o nosso, princípio assegurado pela complementação do currículo através dos Conselhos Estaduais de Educação.

3) O princípio das diferenças individuais de aptidões e de vocação, garantido pela faculdade que a Lei concede ao estabelecimento de completar o currículo, até o máximo de duas matérias.

Quanto a este último ponto, a Lei parece ter incorrido em equívoco, pois o art. 44, de modo contrário ao consenso universal, admite a opção pelos estabelecimentos e não pelos alunos, como seria o normal. Mas entendemos que o dispositivo legal não deverá ser interpretado literalmente, e sim em função do espírito da Lei, que é a quebra da rigidez curricular. Assim sendo, o disposto nos artigos 44 e 35 será entendido como o poder que a Lei defere à escola de colocar matérias à opção do aluno. Doutra forma, a idéia de flexibilidade perderia inteiramente o seu sentido, tal como se compreende na pedagogia moderna, ou seja, flexibilidade em função do aluno e não do estabelecimento. Com efeito, do ponto-de-vista do aluno a rigidez do currículo será a mesma, se as matérias lhe são impostas diretamente pelo dispositivo legal ou pela escola. Assim, para que o currículo seja realmente flexível, é preciso que a escola ofereça ao aluno um elenco de matérias, a fim de que possa exercer sua opção. Decerto não se trata de opção arbitrária, mas aconselhada pelo

serviço de orientação educacional e pelos mestres, segundo suas capacidades e interesses. Havemos de reconhecer, no entanto, que a flexibilidade ideal depende de condições que nem sempre toda escola pode alcançar. Uma delas é a capacidade de matrícula do estabelecimento. A esse respeito o *Conant Report*, sobre a escola secundária americana, mostrou que somente com matrícula superior a quatrocentos alunos se torna praticável, com rendimento, o sistema multicurricular da "*comprehensive high school*".

Dir-se-á, talvez, que no esquema da Lei a flexibilidade é bastante reduzida, pois a faixa de opções do estabelecimento se limita a duas matérias, das nove que constituem o ciclo ginásial do secundário. Na verdade essa limitação depende, em grande parte, do critério adotado pelos Conselhos Estaduais de Educação. Se estes Conselhos apresentarem uma hipótese única de currículo e as escolas impuserem rigidamente ao aluno as duas matérias a que têm direito, elimina-se, praticamente, a flexibilidade curricular consignada na Lei. Haverá, nesse caso, variedade de currículos de um sistema de ensino para outro, de colégio para colégio, mas não autêntica flexibilidade.

Ao fixar as normas para o ensino médio na Indicação de março de 1962 (*Documenta 1*), o Conselho Federal de Educação teve como diretriz garantir o máximo de flexibilidade. Com efeito, admitindo a pluralidade de currículos no sistema federal, ao oferecer, como modelo, várias hipóteses na faixa correspondente aos Estados, e permitindo que, além das disciplinas relacionadas, poderiam ser escolhidas como optativas, em cada tipo de currículo, as que figuram como obrigatórias em outros tipos, dilatou consideravelmente a margem de opções e, conseqüentemente, os limites da flexibilidade. Seguindo este critério, os Conselhos Estaduais deveriam apresentar não apenas duas matérias, mas hipóteses várias, para que a escola tivesse maior liberdade na organização de seu currículo.

Vê-se, portanto, que, na prática, a extensão do princípio de flexibilidade curricular vai depender, substancialmente, da clareza dos Conselhos Estaduais e da compreensão dos educadores e, também, das possibilidades da escola. De qualquer modo, grande é a responsabilidade dos educadores na tarefa de renovação da escola brasileira, através da elaboração de currículos mais diversificados e flexíveis, em consonância com a variedade das aptidões individuais e ajustados às necessidades prementes de uma sociedade em transformação, sem esquecer, contudo, o imperativo de uma adequada formação geral.

### Autonomia da escola

Afirmamos no início deste trabalho que o princípio da autonomia da escola era uma das grandes conquistas da Lei na medida em que liberava a escola de uma rígida padronização e transferia para a consciência profissional dos mestres e educadores a tarefa e a responsabilidade de organizar a escola. Importa, agora, determinar o sentido dessa autonomia, seus limites e amplitude.

Do ponto-de-vista doutrinário, a autonomia, como poder de se dar normas, decorre da própria natureza e funções da instituição escolar. Quer se considere a escola como auxiliar da família na sua missão de educar os filhos, quer a serviço da sociedade e a ela diretamente subordinada, trata-se de uma agência educacional específica, gozando de autonomia real, embora sujeita a limitações. A escola, portanto, nem é pura extensão da família nem simples coisa do Estado. Como agente da família e da sociedade, age no interesse de ambas; mas atua segundo sua iniciativa e seu próprio julgamento, tendo em vista métodos que resultam do saber especializado e da competência profissional dos educadores.

Poderá admitir-se que a educação, em última análise, é de responsabilidade dos pais e que a estes compete decidir do tipo de educação que desejam dar a seus filhos. E este direito está expressamente confirmado pela nova lei nos artigos 2.º e 3.º. Mas desde que se utilizam da escola cabe aos pais respeitar-lhe a prerrogativa de regular suas atividades. O mesmo ocorre se considerarmos a escola como agência da sociedade e a serviço dos fins desta. É preciso, num caso como noutro, para usarmos uma expressão de Anísio Teixeira, que se dê ao educador, como tem o médico, a necessária liberdade e autonomia na fixação das normas do processo educativo.

Mas se a escola tem autonomia para educar segundo os processos e métodos exigidos pela natureza da ação educativa, não poderia, contudo, arrogar-se a liberdade de impor qualquer tipo de educação. De uma parte, a autonomia escolar encontra limites nos direitos da família sobre a educação, conforme reconhece a Lei; doutro lado, desde que a educação interessa à sociedade, sendo parte do bem comum, compete ao Estado estabelecer normas reguladoras das atividades escolares. Sob este aspecto tem o Estado o direito de fazer certas exigências à escola, fixar condições para o seu funcionamento e traçar as diretrizes de uma política educacional a que deve submeter-se a escola, atendidos determinados fins e direitos, tais como se encontram previstos no art. 1.º da Lei.

Se a autonomia tem fundamento no ser da instituição escolar, na essência mesma do processo educativo, do ponto-de-vista do direito positivo esse poder de se dar normas repousa na ordem legal. Só existe e produz efeitos quando legalmente reconhecido. E como é o Estado que faz possível a existência legal da escola, não se poderia negar uma relação de dependência desta em face da ordem social que o Estado representa. A autonomia da escola existe enquanto configurada na lei, o que não significa, contudo, que se trate de simples dádiva do Estado, porquanto deriva da natureza mesma da instituição escolar.

Em resumo, poderíamos dizer que a autonomia é o poder que possui a escola de se organizar e dirigir o processo educativo, respeitados os direitos da família e as limitações legais impostas pelas exigências do bem comum.

Na Lei de Diretrizes e Bases a autonomia da escola se encontra plenamente assegurada e está, por assim dizer, consubstanciada no art. 43: "Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento sobre sua organização, a constituição dos seus cursos e o seu regime administrativo, disciplinar e didático". O art. 39 explicita esta autonomia no que diz respeito à verificação do rendimento escolar. Mas o essencial da autonomia se encontra consignado no art. 43. Com efeito, tudo que diz respeito ao processo educativo como tal cai na esfera de competência da escola, ressalvadas, é claro, as limitações da Lei. Deste modo, é da iniciativa da escola estabelecer sua constituição, definir seu regime administrativo, organizar o currículo, instituir cursos, elaborar os programas, fixar as normas de apuração do rendimento escolar, determinar os critérios de promoção e, enfim, tudo quanto refira ao regime didático. Em comparação com a legislação anterior, haveremos de convir que é considerável a margem de liberdade concedida pela nova lei. Poderão, assim, os estabelecimentos, liberados dos constrangimentos de um padrão único, organizar-se com suficiente flexibilidade, de modo a atenderem às exigências de adaptação da escola aos diferentes meios sociais e à individualidade dos alunos. A autonomia dá à escola a necessária liberdade de movimentos para reorganizar-se continuamente, a fim de acompanhar o ritmo das transformações sociais e culturais de seu tempo.

A alguns a liberdade concedida pela nova lei parece ainda limitada. Outros a consideram inconveniente, se não prejudicial, por não estarem os colégios suficientemente preparados para exercê-la. Que a autonomia pode e deve sofrer limitações, é incontestável. O que dissemos sobre sua natureza justifica suas restrições. Na medida em que a educação é um bem social, não poderia ficar entregue ao arbítrio das escolas. Estas devem subordinar-se às diretrizes educacionais traçadas pelos

organismos competentes, ressalvados os direitos inerentes à pessoa humana, e por isso mesmo é legítima a fiscalização exercida pelo Estado. Quanto àqueles que se mostram receosos, vale ressaltar a óbvia verdade de que somente no exercício da liberdade se adquire uma verdadeira consciência responsável. Além disso, cabe observar que o longo período de rigoroso controle legal não evitou o baixo nível de grande número de nossos estabelecimentos. É que uma regulamentação completa e minuciosa é sempre a receita para a mediocridade institucional em matéria de educação. E a experiência nos mostra que quanto mais as atividades escolares se encontram reguladas por lei, quanto mais se elimina a participação responsável do pessoal docente em sua direção e organização, tanto maior é a rotina, a inércia, a burocratização de atividades que exigem um esforço sempre renovado de iniciativa criadora. Por outro lado, a autonomia deverá ensejar maior participação da família e da comunidade local na vida da escola, podendo elas operar como mecanismos de controle eficazes sobre as atividades escolares, como sucede, por exemplo, com a escola americana.

Concedendo tal liberdade, a Lei teve em vista dar condições à escola para que esta possa melhor organizar-se, desempenhar suas funções e alcançar suas finalidades. Mas o uso da liberdade significa responsabilidade. Daí por que, conquistada a autonomia, maior se torna a responsabilidade dos educadores diante da tarefa de elevar o nível da escola brasileira e ajustá-la à sua realidade. Liberdade escolar quer dizer, portanto, liberdade para aperfeiçoar continuamente o processo educativo, e não liberdade para negociar a educação. Poderíamos aplicar à autonomia da escola, *mutatis mutandis*, o que dizíamos da autonomia universitária em estudo especial apresentado ao Conselho Federal de Educação: a autonomia não é fim em si mesma, mas condição para que a escola possa realizar eficientemente suas tarefas e ser útil à sociedade. Não deve ser entendida como privilégio gracioso, mas como responsabilidade que a escola tem de assumir para atingir seus objetivos.

### Liberdade de julgamento do professor

A liberdade de julgamento do professor, amplamente assegurada pela nova lei, decorre da própria natureza da função docente e é o corolário da autonomia da escola. Poderia dizer-se que esta liberdade existia, também, no regime anterior. Mas tratava-se de uma liberdade limitada, pois a função de julgamento do mestre era estritamente condicionada por um sistema padronizado de provas, exames, graus e médias.



Concedendo maior liberdade aos educadores na elaboração das normas que devem reger o processo educativo, a Lei deu margem a que se reformulem os critérios existentes, eliminando-se o formalismo de que se revestem, comumente, os exames tradicionais. Com esta liberdade, poderão as escolas, beneficiando-se dos resultados da experimentação pedagógica e dos ensinamentos da experiência, introduzir métodos mais objetivos e mais racionais de avaliação da capacidade intelectual e nível de conhecimentos dos alunos.

Tudo o que a Lei determina em matéria de apuração do rendimento escolar e de julgamento do aluno se encontra estabelecido no art. 39 e seus parágrafos, podendo-se assim resumir:

- 1) a apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino;
- 2) na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados durante o ano letivo nas atividades escolares;
- 3) nos exames e provas o professor terá liberdade de formulação das questões e autoridade de julgamento;
- 4) os exames serão prestados perante comissão examinadora formada de professores do próprio estabelecimento e, se este fôr particular, sob fiscalização da autoridade competente.

A Lei estabelece, assim, dois procedimentos na apuração do rendimento escolar: os trabalhos escolares durante o ano letivo e os exames, sem determinar o seu número e natureza. A intenção da lei foi, justamente, deixar ao critério dos responsáveis pela escola organizar o sistema de avaliação do aproveitamento do aluno, e daquele que tem a responsabilidade direta pela formação do aluno, o professor, a função de julgar. Por outro lado, conferindo maior valor aos trabalhos escolares, possibilitou a Lei uma verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo curso, de forma que se mantenha uniforme a aferição do aproveitamento gradual do aluno. Procurou-se, com isto, evitar que o ensino se faça, tão-sòmente, em função das provas parciais ou dos exames finais, como era usual em nossa escola. O que constitui a essência do disposto na Lei, como bem destacou o Conselheiro Anísio Teixeira, no Parecer 102/62, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, está no reconhecimento da autoridade final do professor no julgamento do aproveitamento do aluno e na recomendação de preponderância dos resultados escolares, apurados cumulativamente ao longo do curso, sobre os exames e provas convencionais.

Esse dispositivo, que concede ao professor "liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento", tem sido



objeto de sérias restrições da parte de alguns críticos da Lei, que o acusam, entre outras coisas, de implantar a ditadura do mestre. O Prof. Lourenço Filho, em seu recente livro *Organização e Administração Escolar*, dirige-lhe a crítica mais severa ao afirmar: "Nenhum dispositivo mais aberrante dos critérios para boa avaliação da eficiência do ensino e, em consequência, para que se respeitem os princípios da organização e administração escolar." Prosseguindo, sentencia êle que "cada mestre, em sua classe, será um pequeno ditador".

Em que pese à incontestada autoridade do eminente mestre da pedagogia brasileira, não compartilhamos de seus temores quanto ao arbítrio do professor que a Lei teria contribuído para instituir. Não resta dúvida que os estudos da moderna psicologia educacional em matéria de avaliação do rendimento escolar são unânimes em criticar o sistema tradicional de exames e notas, por deixar larga margem ao fator sorte e aos erros subjetivos de apreciação, além de seu aspecto excessivamente competitivo. Todos conhecemos, mesmo sem as pesquisas psicológicas feitas nesse sentido desde algum tempo, os erros freqüentes cometidos pelos mestres no julgamento de provas de seus alunos. É natural, portanto, que se busquem métodos de verificação mais rigorosos e mais precisos. Mas daí não se segue que se deva excluir toda autoridade de julgamento do professor, limitando-se este a ser um apurador de testes padronizados. É verdade que existe uma tendência a substituir o tipo clássico de exames pelos testes de questões objetivas, com o fim de eliminar os fatores subjetivos de julgamento. Vejam-se, por exemplo, na Inglaterra os "attainment tests" organizados, entre outros, por Cyril Burt. É indiscutível que os testes escolares e as chamadas escalas objetivas oferecem uma grande vantagem sobre os exames tradicionais: podem ser corrigidos sempre da mesma maneira, substituindo uma estimação vaga por uma medida de grande exatidão. Mas psicólogos favoráveis a estes métodos, como C. W. Valentine, em seu livro *Psychology, its bearings in education*, não deixam de reconhecer as limitações de tais testes admitindo que existem elementos de valor educativo que lhes escapam, mas que podem aparecer no trabalho geral da escola. Por outro lado, é evidente que em certas matérias o chamado teste-ensaio é ainda insubstituível, como reconhece também Stephens em sua *Educational Psychology*.

Não se trata de discutir o valor dos testes como medida objetiva do rendimento escolar. Mas é preciso observar que medir e julgar não são a mesma coisa e que uma mesma medida pode dar lugar a diferentes julgamentos, dependendo do fim que se tem em vista. Uma coisa é julgar o aluno com o objetivo de classificação, outra julgá-lo com relação às suas próprias pos-

sibilidades, em competição consigo mesmo e não com seus companheiros. Se se trata, apenas, de classificação ou promoção, à base de critérios estabelecidos, certamente que o teste padronizado seria o processo mais adequado. Porém, como a verificação do rendimento escolar não se faz somente para efeitos de promoção, mas tem por fim igualmente avaliar as capacidades e interesses do aluno, seu desenvolvimento e aproveitamento total no curso, conviria levar em conta, ainda, os efeitos psicológicos das técnicas de verificação no processo de formação de sua personalidade. Nesta perspectiva a função de julgar do professor é insubstituível para a avaliação do rendimento integral do aluno, e não se poderia tirar-lhe a autoridade de julgamento.

No contexto da Lei esta autoridade não significa arbítrio inapelável, ao qual estaria entregue, irremediavelmente, a sorte dos alunos. Em primeiro lugar, de acordo com o mesmo art. 39, a apuração do rendimento do ensino ficará a cargo do estabelecimento, que fixará suas normas. Por conseguinte a ação do mestre se processa dentro do regime didático organizado pela escola, onde se pode assegurar ao aluno o direito à revisão de provas e a novos exames com outros professores. Em segundo lugar, o professor examina fazendo parte de uma comissão examinadora composta de professores do próprio estabelecimento e, se esse fôr particular, sob a fiscalização da autoridade competente. Finalmente, os exames não constituem a parte mais importante do processo de verificação e sim os trabalhos escolares realizados durante o ano letivo.

O objetivo da Lei foi garantir ao professor a livre afirmação de sua autoridade e de sua consciência profissional. Mas esta liberdade não se deve confundir com arbítrio e não colide com a exigência de normas que regulem a apuração do rendimento escolar. Como acentua o Conselheiro Anísio Teixeira, a Lei procurou evitar a excessiva impessoalidade dos exames elaborados por especialistas sem a vivência do processo escolar. "Na prática", afirma ainda êle no Parecer já citado, "nada impede que o professor, em perfeita inteligência com os especialistas, lance mão dos processos mais objetivos de verificação da aprendizagem. A autoridade final é que está com o professor, pois este mais do que os especialistas que, no caso, atuam apenas como peritos, tem ou deve ter conhecimento mais completo do aluno e do seu real aproveitamento". É claro que a doutrina da Lei supõe dos mestres maior senso de responsabilidade e maior competência profissional, o que vai exigir melhor formação pedagógica dos nossos professores.

A liberdade do professor também não exclui a possibilidade de um conselho de classe que possa melhor emitir um julgamento sobre a capacidade do aluno baseado em seu rendimento global

no curso. Uma avaliação segura de seu aproveitamento de suas possibilidades não deveria depender somente do julgamento de cada professor, atuando isoladamente no âmbito de sua disciplina. De todo modo, a autoridade final de julgamento, nos exames e provas de sua matéria, cabe ao professor, como estabelece a Lei, sem que tal autoridade, como foi ressaltado, seja instância inapelável.

#### Atendimento das aptidões individuais

Não há educação do homem *em geral*, mas a educação toda sempre está voltada para a formação de uma personalidade concreta, um ser individual portador de uma originalidade irreduzível. Por isso mesmo todo processo educativo deveria ter como base o princípio de individualização. Reduzida a seus momentos essenciais, a educação escolar poderia ser definida como a organização das relações entre duas individualidades: a do mestre e a do aluno. Sendo assim, a escola deve estruturar-se de modo que cada aluno seja valorizado em sua individualidade e jamais reduzido ao denominador comum de um aluno tipo.

A escola rigorosamente padronizada que perdurou entre nós, e ainda é a regra geral, constitui a negação mesma do princípio de individualização do ensino. A legislação escolar que regulava minuciosamente os movimentos do processo educativo conduzia fatalmente a ignorar o aluno tal como êle existe, para, em seu lugar, impor um modelo único, concebido *a priori*, em função do qual se pretendia plasmar o educando. E essa imagem fictícia não se contentava em usurpar o lugar dos alunos, mas se impunha, também, aos educadores. Estes, como simples executores dos ditames da lei, renunciavam a toda iniciativa, evitavam as inovações, para seguir passivamente os padrões didáticos preestabelecidos. Os programas, confeccionados à revelia da escola, eram repartidos pelas horas de classe, quaisquer que fossem as diferenças de capacidade intelectual e de interesses. Figurava-se a imagem do aluno abstrato, apto a beneficiar-se de todo ensino e a acomodar-se aos programas mais sobrecarregados, e considerava-se como dado real aquilo que Henri Bouchet denominou, muito a propósito, "a aptidão geral ao enciclopedismo". E este *puer docendus* despojado de todas as suas preferências, de seus dotes individuais, de suas peculiaridades, vai receber, em compensação, uma quantidade de aptidões passíveis, mas sem fundamento subjetivo real. A escola nos oferecia, deste modo, o espetáculo antipedagógico de professores-tipo ensinando alunos-tipo, supressa a originalidade do aluno real.

Possivelmente terá havido algum exagero no quadro que acabamos de traçar, mas não se poderia discutir que o regime

escolar até agora vigente era todo êle um convite a negligenciar a individualidade do aluno.

A Lei de Diretrizes e Bases, por seus princípios e seu espírito, por sua preocupação em flexibilizar e diversificar currículos e cursos, tende a estimular métodos e processos educativos mais adaptados a uma individualização do ensino. Pelo menos, conferindo ampla liberdade à escola na organização de seu regime didático, oferece condições para que se possa fazer emergir a individualidade do educando dentro da vida escolar. Dá oportunidade para que se crie uma educação mais atenta à originalidade de cada adolescente, mais sensível às singularidades de seu comportamento, mais apta a fazer desabrochar suas virtudes. Isto é, uma educação capaz de atender às diferenças individuais, permitindo aos alunos melhor utilização de suas aptidões e assim evitando os desajustamentos e o desinteresse pelos estudos, que, muitas vezes, se devem mais à escola do que mesmo aos alunos.

Para isso é necessário que a escola conceda maior atenção ao problema das aptidões. Trata-se, contudo, de complexa Questão psicológica e pedagógica, que não poderia ser aqui convenientemente analisada; um especialista na matéria, o psicólogo britânico Cyril Burt, não hesitava em afirmar que a psicologia da aptidões ainda se acha em sua infância. Mas se, como acentuava Piéron, para certas aptidões sempre se encontra terreno, não será difícil à escola proporcionar condições para que elas se manifestem e possam desenvolver.

Se uma aptidão se define como "a condição congênita de uma certa modalidade de eficiência" (Piéron), será, antes de tudo, um fenômeno psicológico encarado sob o ângulo do Rendimento, como bem viu Claparède. A aptidão se distingue, Pois, da pura capacidade. Assim, dentro da faixa da normalidade todos os alunos possuem capacidade média que lhes assegura a assimilação dos conhecimentos básicos necessários a uma educação geral. Tudo dependerá das motivações e dos métodos empregados. As aptidões, por sua vez, garantem o maior rendimento nesta ou naquela matéria. O erro do ensino padronizado está em exigir dos alunos um interesse e rendimento iguais em todos os estudos, como se possuíssem as mesmas aptidões especiais. Daí a necessidade de evitar a tendência freqüente do professor a ver em todo aluno um terreno propício para o cultivo de sua especialidade. O importante é que cada aluno seja considerado em relação ao nível próprio de suas possibilidades ao que é normal para êle, e não em simples termos de comparação com os demais alunos. No currículo estandardizado da escola convencional estas diferenças individuais dificilmente poderiam ser atendidas. Com efeito, esse currículo era destinado a servir

ao maior número de casos, o que o forçava a ajustar-se ao aluno médio no sentido estatístico, isto é, à tendência central do grupo. Esta média ou padrão deveria exprimir características comuns do educando em geral e, por conseguinte, não era realmente representativa de qualquer aluno individual. Tínhamos uma situação na qual o sistema não era ajustado à necessidade de qualquer indivíduo em particular, mas feito para adaptar-se a uma abstração. Mas se a educação é sempre a educação de uma personalidade concreta, individual, segue-se que um programa educacional realmente satisfatório seria aquele no qual as diferenças individuais são reconhecidas e todo esforço é feito no sentido de ajustar o currículo à natureza e necessidade do aluno individual. Assim sendo, a escola deveria oferecer oportunidades especiais e situações de aprendizagem favoráveis à manifestação das aptidões próprias de cada aluno. Sob esse aspecto as práticas educativas da escola secundária poderiam constituir situações ideais para a exploração destas aptidões no ciclo ginásial.

Certamente a necessidade de atendimento às aptidões individuais não poderia ser levada a extremos. Um ensinamento todo condicionado *a priori* pela diversidade dos espíritos tornar-se-ia impraticável numa coletividade e conduziria ao mais estéril dos individualismos. O reconhecimento das diferenças entre alunos e de sua originalidade pessoal não é incompatível com o ensinamento de classe que é a razão de ser da escola. Os estudantes da escola não são Emílios. Não é, certamente, este o sentido do atendimento às aptidões individuais, que não poderia ser contrário à unidade de cultura e de formação. O que se exige da escola é não fazer tábua rasa das diferenças de capacidade intelectual, inclinações e interesses, a fim de encaminhar o aluno para o tipo de estudos mais em conformidade com sua vocação sem prejuízo de uma imprescindível formação geral. Poderia dizer-se, não sem fundamento, que toda formação é necessariamente individual. Mas quando falamos de formação geral queremos referir-nos àquele conteúdo mínimo de valores fundamentais que são estritamente indispensáveis a toda formação humana como tal; àquela formação intelectual básica de que todo homem necessita para compreender o seu mundo, a sua cultura e a si mesmo, com anterioridade a toda especialização ulterior. E esta exigência de formação geral não é incompatível com o atendimento às aptidões individuais.

Para que a escola possa eficazmente atender a essas aptidões, faz-se necessário a organização de um meio educativo suficientemente diversificado e flexível, que ofereça as oportunidades e estímulos indispensáveis para que se revelem e se desenvolvam as aptidões individuais. Para este fim a escola terá que promover: 1) um sistema de opções que permita a cada aluno cul-



tivar e aprofundar aquelas matérias mais ajustadas a sua inteligência, sua capacidade e seus interesses; 2) orientação educacional capaz de aconselhar os alunos mediante conhecimento adequado de sua personalidade e de suas reais possibilidades; 3) maior contato diário do mestre com seus discípulos, pois os testes psicológicos, por melhores que sejam, não poderiam dispensar o conhecimento que o mestre adquire do aluno através de sua experiência pessoal.

### Conclusão

Um estudo mais desenvolvido poderia, sem dúvida, destacar outros princípios e categorias da educação de grau médio implicitamente contidos na Lei, princípios que, racionalmente aplicados, poderiam conduzir a uma profunda renovação da escola brasileira.

Desde logo, entretanto, duas conclusões parecem impor-se: a Lei de Diretrizes e Bases ensaja as reformas radicais de que carece a nossa escola para ajustar-se às necessidades do desenvolvimento nacional e dar ao jovem brasileiro a formação cultural básica exigida pela moderna civilização; e na medida em que consagra a autonomia da escola segue-se que o alcance e a fecundidade prática de seus princípios vão depender, substancialmente, da consciência responsável, da competência profissional e da iniciativa criadora dos mestres e educadores brasileiros. Decerto que ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação cabe grande responsabilidade na aplicação da Lei como seus intérpretes oficiais, que são verdadeiros mediadores entre o puro texto legal e as situações educativas, sendo ainda sua tarefa construir, progressivamente, a doutrina educacional iminente à Lei. Mas é em última análise aos educadores, no trato direto do processo educativo, que cabe a responsabilidade de fazer frutificar os princípios pedagógicos da nova lei. E a responsabilidade aumenta pelo fato de que não se trata somente de renovação pedagógica, mas da tarefa de criar uma educação autenticamente nacional, de instaurar a escola brasileira, verdadeiramente democrática, identificada com sua comunidade e seu momento histórico e tornada instrumento de integração cultural e nacional do homem brasileiro.

Até agora não conseguimos talhar um sistema de educação à nossa imagem e semelhança. Foi dito recentemente que o nosso sistema escolar não é nem nacional, nem democrático, nem genuinamente educacional. Uma educação nacional não se institui pela vontade da lei, mas é a resultante de um processo cultural que se constitui historicamente. Ela tem como suposto a



existência desenvolvida de uma consciência nacional e de uma experiência cultural própria. Agora que essa consciência começa a se afirmar e que o País realiza um verdadeiro ato de conversão cultural, aprendendo-se a si mesmo em seu ser histórico e cultural, temos os pressupostos necessários para que se constitua uma educação nacional.

Enquanto a educação era privilégio de classes dominantes, podíamos contentar-nos com a simples transplantação de padrões escolares alienígenos. A educação era um bem individual apenas acessível a uns poucos privilegiados e destinada a capacitar esses poucos para o exercício de certas funções dentro da sociedade. Mas a partir do momento em que a educação passa a constituir um bem social, necessário não apenas a uma classe mas à nação como um todo, torna-se imperativo criar uma educação ajustada à nossa realidade cultural, a uma sociedade em transformação e ao projeto de desenvolvimento nacional. Desde que se trata da educação do povo brasileiro como totalidade, e não mais de camadas reduzidas da sociedade, a tarefa que se impõe é criar o que se poderia chamar uma paidéia brasileira, capaz de formar o homem brasileiro em função de sua realidade histórica e dentro de uma perspectiva cultural específica.

Dir-se-á, talvez, que a Lei de Diretrizes e Bases não corresponde inteiramente às circunstâncias da evolução brasileira. Certamente ela está longe de ser o instrumento ideal que se poderia conceber. Mas, apesar de todas as suas limitações, acreditamos que a nova lei representa progresso real para o desenvolvimento de nosso processo educativo e um passo decisivo na marcha para a implantação de uma educação nacional. Para usarmos da expressão de Anísio Teixeira, se ela significa meia vitória, é de qualquer modo uma vitória. Vitória, sem dúvida, contra a centralização que entravava os movimentos de nossa educação e, também, contra os preconceitos seletivos que se antepunham à instituição de uma escola comum. Indiscutivelmente a Lei de Diretrizes e Bases implica, em muitos setores, radical mudança de perspectiva e contém virtualidades que, devidamente exploradas, podem produzir profundas transformações em nossas estruturas e processos educativos. Por seu sentido geral de planejamento a Lei nos obriga a considerar a educação brasileira como totalidade orgânica, em suas dimensões nacionais. Pela primeira vez em nossa história uma lei determina o planejamento global da educação, sem prejuízo dos planejamentos regionais, com o fim de estender a educação a todos os brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases pode, assim, ser considerada como uma verdadeira reforma de base de nossa educação.

No que diz respeito à educação de grau médio esperamos ter salientado, no presente trabalho, pontos essenciais da atual

lei que evidenciam o seu caráter eminentemente renovador. Com efeito, conferindo autonomia à escola e, conseqüentemente, libertando-a de uma regulamentação excessivamente rígida; descentralizando-a mediante a criação dos sistemas estaduais de ensino, o que permitirá à escola ajustar-se às peculiaridades regionais; flexibilizando os currículos e estimulando a variedade dos cursos; procurando eliminar a segregação entre os ramos do ensino médio com o princípio de equivalência; e, finalmente, tornando possível a instituição de uma escola comum, democrática, que unificaria a educação de grau médio em seu primeiro ciclo, a Lei oferece os instrumentos legais necessários para que se possa instituir uma escola adaptada à nossa realidade e que corresponda às exigências culturais de nossa época.

Mas essa renovação não se objetivará sem a iniciativa criadora e a consciência responsável dos educadores, integrada no processo de transformação sociocultural brasileiro e identificada com o espírito e a filosofia educacional da Lei de Diretrizes e Bases. Daí a necessidade, por parte dos educadores, de um conhecimento mais aprofundado de seus princípios e categorias pedagógicas. E o objetivo deste estudo foi, justamente, contribuir, embora dentro de uma perspectiva limitada, para esse melhor conhecimento.

## **DISCURSO DE POSSE DO MINISTRO PAULO DE TARSO**

Assumi a Pasta da Educação e Cultura a 17 de junho último o Deji. Paulo de Tarso. Na transmissão do cargo, efetuada pelo antigo titular, Prof. Teotônio Monteiro de Barros, o novo Ministro proferiu este discurso:

Professor e aluno da Fac. de Direito de São Paulo encontram-se nesta cerimônia de transmissão de cargo de Ministro da Educação. O velho espírito da velha e sempre nova Academia preside a esta solenidade. Em resposta às palavras tão generosas daquele que é bem a personificação das tradições da Faculdade que prezamos tanto, eu quero dizer que, fiel à lição recebida de professores como Teotônio Monteiro de Barros, no Ministério não estarei tão preocupado em conhecer as palavras da Lei de Diretrizes e Bases, mas a sua força e o seu poder, porque conhecer as leis não é conhecer as palavras, mas a sua força e o seu poder, como aprendemos na Faculdade de São Paulo.

Professor, aceitei este Ministério como um desafio, em nome de uma geração que não é a geração do desencanto, mas é a geração do inconformismo. Nós não nos conformamos com a antinação que aí está e queremos responder ao desafio das estruturas falhas que devem ser superadas em nome da Justiça, no limite extremo das nossas energias, procurando dar a esta transformação a marca cristã das nossas tradições; desafio do analfabetismo que atinge a maioria da população, que impede os analfabetos de serem os protagonistas de sua ascensão humana; desafio da Universidade, que ainda apresenta tantas e tão graves falhas e deve formar profissionais mais numerosos e capazes para as tarefas concretas do desenvolvimento; desafio de um ensino que tem sido, apesar dos progressos obtidos, graças a esforços de muitos brasileiros ilustres, alguns dos quais foram merecidamente citados por Vossa Excelência, ensino que tem sido, ainda, um privilégio, dada a deficiência do ensino primário, a deficiência do ensino médio; desafio dos que querem fazer com que o Ministério da Educação e Cultura seja, efetivamente, na prática, pelo trabalho, pelo devotamento, pelo espírito público, o Ministério da Educação para o Desenvolvimento e da Cultura para a libertação do povo.

Quero, Prof. Teotônio Monteiro de Barros, ao saudar Vossa Excelência, citar dados que devem ser rememorados numa reunião como esta e que se referem ao ano de 1959. Nesse ano, tinha o país 13 milhões e 806 mil crianças, de sete a quatorze anos. Para cada grupo de 1.000 crianças, 517 entram na escola primária; 40 apenas graduam-se na quarta série primária; 22 matriculam-se na primeira série da escola média, e para cada grupo de 1.000 adolescentes, de 12 a 18 anos, revelam as estatísticas que apenas 11,5 graduam-se na quarta série, 5,5 na última série da escola média e 2,9 na primeira série da escola superior. Além disso, é sabido que o esforço que o professor faz enfrenta a deficiência técnica deste próprio professorado. O Ministério há de cuidar da formação desses professores, garantindo um nível técnico elevado e garantindo, sobretudo, o pleno emprego para todos aqueles que cursem as escolas e se preparem para a honrosíssima tarefa de lecionar. Que o professor tenha a segurança de que vai obter emprego e emprego capaz de permitir uma vida digna para si e para a sua família.

É sabido que em 1960, para um total de 113.747 normalistas, havia nada menos de 97.854 professores leigos, vindos em maioria do curso primário. São heróicos esses professores! Mas o dado está a revelar a necessidade de uma luta para elevar o nível técnico do professorado em benefício do ensino do Brasil e do próprio professorado.

Felizmente, o Governo do Pres. João Goulart compreendeu a exata perspectiva, através da qual deve ser vista a escola num instante de transformação, como é o caso do Brasil em nossos dias. Disse o Plano Trienal: "A muito custo chegamos afinal à compreensão de que escola não é apenas o feliz coroa-mento ornamental de uma sociedade, mas a instituição básica, mantenedora de sua cultura e a protetora de sua dinâmica de desenvolvimento."

Tenho todos os motivos para enfatizar a justa ufania que sinto ao receber o cargo das mãos honradas do Prof. Teotônio Monteiro de Barros, na presença de autoridades que nos homenageiam, com o seu estímulo, entre as quais eu me permito destacar a figura do Senhor Arcebispo de Brasília, Dom José Newton. Devo dizer que é uma satisfação poder encarecer a concordância do programa de meu Partido, da linha da democracia cristã com as palavras do Plano Trienal que acabo de citar. Diz o programa do P.D.C.: "Reforma educacional que amplie o ensino no Brasil, transformando-o, não em privilégio de classe mas num instrumento de cultura popular, ao alcance das massas operárias urbanas e rurais."

Diante desse quadro, o Plano Nacional de Educação e o Plano Trienal, posterior, programaram metas que, se foram consideradas, em análise precipitada, generosas em excesso para com o setor de ensino, em verdade correspondem às necessidades que, ainda há pouco, procurei apresentar à reflexão dos presentes. Se tivermos a felicidade de contar com a plena disponibilidade dos recursos destinados a este Ministério, certamente em 1965 vamos ter a satisfação de poder anunciar, em números absolutos, que 12 milhões de alunos estarão freqüentando as escolas primárias; 3 milhões freqüentando ginásios e 600 mil alunos os colégios. No ensino superior, o programa oficial prevê objetivos da indispensável ampliação da matrícula, a instituição progressiva do tempo integral e a diversidade e flexibilidade dos cursos para a plena utilização dos recursos e reaparelhamento das escolas. Além das metas oficiais do Plano Trienal de Educação e a serviço dessas metas, há de nos animar o propósito de nos empenharmos a fundo para que os planos, todos decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases, sejam agressivamente postos em ação ou então, com o ritmo de execução acelerado, dentro das possibilidades orçamentárias do Ministério.

Nessa altura, Professor, peço a Vossa Excelência, e a todas as autoridades presentes, que me concedam a oportunidade de fazer um apelo, em nome de uma geração de homens públicos, preocupada em participar do esforço conjunto para plasmar a forma histórica definitiva deste País, permita Vossa Excelência que eu faça um apelo, uma convocação, que deve ser eminentemente popular. Quero convocar a todos os brasileiros, sem distinção de credo, posição social ou ideológica, para uma campanha, a curto prazo, que terá o objetivo de permitir que, ainda nesta geração, a Educação, efetivamente, seja um instrumento de desenvolvimento, e a Cultura um meio de libertação do povo brasileiro, cultura que liberte o homem, que o faça irmão do seu irmão, e não seu competidor indiferente; cultura que, nascendo do trabalho, saiba transformar concretamente o mundo, saiba humanizar o mundo e não seja um simples ornamento ocioso daqueles que a dominam.

Professor Teotônio Monteiro de Barros, peço permissão a Vossa Excelência, ao encarecer a satisfação que tenho de receber o Ministério das mãos do meu velho mestre da Academia de São Paulo, para fazer também uma referência especial ao esforço aqui desempenhado por dois ilustres homens públicos: o Ministro Oliveira Brito e o Ministro Darci Ribeiro, aqui presentes, para honra nossa.

Toda a minha capacidade de trabalho, toda a capacidade de realização de uma equipe, que hei de convocar para o cumprimento da missão que o Presidente da República nos

confia, todo o nosso espírito público, todo o amor imenso que temos para com a Pátria comum, tudo isso há de ser o fundamento de um esforço sério, em profundidade, para que o Governo do Pres. João Goulart encontre no Ministério da Educação uma célula viva da Nação e um instrumento eficaz da luta patriótica no sentido de mudar as estruturas, de superá-las, para superar a iniquidade que as vicia, para superar toda a injustiça que há de ser vencida pela nossa disposição de luta, em favor dos princípios cristãos, que, com elas, são incompatíveis.

O Santo Papa João XXIII, na Encíclica "Pacem in Terris", mostra como a paz é incompatível com a miséria. Nós sabemos lutar neste Ministério para dar ao povo cultura que permita sua «ascensão humana, transformando a Educação em meio eficaz de desenvolvimento, a fim de que todos, irmanados, possamos construir aqui uma Pátria grande e forte, não para alimentar sonhos de hegemonia, mas para que o Brasil possa libertar seu povo da miséria e colocar as riquezas que Deus nos destinou a serviço da libertação da miséria de toda a humanidade.



## UNIVERSIDADE DE COLÔMBIA — HOMENAGEM AO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA

O Teachers College da Universidade de Colúmbia, Estados Unidos, conferiu ao Prof. Anísio Teixeira a "Medalha por Serviços Relevantes", em homenagem a sua obra de educador.

Trata-se da mais alta distinção outorgada por aquela instituição, e é o seguinte o texto do diploma que acompanha a medalha e que foi lido por ocasião de sua entrega, feita pelo Sr. John H. Fisher, presidente do Teachers College:

*"Mestre para seus alunos, seus colegas e seu país — cuja erudição ilumina a Educação em todas as Américas; líder, nas escolas e universidades do Brasil, cujo exemplo inspira os educadores pelo mundo inteiro; homem que ama tanto o saber, que devota a vida ao progresso do ensino e à melhoria das escolas:*

*Para honrar seus notáveis serviços à causa da educação internacional, para assinalar quanto nos orgulhamos do antigo aluno que se distinguiu e para expressar a elevada estima que lhe dedicamos, o Teachers College lhe confere a Medalha por Serviços Relevantes. "*

O Prof. Anísio Teixeira recebeu a medalha e o diploma no encerramento das aulas do ano letivo da Universidade de Colúmbia, a 4 de julho último.

## UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UM ANO DEPOIS

Abordado pelo Correio Brasiliense, o Reitor da Univ. Nacional de Brasília, Prof. Darcy Ribeiro, ofereceu o seguinte depoimento sobre a experiência desse primeiro ano de funcionamento e seus projetos para o ano em curso:

Um balanço das realizações da Universidade de Brasília nesse primeiro ano de existência revela o enorme esforço despendido e o acerto da decisão do Conselho Diretor de fazer funcionar imediatamente os cursos da UNB. Essa decisão nada teve de fácil. Todos sabem que a UNB foi criada por lei em dezembro de 1961 e o desafio diante do qual nos encontrávamos era o de abrir os cursos em março, oferecendo a esta cidade e a sua juventude oportunidades de estudo no maior número possível de campos. Sabíamos, certamente, da impossibilidade de ministrar cursos de Medicina, de Engenharia ou cursos de ciências devido à impossibilidade de reunir, em tão curto prazo, o equipamento, o acervo das bibliotecas e os professores. Mas a implantação de alguns outros cursos era praticável. A discussão do Conselho Diretor foi acalorada, mas por unanimidade — esse que é o órgão supremo da Universidade — decidiu iniciar os cursos.

### Balanço 62-63

Criada em dezembro, a 9 de abril, a Universidade de Brasília inaugurava cursos de Direito, Administração, Economia, Arquitetura e Urbanismo e Letras Brasileiras. Não apenas cursos dos tipos tradicionais eram oferecidos, mas uma estrutura nova de ensino que apresentava várias vantagens. Em primeiro lugar, o sistema de troncos que, fundindo num único conjunto diversos cursos, como o de Direito, Administração e Economia, permitia aos alunos, só ao fim dos dois primeiros anos de estudos ou no decorrer deles deliberar sobre a carreira a que se deviam encaminhar. Outra inovação foi a criação do Curso de Letras Brasileiras. Até então, a formação do

professor secundário de língua vernácula se fazia, meio de contrabando, em cursos de Letras Clássicas. Pela primeira vez se montava um curso especificamente destinado a permitir o domínio dos instrumentos de expressão literária e de fazer seus alunos herdeiros do patrimônio cultural do nosso povo, visando ao magistério secundário, ao jornalismo de imprensa, de rádio e de televisão ou à especialização em literatura e lingüística.

A receptividade da juventude de Brasília, de toda a população da cidade, foi a maior possível. Mais de duas mil pessoas compareceram à Universidade, manifestando interesse em frequentar os cursos; quase a metade chegou a fazer exames vestibulares, tendo-se inscrito, em 1962, cerca de 500 alunos que começaram os cursos de formação nos citados campos. Vários desses alunos verificaram, depois, a impossibilidade de continuar os estudos, tais as suas obrigações de trabalho e outras. Mas a maior parte pôde levar seus estudos até o fim, tendo oportunidade de fazer um curso de nível superior numa cidade que contava apenas dois anos de existência. As provas foram feitas segundo critérios jamais tentados no Brasil, em que se combinou testes vocacionais com baterias de provas de aferição dos conhecimentos gerais adquiridos no curso secundário e de maturidade intelectual do candidato para seguir cursos superiores. Nesse começo de 1963, podemos sentir o acerto daquela medida. Não só a Universidade ofereceu cursos de nível superior equivalentes a sete faculdades, mas pôde proporcionar um nível de ensino de padrão alto. Naturalmente os cursos poderiam ter sido melhores e o nosso ideal de aperfeiçoamento constante da Universidade está a indicar uma série de correções a serem introduzidas. Pode-se afirmar, entretanto, que os jovens que frequentam a Universidade tiveram curso pelo menos iguais e em muitos casos melhores do que os oferecidos por qualquer outra Universidade brasileira.

Aos exames vestibulares de 1963 acorreram candidatos bastante diferentes. A procura foi menos que a do ano passado. Caracterizou-se, porém, pela juvenilidade dos candidatos. Trata-se, desta vez, — e daqui por diante tenderá a ser assim — da juventude de Brasília que se forma, cada ano, nos cursos secundários e se encaminha natural e normalmente para sua Universidade. A procura de inscrições por parte de alunos vindos do Brasil inteiro foi também maior do que esperávamos. Apesar de termos assinalado, com a maior ênfase, que não poderíamos assumir responsabilidades pelo alojamento dos estudantes, essa procura foi de tal forma insistente, que não pudemos impedi-la. Assim, a Universidade conta, hoje, com uma centena de jovens vindos de diferentes Estados e que

lutam com grandes dificuldades para encontrar modos de aqui viver, a fim de frequentar um curso que preferiram a outros em seus locais de origem.

### Cursos de Pós-Graduação

A inovação mais importante introduzida pela Universidade de Brasília foi, seguramente, a dos cursos de pós-graduação. Todos aqueles que visitam o *campus* da UNB — e ela é hoje um ponto, de visita obrigatório de quantos vêm a Brasília e mesmo da população local — podem ver ali uma casa modesta mas com sentido simbólico extraordinário para a cultura brasileira: é a residência dos estudantes pós-graduados, isto é, dos jovens de talento assinalado, formados no máximo há cinco anos em outras universidades brasileiras, desejosos de abraçar a carreira universitária ou de se especializarem. Aquela é a primeira casa com que contam as universidades brasileiras, especificamente devotada a estudantes de cursos pós-graduados. E esta residência é que permite legitimamente chamar a todo o conjunto de edifícios e instalações onde se assenta a Universidade, de um *campus*, porque ali está sediada uma comunidade voltada para as tarefas do cultivo do saber e do conhecimento e vivendo exclusivamente para isso.

Estes estudantes pós-graduados começam já a caracterizar a vida da cidade. São encontrados em todos os seus recantos, identificando-se com ela e com a Universidade, caracterizados pela sua inquietude intelectual. Neles repousam as esperanças da UNB de representar um papel de renovação nos respectivos campos do conhecimento e na própria cultura brasileira.

Pela primeira vez, conta-se com esse capital em nossa vida universitária: o amparo dado intencionalmente a jovens que revelam especial talento para se devotarem exclusivamente aos estudos.

Sobre esses jovens pesam enormes responsabilidades. Quem trata com os alunos de primeira série, quem dá maior número de aulas, sobretudo as aulas de repetição na Universidade, são esses jovens instrutores, alunos eles próprios dos cursos de pós-graduação. A gíria interna da Universidade que começa a desenvolver-se os designa, carinhosamente, de *instrutas*.

Em alguns campos é realmente espantoso o que se conseguiu. Em Matemática, por exemplo, a Universidade conta, neste momento, com 21 *instrutas*, isto é, vinte e um jovens que realizam seus estudos de Engenharia ou nos departamentos de Matemática das Faculdades de Filosofia de outras universidades e aqui vieram ter para alcançar o grau de mestre.

É de ver o ar compenetrado e o espírito de clube desses matemáticos, sempre andando em grupos, seja dentro do *campus*, seja pela cidade. Podem ser reconhecidos por um perfil, mais intelectual que físico, como os matemáticos.

Além desses, temos os *instrutas* de Arquitetura que somam uma dezena, mas cujo número vai ser muito aumentado, dada a procura extraordinária dos nossos cursos de pós-graduação de Arquitetura e Urbanismo, não só do Brasil como do exterior.

Nos próximos dias devemos receber dois jovens arquitetos tcheco-eslovacos. Logo em seguida virão arquitetos mexicanos, aproveitando a oportunidade que a Universidade oferece de dar um curso e um estágio no escritório de Oscar Niemeyer, em que o objeto de estudos é a maior realização arquitetônica do mundo, que é a cidade de Brasília, e o objeto de treinamento, e o *campus* da Universidade que como grande canteiro de obras representa, provavelmente, o melhor laboratório para o ensino de arquitetura em todo o mundo.

O setor de Letras Brasileiras atraiu também alunos de outros países, para especialização em língua e literatura portuguesa, como a nigeriana Colete, e espera receber vários outros estudantes africanos.

Além desses, temos também instrutores e alunos de pós-graduação no campo do Direito, da Administração e da Economia, somando, ao todo, quase uma centena, dos quais a maior parte vive já no *campus* da UNB.

### A Extensão Universitária

Outro setor de atividade são os cursos de Extensão Cultural oferecidos a toda a população de Brasília. O programa a que se devota o Curso de Extensão, tem sido chamado, em todo o mundo, o campo das atividades extramuros da Universidade no sentido de que é a Universidade que transpõe os limites de suas cogitações acadêmicas para servir à cidade onde se acha localizada ou à população de seu País.

Desde o primeiro momento, a Universidade de Brasília preocupou-se com os programas de extensão e pudemos oferecer no ano passado cerca de 30 cursos diferentes que iam desde a apreciação musical, entregue ao Maestro Cláudio Santoro, até cursos para fiscais de obras, técnica de contabilidade, de administração do pessoal, cursos de cultura helênica, problemas sócio-econômicos do Brasil e inúmeros outros.

A cidade acorreu à esses cursos com o maior entusiasmo. Lamentavelmente, algumas deficiências se fizeram notar, que *ainda não* puderam ser corrigidas. Prendem-se às dificuldades,

que todos os brasilienses conhecem; dificuldades de transporte para os que não dispõem de carro — e é a maior parte da gente da cidade — das quais tanto e tão justamente se queixam os nossos alunos. E ainda, por não ter, até hoje, a NOVACAP levado o asfalto até o *campus* da Universidade. Ora, não só a UNB é a obra complementar mais importante da cidade, mas é a área mais procurada principalmente no período da manhã — quando um milhar de jovens para lá acorrem — e no período da noite, quando outro tanto à procura dos cursos de extensão. Não tendo a NOVACAP podido, até agora, levar as faixas de asfalto e a iluminação até a Universidade, isso tem limitado as potencialidades desses cursos. No entanto, neste ano, deverão ser enriquecidos com clubes de cinema, programas de teatro, conferências, seminários, exposições, que esperamos atendam às aspirações da cidade.

### A Universidade e a Cidade

Uma outra iniciativa de enorme importância para a Universidade de Brasília é a construção de um Centro de Esportes para sua juventude.

Originalmente, o projeto da Universidade previa a construção de uma grande praça olímpica destinada exclusivamente aos universitários. Mas, aos professores e responsáveis da Universidade repeliu a idéia de construir uma grande praça de esportes, com campos de futebol, de basquete, de vôlei, com piscinas, cuja utilização fosse privilégio exclusivo dos universitários. Repeliu, tanto mais, por um aspecto bastante grave de nossa cidade, contrário à tradição brasileira. É que toda a margem do lago vai sendo, aos poucos, acupada por clubes fechados e por residências particulares, tornando inacessível o seu desfrute pelo jovem operário, bancário, comerciário ou mesmo funcionário, devido ao preço exorbitante das jóias e das mensabilidades que se deve pagar para freqüentar esses clubes e utilizar seus serviços.

Decidiu-se, por isso, na UNB, entregar o setor de esportes ao programa de extensão cultural. Dessa maneira, qualquer jovem de Brasília, operário ou burocrata, poderá freqüentar a praça de esportes e servir-se de todas as suas facilidades, desde que se inscreva num dos cursos de extensão que pode ser, inclusive, o de alfabetização.

Esta inovação será realmente extraordinária porque permitirá que facilidades indispensáveis à vida universitária sejam acessíveis também a jovens que, por conviverem com os univer-



sitários nos campos de esporte, aprenderão com eles a ter uma visão mais rica, mais dinâmica e mais realística dos problemas brasileiros.

Esta praça estará naturalmente aberta a toda a população da cidade, não para a prática de esportes, mas para assistir a prélios esportivos, desde jogos de futebol até jogos de todo o tipo. Esperamos — e neste sentido Oscar Niemeyer foi extremamente feliz em projetar o Centro Esportivo — ver 10 a 15 mil pessoas encaminharem-se, cada domingo, a essa grande praça, que contará, além dos campos de esportes, cujas práticas poderão ser assistidas, com uma concha acústica, uma sala de conferências, uma piscina popular e uma praia no lago, de maneira que cada família possa levar suas crianças e confraternizar ali com a juventude universitária.

Muitas vezes me tem sido perguntado por que a Universidade não dá cursos à noite, cursos regulares, de Direito, por exemplo, e há certo número de pessoas que acha justo a Universidade assim proceder. Duas razões impedem que aceitemos essas sugestões: em primeiro lugar, porque todos os cursos ministrados com seriedade e eficiência em qualquer escola, têm lugar durante o dia. Ninguém imagina um curso de engenharia ou de medicina lecionado à noite a pessoas cansadas de um dia de trabalho e que vão fazer de conta que estudam e assimilam. Ora, na Universidade de Brasília nenhum curso deixa de ser ministrado a sério. Queremos formar advogados que dominem inteiramente o seu *metier*, economistas que não tenham apenas esse apelido, mas sejam eficientes e produtivos no seu setor de atividades e assim em todos os outros campos.

Esta seriedade que implica exigências mínimas a cada aluno, impede que o curso seja realizado em condições que suponham uma série de facilidades. Na verdade, a UNB não é demasiadamente exigente. O aluno que a frequenta assiduamente das 7 ao meio dia pode atender aos requisitos dos cursos. Não temos uma estrutura de ano-série em que se passa da primeira à segunda e à terceira séries. O estudante faz o curso parceladamente e vai obtendo aprovações que chamamos créditos. Isso permite a um aluno, que precise trabalhar, acomodar as exigências da Universidade às suas disponibilidades de tempo. Não se pode esperar que a UNB se arvore em reformadora da sociedade para dar a pessoas que já têm obrigações de família e necessitam de um nível de renda alto, condições de estudar em cursos regulares nem tampouco que se deforme para atender a essas reivindicações. Para estas pessoas a UNB mantém os cursos de seqüência, destinados a

qualificar o estudante em determinado setor de conhecimento e que dão direito a certificados de habilitação, e os cursos de extensão cultural.

Outra razão, tão ponderável quanto a primeira, que impede a manutenção de cursos noturnos, é que a Universidade se deve à cidade. Todas as instalações com que contamos, todos os prédios, bibliotecas, professores — que, diga-se de passagem, não recebem honorários suplementares pelos cursos de extensão — estão à disposição da cidade, naquele espírito de educação continuada. O mundo moderno torna-se cada vez mais complexo e o estudo tende a ser, cada vez mais, uma atividade, realiza-se tanto dentro do próprio campo de especialidade, como fora. É o caso do médico, do engenheiro, do comerciário, do funcionário que deseja ter uma compreensão maior do mundo moderno; que não se satisfaz em abeberá-la das ligeiras notícias de jornal; que quer compreender, por exemplo, o que são os chamados organismos das Nações Unidas, com essa quantidade enorme de siglas misteriosas que aparecem nos jornais e que despertam a atenção pela influência extraordinária que esses organismos podem ter no destino da humanidade e do próprio país. Assim, qualquer pessoa interessada nisso pode querer fazer um curso de relações internacionais na Universidade ou um curso de apreciação musical que faça com que se torne legitimamente herdeira desse patrimônio da cultura humana de tão extraordinária importância que é a música. Por isso a Universidade deve estar aberta à noite para esse objetivo

Mas as atividades extramuros da Universidade deverão ter, na medida em que ela própria amadureça, um desenvolvimento e um desdobramento ainda maior. É o caso de um programa que desejamos fazer com a cooperação, inclusive dos estudantes regulares da UNB, além dos cursos de alfabetização a que já se devotam, e pelo qual tenho o maior carinho. Trata-se de levar às cidades satélites, aos bairros de Brasília, aos sábados e domingos, à noite, sessões cinematográficas, exposições, conferências que façam com que se integrem mais nas preocupações do nosso povo e do nosso tempo, preocupações de ordem cultural, de ordem cívica, numa colaboração e num entusiasmo que a Universidade pode emprestar e desenvolver.

### A Teledifusão

Outro campo, de grande importância, a que estamos devotando o máximo de atenção é o da utilização dos meios modernos de difusão. É a instalação, por exemplo, de uma estação de

rádio e televisão, vetadas para a difusão cultural, para os temas da atualidade e da cultura e que possam ajudar esse amadurecimento. Um núcleo de teledifusão desligado de preocupações comerciais, poderia exercer um papel educativo da maior importância, não só para adultos mas também para crianças e adolescentes que estão estudando em escolas de qualquer nível. Imaginem o que seria para os jovens estudantes de Brasília acompanhar pela televisão um curso de física, dado por um professor de grande nomeada especialmente para o seu nível, ou um curso de história, de geografia em que fossem utilizados os materiais e todas as facilidades de comunicações que a televisão propicia. Esse é um campo em que o programa dos cursos de extensão cultural vai dar maior atenção.

### **A Universidade e a Educação Primária e Média**

Há ainda outro campo a que a Universidade de Brasília está devotando um interesse crescente e que representa para ela uma tarefa do seu próprio amadurecimento: realizar efetivamente suas funções de assessoramento aos poderes públicos e de estudo dos problemas com que se defronta a população brasileira. Com este objetivo serão instalados dois centros da maior relevância neste ano.

O primeiro deles é o Centro de Pesquisas de Tecnologia do Cerrado. Contamos já com a colaboração de alguns especialistas franceses, outros de diferentes países deverão ajudar-nos e estamos contratando botânicos, pedólogos, tecnologistas brasileiros que se devotarão ao estudo do solo dessa imensa região em que Brasília se assenta.

O Brasil, até hoje, só utilizou técnicas de cultivo de áreas de mata com práticas agrícolas herdadas, em grande parte, dos índios, como é o caso da lavoura de coivara. Entretanto, para extensões imensas que cobrem talvez duas terças partes da área do país não desenvolvemos técnicas apropriadas. São solos considerados em geral pobres, devido à nossa ignorância sobre o modo de lavrá-los. Essas terras, como as de Brasília, das quais tantas vezes se tem ouvido falar depreciativamente, oferecem condições excepcionais para o desenvolvimento agrícola. Em primeiro lugar, características que podem condenar uma área para a agricultura, aqui estão ausentes. As terras onde se assenta a cidade contam com índices de pluviosidade mais altos e dos mais satisfatórios. As chuvas não são abundantes, mas são regulares. Por outro lado, o grau de insolação dessas terras e sua permeabilidade são também extraordinários. O terceiro fator, da maior importância, é o tipo de relevo que facilita a utilização de maquinaria agrícola. O que falta a

essas áreas de cerrados, como a de Brasília, são exatamente aqueles elementos que a tecnologia agrícola baseada na ciência moderna pode suprir: a falta de certos produtos químicos que podem ser acrescidos por meio da adubação.

Não se pode esperar, naturalmente, que o caboclo, o sertanejo, ou mesmo o fazendeiro ou o granjeiro, que conta com um trato de terra em região de cerrados, invente ou tire de sua própria experiência haurida em outras áreas do país, as técnicas apropriadas para tornar produtiva a agricultura nessa região. Esta é uma tarefa da Universidade que ela aceita francamente tão empenhada está em contribuir para a solução dos grandes problemas nacionais.

Outro setor de assessoramento a que a Universidade começará a dedicar-se, ainda este ano, é o estudo das técnicas de planejamento, tendo em vista instrumentar os órgãos públicos para que alcancem rapidamente, não só um aprimoramento crescente da máquina administrativa, mas a adoção, cada vez mais intensa, das técnicas de planificação. Esse trabalho será realizado através do "Centro de Estudos do Desenvolvimento Nacional", entregue, também, a especialistas da mais alta qualificação, que farão da Universidade um núcleo permanente de estudos dos problemas de desenvolvimento nacional das resistências que se opõem a esse desenvolvimento e dos caminhos que se recomendam para atacar os fatores de estrangulamento que ameaçam o ritmo de desenvolvimento do povo brasileiro.

### Construção da Universidade

Ainda um outro campo, de grande importância, que representará uma contribuição da Universidade, é a instalação da sua Faculdade de Educação. A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que vem substituir o antigo padrão de faculdade de filosofia das universidades tradicionais tem alguma coisa de novo a oferecer. Pela primeira vez, em nosso país, integrará os problemas da escola primária e da educação primária no nível universitário. Se para formar o médico que trata de doentes e de doenças é preciso um curso universitário e um Hospital-Escolar, para tratar de problemas muito mais complexos, como a transmissão da cultura e do saber, a difusão do sistema escolar, a administração das redes escolares, é necessário evidentemente um conhecimento de padrão mais alto. Não podemos continuar confiantes de que os problemas de educação primária brasileira fiquem entregues a escolas de nível médio como os Institutos de Educação e Escolas Normais desaparelhadas, não só de pessoal mas de equipamento para tratar de um problema dessa envergadura. Calcula-se que o exército de

professoras brasileiras de nosso país é de cerca de 220 a 230 mil. É preciso que esse exército tenha um comando, uma orientação formada em nível mais alto que o das Escolas Normais com que contamos até agora. Para isso foi instituída a Faculdade de Educação da UNB que formará não só professores especialistas de educação primária, mas também professores para as escolas secundárias e para as escolas técnicas. É preciso assinalar que, pela primeira vez no Brasil, se montarão cursos especiais para formar o professor, o administrador escolar, o diretor, o especialista em currículos e programas, em material didático do ensino comercial, do ensino normal, do ensino técnico industrial, já que as faculdades de filosofia formam apenas o professor secundário.

O efeito sobre a cidade desse Centro se fará sentir em dois campos: o primeiro é que a Universidade permitirá a tomada de consciência dos problemas do desenvolvimento do ensino em Brasília e, portanto, o aprimoramento desse sistema, já que a Faculdade de Educação será um laboratório permanente de análise das práticas educacionais utilizadas na cidade; o aprimoramento desse sistema servirá de modelo para todo o País. Em segundo lugar — o que é talvez mais importante de imediato — é que a Faculdade de Educação, para ser implantada, precisará contar com uma rede de escolas de demonstração, desde o nível pré-primário, ou seja o jardim de infância, até o primário, complementar e o médio, que representarão um acréscimo ponderável de matrículas para a cidade.

Calculamos que a nossa Faculdade de Educação com sua escola primária de demonstração e de experimentação e sua escola média ofereçam cerca de 3.000 novas matrículas para a cidade, o que importa uma contribuição relativamente extraordinária.

### Esporte para a Juventude

Não era possível terminar esta entrevista sem falar daquilo que toca tão de perto a nós de Brasília. Acostumamo-nos a ver, com orgulho, esta cidade crescer num ritmo extraordinário. A admirar sua capacidade de planejar obras e que não seja apenas planejar; pôr em execução e terminar rapidamente essas obras, mais rapidamente do que se conseguiu, em qualquer lugar do mundo. Esse ritmo, o chamado ritmo de Brasília, que foi o nosso orgulho nos primeiros anos de construção da cidade, está mantido num pedaço dela, que é o *campus* da Universidade. Aqui o ritmo de Brasília transforma-se no ritmo universitário, coisa realmente de aquecer o coração.



O número de obras que a Universidade conseguiu realizar em um ano e, sobretudo, nesses últimos meses e o padrão dessas obras é tão impressionante que precisa ser visto. O que o caracteriza é, em primeiro lugar, a conquista de um tipo novo de edificação, que, guardando toda a dignidade, toda a sobriedade, a qualidade que uma universidade deve ter como imagem que é da Nação e da cultura, fosse, ao mesmo tempo, despida de qualquer caráter suntuário, de tudo que represente um preço a mais em recursos que poderiam ser aplicados na compra de livros, de equipamento ou na ampliação do corpo de professores.

Outro aspecto assinalável é, além da sobriedade desse estilo, sua beleza, seu baixo custo e a extraordinária celeridade com os prédios têm sido feito. Neste começo de 1963, a UNB está tocando simultaneamente 11 prédios e um deles — cuja construção deva começar dentro de poucos dias — representará a edificação maior em extensão, em área construída e também em vulto, de nossa cidade-capital.

Trata-se do grande edifício dos Institutos Centrais de Ciências da Universidade de Brasília. Para meu gosto é o melhor projeto de Oscar Niemeyer. Naturalmente não terá a leveza sutil dos palácios da capital, mas terá uma sobriedade e grandiosidade realmente extraordinárias, grandiosidade tanto maior pelo seu sentido simbólico, por representar o edifício que conterà, pela primeira vez, os elementos capazes de tornar o Brasil realmente autônomo e independente num setor fundamental para um povo que efetivamente amadurece: o campo do saber da ciência e da tecnologia.

A capacidade de uma nação e o nível de vida que ela pode assegurar à sua população decorrem da qualidade da força de trabalho, da qualificação dos seus trabalhadores comuns. Ora, essa qualificação parte essencialmente do domínio das ciências fundamentais capazes de aproveitar os recursos naturais para colocá-los a serviço de toda a população.

Esse conjunto dos Institutos Centrais de Ciência é de importância, porque permitirá ministrar cursos até o nível de doutorado, em Matemática, Física, Química, Biologia e Geociências e ministrar os ensinamentos básicos para todos os campos de formação profissional relacionados com as ciências fundamentais. A nossa expectativa é de que esse prédio, em forma de semicírculo, com uma extensão aproximada de 700 metros por quase 80 de largura e que ficará diante de um gramado de 600 por 400 metros, a nossa esperança é que êle esteja concluído, para orgulho do povo de Brasília e das universidades brasileiras, no fim deste ano, de maneira a poder receber, em 1964, os jovens selecionados em todo o País, para cursos de medicina, de engenharia e de ciências, ampliando



não só as oportunidades de educação em nível superior, mas assegurando possibilidades de uma educação mais completa e num nível científico mais alto do que foi dado até agora oferecer, em qualquer domínio, à juventude brasileira.

#### A única Ameaça: Habitação

Nessa entrevista a um jornal de Brasília, não posso deixar de referir-me à única ameaça séria que pesa sobre a nossa Universidade; ameaça que reflete, em grande parte, um problema "da própria cidade.

A UNB pode sofrer um colapso em sua implantação se não contarmos, no próximo ano, com o número de apartamentos necessários — que se eleva a mais de 250 — para a instalação dos professores e de alojamentos para alunos pós-graduados e de formação, que serão recrutados em todo o país.

Neste momento a Universidade está envidando todos os esforços para obter recursos extraordinários, através de empréstimos.

O próprio Presidente da República manifestou todo o seu empenho em dar pronta solução a esse problema, de maneira que se possa construir no *campus* da Universidade os apartamentos indispensáveis. Até agora cada um dos professores trazidos para a Universidade pagou sua quota de sacrifício, da forma mais incrível, por viver em condições realmente desumanas.

Dezenas de professores vivem ainda com suas famílias em alojamentos constituídos de um a dois quartos, em condições não só mais singelas, porém das mais difíceis. Não é possível imaginar que o conjunto de professores que virão no próximo ano, tenham de submeter-se a essa situação, nem isso seria praticável, porque mesmo esses quartos faltariam. É indispensável para a Universidade, como tarefa fundamental à sua implantação, contar com esses meios. Estamos construindo neste momento, no *campus*, quatro edifícios com cerca de 80 apartamentos. Mas este é um número exíguo em relação às nossas necessidades e o máximo que a Universidade pode fazer com seus próprios recursos. Não é possível, também, confiar em que o plano de edificações da cidade se amplie de tal maneira que possamos fazer em Brasília como ocorre normalmente em outras cidades: deixar ao professor contratado a incumbência de procurar um apartamento para alugar. Assim,

a única ameaça que pesa efetivamente sobre a Universidade — e que interessa a toda a população de Brasília — é o estrangulamento por falta de residências aos professores. Todavia, estamos confiantes na palavra, no calor e no interesse do Presidente da República, que sente que sua grande obra na capital é a Universidade de Brasília, e se empenha decididamente para resolver, apesar de todo o programa de contenção, essa ameaça fundamental à implantação da nossa Universidade.

## O PAPA QUE INICIOU OS DIÁLOGOS

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO  
Do Conselho Federal de Educação

A lenta agonia do Papa João XXIII deu também à sua morte o sentido que êle desejou para seu pontificado: todos os homens de boa vontade reunidos numa só emoção, em torno da figura que representava os ideais de paz e justiça social.

Eleito para ser Papa de transição, João XXIII tornou-se Papa revolucionário. Alceu de Amoroso Lima é quem afirma: "João XXIII, com uma coragem tão prodigiosa quanto simples e direta, sem entrar em polêmicas, nem proclamar revoluções carismáticas, foi operando de mansinho a sua revolução silenciosa." A unidade dos cristãos e a expansão da Igreja foram duas constantes do mais breve e substancial pontificado deste século.

As três grandes encíclicas — *Ad Petri Cathedram* (1959), *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963) repetiram, numa linguagem nova e direta, toda a sabedoria da Igreja, que nunca antes fora transmitida com a clareza e nitidez desses documentos.

Muitos supõem que a revolução de João XXIII consistiu em atitudes e posições novas. Assim não a interpretam os mais autorizados. O Padre Chenu, dominicano francês, grande teólogo da linhagem de Lubac, Daniélou e Congar, falou à imprensa de Paris a respeito da última encíclica do Papa morto: "Não há quanto ao fundo nada de muito novo no que diz João XXIII. Se todos lessem com atenção, perceberiam que Pio XII disse praticamente a mesma coisa. Mas numa linguagem abstrata, jurídica, pouco compreensível ao francês médio."

Se a linguagem de Pio XII era pouco compreensível na França, país do mundo do mais alto nível cultural, que poderemos dizer quanto à compreensão do resto da humanidade, católica ou não?

Foram linguagens diferentes para exprimir as mesmas crenças e os mesmos desejos. Diferença que provinha das duas figuras humanas. Pio XII: "asceta, onisciente, descobridor de novos horizontes, doutrinador, santificador, figura impressionante descida dos vitrais catedralícios" (Alceu Amoroso Lima).

João XXIII: "subia do chão, vinha da terra, filho do povo, sem nome, sem tradição, sem qualquer marca intelectual específica, um homem na multidão" (Idem).

Dois homens, dois estilos, duas formas de ação dentro dos mesmos princípios. Sim, a ação de João XXIII acompanhou a novidade de sua linguagem. Ao lado das recentes e já famosíssimas encíclicas, êle criou rapidamente um secretariado romano para a unidade e o confiou ao Cardeal Béa. Tal iniciativa é considerada mais revolucionária do que o próprio Concilio Vaticano II, pois oficializou os esforços ecumênicos, sem os riscos e perigos que corriam na mão de especialistas. E João XXIII, sem ter sido um grande teólogo, teve sutilezas de compreensão ao designar co-presidentes de uma comissão teológica o Cardeal Béa e o Cardeal Ottaviani, cujas idéias diferem sensivelmente, como todos sabem...

A convocação do Concilio Ecumênico foi tanto mais inesperada quanto mais o dogma da infabilidade pontificai parecia colocar a instância conciliar definitivamente no rol das instituições caducas. Os resultados da primeira sessão do Concilio evidenciaram o propósito de renovação da Igreja, para torná-la mais capaz de continuar seu apostolado missionário e visando, a mais longo termo, à reconstituição da unidade cristã.

Tudo que houve, porém, de mais excepcional na obra de João XXIII, emanou de sua forma de agir. "Êle teve menos um programa de idéias que um estilo, — disse o padre Ives Congar — uma maneira e esta maneira era êle mesmo."

Os acentos de estima que dispensou aos cristãos não católicos atraíram a Roma personalidades anglicanas, protestantes, ortodoxas. Citando apenas as principais: a Rainha Elizabeth, a Princesa Margareth, o Dr. Fisher, arcebispo de Canterbury, o Dr. Lichtenberger, da Igreja Episcopal Americana, o pastor Jackson, presidente da Igreja Batista da América, o Dr. Graig, moderador da Igreja Episcopal Escocesa.

Daí as referências de não católicos a João XXIII serem inéditas na história das religiões.

Aqui, no Conselho Federal de Educação, nos comoveu a todos o elogio fúnebre que lhe fêz o Conselheiro Borges dos Santos, em nome daqueles que o Papa chamou de "irmãos separados". O protestantismo, pela voz de um dos seus mais autorizados líderes, reconheceu a excepcionalidade da atuação de João XXIII e as esperanças que despertou em toda a humanidade. Na imprensa de todo o mundo, foram publicadas expressões de sentimento de homens de todos os credos, reverenciando a memória do Papa falecido. Em Paris, Roger Mehl, na "homenagem de um protestante", diz textualmente: "Nenhum Papa, sem dúvida, suscitou tão fortemente quanto João XXIII movimentos de simpatia fora dos limites da Igreja Romana. Êle foi um

dos artesãos deste clima novo que se estabeleceu nas relações entre a Igreja Romana e as outras Igrejas Cristãs, em particular as que são membros do Conselho Ecumênico. Ortodoxos, anglicanos e protestantes saúdam em João XXIII um Papa que teve o senso do mistério da Igreja universal."

E não parou aí. Pensando nos homens sem Deus, nas grandes massas do outro lado do mundo, João XXIII, nos últimos meses do seu pontificado, projetava mais esta "grande ponte" a alcançar a parte mais distante da humanidade. Êle que já exclamara: "Como é possível tratarmos os outros como adversários e inimigos?" O citado padre Chenu dá como representativa do pensamento de João XXIII esta resposta sua a uma pergunta sobre se o comunismo era inimigo da Igreja: "O comunismo é inimigo da Igreja, mas a Igreja não tem inimigo."

Dai os diversos diálogos que o Papa desaparecido iniciou.

O primeiro, no interior mesmo da Igreja, embora sem tocar nas suas bases tradicionais. Depois, o diálogo com os "irmãos separados" das outras Igrejas cristãs. E, afinal, o mais difícil deles, com o outro lado da humanidade.

\* \* \*

E com a morte de João XXIII, os diálogos continuarão?

O Cardeal de Milão — João Batista Montini — é o Papa Paulo VI.

Os diálogos continuarão, portanto. Na sua primeira mensagem ao mundo, disse o novo pontífice, evocando seus predecessores: "É de uma forma toda especial que queremos recordar, piedosamente e com emoção, a personalidade de João XXIII, que, no curso de seu breve mas muito intenso ministério, soube conquistar o coração dos homens, mesmo daqueles muito distantes ..."

Ninguém poderá substituir totalmente João XXIII tão autêntico, tão êle mesmo. *Le Monde* — o grande órgão da imprensa parisiense — noticia nestes termos a eleição de Paulo VI: "Êle prosseguirá, sem dúvida, com os mesmos objetivos, porém de maneira mais calculada, mais raciocinada, dando talvez lugar mais largo à inteligência e menor ao coração ..."

Todos os comentários ressalvam sempre que insubstituível é a sensibilidade do Papa morto.

O famoso padre Congar faz o elogio de Montini: "Homem de inteligência superior, de grande poder de presença e de trabalho, dando profunda impressão de espiritualidade e santidade", acrescentando logo, "mas não terá precisamente a mesma admirável fisionomia do velho camponês santificado pelo exer-



cício quotidiano da vontade de Deus, os mesmos gestos, as mesmas palavras criadoras de confiança e de bondade."

Não esqueçamos que, com todas as diferenças de personalidade, o novo Papa tem muito parentesco espiritual com seu antecessor.

Nos primeiros e tempestuosos momentos do seu episcopado em Milão, o Cardeal Montini já afirmava:

"A religião não é aliada do capitalismo opressor do povo; os primeiros a se desligar da religião não foram os trabalhadores, mas os grandes chefes de empresa e os grandes economistas do século passado." É um pensamento social dos mais claros. Pensamento que o novo Papa reproduz na sua primeira mensagem, quando alude ao amor ao próximo: "banco de ensaio do amor de Deus" — declarando que uma solução se impõe as problemas sociais, sendo necessário adotar medidas em favor dos países subdesenvolvidos "onde — disse êle — o nível de vida não é muitas vezes digno da pessoa humana".

Paulo VI continua Montini. Os diálogos continuarão...

## CLASSES SECUNDÁRIAS EXPERIMENTAIS — BALANÇO DE UMA EXPERIÊNCIA

NÁDIA CUNHA e JAYME ABREU  
(Do I.N.E.P, e C.B.P.E.)

*Começamos a publicação deste trabalho com, a apresentação que lhe dedicou o Prof. Anísio Teixeira:*

A iniciativa da criação de "classes secundárias experimentais" no sistema nacional de ensino secundário representou um esforço engenhoso da administração escolar para renovar o ensino, a despeito da legislação uniforme e imprópria que o disciplinava. Em meio às vicissitudes do controle legal do ensino secundário no Brasil, que foram desde o sistema de exames em colégios oficiais, à equiparação ao colégio oficial, até a completa uniformização de todas as escolas que aspirassem validade oficial para seus estudos, prevaleceu sempre a permanente de que a escola secundária seria essencialmente uma escola de preparação intelectual ao exame de ingresso à escola superior.

A legislação dos últimos tempos, uniformizando essa preparação intelectual da forma mais rigorosa, obrigou as escolas, sejam lá quais forem os seus professores ou o local em que estivessem, ou os objetivos a que visassem, a seguir o mesmo currículo e o mesmo programa de ensino, o que determinava que nem sempre essa obediência fosse além do cumprimento formal das condições estabelecidas pela lei. A Lei de Diretrizes e Bases com a equivalência dos diversos cursos de ensino médio veio entretanto a tornar "legal" no país o conceito fundamental de que o aluno se educa ou aprende por diferentes caminhos, importando mais do que tudo o desenvolvimento da aptidão intelectual e da capacidade de estudar e aprender por si: educar é ensinar a aprender. Graças a essa lei, abriu-se realmente a porta para a diversificação equivalente dos cursos médios, entre os quais se inclui o curso secundário.

A importância da medida levada a efeito pela Diretoria do Ensino Secundário com a criação das classes experimentais

Os autores agradecem ao Prof. Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário, ter-lhes franqueado a documentação existente na Diretoria sobre as classes experimentais. Esse agradecimento estende-se aos técnicos Ana Maria Biolchini e Cleanto Siqueira, pela cooperação recebida.

esteve assim em mostrar que, a despeito da uniformização prevista pela lei, e tendo em vista o princípio de equivalência, o processo educativo tem autonomia própria e deve permitir adaptação constante às condições dos alunos, ao processo ocorrente nas técnicas e práticas do ensino e à própria renovação de condições sociais.

As "classes experimentais" constituíram, deste modo, acima de tudo, uma lição de liberdade pedagógica, liberdade que se disciplina pela experiência e pelo saber da experiência resultante e, como consequência, a diversificação e adaptação dos cursos ao progresso pedagógico e às condições locais e de magistério de cada escola.

O trabalho que ora se publica é uma demonstração da eficácia verdadeiramente comovedora dessa lição. Colégios e professores empreenderam a experiência de liberdade e de responsabilidade com escrúpulo, restrição e modéstia, certos de que tais ensaios representariam a própria sobrevivência da doutrina que a iniciativa das classes experimentais simbolizava e encarnava.

Sem dúvida alguma, o movimento acabou por se fazer o melhor preparo, a melhor iniciação para a nova Lei de Bases e Diretrizes, que veio a firmar afinal expressamente a autonomia do professor, maior liberdade de currículos e o tranqüilo reconhecimento de que o processo do ensino está mais sujeito aos progressos da técnica de ensinar e da consciência profissional do mestre do que a dispositivos legais, que mais não podem reger que as condições "externas" desse processo.

O INEP felicita-se por poder promover este consciencioso e equilibrado estudo de um movimento que representa muito mais do que poderia parecer, pois, na verdade, foi o início do reconhecimento de que o processo de ensino, como o tratamento médico, não se regula por lei, mas pela consciência profissional dos mestres, cujo preparo constitui a sua própria condição de progresso.

\* \* \*

#### SUMÁRIO

- I — Os aspectos legais na instituição das classes secundárias experimentais.
- II — Extensão e crescimento das classes secundárias experimentais de 1959 a 1962. Distribuição geográfica das escolas. Entidades mantenedoras. A clientela das escolas, por sexo e origem social. Números das escolas secundárias experimentais, dos seus alunos e professores

em termos absolutos e em relação à escola secundária comum.

- III — A estrutura pedagógica das classes experimentais; aspectos em que se teria caracterizado a experiência: currículo; programas; processos de verificação da aprendizagem e de promoção; métodos de ensino; permanência dos alunos na escola; estudo dirigido; coordenação de classe e conselhos de classe; Serviço de Orientação Educacional; origem social dos educandos; processos de organização das classes e número de alunos; formação predominante dos professores, experiência profissional, regime de trabalho; prédios e salas especiais; material didático; articulação do ensino entre as matérias; articulação com a comunidade; trabalho individualizado e socializado dos discentes; regime disciplinar; atenção às diferenças individuais; rendimento e custo das classes.
- IV — Sentido e significação das classes secundárias experimentais.

Dentro do sistema de rigidez formal, imposto por lei à escola secundária brasileira anos a fio, não se pode contestar que a implantação das classes secundárias experimentais em 1959 representou acontecimento rico de virtualidades, no sentido de abrir brechas no monólito educacional, restituindo à escola, autonomia, capacidade de auto-afirmação e diversificação no processo educativo.

Em verdade, se o largo vêzo de receber passivamente receitas formuladas de fora para dentro e de cima para baixo, não tivesse deformado, apassivando a mentalidade do educador brasileiro, certos canais, atípicos embora, de afirmação própria no universo da nossa escola secundária, de certo modo já poderiam ter sido utilizados, como, por exemplo, aqueles ensejados pelos chamados exames de madureza, do artigo 91.

Todavia pode-se afirmar que foi sob a égide das classes secundárias experimentais que começou, ainda que timidamente na quantidade e no teor da experiência, a funcionar em termos atuais o processo de responsabilidade própria, diversificação e auto-afirmação da escola secundária brasileira.

Decorridos quatro anos de vigência dessas classes, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação possibilitou realização normal e não excepcional de vários dos propósitos que animaram a sua instituição, pareceu-nos interessante realizar um balanço crítico, de conjunto, do que teria sido essa experiência e dos frutos nela colhidos.

Ressalve-se que nesse esforço de avaliação é preciso assinalar aspecto importante do ponto-de-vista metodológico: não

tiveram seus autores possibilidade de efetuar a pesquisa de campo do funcionamento dessas classes, na qual agissem como observadores participantes; sua tarefa foi realizada à base de estudo da documentação existente no Ministério da Educação, constante de fichas, pareceres, relatórios de observadores e da reduzida bibliografia existente a respeito. Em que pese a essa reserva metodológica e a deficiência dos dados disponíveis, ainda assim acreditam possa o presente artigo ser de alguma utilidade a uma visão de conjunto quanto ao papel que teriam desempenhado essas classes na renovação da escola secundária brasileira.

## I

Os aspectos legais na instituição das classes secundárias experimentais

Consoante afirmativas constantes de tese apresentada pelo Técnico de Educação Cleanto Rodrigues de Siqueira, "As classes experimentais no Ensino Secundário" \* e da "Exposição de Motivos" do Prof. Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário, de 14 de fevereiro de 1958, ao Sr. Ministro da Educação e Cultura, solicitando autorização para o funcionamento dessas classes, teria ocorrido em novembro de 1957, em São Paulo, na primeira Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, sob os auspícios da respectiva Inspetoria Secional, a primeira formulação explícita da necessidade de sua criação, como expressão de velhos anseios difusamente manifestados.

Justificava a iniciativa o propósito de tentar novos métodos e processos didáticos, diferentes tipos de cursos e de critérios para verificação da aprendizagem na escola secundária.

Encaminhada a proposta à Diretoria do Ensino Secundário, esta a remeteu a exame da 5.<sup>a</sup> Reunião de Inspectores Secionais, que apoiou a sugestão.

Durante o ano de 1958, a Diretoria do Ensino Secundário fêz do assunto o objeto de estudo e análise por parte de educadores, logrando obter consenso autorizado em seu favor.

Assim, em documento datado de 19 de fevereiro de 1958, o professor Gildásio Amado tomava a iniciativa de propor ao Sr. Ministro da Educação e Cultura, a criação das classes secundárias experimentais, fundamentando esse propósito na exposição de motivos elaborada.

\* SIQUEIRA, Cleanto Rodrigues — *As classes experimentais no Ensino Secundário*. Tese apresentada à docência da cadeira de Administração Escolar da Faculdade de Filosofia do Estado da Guanabara.



Nessa exposição, acentuava o autor que o objetivo básico a ser atingido seria o de ensinar oportunidade à aplicação de novos métodos pedagógicos e processos escolares e de diversos tipos de currículos, "compatíveis com a legislação escolar vigente".

Invocava, como apoio legal à medida proposta, a Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953, que instituiu o regime de equivalência dos cursos de nível médio, consagrando o princípio da variação equivalente de tipos de cursos do mesmo nível.

Como casos concretos de vigência de aplicação dessa lei, aludia aos pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre o reconhecimento de diplomas expedidos pelo Colégio Bennett e pelo Colégio Jacobina, ambos sem qualquer controle do Ministério da Educação e Cultura, e ao parecer da Consultoria Geral da República a respeito desses casos.

Propunha inicialmente que a medida deveria merecer chancela legal mediante decreto do poder executivo, cujo teor sugeria hipótese posteriormente revista em face de parecer do Sr. Consultor Jurídico do Ministério, ao examinar o aspecto legal da matéria.

Definiam-se, nessa exposição, como características básicas para as classes experimentais, as seguintes:

- a) ensaio de novos tipos de currículos, métodos e processos de ensino;
- b) idoneidade dos colégios e condições pedagógicas favoráveis, sendo mais especialmente recomendáveis para tal, os colégios de aplicação das Faculdades de Filosofia e o Colégio Pedro II;
- c) organização inicial para o primeiro ciclo, podendo, em determinados casos, estender-se ao segundo;
- d) experiência inicial limitada, com ampliação dependente dos resultados verificados;
- e) matrícula dos alunos com autorização expressa dos responsáveis, devidamente informados a respeito;
- f) professores especialmente credenciados;
- g) assistência de tipo especial por parte da Diretoria do Ensino Secundário;
- h) funcionamento mediante autorização da Diretoria do Ensino Secundário, ouvido, em cada caso, o Conselho Nacional de Educação;
- i) verificação constante da marcha da experiência, pelos órgãos da administração;
- j) número reduzido de autorizações de funcionamento, para se ir controlando, gradativamente, o êxito da experiência;
- k) funcionamento regulado por ato ministerial.

Como se vê, foram plenas de limitações e cautelas, ainda bastante presos ao *nihil obstat* dos órgãos centrais, as bases em que se concedia a experiência. Os estereótipos de minoridade profissional dos educadores e de sobre-excelência do pensamento do poder central ainda estavam muito presentes.

Como normas gerais eram estabelecidas as seguintes, para o funcionamento dessas classes:

- 1) nos currículos ter-se-ia em vista, basicamente, a preparação geral, com sólido conteúdo formador e margem a maior atendimento às diferentes aptidões individuais;
- 2) articulação no ensino das várias disciplinas e coordenação das atividades escolares;
- 3) classes no máximo de 30 alunos;
- 4) classes iniciais do ginásio com número de professores reduzido, no sentido de evitar uma transição abrupta do primário para o secundário;
- 5) reuniões periódicas dos professores de cada classe, para lhe apreciar os aspectos psicológicos e pedagógicos e dar melhor orientação;
- 6) horários ensejando possibilidades de opções correspondentes às aptidões dos alunos;
- 7) permanência diária dos alunos na escola suficiente para participação nas atividades extraclasse;
- 8) participação ativa do aluno no trabalho escolar;
- 9) articulação estreita entre pais e professores.

Terminava o documento sugerindo o exame do assunto pelo Conselho Nacional de Educação.

Examinado o assunto pelo Conselho Nacional de Educação, onde constituiu Processo n.º 104/58, foi aprovado o parecer da Comissão do Ensino Secundário, tendo como relator o Conselheiro Celso Kelly, no qual se assinalava: "levando em conta a) o espírito da Lei 1 821, de 1953, b) a natureza experimental dos colégios de aplicação junto às Faculdades de Filosofia, c) a obra renovadora dessas faculdades, d) o dever de promover a pesquisa pedagógica nas Universidades e nos Institutos específicos, o funcionamento das classes secundárias experimentais em estabelecimentos secundários, merece a plena aprovação desse Conselho".

Ressalvando embora, com o mesmo espírito de precaução, melhor diríamos de quase *temor* que revestiu todo o transitar da iniciativa no Ministério da Educação e Cultura, que "a autorização para funcionamento de classes experimentais deverá estar cercada das maiores cautelas" e tranquilizando-se em parte com a reserva do artigo 2.º, "tipos de currículo compatíveis com a atual legislação do ensino médio", o que "conterá as

demasias da experiência", finalizava o parecer concluindo que o anteprojeto apresentado "corresponde aos interesses do ensino, sem contrariar a legislação em vigor".

Veremos depois quão infundados se revelariam os temores com as supostas "demasias da experiência", pois se esta se revestiu de algum defeito estrutural, seria exatamente o da falta de maior espírito de inovação, tão presa ainda que foi aos modelos tradicionais.

O parecer vitorioso no Conselho Nacional de Educação foi aprovado contra os votos dos Conselheiros Wandick Londres da Nobrega e Nelson Homero, que consideravam que as alterações previstas, especialmente no que concerne ao *currículo* da escola secundária, processadas no âmbito do poder executivo, transcendiam a sua competência legal.

A esse parecer do Conselho Nacional de Educação e diante das dúvidas suscitadas quanto à legalidade da medida, juntou-se também a apreciação do aspecto estritamente jurídico do plano, objeto do Parecer n.º 77/58, da Consultoria Jurídica do Ministério da Educação, o qual reconhecia poder ser aprovado o plano uma vez que não contrariava a legislação em vigor.

Esse parecer recebeu homologação do então Ministro da Educação, Professor Clóvis Salgado.

Em 4 de julho de 1958, expedida a Diretoria do Ensino Secundário a Circular n.º 1, contendo "Instruções sobre a Natureza e Organização das Classes Experimentais", às quais se seguiam normas para a organização destas.

Essas "Instruções e Normas" são a reprodução daqueles mesmos princípios normativos contidos na Exposição de Motivos do Sr. Diretor do Ensino Secundário sobre a criação das Classes Secundárias Experimentais, por nós anteriormente citados (itens de *a* até *k* e de 1 até 9).

Nelas se definia o processo de organização das classes secundárias experimentais, estabelecendo que a experiência deveria atender, no todo ou em parte, aos seguintes itens:

- 1) Currículo
- 2) Horário
- 3) Organização do corpo docente
- 4) Seleção dos alunos
- 5) Verificação do rendimento e condições de aprovação dos alunos
- 6) Atividades complementares
- 7) Métodos e processos de ensino
- 8) Orientação Educacional
- 9) Atendimento de diferenças individuais
- 10) Ajustamento de alunos transferidos
- 11) Orientação de alunos excepcionais

- 12) Previsão do desenvolvimento
- 13) Aferição final dos resultados da experiência.

Acentuavam-se, com o propósito de evitá-los, aqueles aspectos do atual ensino secundário, objeto de críticas as mais frequentes, entre os quais:

- 1) exígua duração do ano letivo;
- 2) número excessivo de disciplinas no ano escolar;
- 3) falta de flexibilidade na organização curricular;
- 4) ensino verbalista;
- 5) dissociação do currículo quanto às necessidades e interesses dos alunos;
- 6) excesso de provas;
- 7) sobrevalorização das notas;
- 8) falta de articulação com os ensinos primário e superior.

Esclarecia-se que o funcionamento do Serviço de Orientação Educacional seria indispensável e determinava-se a designação de educador, indicado pela Diretoria do Ensino Secundário, para acompanhar a experiência.

Qualquer plano para funcionamento das classes experimentais deveria ser aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, instruído o processo pela Diretoria do Ensino Secundário.

Verifica-se assim que a idéia primitiva de decreto do executivo, presidencial ou ministerial, para autorizar o funcionamento das classes experimentais não prevaleceu diante do parecer da consultoria jurídica do Ministério da Educação e Cultura, que entendeu constituir o projeto matéria regulamentar, bastando a simples expedição de instruções pela Diretoria do Ensino Secundário orientando a elaboração dos planos, a serem examinados e aprovados, em cada caso, pela mesma Diretoria do Ensino Secundário e pelo Conselho Nacional de Educação.

Algo assim semelhante à instituição das *Classes Nouvelles*, na França, proposta pelo Departamento de Educação Secundária ao Conselho de Educação, por êle aprovada e sancionada pelo Ministério.

Em 24 de novembro de 1958, o Conselho de Educação aprovou o Parecer n.º 494 da Comissão de Ensino Secundário, tendo como relator o Conselheiro Celso Kelly, contendo instruções sobre o funcionamento das classes experimentais.

Finalmente, a 2 de janeiro de 1959, o Ministério da Educação e Cultura expediu a Portaria n.º 1, após dois anos de marchas e contramarchas pedagógico-jurídicas, autorizando o funcionamento das Classes Experimentais, que assim, nesse ano, tiveram início no país.

A modificação de norma legal mais relevante teria sido produzida pela homologação, em 3 de outubro de 1961, pelo Sr. Ministro da Educação, do Parecer n.º 433, da Comissão de Ensino Secundário, do Conselho Nacional de Educação, atendendo ao apelo da Associação de Educadores Católicos de São Paulo, para que fosse permitido que as classes do 2.º ciclo tivessem até 36 alunos ao invés de 30.

A concessão do funcionamento da experiência a classes do segundo ciclo realizou-se em bom número de casos.

## II

### Extensão e crescimento das classes secundárias experimentais de de 1959 a 1962

As classes secundárias experimentais tiveram início no Brasil, em 1959, com a seguinte presença, por Estado, em estabelecimentos e número de classes:

#### 1959

<i>Estados</i>	<i>Estabelecimentos</i>	<i>Número de Classes</i>		
		<i>I Ciclo</i>	<i>77 Ciclo</i>	<i>Total</i>
1 — Guanabara .....	8	7	4	11
2 — São Paulo .....	9	10	2	12
3 — Rio de Janeiro ..	1	1	0	1
4 — Rio Grande do Sul	5	5	0	5
5 — Minas Gerais ....	1	1	0	1
	1	1	0	1
<b>Total:</b> .....	25	25	6	31

Quanto às entidades mantenedoras, esses estabelecimentos se dividem em

#### 1959

<i>Privados</i>	<i>Públicos</i>
Confessionais .....	0
Leigos .....	8
<b>Total</b> .....	8

A clientela discente foi distribuída nesses estabelecimentos em classes masculinas, femininas e mistas da seguinte maneira:

1959

Masculinas .....	3
Femininas .....	12
Mistas .....	16
Total .....	31

O total de alunos matriculados era por Estado:

1959

<i>Estados</i>	<i>Número de alunos matriculados</i>		
	<i>I Ciclo</i>	<i>II Ciclo</i>	<i>Total</i>
1 — Guanabara .....	•180	150	330
2 — São Paulo* .....	•244	58	302
3 — Rio de Janeiro ..	28	0	28
4 — Rio Grande do Sul	138	0	138
5 — Minas Gerais ....	30	0	30
6 — Ceará'* .....			
<b>Total:</b>	<b>620</b>	<b>208</b>	<b>828</b>

\* Nos resultados de São Paulo não estão incluídas, por falta de dados disponíveis, as matrículas nos Colégios Santa Cruz e Cônegas de Santo Agostinho.

\*\* Não obtivemos dados sobre a matrícula no Ceará.

Quanto ao corpo docente dessas classes eram esses os totais por Estado:

1959

<i>Estados</i>	<i>Número de Professôres</i>
1 — Guanabara .....	90
2 — <b>São Paulo*</b> .....	46
3 — <b>Rio Grande do Sul**</b> ..	24
4 — Minas Gerais .....	6
5 — Rio de Janeiro .....	4
6 — Ceará .....	11
<b>Total:</b> .....	<b>181</b>

\* Faltando os dados de três estabelecimentos.

\*\* Faltando os dados de dois estabelecimentos.



Nos seis Estados, foram os seguintes os estabelecimentos que realizaram a experiência:

*Estado da Guanabara:*

- 1) Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio de Janeiro
- 2) Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia
- 3) Colégio Andrews
- 4) Colégio Brasileiro de Almeida
- 5) Colégio Jacobina
- 6) Colégio Sacré Coeur
- 7) Colégio Santa Úrsula
- 8) Colégio São Fernando

*São Paulo:*

- 1) Colégio das Cônegas de Santo Agostinho
- 2) Colégio Santana
- 3) Colégio Mackenzie
- 4) Colégio Notre Dame de Sion
- 5) Colégio Pio XII
- 6) Colégio Santa Cruz
- 7) Colégio Santa Maria
- 8) Colégio São Miguel Arcanjo
- 9) Colégio Narciso Pieroni

*Rio grande do Sul:*

- 1) Colégio Americano
- 2) Colégio de Aplicação da Universidade do Rio Grande do Sul
- 3) Colégio Estadual Infante D. Henrique
- 4) Colégio Estadual Pio XII
- 5) Colégio do Instituto de Educação Flores da Cunha.

*Rio de Janeiro* — Colégio Nova Friburgo

*Minas Gerais* — Colégio Estadual de Uberlândia

*Ceará* — Ginásio Capistrano de Abreu.

Em 1960 mais três Estados iniciaram a experiência: Pernambuco, Espírito Santo e Paraná, enquanto o do Ceará a encerrava.

Aos estabelecimentos que realizaram a experiência em 1959, acrescentaram-se os doze seguintes:

*Guanabara:*

- 1) Colégio Lafayette
- 2) Colégio Notre Dame de Sion
- 3) Colégio Stella Maris

*São Paulo*

- 4) Colégio Assunção
- 5) Colégio Estadual Macedo Soares
- 6) Colégio São Luís
- 7) Colégio Estadual de Jundiaí
- 8) Colégio Estadual Carlos Gomes

*Rio Grande do Sul:*

- 9) Colégio Centenário

*Espírito Santo:*

- 10) Colégio Americano

*Pernambuco:*

- 11) Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade de Pernambuco

*Paraná:*

- 12) Colégio Estadual do Paraná

Quanto ao número de estabelecimentos e respectivas classes experimentais assim se apresentou o quadro daquele ano:

1960

<i>Estados</i>	<i>Estabelecimentos</i>	<i>Número de Classes</i>		
		<i>I Ciclo</i>	<i>II Ciclo</i>	<i>Total</i>
1 — Guanabara .....	11	13	17	30
2 — São Paulo .....	14	25	11	36
3 — Rio Grande do Sul	6	11	0	11
4 — Rio de Janeiro ...	1	2	0	2
5 — Minas Gerais * ...	1			
6 — Espírito Santo ...	1	1	0	1
7 — Paraná .....	1	2	0	2
8 — Pernambuco .....	1	1	0	1
<b>Total:</b> .....	36	55	28	83

\* Não obtivemos dados sobre Minas Gerais.

Esses estabelecimentos eram no tocante às entidades mantenedoras :

1960	
<i>Privados</i>	<i>Públicos</i>
Leigos. . . . .	6
Confessionais. . . . .	17
<b>Total. . . . .</b>	<b>23</b>
	13

As classes masculinas, femininas e mistas distribuíram-se da seguinte maneira :

1960	
Masculinas. . . . .	12
Femininas. . . . .	23
Mistas. . . . .	48
<b>Total. . . . .</b>	<b>83</b>

O total de alunos matriculados era por Estado:

<i>Estados</i>	1960		
	<i>Número de alunos matriculados</i>		
	<i>I Ciclo</i>	<i>II Ciclo</i>	<i>Total</i>
1 — Guanabara . . . . .	<b>843</b>	<b>467</b>	<b>1310</b>
2 — São Paulo . . . . .	<b>466</b>	<b>185</b>	<b>651 *</b>
3 — Rio Grande do Sul	<b>281</b>	<b>0</b>	<b>281</b>
4 — Rio de Janeiro ..	57	<b>0</b>	<b>57</b>
5 — Minas Gerais **			
6 — Espírito Santo ...	30	<b>0</b>	<b>30</b>
7 — Paraná. . . . .	50	<b>0</b>	<b>50</b>
8 — Pernambuco . . . . .	30	<b>0</b>	<b>30</b>
<b>Total: . . . . .</b>	<b>1757</b>	<b>652</b>	<b>2 409</b>

\* Nos totais de São Paulo não está incluída, por falta de dados disponíveis, a matrícula em quatro estabelecimentos.

\*\* Não obtivemos dados sobre Minas Gerais.

Quanto aos quadros docentes, os dados coligidos não ensejaram uma quantificação precisa do seu número, apenas podendo se registrar o acréscimo de 160 novos professores na Guanabara, em relação aos que realizaram a experiência no ano anterior. No Rio Grande do Sul, em 5 dos 6 colégios que funcionaram com classes experimentais, o número de professores teria sido acrescido de 41 novos. Os três Estados que iniciaram a experiência neste ano contaram com o seguinte número de professores: Pernambuco 6, Paraná 8 e Espírito Santo 9. Em S. Paulo a inexistência de dados a respeito em 50% dos estabelecimentos com classes experimentais torna inexpressiva qualquer referência.

Em 1961 a experiência continuou nos mesmos Estados que a vinham realizando em 1960, registrando-se acréscimo de 8 estabelecimentos nos seguintes Estados:

#### *Guanabara*

- 1) Colégio Bennett
- 2) Colégio Estadual Brigadeiro Shorcht
- 3) Colégio Hebreu Brasileiro
- 4) Colégio Rivadávia Correia

#### *São Paulo*

- 5) Colégio Sacré Coeur de Marie
- 6) Colégio Visconde de Porto Seguro
- 7) Colégio São José

#### *Rio G. do Sul*

- 8) Colégio Nicolau Vergueiro (Passo Fundo)

#### *Rio de Janeiro*

- 9) Colégio Werneck (Petrópolis)

Quanto ao número de estabelecimentos e respectivas classes experimentais era a seguinte a situação neste ano:

1961

<i>Estados</i>	<i>Estabelecimentos</i>	<i>Número de Classes</i>		
		<i>I Ciclo</i>	<i>II Ciclo</i>	<i>Total</i>
1 — Guanabara .....	15	36	23	59
2 — São Paulo .....	17	34	16	50*
3 — Rio Grande do Sul	7	17	0	17**
4 — Rio de Janeiro ..	2	4	0	4
5 — Espírito Santo ...	1	2	3	5
6 — Pernambuco *** ..	1			
	1	4	0	4
8 — Minas Gerais **** ..	1			
<b>Total:</b>	<b>45</b>	<b>97</b>	<b>42</b>	<b>139</b>

\* Faltando dados de três estabelecimentos.

\*\* Faltando dados de um estabelecimento.

e Não obtivemos dados para os dois Estados.

Esses estabelecimentos distribuíram-se segundo as entidades mantenedoras da seguinte maneira:

1961

<i>Privados</i>	<i>Públicos</i>
Leigos .....	8
Confessionais .....	21
<b>Total .....</b>	<b>291</b>
	16

A clientela masculina, feminina e mista dessas classes foi assim distribuída:

1961

Masculinas .....	9
Femininas .....	66
Mistas .....	64
<b>Total .....</b>	<b>139</b>

Registraram-se neste ano os seguintes totais de matrícula por Estado:

1961

<i>Estados</i>	<i>Número de alunos matriculados</i>		
	<i>I Ciclo</i>	<i>II Ciclo</i>	<i>Total</i>
1 — Guanabara .....	1162	.556	1718
2 — São Paulo .....	1092	>396	1488*
3 — Rio Grande do Sul	369	0	369**
4 — Rio de Janeiro ..	106	0	106 ••'
5 — Minas Gerais *** ..			
6 — Paraná .....	96	0	96
7 — Pernambuco **** ..			
8 — Espírito Santo ...	57	94	151
<b>Total:</b> .....	2 882	1046	3 928

- \* Exclusive três estabelecimentos.
- \*\* Exclusive dois estabelecimentos.
- \* Exclusive um estabelecimento.
- \*\*\*\*e\*\*\*\*\* não obtivemos dados para os dois Estados.

Quanto ao número de docentes, houve, em relação a 1960, acréscimos em alguns Estados como se segue:

1961

<i>Estados</i>	<i>Acréscimos de professores</i>	<i>Total de colégios *</i>
1 — Rio Grande do Sul	36	4
2 — Guanabara .....	179	15
3 — São Paulo .....	140	13
4 — Rio de Janeiro ..	27	2
5 — Paraná .....	13	1
6 — Espírito Santo ...	14	1
7 — Pernambuco ** ...		1
8 — Minas Gerais *** ..		1
<b>Total:</b>	409	38

- \* Destes totais estão excluídos, por falta de dados, 4 colégios em S. Paulo, três no Rio Grande do Sul, um no Estado do Rio de Janeiro.
- \*\* Não obtivemos dados sobre Pernambuco.
- \*\*\* Não obtivemos dados sobre Minas Gerais.



Em 1962 encontramos, realizando a experiência, os mesmos estabelecimentos **que funcionavam em 1961**, notando-se o acréscimo de um colégio no Estado do Rio de Janeiro, o Centro Educacional de Niterói.

Apresentamos em seguida a situação do número de classes em 1962, ressaltando a grande falta de dados disponíveis a respeito :

1962

<i>Estados</i>	<i>Estabelecimentos</i>	<i>Número de Classes</i>		
		<i>I Ciclo</i>	<i>// Ciclo</i>	<i>Total</i>
1 — Guanabara .....	15	59	39	98
2 — São Paulo .....	17	49	21	70*
8 — <b>Rio Grande do Sul</b>	7			<b>4**</b>
4 — <b>Rio de Janeiro</b> ..	3	4		
5 — <b>Espírito Santo</b> ...	1			
6 — Paraná .....	1			—
7 — Pernambuco .....	1			
8 — <b>Minas Gerais</b> ....	1			
<b>Total:</b> .....	46	112	60	172

\* Faltando dados de 5 colégios.

\*\* Faltando dados de 1 colégio.

Não obtivemos dados sobre funcionamento das classes experimentais no Rio Grande do Sul, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais e Pernambuco.

Quanto às entidades mantenedoras, esses estabelecimentos eram:

1962

	<i>Privados</i>	<i>Públicos</i>
Leigos .....	9	16
Confessionais .....	21	
<b>Total</b> .....	30	16

Quanto à clientela das classes foi a seguinte a distribuição:

1962

<i>Classes</i>	
Masculinas.....	.17
Femininas.....	.61
Mistas.....	.94
<b>Total.....</b>	<b>.172</b>

A matrícula por Estado foi neste ano de 1962 a seguinte:

<i>Estados</i>	1962		
	<i>Número de alunos matriculados</i>		
	<i>I Ciclo</i>	<i>II Ciclo</i>	<i>Total</i>
1 — Guanabara .....	2188	1118	3 306
2 — São Paulo .....	1256	401	1657 •
3 — <b>Rio Grande do Sul</b>			
4 — <b>Rio de Janeiro</b> ..	104	0	104 "
5 — Paraná .....			
6 — Pernambuco .....			
7 — Minas Gerais .....			
8 — <del>Espírito Santo</del> ...			
Total: .....	3 548	1519	5 067

\* Faltando os dados de 5 colégios.

\*\* Faltando os dados de 1 colégio.

Não obtivemos dados para os Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Pernambuco, Minas Gerais e Espírito Santo.

Quanto ao número de docentes que realizaram a experiência, pode-se constatar um acréscimo de 101 novos professores na Guanabara, 85 em São Paulo (exclusive seis estabelecimentos, sem dados), 1 no Estado do Rio (exclusive um colégio), faltando os dados para Espírito Santo, Pernambuco, Minas Gerais e Paraná.

É impraticável, à base dos documentos existentes na Diretoria do Ensino Secundário, uma quantificação precisa do universo abrangido pela experiência nos quatro anos de vigência aqui estudados, no que concerne ao número de docentes e de discentes. É interessante assinalar que numerosos relatórios, bons relatórios, procurando fugir a se esgotarem nos aspectos

quantitativos para dar ênfase aos aspectos qualitativos, o que em termos seria certo, tenham ignorado totalmente os números abrangidos pela experiência, impossibilitando assim o dimensionamento preciso da sua extensão. Teria sido mais indicado constassem esses relatórios de duas partes: uma relativa aos dados quantitativos, padrão para todos os colégios na caracterização do desenvolvimento da experiência e outra variável onde os aspectos qualitativos fossem expostos segundo o modo de ver de cada observador.

Valemo-nos dos dados do ano de 1961 para estabelecer as comparações que se seguem por ser este o ano em que a experiência foi melhor relatada em seus aspectos quantitativos, não tendo sido por outro lado considerável a sua ampliação em 1962 uma vez que apenas um colégio veio somar-se aos 45 estabelecimentos registrados em 1961.

Foi observada então a irrelevância da extensão quantitativa da experiência quando cotejada com o universo de nossa escola secundária neste ano de 1961. Não mais de oito Estados teriam sido sede da experiência; 45 estabelecimentos, em maioria privados e confessionais, o que vale dizer, destinados quase todos a uma clientela de elite social, teriam realizado a experiência, o que representa 1,5% aproximadamente do total de 3.027 estabelecimentos de ensino secundário existentes no país em 1961; apenas um total não superior a cinco mil alunos teria vivido a experiência o que é numericamente pouco significativo (cerca de meio por cento) em relação aos 960 mil alunos existentes na escola secundária brasileira em 1961, embora a matrícula nessas classes, de 1959 a 1961, tivesse sextuplicado.

Quanto ao corpo docente, uma aproximação envolvendo cerca de 70% dos estabelecimentos em que funcionaram classes experimentais em 1961, revelaria a existência de 800 professores na regência dessas classes, o que não constituiria mais de 1,3% dos 63.974 professores secundários constantes das estatísticas educacionais do Brasil em 1961.

Assim, certos temores iniciais das autoridades do Ministério, de que a oportunidade oferecida conduzisse a um excesso de experimentalismo na escola secundária brasileira, estiveram longe de se confirmar. Seria aliás esta a situação que mais logicamente se poderia prever após anos e anos a fio de esterilização pedagógica, com a vigência da uniformidade do modelo oficial compulsoriamente imposto às escolas secundárias do país.

## III

**A estrutura pedagógica das classes secundárias experimentais nos vários aspectos abrangidos pela experiência**

Tentaremos a seguir uma caracterização a largos traços, de como se teria realizado o funcionamento das classes experimentais no Brasil, nos seus aspectos mais significativos.

Buscaremos fazer essa caracterização por Estado, e quanto aos estabelecimentos que realizaram a experiência serão eles identificados convencionalmente, para efeito do estudo aqui empreendido.

## GUANABARA

A experiência entre 1959 e 1962 teria sido praticada por um total de quinze estabelecimentos aqui referidos como de A1 até A15.

*Impressão Global:*

A impressão geral que se pode colher das classes experimentais na Guanabara é a da extrema variedade de condições do seu funcionamento, como a seguir explicaremos.

A começar pelos prédios, diferindo imensamente, por exemplo, entre os que corresponderam a A6, A7, A10, A11, bons, até os concernentes a A13 e A15 precários, sendo de assinalar, numa observação de ordem geral, a deficiência de instalações dos estabelecimentos públicos, máxime os estaduais; a seguir, pela disparidade no grau de consciência profissional, como entre os casos de A2 e A4, exemplo de maior segurança, e o de A13, expressão de muito menor segurança quanto ao que se queria e fazia; diferenças assinaláveis nas conceituações de currículo, matérias complementares, práticas educativas, bem como nos demais aspectos da experiência: ora ênfase, ora subestima do papel do estudo dirigido, ora relevância absoluta à Orientação Educacional, ora sua quase inexistência; por vezes permanência do aluno em tempo integral na escola, outras vezes permanência apenas maior do que a de um turno e, em outros casos, nem mesmo maior que a de um turno; cursos de estudo mais e menos congestionados do que os da Lei Orgânica; verificação da aprendizagem ora concentrada apenas no rendimento acadêmico, outras vezes mais total, por vezes adotando o sistema da Lei Orgânica, ora com outras técnicas e valores de julgamento; turmas de alunos variando de cinco a quase quarenta (36), mesmo para o primeiro ciclo. E assim por diante, revestindo-se a experiên-

cia de acentuada heterogeneidade. Tentaremos apontar, nos aspectos a seguir, as situações ocorrentes nas classes experimentais no Estado da Guanabara.

1) *Currículo:*

Na quase totalidade dos casos, entendeu-se o currículo como o conjunto de experiências vividas pelo aluno sob a direção da escola e não apenas, como até pouco entre nós era pacífico, como simplesmente o curso de estudos acadêmicos, tomando a parte pelo todo.

Salvo no caso do A8, em que, a bem dizer, à base dos documentos manipulados, o currículo continuou a ser identificado como o curso de estudos acadêmicos, nos demais casos, no currículo eram abrangidos, em grau de intensidade variável e com diversa terminologia, as chamadas atividades ou práticas educativas e também as atividades extraclases.

Funcionou o currículo, no que concerne aos estudos acadêmicos, estruturado à base de matérias isoladas e, em alguns casos, de matérias integradas, apresentadas como ordenação lógica do conhecimento. Apenas no ensino de Ciências Naturais, em poucos casos (A3 e A15), buscou-se fazê-lo centralizado à base de unidades de experiência, pelo método de projetos.

Como exemplo do estudo de matérias integradas, tivemos Ciências Sociais, Artes Plásticas, Iniciação Social e Científica, Introdução aos Estudos Sociais, Introdução às Ciências experimentais, Educação Artística, Latim e Português, devendo-se ressaltar que, em alguns casos, pelos programas apresentados, teria havido mais justaposição do que integração de conteúdos.

Como matérias novas, ora ministradas como básicas, ora como complementares, ora como práticas educativas, por vezes dadas em um semestre ou em cursos de conferências, tivemos Sociologia, Psicologia, História da Arte, Economia, Biologia, Higiene, Estatística, Literatura, Direito Usual, Problemas Brasileiros, Problemas do Mundo Atual, Questões Internacionais Atuais, Pedagogia Familiar, Formação Cívica, Nutrição, Introdução à Literatura, História Cultural, Conhecimento Científico, Astronomia, Apreciação da Arte, Iniciação Musical, Introdução à Física, Socorros de Urgência, Puericultura, Dactilografia, Estenografia, Artes Femininas, Prática Comercial, Corte e Costura, Economia Doméstica.

Como era lógico que ocorresse, a maior incidência de matérias novas surgiu no segundo ciclo, onde a especialização se manifesta.

As atividades extraclases, seja sob a forma de ampliação dos conteúdos de classe, seja sob moldes de ampliação cultural, tiveram bastante presença, ao menos em nove estabelecimentos.

Em alguns casos, como nos de A2, A3, A9, A15 foram bem significativas as iniciativas nesse campo.

No caso de A2 houve inclusive esforços, parcialmente bem sucedidos, com incompreensões e dificuldades por falta de maior experiência, de realizá-las usando a técnica do método de projetos; no caso de A15 teria havido responsabilidade direta do grêmio estudantil em sua realização; nos demais casos mencionados houve bastante ênfase na articulação entre os conteúdos de classe e as atividades extraclases.

Considerado o curso de estudos por ciclo, houve, de modo geral, observância do currículo da Lei Orgânica, com alterações na seriação das matérias, reduzidas em número por série, na maioria dos casos, ainda que não muito acentuadamente.

Latim e Espanhol foram as matérias mais frequentemente supressas, havendo também casos de fusão de Latim com Português ou de adiamento do estudo do Latim para o segundo ciclo ou para as duas últimas séries do primeiro.

Ao contrário do que ocorreu com Latim e Espanhol, os estudos de Inglês foram intensificados, em vários casos.

Nos cursos clássico e científico de segundo ciclo é que ocorreram maiores alterações quanto a supressões, redução de estudos, ou acréscimo de matérias, dando fisionomia mais peculiar a cada um de seus cursos. Assim é que nos cursos clássicos ou que a eles corresponderam, houve supressão ou redução nos estudos de Matemática, Física, Química, História Natural, História, Geografia, com ênfase nos estudos de línguas e de Filosofia, ocorrendo o oposto no curso científico: redução nos estudos de línguas clássicas. Três estabelecimentos planejaram em comum as classes experimentais no curso de Colégio, mas no decorrer da experiência se diversificaram os planos respectivos.

Debilidade acentuada no que concerne à variedade dos currículos foi a quase nenhuma flexibilidade deles, sem oferecimento de opções em matérias acadêmicas, havendo apenas casos de opção entre línguas no segundo ciclo. De modo geral, o curso de estudos acadêmicos oferecido foi um só.

A margem de eletividade oferecida aos estudantes ficou quase adstrita às práticas educativas, em alguns casos, e às atividades extraclases.

## 2) *Programas:*

Organizados pelos professores das próprias matérias, houve situações em que sua aprovação foi feita pelo Conselho de Classe (A2, A4, A9, A12), visando a uma maior articulação e consenso sobre a dosagem dos programas em seu conjunto.



Apenas no caso de A15 foram esses programas elaborados por comissões de especialistas e não propriamente pelo responsável no ensino da matéria.

Prevaleceu, salvo contadas exceções, a diretriz de seu descongestionamento, buscando mais efetiva relação entre sua extensão, horários disponíveis e capacidade normal de aprendizagem.

Em casos como o de A2 prevaleceu a orientação de unidades mistas, conjugando conteúdos de estudo com atividades relacionadas; em situações como as de A3, A5, A6, A7, os programas teriam sido elaborados, ao menos parte deles, à base de unidades didáticas; naqueles organizados em A7 e A9 houve o propósito explicitado de "fuga ao academicismo", de enquadramento em situações reais de vida; nos casos de A13 e A15 foram propostos com o intuito de serem instrumento de desenvolvimento do "método-científico", na linha programática "científico-tecnológica".

*S) Processos de verificação da aprendizagem e de promoção:*

Nesse aspecto, foi extrema a variedade de situações a assinalar, a qual tentaremos resumir em seguida:

- a) verificação do rendimento escolar apurado apenas nas matérias acadêmicas e nas práticas educativas: maioria dos casos, não prevalecendo, todavia, para promoção os resultados alcançados nas práticas educativas, na quase totalidade dos casos;
- b) consideração para promoção, ao lado do rendimento acadêmico, também dos aspectos atingidos no desenvolvimento da personalidade do educando, como sejam atitudes, interesses, senso de responsabilidade, sociabilidade, comportamento etc: minoria dos casos (explicitamente referidos em A2, A12 e A14);
- c) promoção à base dos critérios vigentes na Lei Orgânica: minoria dos casos, ainda assim com alteração nos pesos das notas, dando maior valor, quase sempre, aos resultados obtidos durante o ano letivo;
- d) utilização de resultados quantificados ou de conceitos qualitativos para promoção: para as matérias acadêmicas básicas prevaleceram os critérios quantitativos; para as práticas ou atividades educativas e para as matérias complementares vigoraram, quase invariavelmente, os conceitos qualitativos;
- e) alteração nas técnicas de medida: prevaleceram as situações em que foram utilizados testes objetivos;

- f) tônica do processo de promoção deslocada de notas de exame finais para a apuração contínua do rendimento do aluno durante todo o período letivo na quase totalidade dos casos; a prova oral foi abolida, o mais das vezes, salvo em casos de línguas vivas;
- g) julgamento coletivo dos professores para decidir da promoção está explicitamente assinalado como vigente apenas no caso de A2, sendo portanto excepcional.

b) *Métodos de ensino:*

À base da documentação compulsada teriam prevalecido sempre os métodos ativos, experimentais com participação viva do discente no processo de aprendizagem e abolição das aulas meramente expositivas.

Este seria inclusive, teoricamente, um dos aspectos fundamentais da experiência muito realçado.

Os métodos de projetos e de redescoberta teriam sido utilizados no ensino de Ciências Naturais nos casos de A4 e A15 e nas atividades extraclases, no caso de A2, se teria tentado também utilizar o método de projetos.

Não há referência expressa à adoção metódica e total de processos ou planos como os de Morrisson, Dalton, Winnetka ou outros, em nenhum caso específico. Parcialmente, pelo que se pode inferir, o de Morrisson teria sido usado no caso de A2. Ainda como referências parciais o método de projetos teria sido utilizado no ensino de Sociologia, no caso de A11, o de Morrisson no ensino de Geografia, no caso de A15 e ainda em outras situações parciais.

5) *Permanência dos alunos na escola:*

A área de variação a respeito foi grande: desde os casos expressos de permanência em tempo integral como foram os de A4 e A9, aos de permanência apenas maior que em um turno, como o de A2, até aqueles em que os alunos permaneceram na escola somente no período de um turno.

A freqüência foi sempre obrigatória para as matérias acadêmicas, básicas e complementares; em alguns casos também o foi para as práticas educativas.

6) *Estudo Dirigido:*

Salvo nos casos de A3, A15, A11, em que não encontramos referência expressa ao funcionamento do estudo dirigido, teria êle funcionado em todos os demais casos, ainda que com varie-

dade de extensão, entendimento e técnica. Seria mesmo uma das características distintivas da experiência em relação às classes comuns, a sua prática.

Em casos como os de A9, ocupando todo um período do dia escolar, de A4, A2, A15, A8, A12, o relevo concedido ao estudo dirigido no funcionamento das classes experimentais foi muito grande.

Na maioria das vezes, foi êle realizado sob a forma de extensão do trabalho do docente da matéria, trabalhando com grupos de alunos de número variável; outras vezes se realizou como trabalho individual ou de pequenos grupos de alunos, com a elaboração de fichário-síntese da matéria dada, com o controle semanal dessas fichas pelos professores; houve elaboração de fichas de auto julgamento do rendimento dos estudos e trabalhos de pesquisa, seja individual ou como fruto de pequenos seminários coletivos. De modo geral, teria visado a auxiliar a emancipação intelectual dos alunos, desenvolvendo-lhes atitudes de reflexão, pensamento crítico, assimilação, auto-iniciativa nos estudos sistemáticos.

#### 7) *Coordenação de Classe e Conselhos-de-Classe:*

A tarefa de coordenação da classe experimental funcionou, quase invariavelmente, exercida seja pelo Diretor do estabelecimento ou pelo responsável do Serviço de Orientação Educacional, ou por um professor designado especialmente para esse fim, acumulando ou não regência de turmas.

Conselhos-de-Classe funcionaram quase sempre, formal ou informalmente, reunindo os responsáveis pela experiência, para estudar e discutir, em conjunto, os problemas de funcionamento da classe.

Houve grande variação quanto à forma de funcionamento desses Conselhos: ora institucionalizados, ora não; ora com reuniões freqüentes e regularmente previstas; ora com atividades mais escassas e menos relevantes. Num balanço crítico final todavia pode-se sentir que houve bem maior preocupação quanto a existência de certo *esprit de corps* nessas classes experimentais, em relação ao isolacionismo habitual às classes comuns.

#### 8) *Serviço de Orientação Educacional:*

Tendo sido esta uma das condições fixadas para permissão de funcionamento das classes experimentais, foi atribuído especial relevo ao seu funcionamento, salvo nos casos de A7, A13, A15, onde, à base da documentação utilizada, não encontramos

referências que demonstrassem um funcionamento mais especializado e consistente desse Serviço.

Casos houve, inclusive, como os de A2, A3, A4, A14 em que o funcionamento desse Serviço foi tido como o fulcro da experiência.

De modo geral pode-se caracterizar a atuação desses S.O.E, abrangendo, com variações, os seguintes aspectos:

- a) atenção a todos os alunos, individual e grupai
- b) utilização de entrevistas, questionários, testes de inteligência, de personalidade, de maturidade emocional
- c) acompanhamento de alunos
- d) sondagem de aptidões e vocações (estas últimas no 2.º ciclo)
- e) articulação com a direção, professores, família
- f) aplicação de sociogramas, para o trabalho socializado
- g) elaboração de fichas psicológicas, sociais, escolares cumulativas
- h) controle de fichas de auto julgamento.

Evidentemente, o grau de capacitação profissional e de instrumentação desses Serviços de Orientação Educacional variou em boa medida, mas, num julgamento em termos gerais, teria sido útil a sua tarefa em relação ao rendimento escolar, ao desenvolvimento da personalidade e à integração social dos educandos, de acordo com os depoimentos existentes.

#### 9) *Origem Social dos Alunos:*

Experiência custosa financeiramente, em relação ao que no Brasil é usual despender-se com a educação secundária, foi ela acessível em parte por isto, quase exclusivamente às camadas da mais alta burguesia. Dos quinze colégios que a praticaram na Guanabara, pode-se dizer que apenas três teriam a ela incorporado, parcialmente, clientela de classe média. Os demais tiveram-na composta apenas da alta burguesia, com alguns representantes de extratos da classe média.

#### 10) *Processos de organização das classes e número de alunos:*

Foram bastante variados os processos de organização das turmas das classes secundárias experimentais no Estado da Guanabara.

Ora funcionaram processos seletivos, constituindo-se classes homogêneas de alto nível intelectual e de conhecimentos, selecionadas por testes de inteligência e de escolaridade, ora organizaram-se turmas heterogêneas, variando no nível intelectual,

no de conhecimentos e no grau de maturidade emocional dos seus componentes. O critério que prevaleceu foi quase sempre o de seleção pelo nível de conhecimentos, com rigor seletivo.

O número de alunos nas classes variou também substancialmente: houve classes tanto de 5 como de 36 alunos no primeiro ciclo, apesar da autorização para funcionamento com classes de mais de 30 alunos ter sido concedida, ao que saibamos, apenas porá o 2.º ciclo.

De modo geral, as classes tiveram, em média, 25 a 30 alunos, sendo mais numerosas as do segundo ciclo.

11) *Formação predominante dos professores, experiência profissional, regime de trabalho:*

Pelo menos em dois terços dos casos, os professores eram formados por Faculdades de Filosofia, jovens selecionados por seus títulos acadêmicos e méritos, orientados pela maior experiência seja do Coordenador da classe, seja do professor de Didática ou do Diretor do estabelecimento.

Quanto ao regime de trabalho, salvo no caso de integrantes de ordens religiosas ou, em parte, no caso referido expressamente em A4, a grande maioria trabalhou em regime de tempo parcial.

12) *Prédios, Salas Especiais:*

Como já sublinhamos anteriormente, a variação no caso foi muito grande, desde prédios extremamente deficientes, como os dos casos de A13 e A15, aos deficientes, casos de A1, A2, A4, até prédios considerados bons, em termos brasileiros, como os de A7, A9, A10, A11.

De modo geral, para quem conhece a funcionalidade e racionalidade da moderna arquitetura pedagógica como, entre outras, as da Inglaterra e Estados Unidos, estão os prédios em questão bastante distanciados desses modelos atualizados, sendo em boa parte anacrônicos, representando tentativas de adaptação mais ou menos forçada de velhas mansões, sem a marca específica do propósito a que se destinam.

Igualmente a questão de salas especiais variou amplamente, desde a inexistência, como no caso de A13, até a existência em maior ou menor número, em melhores ou piores condições.

13) *Material didático:*

São escassas, pouco elucidativas as referências encontradas nos documentos disponíveis sobre o problema do material didático. Pode-se presumir, todavia, tenha êle oferecido dificuldades,

particularmente nos casos em que se versaram matérias novas, como, por exemplo, Estudos Sociais.

Em alguns casos, houve referência expressa à precariedade do material, particularmente o destinado ao ensino de Ciências Naturais. Dificuldades também foram assinaladas quanto ao material adequado para o ensino de dactilografia (A4). São excepcionais as referências à utilização de recursos audiovisuais.

Do ponto-de-vista de maiores facilidades de acesso ao livro didático, há referência a esforços para contornar o problema (A4 e A14), seja com o fornecimento de apostilas, seja com a frequência regular à biblioteca, integrando atividades extra-classes.

#### *14) Articulação do ensino entre as matérias:*

Mediante a atuação da Coordenação e dos Conselhos de Classe pode-se assinalar um propósito quase constante e bem sucedido de articulação e dosagem do ensino das várias matérias, tanto numa perspectiva isolada como de conjunto, salvo casos excepcionais em que esse objetivo não logrou canais de efetiva realização. Essa orientação implicou a necessidade de que o funcionamento da classe exigisse seu constante entrosamento com a direção e com o corpo de professores em conjunto.

#### *15) Articulação com a comunidade:*

Não se pode identificar maior densidade e continuidade entre os estudos e atividades da classe e a comunidade em que está situada, como tema relevante. Evidentemente, mediante sobretudo atividades extra-classes e programas de visitas, realização de conferências na própria escola, certa atenção foi dada ao assunto.

Mas essa atenção ainda teria estado longe de constituir ênfase naqueles sistemáticos *estudos do meio*, pelos quais a escola se liberta do predomínio maciço de configurações abstratas, alheias à realidade que a envolve.

#### *16) Trabalho individualizado e socializado dos discentes:*

Pode-se identificar a confluência dessas duas situações de aprendizagem, na grande maioria dos casos.

Há referências explícitas inclusive, ainda que não em maioria, à aplicação de sociogramas para constituição de grupos, no trabalho socializado.

#### *17) Regime disciplinar:*

Teria prevalecido, com ênfase em alguns casos, no de A4, onde se ressalta inclusive a abolição do Inspetor de Disciplina,



o regime de autodisciplina ao invés do de disciplina imposta, mas não se tem elementos para crer assim sucedesse na maioria dos casos.

*18) Atenção às diferenças individuais:*

Não se pode perceber a existência de uma sistemática atenção às diferenças individuais, com as decorrências necessárias, malgrado os propósitos dos Serviços de Orientação Educacional.

Esforços programados e conjugados nesse sentido, com a utilização de testes psicológicos, projetivos, registram-se no caso de A2, por exemplo.

Em casos como os de A9 e A11 nota-se atenção particularmente dirigida aos casos de alunos excepcionais.

*19) Rendimento da classe:*

À base dos documentos analisados teria sido satisfatório, de modo geral, o rendimento das classes, em que pesem a certos naturais problemas iniciais de inadaptação e de perplexidade face a mudança e responsabilidade por mudanças, seja de docentes como de discentes, a estes máxime no segundo ciclo. Houve casos, todavia, de fracasso total.

O nível de promoção foi de modo geral elevado e o cotejo com as classes-contrôle da Lei Orgânica apresentou, salvo referência expressa a um caso, vantagem para as classes experimentais, confirmando os pressupostos pedagógicos em que se fundamentaram.

Deve-se ressaltar que em muitos casos o quociente intelectual e o nível de conhecimentos de toda a classe foi selecionado com rigor.

*20) Custo das classes:*

Não encontramos nos documentos estudados referência concreta ao custo das classes experimentais, tampouco o paralelo com o custo das classes comuns. Não se pode assim tirar conclusões a respeito, inclusive sobre a viabilidade de sua generalização. Salvo em casos como o de A6, onde encontramos citação da quase paridade de custo entre a classe experimental e a classe comum, por inexistirem diferenças sensíveis entre o funcionamento de uma e de outra, nos demais casos não há referência a respeito.

*21) Extensão da experiência:*

É interessante assinalar que o funcionamento de classes experimentais no Estado da Guanabara, que começou sob a forma de uma ou de poucas classes por série, já nos últimos anos da

experiência, chegou a ganhar forma de *cursos secundários experimentais*, abrangendo toda a escola secundária do estabelecimento, como nos casos, de A3 e A4.

#### SÃO PAULO

As classes secundárias experimentais foram realizadas em São Paulo de 1959 a 1962 por um total de dezessete estabelecimentos, aqui referidos como de BI até B16; devido a não dispormos de qualquer relatório de um deles, não incluiremos o que corresponderia a B16.

*Impressão Global.* Embora em menor grau que no Estado da Guanabara, pode-se identificar também ponderável grau de variedade nas condições de funcionamento dessas classes. A menor variedade se deveria, *em parte*, a uma ação normativa emanada de órgãos centrais para as classes experimentais, prevista no ato 11, de 2 de março de 1960, instituindo para os estabelecimentos estaduais uma "Coordenação das Classes, pela Secretaria de Educação, e pela atuação do Serviço de Medidas e Pesquisas Educacionais na aprovação de programas; *em parte*, pela filiação de um grande número de colégios a uma mesma posição pedagógica.

No caso, essa posição pedagógica foi a preconizada pelo Padre Pierre Faure, S. J., fundador do Centro de Estudos Pedagógicos, Diretor do Instituto Superior de Pedagogia do Instituto Católico de Paris.

Esse educador, cujas idéias pedagógicas são expostas, entre outros trabalhos, em *Au Siècle de VEnfant*, veio ao Brasil por iniciativa de associações educacionais católicas, da CADES, da Secretaria de Educação de São Paulo, expressamente para expor, debater e orientar, em curso de conferências, os rumos das classes experimentais.

Suas posições, de ênfase fundamental nos aspectos metodológicos do ensino ativo e de consideração básica à psicologia evolutiva do discente, se projetaram, com maior ou menor intensidade, em nada menos de oito dos estabelecimentos que realizaram a iniciativa em São Paulo.

No mais teria havido também busca de inspiração nas "Classes Nouvelles" francesas, na doutrina pedagógica professada pelo "Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres", inclusive mediante o contato em São Paulo entre uma missão pedagógica desse Instituto, responsáveis e professores das experimentais.

Dando um balanço nas matrizes pedagógicas que prevaleceram nas classes secundárias experimentais em São Paulo, não seria assim exagero localizá-las na França, o que implica

limitações de âmbito em matéria de renovação quanto a outras fontes, mais amplas na área de mudança das estruturas pedagógicas.

Isto não significa inexistência de busca de inspiração em fontes pedagógicas norte-americanas. Ela se teria manifestado nas tentativas de adoção do método de unidades didáticas de Morrisson e em alguns esforços aproximativos dos planos Dalton e Winnetka. Assinalaremos a seguir os aspectos em que houve maior diversidade no funcionamento das classes experimentais em São Paulo.

Em matéria de *prédios* e de *instrumental didático* as variações foram grandes, desde aqueles construídos e equipados especialmente para o fim a que se destinam, como no caso de B6, até casos de adaptações difíceis do funcionamento de classes secundárias experimentais em grupos escolares primários, como no caso de B11.

Deve-se assinalar, como no caso da Guanabara, uma nota de deficiência material na maioria dos estabelecimentos públicos. Variou também bastante o grau de *consciência profissional* com que foi executada a experiência, desde situações mais positivas como as de B6 e B9 até os casos de B11 ou B14, onde menor segurança se identifica.

O relevo concedido ao *Estudo Dirigido* e à *Orientação Educacional* apresentou diferenças ponderáveis, ora funcionando como fulcro da experiência, outras vezes chegando a inexistir, ao menos em certos períodos, por falta, por exemplo, de responsável pela chefia do serviço de Orientação Educacional.

De modo geral, *foi maior a presença do aluno na escola* do que no regime de um turno, embora não constituísse maioria dos casos a vigência do regime de tempo integral.

A diminuição de *matérias*, por série, no curso de estudos obrigatórios prevaleceu, ainda que em vários casos a redução fosse pouco significativa.

O *rendimento escolar* foi verificado, habitualmente, à base daquele apresentado nas matérias acadêmicas; em casos excepcionais visou a aspectos mais totais do desenvolvimento da personalidade do educando; em bom número de casos houve utilização de instrumentos de medida mais objetivos, fugindo dos critérios da Lei Orgânica.

Buscaremos expor, a seguir, os aspectos mais significativos do funcionamento das classes secundárias experimentais em São Paulo.

1) *Currículo:*

Prevaleceu o conceito mais lato e atualizado de currículo, entendendo-o não apenas como o simples curso de matérias, mas abrangendo toda a gama de experiências vividas pelo aluno sob a direção da escola.

Em sua organização foram sempre incluídas, com maior ou menor intensidade e variada nomenclatura, as chamadas atividades ou práticas educativas e as atividades extraclases.

A parte de curso de estudos acadêmicos funcionou estruturada à base de matérias isoladas, com alguns casos de matérias integradas, embora por vezes ainda com mais justaposição do que integração de conteúdos.

Como exemplo de matérias integradas tivemos Ciências Naturais, Ciências Sociais, Estudos Sociais, Ciências Humanas, Iniciação Social e Científica, Artes Plásticas, Conhecimentos Gerais de Ciências. Como matérias de conteúdo novo ou de designação nova, tivemos Artes Domésticas, Mecanografia, Taquigrafia, Contabilidade, Apreciação da Arte, História da Arte, Estudos Sociais, Ciências Sociais, Educação Moral e Social, Iniciação Social e Científica, Alemão, Higiene, Artes Femininas, Cosmografia, Ciências Humanas, Sociologia, Economia. Houve caso, como o de B1, em que as matérias do currículo do primeiro ciclo foram organizadas em três grupos: básicas, complementares e ativas; em B9 foram agrupadas, no primeiro ciclo, em matérias de conhecimento, instrumentais e de formação da expressão.

As maiores modificações na estrutura curricular ocorreram todavia no segundo ciclo, onde necessidades de diversificação mais nítida se fazem sensíveis.

Em abono dessa afirmativa podemos citar situações como as de B3, onde se buscou dar organização aos cursos de colégio no sentido de pré-vestibulares; caso de B4 onde, no curso clássico, houve redução nos estudos de Ciências e de Matemática e reforço dos de línguas; caso de B13, em que o curso clássico se bipartia nos cursos de Letras e de Letras e Ciências Sociais e o científico nos de Ciências Matemáticas (Técnico) e Ciências Biológicas (Biológico); caso de B7, em que se ofereciam três tipos de curso, o de Letras Clássicas, o de Letras Anglo-Germânicas e o de Pedagogia, com o segundo semestre da 3.<sup>a</sup> série tomando expresso caráter de pré-vestibular; caso de B8, em que se programou supressão de Física e Química, redução dos estudos de matemática, intensificação dos estudos de filosofia, acréscimos de História da Arte, Sociologia, Economia, substituição de História Natural por Biologia e Higiene no curso clássico e, no científico, supressão do Espanhol e intensificação dos estudos de Francês e Inglês.

Houve caso, como o de B8, em que se visou oferecer desde o primeiro ciclo, a partir da primeira série, dois tipos de organização curricular: um de tendências literário-científicas, outro de caráter prático-vocacional.

Como matérias cujo estudo foi supresso vem o Latim em primeiro lugar (sete casos), depois o Francês e o Espanhol, havendo um caso de supressão do estudo de Inglês e outro de Desenho; a redução do número de séries em que se estudou o Latim aconteceu com frequência maior do que em relação a outras matérias, vindo o Francês em segundo lugar, ocorrendo, quase sempre, passarem a se iniciar esses estudos (Latim e Francês) na 3.<sup>a</sup> série ginásial.

Ao contrário do que ocorreu com Latim e Francês os estudos de Inglês foram intensificados, começando, frequentemente, desde a primeira série. Como oferta de opção de matérias quase sempre funcionou a de Inglês ou Francês.

No caso de B10, havia seis matérias básicas e três optativas, no segundo ciclo. Deve-se assinalar que na primeira série do primeiro ciclo, havia ainda *quatro línguas* como matéria de estudo obrigatório, na classe experimental de B10.

As atividades *extraclases* teriam tido ênfase variável, desde casos como os de B5 e B6, por exemplo, em que seu relevo teria sido grande, como ampliação e integração de conteúdos de classe, ou como o de B11, em que buscariam ensejar oportunidade à discriminação de vocações e aptidões, até os de B12 e de B14 em que não se pode perceber tenha sido dado maior realce a elas ou se demonstrado exata compreensão do seu sentido. No caso de B6 o método de projetos se teria desenvolvido abrangendo integradamente matérias acadêmicas, atividades extraclases e práticas educativas.

## 2) *Programas:*

Na maioria dos casos foram elaborados pelos professores da matéria; em alguns casos (B2 e B13) por comissões de professores especialistas; em um caso (B1) há referência explícita à adoção dos *programas oficiais*; no caso de B14 teria havido reajuste posterior dos programas, por ação conjunta dos professores da classe; no caso de B10 teriam sido organizados por professores de matérias afins; no caso de B9, seriam aprovados pelo conjunto de professores da classe; no caso de B11 há referência à aprovação deles pelo Serviço de Medidas e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação. De modo geral, prevaleceu o critério de redução dos programas, visando à sua articulação vertical entre séries e ciclos (B13), com alterações de conteúdo e ordem de apresentação em relação aos programas



oficiais (B2), com ofertas mais flexíveis aos alunos conforme suas aptidões e necessidades (B8), considerando mais os aspectos qualitativos do que os quantitativos (B12), atendendo às necessidades dos exames vestibulares (B13) representando esquemas flexíveis de ação com centros de coordenação entre as matérias (B9).

3) *Processos de verificação de aprendizagem e de promoção:*

Tentaremos esquematizar, a seguir, a diversidade de situações assinalável:

- a) verificação do rendimento escolar medido apenas nas matérias acadêmicas e práticas educativas; quase totalidade dos casos, embora os resultados obtidos em práticas educativas não contassem para a promoção, em vários casos; nos casos de B3 e B6, foi prevista a promoção por matéria, conforme créditos obtidos em cada uma, podendo o aluno ser promovido com dependência de uma matéria em série inferior;
- b) consideração para promoção, ao lado do rendimento acadêmico, também dos aspectos globais atingidos no desenvolvimento da personalidade do educando, como sejam, atitudes, interesses, senso de responsabilidade, socialibilidade, comportamento etc: expressamente referidos como vigentes nos casos de B6 e de B9;
- c) promoção à base dos critérios vigentes na Lei Orgânica: salvo o caso de B12, em que é muito pouca a alteração prevista, nos demais casos houve bastante afastamento dos processos de julgamento e de promoção da Lei Orgânica, dando-se maior ênfase aos resultados apurados no decorrer do ano letivo em relação aos obtidos em provas finais;
- d) predominância nas matérias acadêmicas de conceitos qualitativos para a promoção, ao invés de resultados quantificados; para práticas educativas vigoraram, quase invariavelmente, apreciações;
- e) alteração nas técnicas de medida: prevaleceu a utilização de testes objetivos de escolaridade, julgamento de trabalhos de pesquisa, de elaboração de fichas-síntese etc;
- f) julgamento coletivo dos professores para decidir da promoção dos alunos: está explicitamente citado nos casos de B5, B6, B7, B8, B9, B11, B12, B13, em alguns casos limitados aos chamados casos duvidosos ou aos de excepcionais;



- g) a abolição das provas parciais e das orais foi freqüente, salvo em alguns casos em que foram mantidas as orais para línguas vivas; no caso de B9, buscou-se atingir um quase regime de promoção automática.

4) *Métodos de Ensino:*

À base dos documentos compulsados, teria sido esta a tônica da experiência em São Paulo: a renovação de métodos, a tentativa de implantação de métodos ativos na aprendizagem.

Esse aspecto é facilmente explicável quando se considera que as matrizes da experiência paulista estiveram sobretudo na França, com teorias pedagógicas defendidas pelo Padre Faure e pelas "Classes Nouvelles".

Nessa posição, talvez com um pouco de caricatura, se pudesse dizer que o método é tudo, o resto é quase nada.

O que importaria considerar como essencialidade ao processo pedagógico, seria como encaixar o lógico em face ao psicológico, quando a atuação do professor se processa principalmente antes, depois e fora da aula, onde o que conta mesmo é o trabalho vivo, ativo do discente, na pesquisa e busca do saber.

Dessa posição decorrem configurações eminentemente flexíveis em matéria de horários, programas, partindo de esquemas ajustadores, como os de disciplinas "reflexivas" dadas pela manhã e disciplinas e atividades "psicomotoras" à tarde.

O professor é não mais que o orientador, o apreciador, o coordenador das atividades discentes.

Desde quando em São Paulo não menos de oito estabelecimentos, confessionais católicos quase todos, se inspiraram expressamente nos cursos e livros do Padre Pierre Faure, S. J., pode-se concluir a posição metodológica por eles buscada nas classes experimentais.

Ao lado dessa influência metodológica houve também, como já assinalamos, busca de inspiração francesa nas "Classes Nouvelles", nas doutrinas pedagógicas do Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, inclusive pelo contato direto, em São Paulo, com a missão pedagógica desse Instituto.

O caso de B9 teria sido aquele em que se buscou essa inspiração mais definidamente, havendo também sua presença, com certo ecletismo de inspiração, onde nem sempre a congruência foi o forte, nos casos de B11, B13 e B14.

Metodologicamente, ainda se podem identificar referências à utilização do processo de unidades didáticas de Morisson nos casos de B5, B7, B11, B13, B14 e alusões a tentativas de adoção dos planos Dalton e Winnetcka no caso de B2.

Encontram-se informes sobre a utilização do método de projetos nos casos de B2, B6 (com ênfase), B11 e B13.

São encontradas referências esparsas, não desenvolvidas, à prática de estudos globalizados, de centros de interesse, sem dados todavia que ensejem uma análise mais segura da extensão e propriedade do que se enuncia.

O que se pode registrar, como uma constante, é a alusão à busca de métodos ativos, experimentais de aprendizagem, ao invés de exposições passivas de assuntos, variando o maior ou menor êxito com que foram tentados esses métodos ativos, conforme condições de sua execução.

#### 5) *Permanência dos alunos na escola:*

De modo geral foi sempre maior que a de um turno a frequência dos alunos na escola, encontrando-se inclusive casos de frequência em tempo integral: B1, B4, B5, B6, B7, B11, B13 e B15.

#### 6) *Estudo dirigido:*

Salvo no caso de B17, em que não logramos encontrar elementos que definissem se e como era feito o estudo dirigido, nos demais casos sua presença, com esta ou aquela técnica e variável intensidade, teria sido registrada sempre. Aliás com a inspiração metodológica já assinalada como predominante nessas classes experimentais, não poderia ter ocorrido diversamente.

Houve casos, como o de B1, em que horários flexíveis previam manhãs inteiras dedicadas ao estudo dirigido. Outros em que era êle uma atividade diária, com elaboração sistemática, pelos alunos, de fichas de estudo (B6); ainda outros, como no caso de B9, em que a máxima ênfase lhe era concedida como trabalho sinérgico de professores e alunos, terminando com exposições da matéria por grupos de alunos à classe e crítica desta às exposições feitas; no caso de B10, uma parte do horário diário de cada aula (25 minutos) era a êle consagrada; no caso de B12 era a atualização das regras da *Ratio Studiorum*; em alguns casos constituía atividade mais intervalada, semanal ou quinzenal (B11); em outros, a maior atenção era para problemas apresentados pelos alunos na aprendizagem (B13); no caso de B14 funcionava diariamente, durante uma hora e trinta, o professor "plantonista" de estudo dirigido. De modo geral, teria visado desenvolver nos alunos atividades de auto-iniciativa, pensamento crítico, reflexão, assimilação nos estudos sistemáticos.

7) *Coordenação de Classe e Conselhos de Classe:*

A coordenação dos trabalhos das classes experimentais funcionou sempre exercida ou por alguém especialmente designado para esse fim, ou pelo Diretor do estabelecimento, ou pelos Conselhos de Classe.

Esses Conselhos de Classe teriam existido e atuado, formal ou informalmente, na quase totalidade dos casos, com presença e atribuições variáveis, mas, de modo geral, buscando dar unidade e integração aos trabalhos escolares, com discussões e decisões em conjunto das situações apresentadas.

No caso de B11 há referência também à presença dos Conselhos-de-alunos. Em alguns casos, já mencionados, o poder desses Conselhos se estendia até as decisões sobre a promoção dos alunos em geral ou em casos duvidosos.

8) *Serviço de Orientação Educacional:*

Salvo nos casos de B3, em que há referência à insuficiência desse serviço, de B11, em que se registra falta temporária de responsável especializado pelo setor, de B13, em que não estaria a orientação a cargo de organização específica, e de B15, onde se assinala falta de sistematização no serviço, nas demais situações a Orientação Educacional teria desempenhado papel importante nas classes experimentais em São Paulo.

Teria ela abrangido, com variações, os seguintes aspectos:

- a) atenção a todos os alunos, individual e grupai
- b) utilização de entrevistas, questionários, testes de inteligência, de personalidade, de maturidade emocional
- c) acompanhamento de alunos
- d) sondagem de aptidões e de interesses profissionais (estes no 2.º ciclo)
- e) articulação com a direção, professores, família
- f) aplicação de sociogramas, para o trabalho socializado
- g) elaboração de fichas psicológicas, escolares, cumulativas
- h) controle de fichas de auto julgamento dos discentes.

Aplicações de testes foram feitas em ampla escala, como os de Raven, Ballard, Thurstone, Jacyr Maia, Pierre Weil, Pintner, Dadahie; elaboração de "dossiers" escolares, exames psicotécnicos foram igualmente realizados.

Consoante os depoimentos existentes teria sido de utilidade o funcionamento desse serviço do ponto-de-vista de acompanhar o desenvolvimento da personalidade do discente, cooperando em sua integração social.

9) *Origem social dos educandos:*

Abrangeu a experiência paulista, em sua maioria absoluta, integrantes de estratos sociais da classe alta e da classe média alta. Em colégios públicos e em particulares, como B8 e B2, teria atingido alguns representantes provindos de estratos médios da classe média e, excepcionalmente, componentes do operariado mais altamente qualificado, sobretudo de ascendência estrangeira (B8).

10) *Processos de organização das classes e números de alunos:*

De modo geral, as turmas foram selecionadas por provas de escolaridade, usando-se em alguns casos testes de nível mental e de personalidade. Constituíram-se turmas heterogêneas quanto ao nível mental, sendo no caso de B10 levado em conta o critério de idade cronológica no grupamento discente. As turmas oscilaram entre 25 e 30 alunos, número que nos casos de B2 e B3 foi julgado insuficiente do ponto-de-vista econômico, para manutenção da classe. Em alguns casos, foram menores as turmas para o estudo de línguas vivas.

11) *Formação predominante dos professores, experiência profissional, regime de trabalho:*

Os professores eram licenciados na maioria dos casos, alguns providos mediante concurso, em caso de estabelecimentos públicos (caso de B11), vários deles tendo entrado em contato direto com o Padre Faure e com a missão pedagógica de Sèvres, para o fim expresso de trabalhar nas classes secundárias experimentais.

Ainda assim, não foram poucos os casos de dificuldades de vários deles para a integração em novos moldes didáticos, como, entre outros, os mencionados nos casos de B3, B10 e B13.

Em casos de regência de turmas dos primeiros anos de ginásio, buscou-se reduzir o número de professores, como nos casos de B3, B5, B9, B11, B15. Salvo em alguns casos de ordens religiosas, a maior parte dos professores trabalhou em regime de tempo parcial.

12) *Prédios — Salas especiais:*

Conforme já sublinhamos anteriormente, foi grande a variedade de condições no que diz respeito aos prédios, desde aqueles com moderna arquitetura, sóbria e funcional, como nos casos de B6, B3, B7 e outros, luxuosos, embora antiquados e algo disfuncionais em suas instalações (B1), até aqueles cujas insta-

lações eram de certo modo desfavoráveis ao êxito da experiência, como nos casos de B11 e B13.

Igualmente em matéria de salas especiais variou a situação desde a inexistência, por exemplo, de *salas* bem aparelhadas para o ensino de ciências, como nos casos de B13 e B5, à existência de *pavilhões* para esse fim.

13) *Material didático:*

Não são muito elucidativas as referências à qualidade do material didático. Para o ensino de matérias novas, para a utilização do material necessário a estudos do meio, deficiências teriam de ser fatalmente registradas, como o foram.

Por vezes há referências ao emprego de material didático mais atualizado e funcional, como nos casos de B2 (recursos audiovisuais) e B3, como também se registram queixas da precariedade desse material, casos de B11, B13, B14. Pode-se constatar a preocupação contra a escravização a um determinado livro-de-texto e esforços pela utilização regular, pelos alunos, da biblioteca do colégio, seja no estudo dirigido, seja nas atividades extraclases.

14) *Articulação do ensino entre as matérias:*

Pelo trabalho da Coordenação e dos Conselhos-de-Classe identifica-se um razoável propósito de articulação e dosagem do ensino das várias matérias, dentro das séries, entre séries e ciclos, por coordenação horizontal e vertical, de modo que a aprendizagem se processasse não à base de especialismos estanques, mas de forma coesa e unificada.

Para tanto, recursos como os de centros de interesse, temas centrais de coordenação, ensino globalizado, método de projetos foram postos em prática.

15) *Articulação com a comunidade:*

Em alguns casos, como, por exemplo, no de B9, especialmente, e nos de B13 e B10, realizaram-se iniciativas promissoras de articulação com a comunidade, na linha dos chamados *estudos do meio*, que fazem do estudo sistemático e aprofundado da comunidade um laboratório de cidadania.

16) *Trabalho individualizado e socializado dos discentes:*

Pode-se assinalar como confluentes estas duas situações de aprendizagem, na maioria dos casos.



Há referências explícitas, inclusive, ao uso de sociogramas para constituição de grupos discentes nos casos de B9, B11, B13.

17) *Regime disciplinar:*

Em casos como os de B3, B5, B6, B8, B9, B10, B11, B13, B14, B15, B16, há explícita referência à adoção do regime de autodisciplina.

18) *Atenção às diferenças individuais:*

Não se tem elementos mais probantes de uma sistemática atenção às diferenças individuais com as necessárias implicações, salvo propósitos mencionados nos programas dos Serviços de Orientação Educacional.

Em casos como o de B6, por exemplo, há indicações mais concretas de como se processou ela.

19) *Rendimento das Classes:*

À base da documentação analisada teriam sido satisfatórios os resultados obtidos nas classes experimentais, confirmando as condições pedagógicas em que se basearam, superiores às das classes comuns.

De modo geral o rendimento acadêmico foi alto, em que pesem a certas perplexidades e tateios docentes e discentes, por inadaptação inicial.

Não foram procedidos, ao que sabemos, comparações com maior rigor metodológico com as classes-contrôle da Lei Orgânica.

O caso em que esse cotejo foi feito com maior precisão metodológica teria sido, quiçá o de B6, em que não houve diferenças assinaláveis no rendimento acadêmico, talvez por não serem tão sensíveis as diferenças de funcionamento entre as classes-contrôle e as experimentais, talvez por certos prejuízos inerentes a uma fase inicial.

O fato constatado foi o de que as diferenças de rendimento acadêmico entre as classes experimentais e as classes-contrôle foram irrelevantes, admitindo-se, diante disso, que a experiência, nesse caso, poderia ter trazido vantagens quanto ao desenvolvimento da personalidade do educando.

20) *Custo das Classes:*

Necessariamente, dadas as condições de seu funcionamento, o custo das classes experimentais foi mais alto do que o custo comum no ensino secundário brasileiro. Houve no caso de São Paulo observações como as de B2 e B3, de que as anuidades que cobravam eram incompatíveis com classes de 30 alunos.



## RIO GRANDE DO SUL

A experiência no Rio Grande do Sul foi realizada por sete colégios, cinco em Porto Alegre, um em Santa Maria e um em Passo Fundo. Por não termos dados de um dos estabelecimentos, foram estudados apenas os outros seis, aqui enumerados de C1 a C6.

*Impressão Global.* A variedade de condições de funcionamento da experiência registrada nos Estados da Guanabara e de São Paulo é igualmente sentida no Rio Grande do Sul, em todos os aspectos.

Deve-se registrar que três colégios estaduais e a Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul elaboraram originalmente um plano comum, com dois e três tipos de cursos de estudo, para as classes experimentais.

Em verdade, todavia, condições próprias a cada um desses estabelecimentos determinaram diversificações sensíveis no curso da experiência.

Somente *dois* dos estabelecimentos integrantes desse grupo, em condições aproximadamente idênticas de localização, clientela e estrutura pedagógica, tiveram desenvolvimento análogo da experiência.

O *currículo* dos outros colégios aqui estudados teve organização diversa da apresentada pelo grupo dos quatro acima mencionados, vale dizer, ofereceram um único tipo de curso de estudos, embora abrangendo matérias optativas.

Quanto ao entendimento do que significaria *práticas educativas e atividades extraclases*, houve certa harmonia de interpretação nos vários estabelecimentos, quer incluíssem matérias novas, como Dactilografia, Estenografia, Artes etc, quer desenvolvessem trabalhos de pesquisa ou excursões como complementação de programas de estudos obrigatórios.

O *estudo dirigido* teve como característica básica o desenvolvimento de hábitos de estudo, variando sua incidência desde o ocasional, a critério do professor, como no caso de C6, até o sistema de dois períodos diários obrigatórios, como em C1.

A *orientação educacional* efetuou-se de modo geral satisfatoriamente, registrando-se à base dos documentos compulsados, em casos como os de C4 e C5, maior profundidade nos estudos de personalidade, acompanhamento mais sistemático da integração dos alunos nos programas estabelecidos e maior atenção à Orientação Profissional.

A *verificação da aprendizagem* se fêz levando em conta, em alguns casos, somente o rendimento do aluno nas matérias acadêmicas, em outros, incluiu aspectos mais globais do desenvolvimento do educando. Por vezes, utilizaram-se novos instrumentos de medida: testes, fichas de pesquisas etc.

O *número de alunos por turma* oscilou entre 16 e 30, em regime de tempo integral., em cinco dos seis colégios estudados.

Serão expostos a seguir os comentários específicos aos itens selecionados para estudo da experiência.

### 1) *Currículo:*

Nota-se em quatro colégios a oferta de dois e três cursos de estudo no currículo adotado: casos de C2, C3, C4 e C5.

Nesses casos, foram oferecidas aos alunos opções nos sentidos teórico-sistemático e prático-funcional (plano vocacional). Funcionou o curso de estudos de modo geral estruturado à base de matérias isoladas apresentadas com correlação de unidades didáticas. Em alguns casos, surgiram matérias integradas, como Artes Plásticas, Estudos Sociais, Iniciação à Ciência.

Quanto à integração de matérias, em muitos casos houve apenas justaposição de programas; em outros, a integração teria sido buscada por intermédio de temas integradores.

Geralmente os currículos ofereceram opções de dois e mais tipos de curso de estudos, constando quase sempre de um deles matérias obrigatórias, com programas mais reduzidos, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e dos outros, além dessas matérias mais desenvolvidas, línguas vivas e matérias novas, optativas. O Latim foi mantido quase sempre a partir da terceira série, enquanto o Francês e o Inglês passaram a constituir opção nas duas primeiras séries.

No caso de C1, podemos assinalar supressão de Geografia e História como matérias isoladas no primeiro ciclo; Francês e Inglês, obrigatórias; Química, Física, Botânica e Zoologia, matérias optativas.

Como matérias de designação ou de conteúdo novas, em maioria de caráter optativo, podemos assinalar: Dactilografia, Noções de Contabilidade, Estenografia, Artes Domésticas, Artes Mecânicas, Artesanato em Geral, Economia do Lar, Decoração, Português e Latinidade, Ciências Sociais, Iniciação às Ciências, Educação Moral e Cívica, Artes, História da Arte, História da Música, Teorias Matemáticas, Teatro.

Entre as práticas educativas foram incluídas atividades eletivas integradoras dos conteúdos de estudo, tais como Atividades do Lar, Pelotão de Saúde, Apreciação de Arte, Esporte,

Civismo, Educação Religiosa, Informativo Mundial e Nacional, Conhecendo nosso mundo maravilhoso, nossos amigos de outras terras.

2) *Programas:*

Quanto às suas diretrizes fundamentais pode-se dizer que foram flexíveis e reduzidos, desenvolvidos em casos como os C2, C3 e C4 no sentido teórico-sistemático ou no prático-funcional, descongestionados sempre.

Foram eles, salvo nos casos de C1 e C3, sem referências a respeito, estabelecidos ou pelos professores da matéria ou pelos docentes das classes em conjunto, como nos casos de C2 e C6. Prevaleceu a orientação de sua apresentação em forma de unidades didáticas relacionadas entre si e com as atividades extra-classes.

3) *Processos de verificação da aprendizagem e de promoção:*

Excetuado um estabelecimento, os demais se afastaram dos processos de verificação de aprendizagem e de promoção da Lei Orgânica.

Nesses casos, como técnicas e processos de medida utilizaram-se testes objetivos, julgamento de trabalhos práticos e de pesquisa e em alguns casos, C2 e C3, apreciação do comportamento e das atitudes do aluno, a saber, interesse, pontualidade, iniciativa, sociabilidade etc.

As provas finais foram abolidas na maioria dos casos, passando a prevalecer o rendimento apurado durante o ano.

Os critérios para promoção geralmente foram alterados passando a constituir medida os conceitos qualitativos: avançado, completo, básico e insuficiente ou excelente, muito bom, bom, regular, fraco etc.

No caso de C2, a aprovação em línguas (optativas) ao final do primeiro ciclo dependia da conclusão de, no mínimo, dois anos de estudos, sem prazo fixo para seu início ou término.

No caso de C1 foram realizadas provas objetivas de conhecimentos gerais ao fim do primeiro ciclo, sendo esse o único estabelecimento em que assim se procedeu.

A falta de dados sobre promoção em práticas educativas não nos permitiu conhecer o sistema adotado, salvo quanto à promoção por conceitos, em Artes, no caso de C6.

Em três dos colégios estudados, assinalamos o sistema de aulas de recuperação, C2, C3 e C4, com o objetivo de que alunos de aproveitamento insuficiente atingissem o nível de rendimento previsto.

Esse sistema possibilitou a promoção de alunos ainda frequentando essas aulas na série imediatamente inferior.

#### 4.) *Métodos de ensino:*

Prevaleceu em todos os casos a adoção de métodos ativos, experimentais, permitindo, com a abolição das aulas meramente expositivas, uma participação ativa do discente no processo de aprendizagem.

Encontramos referências à adoção de métodos específicos, no caso, o de Morrisson, em C1, C2, C5, C6; onde a apresentação das unidades didáticas relacionadas teria sido a base do planejamento dos programas.

Notícia da utilização do método de projetos, em atividades extraclases, encontra-se no caso de C6.

O método de redescoberta teria sido utilizado em C4, visando à maior dinamização do ensino em currículo abrangendo dois bem distintos planos de trabalhos: teórico-sistemático e prático-funcional (vocacional).

#### 5) *Permanência dos alunos na escola:*

Cinco colégios adotaram o regime de tempo integral e o sexto uma permanência dos alunos maior do que a de um turno.

A frequência às aulas de matérias acadêmicas foi obrigatória geralmente. Nas práticas educativas e nas atividades extraclases: frequência obrigatória em C1, C2 e C6, não dispondo este estudo de dados a respeito quanto aos três colégios restantes.

#### 6) *Estudo dirigido:*

Funcionou o estudo dirigido em todos os estabelecimentos, embora bastante variável em sua extensão, obrigatoriedade de frequência e técnicas adotadas.

Houve casos, como o de C6, em que sua programação foi assistemática, ficando a critério do professor a oportunidade de sua realização, sendo entendido nesse colégio como extensão ocasional da matéria dada em classe. Em caso como o de C1, foi-lhe dado maior relevo, sendo diária a sua prática e obrigatória a frequência dos discentes.

Em verdade mereceu o estudo dirigido atenção especial por parte da maioria dos colégios. Ora assumiu o caráter de instrumento de recuperação de alunos deficientes, outras vezes o de oportunidade de pesquisa individual ou de grupo, sendo quase sempre utilizado com o empenho de criar bons hábitos de estudo, atitudes de reflexão e auto-iniciativa.

7) *Coordenação da Classe e Conselhos-de-Classe:*

São poucas as referências colhidas nos relatórios que nos serviram de base de estudo. Pode-se perceber, entretanto, exceto num caso, a existência de Coordenação da Classe em todos os colégios.

Funcionou essa Coordenação de modo geral no sentido de estudar e discutir, em conjunto, problemas relativos às classes experimentais. Era ela integrada pelos docentes e pelo orientador educacional da classe, reunidos semanalmente o mais das vezes. Em colégios como C4 essas reuniões se processavam muitas vezes com a presença dos pais de alunos.

8) *Serviço de Orientação Educacional:*

Pareceu-nos homogêneo o funcionamento da Orientação Educacional nas classes experimentais do Rio Grande do Sul.

Cuidou, com raras exceções quanto a iniciativas mais especializadas e profundas, dos seguintes itens:

- a) orientação, individual e grupai, de todos os alunos;
- b) utilização de testes e de entrevistas, acompanhamento dos alunos, organização de fichas médicas;
- c) articulação com a direção, professores e pais.

No caso de C5 foram aplicados os testes de J. C. Raven, Koch, Inventário de Interesses mediante prova de Moicy e Otero, e realizadas representações gráficas do corpo humano. Elaboraram-se fichas psicológicas e sociométricas, aplicaram-se sociogramas como instrumento para o trabalho socializado. No caso de C1, há referência expressa à ênfase dada à recuperação de alunos de fraco aproveitamento, agindo o S.O.E. em contato estreito com pais e professores.

9) *Origem social dos alunos:*

Os quatro colégios públicos que realizaram a experiência tiveram como alunos integrantes das classes média (maioria) e baixa. Nos dois colégios particulares, provieram eles das classes média e alta.

10) *Processos de organização das classes e número de alunos:*

Variou bastante o processo seletivo: em três estabelecimentos houve utilização de testes de escolaridade e de critérios etários.

As turmas eram heterogêneas, na sua maioria, em capacitação escolar, funcionando em média com 30 alunos nas escolas públicas e 16 até 28 nas escolas particulares. Nos casos de C2, C3 e C4, foram levados em consideração os seguintes elementos para composição das turmas:

- 1) condições sócio-econômicas
- 2) residência nas imediações
- 3) proveniência da própria escola
- 4) pontos do teste Terman coletivo
- 5) resultados dos testes Raven e Goodenough
- 6) histórico da vida escolar do aluno
- 7) autobiografia

11) *Formação profissional dos professores, experiência profissional, regime de trabalho:*

Constituiu-se o corpo docente das classes experimentais de professores licenciados em sua maioria. No caso de C5, além dos licenciados, lecionaram também professores normalistas. O regime de trabalho foi de tempo parcial, à exceção dos casos de C5 e C1, onde os professores tiveram regime de tempo integral e quase integral, respectivamente.

12) *Prédios, salas especiais:*

Foi mais ou menos idêntica a situação de prédios escolares na experiência rio-grandense: oscilaram entre razoáveis, regulares e deficientes, registrando-se, como em outros Estados que tiveram classes experimentais, um esforço por vezes precário, de adaptação da velha arquitetura às necessidades da moderna pedagogia.

As referências a salas especiais, por demais sucintas, não dão margem a se fazer uma idéia exata do seu valor.

13) *Material didático:*

Na maioria dos casos não se registrou utilização de material didático especial, ficando este restrito ao livro didático, material de laboratório e livros de consulta das bibliotecas escolares. Não há referências à utilização de recursos audiovisuais.

14) *Articulação do ensino entre as matérias:*

Nota-se na experiência do Rio Grande do Sul preocupação de articular o ensino das matérias, sendo usada para isso a contribuição da Coordenação de Classe, desde o preparo dos pro-



gramas até as intervenções durante os trabalhos do ano letivo, no sentido de manter inter-relacionados os conteúdos das matérias e de dar unidade ao processo pedagógico desenvolvido.

15) *Articulação com a comunidade:*

Deve-se destacar a boa articulação com a comunidade da experiência realizada pelos estabelecimentos nela envolvidos. Pode-se mesmo assinalar que nos casos de C1 e C5 houve bastante ênfase nos chamados *Estudos do meio*, sendo utilizados para tal temas integradores, como: "A Comunidade Pôrto-Alegrense"; "O homem na sua expressão social, política, cultural e religiosa em sua inter-relação com a comunidade Pôrto-Alegrense".

16) *Trabalho individualizado e socializado dos discentes:*

São poucas as referências ao uso de sociogramas para constituição de equipes de trabalho: apenas as encontramos em dois colégios. A julgar-se no entanto pelo comentário dos observadores da Diretoria do Ensino Secundário sobre os procedimentos didáticos dos colégios, teria, na maioria dos casos, vigorado seja o trabalho individualizado como o socializado dos discentes.

17) *Regime disciplinar:*

Na quase totalidade dos estabelecimentos adotou-se o sistema de autodisciplina, à exceção de um colégio, cujos relatórios não esclarecem o assunto. Esse regime de autodisciplina foi em alguns casos melhor apoiado pelo S.O.E do que em outros.

18) *Atenção às diferenças individuais:*

Não existem nos relatórios referências explícitas quanto ao atendimento especializado dos casos excepcionais, salvo em C1, onde maior acompanhamento foi proporcionado aos alunos de fraco rendimento. Os serviços de Orientação Educacional teriam dado maior ênfase à orientação global.

19) *Rendimento da Classe:*

Em todos os estabelecimentos ter-se-ia registrado maior rendimento das classes experimentais em relação às classes-contrôle, embora em nenhum caso tenham sido utilizados instrumentos de cotejo tecnicamente precisos.

20) *Custo das Classes:*

Não há referência nos relatórios compulsados, ao custo dessas classes. O material didático utilizado pela maioria dos colégios não indica, dada a sua insuficiência, gastos especiais no particular; pode-se deduzir entretanto que o regime de tempo integral para as classes, adotado na quase totalidade dos estabelecimentos, e a incorporação de alguns serviços tenham encaixado a experiência.

## RIO DE JANEIRO

As classes secundárias experimentais no Estado do Rio de Janeiro teriam sido realizadas até 1962, por dois colégios, cujos nomes já citamos anteriormente, aos quais se acresceu mais um, no ano de 1963.

Neste trabalho, esses dois colégios serão aqui referidos como sendo D1 e D2.

*D1* — No caso de D1, no conceito de currículo incorporaram-se ao lado dos estudos de matérias acadêmicas, práticas educativas e atividades extraclasse, entendidas estas como complemento natural às atividades de classe, ministradas com bastante ênfase.

As matérias do curso de estudos eram isoladas, salvo Geografia e Ciências Naturais, estudadas integradamente na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries do 1.<sup>o</sup> ciclo; Latim e Português, no mesmo caso, na 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries do 1.<sup>o</sup> ciclo e Educação Artística. O Francês era ministrado nas *quatro séries* e Inglês nas segunda e terceira do primeiro ciclo.

Houve pequena redução do número de matérias por série em relação ao curso de estudos da Lei Orgânica e quanto aos programas elaborados pelos professores de cada matéria, as diretrizes básicas eram as de sua redução e a de constituírem flexíveis esquemas de ação.

Nos processos de verificação da aprendizagem e de promoção teria havido uso de testes e utilização do sistema de conceitos a serem distribuídos quatro vezes por ano com quatro classificações semestrais por matéria. O aluno que atingisse os conceitos "bom" e "satisfatório" estaria automaticamente promovido; quanto aos alunos fracos, seriam eles submetidos a um processo de recuperação, sob forma de contrato, no período de férias.

Os métodos seriam ativos, experimentais, com adoção total do método de unidades didáticas de Miorrisson.

Os alunos freqüentavam a escola em tempo integral, com horário semanal de aulas variável.

Ênfase metodológica foi concedida ao estudo dirigido e máxima importância atribuída ao Conselho-de-Classe, composto do Diretor do Colégio, do Chefe do Serviço de Orientação Educacional, de Chefe do Serviço de Orientação da Vida Escolar e de seu Coordenador Auxiliar, dos professores da turma e do orientador desta. Funcionou<sup>1</sup> também o Conselho de Alunos.

Bastante relevo teria sido outorgado ao Serviço de Orientação Educacional, com atuação individual e grupai incluindo Orientação Profissional a partir da quarta série.

Sua clientela era de classe alta, selecionada por testes de inteligência, personalidade, escolaridade; as turmas foram de trinta alunos, agrupados mediante utilização de sociogramas, sendo médio o nível mental do grupo.

Os professores eram licenciados em maioria, trabalhando, como os alunos, em regime de tempo integral.

O prédio pode ser reputado, sob vários aspectos, bom, com cinco salas-ambiente e razoável material didático.

Poder-se-á assinalar articulação do ensino entre as matérias; satisfatório entrosamento entre classe, professores, comunidade; atenção às diferenças individuais: trabalho dos discentes, individual e socializado.

O rendimento das classes teria sido bom em si mesmo e superior ao obtido pela classe-contrôle da Lei Orgânica, em matéria de rendimento acadêmico, usando-se as mesmas provas no cotejo.

D2 — No caso de D2, o conceito de currículo não se esgotava no curso de estudos acadêmicos, abrangendo práticas educativas e atividades extraclases.

No curso de estudos obrigatórios do 1.º ciclo, figurariam cinco matérias obrigatórias e duas opcionais a serem escolhidas entre Latim, *Ciências* e Prática de Escritório; no curso de estudos de colégio (Científico), havia seis matérias obrigatórias e opção entre Francês, Inglês, Espanhol. Como matérias e práticas educativas novas houve Educação Doméstica, Educação Cívica, Educação Estética, Prática de Escritório.

Quanto aos programas elaborados pelos professores de cada matéria, suas diretrizes básicas seriam as de sua redução.

No que concerne aos processos de verificação da aprendizagem e de promoção, foi prevista a utilização de testes e valorizado preferencialmente o aproveitamento escolar revelado no decorso do ano letivo.

Quanto aos métodos, referência é feita à utilização dos ativos, experimentais, com alusão ao uso do método de unidades didáticas de Morrisson.

A permanência dos alunos na escola era maior do que nas classes comuns e obrigatória, seja para as matérias acadêmicas.

seja para as práticas educativas e atividades extraclases. Havia uma hora de estudo dirigido para cada duas horas de aula; funcionou a Coordenação da Classe.

Dava-se relevo à Orientação Educacional, com previsão de orientação individual, grupai, Orientação Profissional, acompanhamento dos alunos, articulação com a direção, professores e pais.

Os alunos provinham de classe média; as turmas seriam de 30 alunos selecionados por provas de escolaridade, agrupados à base de utilização de sociogramas, registrando-se todavia um grau muito acentuado de variação na faixa etária, que oscilou de 11 a 16 anos.

Os professores seriam licenciados, trabalhando em regime de tempo parcial; admitia-se houvesse boa articulação entre classes, diretor, professores e comunidade; certa atenção era concedida às diferenças individuais. O rendimento da classe teria sido bom, superior ao da classe-contrôle da Lei Orgânica.

#### PARANÁ

A experiência no Paraná ficou circunscrita ao Colégio Estadual do Paraná, que batizou as classes experimentais com o nome de Classes Integrais.

Não foram suficientes os dados que logramos obter a respeito, os quais procuraremos resumir, em seus aspectos mais importantes e mais documentados, da forma a seguir.

Como fontes inspiradoras da experiência são citadas as do Colégio Nova Friburgo, Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul e Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres.

No currículo incluem-se, ao lado dos cursos de estudos acadêmicos, práticas educativas e atividades extraclases. O curso de estudos era composto de matérias isoladas e de integradas, estas sendo Ciências Físicas e Naturais e Artes. Como disciplinas básicas houve Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Naturais e Francês ou Inglês (opção). Os cursos de estudo das 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries do primeiro ciclo previam estruturas diferentes conforme atendessem a alunos que se destinavam a prosseguir os estudos ou a se iniciar no trabalho, findo o ginásio. Dactilografia foi matéria optativa para os que queriam prosseguir os estudos.

Os programas de matérias elaborados pelos respectivos professores tinham as diretrizes básicas de encurtamento e de constante revisão, no curso de sua execução.

Nos processos de verificação da aprendizagem não havia provas mensais, nem parciais, nem orais, havendo revisões bimestrais de aproveitamento e aprovação por conceito, com julgamento coletivo dos professores para os casos de alunos insuficientes em uma disciplina.

Quanto aos métodos de ensino foram previstos como devendo ser ativos, experimentais, com utilização do método de projetos, de centros de interesse e de adaptação do método de unidades didáticas de Morrisson ao plano Dalton.

Procurou-se suprimir o *livro-de-texto obrigatório*.

A freqüência dos alunos foi prevista em regime de tempo integral; o estudo dirigido era parte essencial do plano e a coordenação da classe seria feita pelo Conselho de Professôres, com reuniões semanais.

Atribuiu-se ênfase ao funcionamento da Orientação Educacional, com atuação individual e coletiva, prevendo-se a aplicação de testes de inteligência (Raven), utilização de autobiografia etc, articulação com a direção, professores e pais.

Os alunos provieram de classe média, selecionados por provas de escolaridade, compondo turmas de nível intelectual médio, agrupadas por critérios etários e como resultado de aplicação de sociogramas. Os professores foram licenciados em sua maioria; o prédio e as salas especiais teriam sido bem satisfatórios e razoável o material didático.

Programou-se articulação sistemática no ensino das matérias, mediante temas centrais de entrosamento; teria existido boa articulação entre classe, diretor, professores e comunidade, com ênfase *nos estudos do meio*.

Propôs-se atenção às diferenças individuais e o regime de autodisciplina foi o adotado.

Infelizmente não dispusemos de dados sobre os resultados alcançados por essas classes.

#### ESPIRITO SANTO

Apenas um estabelecimento, o Colégio Americano, teria realizado as classes experimentais no Espírito Santo e sobre essa experiência foi escassa a documentação que tivemos à mão. Tentaremos sintetizar seus aspectos mais relevantes, dos quais logramos obter informação.

No conceito de currículo incorporaram-se, ao lado das matérias acadêmicas, práticas educativas e atividades extraclases.



Foram mantidas, no primeiro ciclo, as matérias constantes do curso de estudos da Lei Orgânica, com diminuição embora do seu número por série. Houve acréscimo das seguintes matérias: História do Espírito Santo, Educação Social, Cosmografia e Grego, estas duas últimas como optativas no segundo ciclo.

A estrutura prevista para o curso de estudos em nível de colégio previa uma diversificação em três sentidos: orientado para Línguas e Ciências Sociais; orientado para Ciências Biológicas; orientado para Ciências Físico-Matemáticas.

As matérias seriam isoladas, salvo Trabalhos Manuais, cujo ensino se processaria integrado com o de todas as outras matérias. Os programas com extensão mais reduzida, eram elaborados pelos professores de cada matéria.

Quanto aos processos de verificação da aprendizagem e de promoção teria havido supressão de provas parciais e maior valorização dos resultados obtidos na vigência do ano letivo. Para as práticas educativas aplicavam-se conceitos qualitativos de julgamento.

Dos métodos de ensino, informa-se que buscariam ser ativos. Os alunos permaneceriam mais tempo na escola do que nas classes comuns; o estudo dirigido tinha uma previsão de duas horas mensais dedicadas a cada matéria.

Estabeleceu-se o funcionamento de uma coordenação das classes, onde se discutiriam relatórios trimestrais dos professores de cada matéria.

Não encontramos, nos documentos compulsados, referência ao funcionamento do Serviço de Orientação Educacional.

Os alunos provieram de classe média, seriam 30 por turma, selecionados por provas de escolaridade; os professores seriam licenciados, trabalhando em regime de tempo parcial.

Quanto às condições materiais do ensino, a saber, prédio, salas especiais, material didático seriam razoáveis.

Há referência a trabalho individualizado e socializado dos discentes e dos dados analisados, não se podendo concluir que o regime disciplinar fosse o de autodisciplina. Não encontramos dados sobre o rendimento obtido pela classe.

#### PERNAMBUCO

A realização de classes experimentais em Pernambuco teria ficado adstrita a um único estabelecimento, o Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade de Pernambuco.



Foi muito escassa a documentação de que dispusemos para perceber, com maior segurança e profundidade, o sentido e forma com que se realizou essa experiência.

Assim nos referiremos apenas aos aspectos mais importantes em que logramos obter alguma informação mais significativa.

Em matéria de *currículo*, primeiro ciclo, se compunha êle, ao lado dos estudos acadêmicos, de práticas educativas (em caráter complementar) e de atividades extraclasse, às quais se conferia bastante relevo. Os estudos acadêmicos versavam matérias isoladas, na maioria dos casos, ao lado de Ciências Naturais e Educação Artística, como matérias integradas. Das matérias do currículo da Lei Orgânica havia supressão de Francês e os estudos de Latim só começariam na 3.<sup>a</sup> série.

Os programas eram elaborados pelos professores de cada matéria com redução de conteúdo em relação aos programas vigentes; o julgamento do rendimento escolar não se confinaria ao rendimento nas matérias acadêmicas, sendo mais global; buscar-se-ia utilizar métodos didáticos ativos.

Previu-se destaque ao estudo dirigido; estabeleceu-se a coordenação das atividades da classe e contou-se com o funcionamento do Serviço de Orientação Educacional, com orientação individual e grupai, articulação com a direção, professores e família, utilizando testes de inteligência e de personalidade, questionários, entrevistas etc.

Os alunos eram predominantemente de classe média, selecionados por provas de escolaridade, testes de inteligência (Raven) e critérios etários.

O corpo docente seria de assistentes de Didática Especial da Faculdade de Filosofia. Haveria problemas de equipamento didático adequado; no trabalho dos discentes se concedia oportuno destaque às situações de aprendizagem individualizada e socializada.

Não logramos, infelizmente, alcançar informação sobre os resultados obtidos por essa classe experimental.

#### CEARÁ

No Estado do Ceará a experiência foi realizada em um colégio apenas, o Ginásio Capistrano de Abreu. A documentação do trabalho aí realizado durante o ano letivo de 1959 e neste mesmo ano encerrado, nem sempre elucida bem os itens que temos normalmente estudado nos demais Estados. Procuramos resumir no comentário que se segue pontos importantes que caracterizaram a experiência no Ceará.

Ao currículo foram incorporadas práticas educativas e atividades extraclasse e mantidas as matérias previstas na Lei Orgânica, à exceção do Latim. A distribuição de matérias foi alterada, havendo redução do seu número por série e intensificação do seu estudo. Os programas foram os mesmos da Lei Orgânica sofrendo apenas alguma redução. Prevaleceu o sistema de matérias isoladas, registrando-se apenas como casos de integração: o de Matemática e Desenho e o de Ciências Naturais. Não foram também oferecidas matérias optativas, sendo-a frequência obrigatória tanto aos programas acadêmicos como às práticas educativas.

Os processos de verificação da aprendizagem e de promoção foram alterados, a critério de cada professor. De modo geral foram substituídas as provas mensais por trabalhos de equipe ou individuais. Esses trabalhos eram julgados coletivamente pelos professores. Foram adotados critérios qualitativos, tais como mau, insuficiente, regular, bom e ótimo para avaliação do rendimento escolar. Foram atribuídos valores aos trabalhos complementares, à frequência, à aprendizagem em classe, às atividades extraclasse e práticas educativas. Para os alunos que obtivessem valores mau e insuficiente foram criadas classes de recuperação.

Quanto aos métodos de ensino, conquanto existissem tentativas de torná-los ativos e experimentais, houve predominância dos métodos tradicionais. No caso de Matemática, foram tentados métodos modernos, filiados à escola de Piaget. Assinala-se por vezes alguma insegurança metodológica.

O tempo de permanência dos alunos na escola era integral e a duração das aulas de trinta a noventa minutos, complementadas sempre com o estudo dirigido. Este ocupava 18 horas semanais do horário, acrescentadas às previstas para as aulas de matérias acadêmicas.

Instituiu-se a Coordenação de Classe e o Conselho de Classe, este último todavia apenas existiu no plano de organização.

O Serviço de Orientação Educacional não teve o seu trabalho suficientemente exposto nos relatórios para que se possa fazer uma idéia de sua extensão, métodos e resultados. Lutou êle com a falta de assiduidade dos alunos às classes e dos professores e pais às reuniões programadas. As equipes de trabalho foram organizadas tendo-se em vista os resultados dos sociogramas aplicados.

A origem social dos alunos é situada pelo observador do Ministério na classe média.

As turmas selecionadas mediante provas de inteligência, personalidade e escolaridade eram heterogêneas. Não consta dos relatórios, nem do plano inicial, o número de alunos de cada

turma. O corpo docente era constituído de professores licenciados, possuidores de cursos de aperfeiçoamento em Didática Geral ou Especial. Trabalharam todos em regime de tempo integral.

As condições do prédio escolar e das salas especiais eram curiosas. As salas, em grupos de duas ou três, foram construídas isoladamente constituindo pequenos chalés. Há referência a aulas dadas ao ar livre, nos jardins do colégio. O diretor morava em um desses chalés, sendo a sua residência utilizada para secretaria.

O material didático foi deficiente. No tocante à articulação da classe com professores e comunidade, não há referências explícitas. Deve-se assinalar, entretanto, o sistema adotado pelo diretor para sua comunicação com os alunos: por meio de alto-falantes instalados nas classes, ligados diretamente ao seu gabinete, mantinha-se êle em ligação freqüente com as salas de aula.

O trabalho discente foi de modo geral socializado e, por vezes, individualizado.

O regime disciplinar foi estabelecido nos moldes do escotismo e bandeirantismo.

Não há referência ao rendimento escolar das classes experimentais em si ou no cotejo com as classes-contrôle.

O custo das classes foi mais elevado do que o das de regime normal, sendo registrado, inclusive, prejuízo.

#### MINAS GERAIS

Foram muito escassos os dados obtidos sobre as classes experimentais nesse Estado. Teriam sido elas realizadas apenas pelo Colégio Estadual de Uberlândia. Pelo que pudemos constatar, nela foi entendido o currículo em seu conceito mais total e contemporâneo, prevendo-se dois tipos de curso de estudos, um com duas línguas vivas, Latim e demais matérias da Lei Orgânica, outro sem Latim e com apenas uma língua viva. Matérias isoladas o compunham, salvo Ciências Naturais. Não logramos informação sobre critérios prevalecentes na elaboração dos programas e não verificamos esclarecimentos que nos demonstrassem a segurança de uma orientação metodológica mais renovada e congruente.

Quanto às técnicas de verificação do rendimento escolar, lemos que seriam utilizados testes objetivos.

Os alunos permaneceriam na escola em tempo superior ao das classes comuns e o estudo dirigido era reputado atividade importante. Dos dados da ficha compulsada, relativa a 1959,

constava que o diretor do estabelecimento, técnico de educação e educador acatado, responderia pelas atividades da Orientação Educacional e havia referência a uma aplicação de testes de Ballard.

A classe (19'59) seria de trinta alunos, de classe média, de nível intelectual heterogêneo, usando-se em sua seleção testes de escolaridade e de personalidade, aplicando-se sociogramas na composição dos grupos. Os professores seriam, ao menos alguns, licenciados; o material didático apresentava problemas e havia boa articulação da classe com o diretor, professores e comunidade.

E mais informações não nos foram acessíveis.

#### IV

### Sentido e Significação das Classes Secundárias Experimentais

Expostos os fundamentos e a extensão, bem como a estrutura pedagógica das classes secundárias experimentais de 1959 a 1962, impõe-se uma síntese final do que teriam sido, a nosso juízo, seu sentido e sua significação no universo educacional brasileiro.

Começaremos pelos aspectos que representam restrição a sua maior expressão.

A começar pelo *nome*, são cabíveis objeções à designação de *classes experimentais*.

Pelo âmbito que abrangeu a tentativa de renovação e mudança, pelas técnicas utilizadas na "experimentação", seria evidentemente algo forçado, em termos mais fiéis ao que é uma autêntica experiência pedagógica, batizá-las como *experimentais*.

São conclusões empíricas, ainda que não desvaliosas, insuscetíveis todavia de ensejar correlações significativas ou resultados estatisticamente significantes, aquelas mencionadas quanto ao resultado das classes e, mais ainda, as que envolvem cotejo com as classes-contrôle da Lei Orgânica.

Não foram estabelecidos, o que metodologicamente seria fundamental para validar a experiência, critérios de aferição com um grau, mínimo que fosse, de precisão metodológica.

Talvez nomes como os de "escolas de ensaio", ou de "demonstração", por exemplo, melhor coubessem a essas classes, por menos pretensiosos ou inexatos. E ainda porque, para os que aceitam, como nós outros, que a vida toda é um experimento, para os que admitem que o currículo propriamente concebido há de ser sempre experimental, não lhe cabendo rigidez, com relação a formas pré-fixadas, a designação de experimentais

para um número limitado de classes pode trazer, *a contrario sensu*, a conotação de inaceitável antiexperimentalismo ou a-experimentalismo para o universo da escola secundária brasileira não abrangido pelas classes experimentais. Tanto mais importante esta ressalva, quando sabemos como é atuante na filosofia educacional que inspira a educação brasileira, uma posição perenialista, conservadora, que quase conduz à impossibilidade de inovar e experimentar em educação.

Um dos seus arautos teria inclusive se manifestado, ao emitir julgamento sobre as classes secundárias experimentais, afirmando que "muitos dos problemas da educação não podem ser objeto de um tratamento experimental. E esses problemas são os mais importantes, porque se referem à filosofia da educação".

Como, a nosso juízo, não há problema educacional, de valores inclusive ou de valores principalmente, que deva e possa ficar isento do teste da experimentação, da comprovação na *praxis*, uma limitação do espírito de experimentação no processo pedagógico, admitido para funcionar apenas em poucas escolas e nelas em poucos setores, seria uma contradição em termos.

A extensão da experiência, conforme comprovam os dados sobre ela constantes deste trabalho, foi em verdade pouco significativa estatisticamente em relação ao universo da escola secundária brasileira, muito embora o número de alunos por ela abrangido tivesse sextuplicado, de 1959 a 1962.

Quanto ao tipo de escolas e sua clientela, assinala-se, em relação às escolas públicas, uma predominância maciça das escolas particulares, e nelas das confessionais, numa proporção aproximada de dois terços de particulares para um terço de públicas, sendo as classes em maioria para clientela feminina e de elite social.

Não houve em verdade maior aproveitamento do ensejo concedido, especialmente por parte do *poder público*, lamentavelmente omisso nesse caso, para organização de novos tipos de escola secundária, exigidos pela ampliação de suas matrículas, com a decorrente diversificação da origem social e dos interesses da clientela emergente de nossa expansão demográfica urbana, mercê da industrialização.

Não se tentou o funcionamento, tão admissível em grandes centros demográficos urbanos, de grandes escolas médias compreensivas, públicas, em que se buscasse fomentar, democraticamente, sentimentos de coesão social e expandir, lado a lado, educação geral, programas avançados de matérias acadêmicas, cursos profissionais e largos programas eletivos de habilidades práticas, ao jeito das *comprehensive schools* americanas.



Houve mesmo críticas severas ao abandono em que teriam ficado, por parte do governo estadual, as classes experimentais secundárias em São Paulo, existindo depoimentos dramáticos a respeito, como no caso de B9. Salvo num caso expresso, em São Paulo, o de B5, o humanismo visado foi de modo geral bem mais o literário, com pouca ênfase concedida ao técnico, o que importa reconhecer a pouca ligação entre os novos programas dessas escolas e as necessidades decorrentes do desenvolvimento brasileiro.

Teria sido assim, quanto ao seu campo, uma experiência que funcionou sem maior vinculação ou vinculação mais profunda para com as mudanças emergentes da nova realidade brasileira.

Existiram nela problemas não pequenos, freqüentemente assinalados, de docência, de prédios, de equipamento didático adequados à posição pedagógica que se buscava desenvolver de métodos ativos no ensino. A sujeição ao modelo de escola secundária oficialmente vigente no Brasil foi ainda grande, não se assinalando, na maior parte das vezes, aquelas linhas de liberdade flexível, imaginação criadora, capacidade de adaptação a mudanças que caracterizam as mais autênticas escolas secundárias modernas.

Houve, em vários casos, perceptível insegurança metodológica, com adoção de posições ecléticas incongruentes entre si, denotando improvisações apressadas.

Com a inspiração nos modelos franceses, limitados quanto ao âmbito de renovação das estruturas pedagógicas com a superenfatisação no problema do método e com o erigir ainda Morrison como modelo na pedagogia americana, quando é sabido que de 1926 para cá o "prescrever e dirigir os estudos do aluno" representa posição já revista, sobretudo face às contribuições de Dewey sobre como aprendemos, não seria exagero dizer que a posição metodológica do ensino nas classes experimentais teria um atraso de cerca de três décadas em relação a uma teoria pedagógica mais contemporânea do moderno pensamento científico, incorporando contribuições das ciências do comportamento. Resalve-se todavia que num meio educacional como o nosso, em que Herbart não teria chegado a ser bem assimilado e em que ensinar não iria além, habitualmente, da tentativa de obter memorização para exame de fragmentos descozidos do conhecimento, ensinar as matérias do curso secundário, buscando, com Morrison, unidade, organização, integração do conhecimento, não deixa de ser progresso digno de nota.

As práticas descritas de estudo dirigido nem sempre deixaram patente um seguro domínio do seu sentido mais essencial e a orientação educacional teria apresentado problemas freqüentes, como um tipo de atividade em que não há tradição profis-



sional mais consistente, nem por vezes instrumentos de ação devidamente padronizados para uma aplicação válida ao contexto cultural brasileiro.

No que concerne às medidas utilizadas do rendimento escolar e critérios de promoção, setor onde houve modificações bastante sensíveis em relação aos critérios vigentes da Lei Orgânica, houve limitações, seja pela inexistência de testes de escolaridade padronizados, seja por dificuldades técnicas na extensão dessa medida além do rendimento acadêmico.

Ao lado desses aspectos e de outros sobre os quais restrições poderiam ser feitas, não há dúvida porém de que essas classes secundárias experimentais, com todas as suas limitações, dificuldades, deficiências, teriam representado papel positivo, cuja significação não se pode obscurecer, como esforço de melhoria no campo da educação secundária brasileira.

A nosso entendimento, seu maior mérito estaria no conceder à escola oportunidade de autonomia, de afirmação própria no processo educacional, oportunidade essa lamentavelmente subtraída com a vigência do regime centralizador.

Diga-se, de passagem, que essa oportunidade foi concedida nas classes experimentais com largueza bastante maior do que aquela permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Ademais não pode ser negado que o esforço empreendido teve aspectos meritórios incontestáveis, no sentido de melhoria qualitativa do ensino secundário acadêmico, nos estabelecimentos que realizaram a experiência.

A vigência de critérios mais amplos, mais totais, mais educativos na elaboração diversificada do currículo, não mais entendido, como até pouco era entre nós pacífico, como mero curso de matérias acadêmicas; o propósito de organização de programas menos inviáveis, entendidos como normas flexíveis de ação conjugada entre os professores da classe, com temas de integração dos mesmos; a busca de métodos ativos na aprendizagem; a utilização de novos conceitos mais latos e de processos e técnicas mais apurados para verificação do rendimento escolar, não mais se esvaindo a escola na faina de agência preparadora para exames aleatórios; a redução do número de matérias por série, a supressão e o acréscimo de algumas delas nos cursos de estudo; as ofertas de opção de matérias e de cursos, sobretudo no segundo ciclo, constituem situações com positivas virtualidades para a melhoria do processo pedagógico de nossas escolas secundárias.

Além disso, práticas eficazes, habitualmente não utilizadas nas classes secundárias comuns, foram postas em ação nas classes secundárias experimentais, como sejam: maior permanência dos alunos na escola, dando ao menos ensejo a que pudesse esta exercer sua influência sobre o discente; estudo dirigido, com técnicas

e intensidade variáveis, mas presente, quase sempre; orientação educacional, articulada com a família e com o trabalho docente; coordenação da classe, mediante Conselhos-de-Classe, Conselhos-de-Alunos, visando a evitar a dispersão e desarticulação do trabalho da escola; utilização de sociogramas na composição dos grupos discentes; estudos do meio, como forma de converter a escola em instituição real em relação ao meio em que atua.

Houve casos como, por exemplo, os de A2, A4, na Guanabara, B6 e B9 em São Paulo, C2 no Rio Grande do Sul, em que as classes teriam funcionado com bem apreciável segurança conceitual e diretrizes de renovação.

Necessariamente o seu custo, com o regime de tempo integral ou quase integral para os discentes, com a incorporação de novos recursos e técnicas em relação às classes comuns, teria de ser mais alto, o que representaria problema a ser vencido para a sua expansão.

O Ministério da Educação teria exercido atuação deliberadamente discreta em seu funcionamento, mediante seus observadores, com o propósito de não interferir nos seus rumos.

Esses observadores teriam se desincumbido com maior ou menor atenção, maior ou menor propriedade.

Creemos que a atuação discreta do Ministério não perderia o mérito se tivesse proporcionado uma assistência mais viva a essas classes, amparando-as, ajudando-as em problemas como os de aperfeiçoamento docente e de instrumental didático.

Em impressões colhidas da análise de cerca de *trezentos* relatórios utilizados neste estudo e de contatos pessoais, emerge como julgamento geral uma nota dominante de entusiasmo por parte de pais, alunos, professores, diretores na realização desse esforço.

Os responsáveis pelas classes viram-se na posição de ter de pensar por si mesmos, sem receber receitas prescritas de cima para baixo e de fora para dentro, para enfrentar, por si mesmos, os problemas de organização de sua escola secundária. E, para tranqüilidade dos receosos da descentralização, não se assinalaram, a nosso entendimento, as extravagâncias temidas com a liberdade de ação das escolas, pois, salvo talvez num caso em que Ciências Naturais no primeiro ciclo figurou como matéria *optativa* e quando se manteve a extravagância pedagógica de quatro línguas obrigatórias, Português, Francês, Inglês e Latim na *primeira série ginasial*, no mais, não há maiores reparos a serem feitos ao grau de maturidade profissional revelado pelos educadores. Algumas inseguranças metodológicas são perfeitamente compreensíveis e explicáveis numa fase inicial de transição e plenamente superáveis.

Não somos, assim, dos que pensam que com as oportunidades de maior liberdade, maior autonomia à escola no processo educativo, concedidas efetivamente pela Lei de Diretrizes e Bases, se entenda devam ser proscritas as oportunidades de realização de cursos ou classes experimentais, especificamente experimentais.

Certamente, para muitas das situações em que o que se deseja mais modestamente realizar cabe no que a Lei de Diretrizes e Bases possibilita, não há maior justificativa para o funcionamento de classes com o sentido específico de experimentais.

Mas, para casos em que se pretenda e possa realmente experimentar, ensaiar mudanças pedagógicas estruturais mais profundas, com organização de currículos, por exemplo, que não se enquadrem nos tipos previstos pela Lei de Diretrizes e Bases, cremos que se justifica plenamente a manutenção de cursos ou mesmo classes experimentais. Ginásios ou colégios de aplicação integrantes de Faculdades de Filosofia, devidamente aparelhados para tal, podendo inclusive receber para esse fim cooperação de instituições do tipo da CADES escolas particulares aptas e tentarem uma renovação pedagógica mais autêntica, grandes estabelecimentos públicos capazes de realizar experiências de novos tipos de escola secundária são instituições credenciadas a promover experimentação no campo da escola secundária, experiências quiçá mais limitadas na quantidade para poderem ser mais autênticas, mais seguras e profundas na qualidade.

E, sem dúvida, a nova realidade emergente do ocaso das estruturas arcaicas no contexto cultural brasileiro está a exigir, imperativamente, o estímulo a novas formas de educação secundária para as quais só a *experimentação* pode dar os caminhos.

» » \*

#### COMENTÁRIOS DE GILDÁSIO AMADO

Apresenta este trabalho estudo crítico das classes experimentais do ensino secundário brasileiro. São seus autores Nádya Cunha e Jayme Abreu, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Mais um na série de trabalhos que tem produzido o setor do INEP responsável pelo estudo dos problemas do ensino secundário.

As classes experimentais atraíram desde o começo a atenção de Jayme Abreu como especialista naquele setor. Já em fevereiro de 1960, dizia: "As classes experimentais constituem o fato novo mais rico de virtualidades de nossa escola secundária, não temos dúvida em afirmá-lo." Agora iniciam êle e Nádya

Cunha o presente trabalho com as seguintes palavras: "Dentro do sistema de uniformidade formal imposto por lei à escola secundária brasileira anos a fio, não se pode contestar que a implantação das classes secundárias experimentais em 1959 representa acontecimento rico de virtualidades, no sentido de abrir brechas no monólito educacional formado, restituindo à escola autonomia, capacidade de auto-afirmação e diversificação no processo educativo."

Os projetos de classes experimentais foram de livre iniciativa das escolas. As limitações a que ficaram presas foram impostas, sem apelação, pela legislação que então vigorava. Iniciada a execução do projeto, a presença do Ministério restringia-se à observação do funcionamento com o objetivo de reunir elementos que permitissem a avaliação em conjunto, da experiência. Essa avaliação é que está sendo feita agora pelo INEP.

Precursor do regime de maior autonomia, de maior liberdade, asseguradas às escolas e aos educadores pela Lei de Diretrizes e Bases, o movimento das classes experimentais veio de concluir, pode-se dizer, seu primeiro ciclo. Era necessário o balanço crítico de suas características e de seus resultados. E isso foi feito, com a extensão que os dados disponíveis permitiram, e com imparcialidade, no trabalho em apreço.

No prefácio deste estudo, Anísio Teixeira diz que as classes experimentais constituíram, acima de tudo, uma lição de "liberdade pedagógica". A essa liberdade abrem-se agora amplas perspectivas. Não tenhamos dúvida de que os educadores a receberão não apenas como um direito, mas para usá-la como instrumento de transformação da escola, adequando-a, por sua diversificação e pela flexibilidade de seus currículos e processos, às condições dos alunos, à exploração de suas tendências, ao atendimento de suas aptidões, enfim fazendo com que ela seja não a escola de padrões pré-fixados, de planificação preestabelecida, estática, mas a escola viva e mutável, isto é, a escola para o aluno.

# CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

**Divulgamos neste número seleção de estudos e pareceres relativos às sessões do 1.º trimestre do ano em curso.**

## A CÁTEDRA E O ENSINO SUPERIOR

Do Parecer n' 63/63, da Comissão de Ensino Superior, aprovado em sessão de 5 de março, que concluiu por uma diligência, a fim de serem feitas retificações no Regimento da Faculdade de Ciências Econômicas de São Leopoldo, para efeito de sua adaptação à Lei de Diretrizes e Bases, consta o item 3, nos seguintes termos:

"3. Os arts. 16 (itens 7, 8 e 16) e 47, que tratam da admissão de novos professores, deixaram de incluir a exigência mínima de ser o candidato diplomado em curso superior que ministre a disciplina respectiva e, ao mesmo tempo, omitiram a aprovação prévia deste Conselho, só dispensável na hipótese de concurso de títulos e provas. Ademais, o corpo docente da Faculdade (art. 46) abrange duas classes: a dos professores "contratados" e a dos auxiliares de ensino. Como o contrato é simples forma de admissão, em vez de posto da hierarquia docente, conviria que essa classificação fosse revista. E na revisão deve ser consignada a figura do professor Catedrático, na forma constitucional, a menos que os arts. 49, item 4, e 52, parágrafo único, não signifiquem uma opção pelo sistema de "cadeiras" ou "cátedras".

O referido parecer foi aprovado com declaração de voto dos Srs. Conselheiros Almeida Júnior e Ajadil de Lemos, assim redigidas:

— "Voto contra a nova versão dada pelo relator ao item número três do Parecer n' 63, pelo qual se dá a entender que, apesar da vigência do art. 168 da Constituição Federal, pode haver, em relação a qualquer Faculdade, opção entre adotar, ou não, o sistema de cátedras, o qual, de acordo com o citado tópico constitucional, é obrigatório. A fundamentação desse seu ponto-de-vista foi longamente explanada por mim em uma das sessões anteriores, e espero que um dos próximos números de Documenta o publique na íntegra" (Cons.º Almeida Júnior).

— "Votei pela redação primitiva da parte final do item três. Entendo que a cátedra é obrigação constitucional e, pois, tem ela de ser reconhecida no Regimento da Faculdade, para os efeitos que daí decorrem. E, a respeito, não há distinguir entre ensino superior oficial ou livre, porque a Constituição a ambos abrange (art. 168, 4)" (Cons<sup>o</sup> Ajadil de Lemos).

A propósito da matéria, o Cons.<sup>o</sup> Almeida Júnior, dada a importância da decisão tomada, qual a de admitir a possibilidade da ausência de cátedras nas escolas superiores particulares, solicitou a publicação na *Documenta*, à guisa de justificação dos motivos que levaram o Conselho a tal atitude, de manifestações anteriores de S. Ex.<sup>a</sup> e do Sr. Cons<sup>o</sup> Maurício Rocha e Silva.

O Sr. Cons<sup>o</sup> Cândido Padin pediu, também, que a esses pronunciamentos fosse acrescentado o que apresentara, em reunião anterior, sobre o assunto.

Atendendo a essas solicitações, transcrevemos abaixo os diversos pronunciamentos:

### UNIVERSIDADES SEM CÁTEDRAS

(Estudo Especial do Cons<sup>o</sup> Maurício Rocha e Silva)

"O Conselho Diretor da Universidade de Brasília, atendendo ao apelo formulado pelos Coordenadores e Assessores dos Institutos Centrais de Matemática, Física, Química, Biologia e Geociência, e por proposta do seu Reitor, Prof. Darci Ribeiro, decidiu manter nos Estatutos a idéia original da Carreira do Magistério em regime de dedicação exclusiva, excluindo a categoria do Professor Catedrático. Dada a relevância desse acontecimento para o futuro do ensino no Brasil, e muito especialmente para iniciar em bases sólidas a tão desejada Reforma Universitária Brasileira, algumas considerações estariam justificadas.

"Não me parece haver qualquer dúvida quanto à competência deste Conselho em abordar os aspectos legais de um assunto dessa significação para o ensino superior no país. Bastaria a alínea *j* do art. 9 em que se esclarece entre as atribuições do Conselho a de "sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino", ou a alínea *m* "adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino" e outras indicações no corpo da Lei de Diretrizes e Bases que atribuem e este Conselho qualificações reformistas e autoridade para interpretar e sugerir modificações de todas as leis pertinentes ao ensino no Brasil. Não nos devemos confinar ao limitado papel de burocratas procurando em estatutos e regimentos das universidades ou escolas isoladas alguns pequenos defeitos que colidem com a Lei, mas devemos doutrinar, explicar, interpretar e procurar transmitir ao público tais estudos ou explicações, para que possam contribuir para a elaboração da Reforma Universitária Brasileira e, portanto, é da nossa alçada, quase diria suprema, analisar e procurar modificar toda a legislação brasi-



leira que colida com o desenvolvimento do ensino e sua elevação aos padrões internacionais, função essa atribuída pelo Presidente da República a este Conselho, no veto ao art. 75 da Lei de Diretrizes e Bases. E o assunto que me proponho tratar neste relatório visa justamente a tratar de questões que de há muito mantêm o nível do nosso ensino universitário tão baixo e tão localmente ineficiente, que dificilmente poderemos aspirar a uma situação de paridade com os sistemas internacionalmente reconhecidos de bom ensino universitário, se não rompermos tradições e pelas que mantêm a Universidade Brasileira em verdadeira camisa-de-fôrça, inutilizando todos os esforços que puderem ser feitos para a realização da verdadeira Reforma Universitária.

"A meu ver, e de muitos neste Conselho, nada existe na Lei de Diretrizes e Bases que institua taxativamente a obrigatoriedade do sistema de cátedras e, *ipso facto*, da categoria do seu ocupante, o professor Catedrático. É de certo modo impressionante a omissão da palavra Catedrático no texto da lei. Ao Catedrático são feitas apenas referências indiretas, transcrevendo o dispositivo constitucional do art. 168, e uma leve menção à existência do Catedrático efetivo nos estabelecimentos oficiais *federais* de ensino para a escolha do diretor efetivo. No mais, a lei é omissa. Todos os artigos em que se encontrava a idéia da cátedra como unidade básica do ensino superior, foram sabiamente vetados pelo Presidente da República e o veto acolhido pelo Congresso Nacional. E não se argumente que a razão do veto foi apenas a de tornar possível uma legislação mais específica sobre o assunto, porque o *Caput* do art. 74, vetado, dizia apenas o seguinte:

"O ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação será ministrado por professor Catedrático nomeado por concurso de títulos e provas..." Ora, é precisamente um artigo redigido dessa ou de maneira análoga o que falta à lei para tornar o cargo de professor Catedrático obrigatório nas carreiras do magistério de *todas* as universidades ou escolas isoladas do Brasil. Em essência esse art. 74 da Lei de Diretrizes e Bases não trazia qualquer exigência especial para uma regulamentação posterior, porque, se promulgado, seria êle justamente o sustentáculo da opinião dos que acham que a cátedra por ser obrigatória para a administração de todas as disciplinas no ensino superior é portanto obrigatória em toda e qualquer universidade ou escola particular cujos estatutos e regimentos sejam enviados a este Conselho para a aprovação. Não é contra a *existência* de cátedras, onde foram elas estabelecidas, que me insurjo, é contra essa absurda e descabida obrigação de se instituir o regime de cátedras em todas as universidades e escolas isoladas do Brasil, como se a lei tornasse taxativa a existência de um tal sistema. Vetando expressamente e na sua totalidade o art. 74, manifestou o Sr. Presidente a sua repulsa à idéia da obrigatoriedade da instituição da cátedra como órgão essencial e obrigatório no ensino brasileiro. Mais ainda, na justificação do veto ao art. 75 da Lei de Diretrizes e Bases, onde se tratava da regulamentação do concurso para professor Catedrático, o Sr. Presidente houve por bem sugerir um

preceito de norma para o funcionamento deste Conselho Federal de Educação quando diz que "este estará sempre vigilante quanto à necessidade de preservar os níveis de trabalho acadêmico no Brasil e de *elevá-los ao& padrões internacionais*".

Ora, quais são esses padrões internacionais aos quais o Conselho Federal de Educação deverá elevar os trabalhos acadêmicos no Brasil? Em que país do mundo civilizado, se excetuarmos os da Península Ibérica, o ensino superior, na sua totalidade, está submetido a esse rigidíssimo princípio de se organizar em cátedras, e cada cátedra com o seu Catedrático como um dono, proprietário, a que todos os outros que aí trabalham devem obediência, fidelidade e quase adoração? Não me refiro à existência de cátedras, mas à idéia de que *todas* as universidades e escolas isoladas de ensino devem ser organizadas nesse regime, e os professores escolhidos por um concurso bárbaro de títulos e de provas (ao todo cinco provas). É esse sistema que está em discussão.

"Se considerarmos o País era que o ensino se reveste das suas características mais democráticas, os Estados Unidos da América, a cátedra desapareceu, dando lugar ao Departamento chefiado por um "Chairman", contratado por tempo determinado. Será o exemplo desse país um caso a ser desprezado sistematicamente pelo Conselho Federal de Educação? e isso na sua atividade de procurar elevar o trabalho acadêmico no Brasil aos níveis internacionais? Num. país, em que todos procuram imitar, em tudo, a América do Norte, costumes, danças, divertimentos públicos, bebidas, deixamos de fazê-lo exatamente naquilo em que os americanos mostraram superioridade indiscutível sobre o velho e superado sistema europeu e sobretudo o ibérico? Devemos continuar imitando, por mera tradição, Portugal, e Espanha em seus métodos superados?

"O argumento fundamental de que com a instituição do sistema de cátedra o que se procura preservar é a *liberdade* de ensino é um mito ou mero sofisma, que só tinha algum sentido quando a cátedra se confundia com o Catedrático: *a cátedra era o Catedrático*, o que ainda acontece nas nossas escolas de Direito e no curso secundário. Hoje, a cátedra estendeu-se e se transformou no Departamento. Em muitos desses Departamentos trabalham 10 a 20 pessoas, entre assistentes, auxiliares de ensino e professores adjuntos. Ora, o que se entende por liberdade de cátedra, aplica-se apenas a um único indivíduo, o Catedrático onipotente. Todos os outros devem seguir documente a batuta do Catedrático. Veja-se que situação iníqua! Enquanto se dá vitaliciedade, garantias excepcionais só atribuídas aos magistrados, aos ministros do Tribunal de Contas, aos Titulares da Justiça, enquanto se dá tudo isso a um único homem, o Catedrático, para que nada o possa remover dessa fortaleza inexpugnável, os outros, os adjuntos e assistentes, às vezes mais qualificados do que o próprio Catedrático, ficam todos à mercê do arbítrio de um único homem, que tudo decide de acordo com as suas venetas momentâneas. Para um, tudo, inclusive o direito de afastar a seu bel prazer, decidir sobre todos os detalhes dos programas de trabalho realizados pelos seus subordinados,

controlar as publicações, aulas e manifestações de pensamento dos seus assistentes e subordinados. Ao passo que a estes tudo é vedado ou concedido em caráter precário ou de favor; o direito de exprimir o seu pensamento e até mesmo o direito à própria subsistência. Em Regimento de Escola isolada que acabamos de examinar neste Conselho, o assistente, além de tudo o mais, era obrigado a repor todos os aparelhos que fossem estragados sem que se pudesse identificar o verdadeiro culpado, e ainda zelar pelo asseio dos laboratórios e responsabilizado pelo trabalho de todos os serventes, e, ainda por cima, obrigado a cumprir as "demais ordens emanadas do Catedrático". Não é de admirar que essa Escola encontre dificuldade em adquirir assistentes.

"Onde encontraremos a justificação para esse método desumano e totalmente superado nos países de vanguarda?"

"A tábua de salvação para os que se apegam à idéia da cátedra como fundamento para o nosso sistema universitário é o art. 168 da Constituição Federal, cujo laconismo é de molde a pôr em dúvida a preocupação de estabelecer, como norma, a organização do nosso ensino superior no sistema exclusivo da cátedra. O artigo mencionado, no seu inciso IV, declara, de maneira algo sibilina, que para o provimento das cátedras no ensino superior ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e de provas "assegurada a *vitaliciedade* dos professores admitidos pelo referido processo de títulos e de provas".

"Ora, tanto é evidente a repulsa à idéia de obrigatoriedade da existência de cátedra em todas as escolas e universidades, que o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases em que essa obrigatoriedade teria a chancela legal, o art. 74, foi totalmente vetado pelo Sr. Presidente da República e o Congresso Nacional acatou o veto. Se uma tal obrigatoriedade ressaltasse clara da Constituição Federal, por que a necessidade desse veto na Lei de Diretrizes e Bases? Se o dispositivo da obrigatoriedade da existência da cátedra estivesse realmente implícito no art. 168 da Constituição Federal, o *Caput* do art. 74 não deveria ter sido vetado expressamente porque simplesmente transferiria para a lei comum o alegado dispositivo constitucional, tornando-o mais explícito, o que não acontece de maneira nenhuma com a redação sibilina que foi dada, talvez propositadamente, ao art. 168 da Constituição Federal.

"A razão me parece óbvia: assim procedendo, vetando o art. 74 na sua totalidade, o Sr. Presidente da República quis deixar claro que a idéia da obrigatoriedade do sistema de cátedras não está implícita no art. 168 da Constituição Federal, o qual deverá ser interpretado à luz do próprio veto do art. 74 da Lei de Diretrizes e Bases, como indicando pura e simplesmente que, *no caso de haver cátedras*, serão preenchidas por concurso de títulos e provas e só aqueles que venceram tais maratonas receberão o título de *professor Catedrático vitalício*. Essa é a interpretação dada pelo bom-senso ao valor semântico das palavras utilizadas no art. 168 da Constituição Federal.

"Não é cabível admitir-se, e especialmente em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases e dos argumentos ao veto ao art. 74, que, pelo simples fato de a Constituição Federal mencionar a palavra cátedra e o mecanismo de seu preenchimento, está, *ipso facto*, estabelecido um princípio eterno, rígido, imutável de que todas as Universidades e Escolas isoladas se devam organizar pelo sistema de cátedras. Essa conclusão me parece tanto mais plausível quanto a única tentativa de assegurar essa interpretação foi totalmente recusada com o veto ao art. 74 da Lei de Diretrizes e Bases.

"Mas, então, por que insistir nessa imutabilidade do sistema de cátedras e na vitaliciedade do mais alto cargo da carreira do Magistério? Por que não admitir a legitimidade do outro sistema, o do Departamento, com um Chefe eleito pelos membros do próprio Departamento? Por que só um homem terá direitos, e os outros que também são homens e, muitas vezes, homens já ilustres pela sua contribuição à ciência e ao ensino, só terão deveres de obediência ou servilismo? Nunca se viu uma forma tão absoluta de exploração do homem pelo homem, a mais abjeta de todas, a exploração do trabalho intelectual! Se uma tal situação fosse útil para a produtividade do Departamento, talvez pudéssemos alegar uma razão pragmática, embora repulsiva. Mas a realidade aí está. Quantas vezes não foi a cátedra esvaziada dos seus elementos humanos, pelo mau temperamento do Catedrático? Quantas vezes, nem mesmo foi possível organizar a cátedra, simplesmente pelo desinteresse ou incapacidade do Catedrático? Todos nós conhecemos casos em que essa situação se estabeleceu pelo desejo deliberado de Catedrático de afastar bons elementos. De início, transformam a sua cátedra numa eterna ruína, em prejuízo daqueles que lá poderiam estar, dos seus alunos, da Universidade em geral e de todo o País. Muitas dessas cátedras são condenadas à esterilidade total, por prazos de muitas décadas, enquanto existir o seu ocupante e mesmo depois, porque, não raro, na sucessão da cátedra tudo está preparado para a ascensão automática de uma réplica do Catedrático anterior. Qualquer um de nós poderá citar inúmeros exemplos em que a cátedra se esvaziou totalmente do seu conteúdo humano e qual "fantasma sem carne e sem osso" continua a pretender realizar os objetivos para que foi criada: educar a juventude! Em oposição, devemos considerar o Departamento com múltiplos professores de igual calibre, produzindo conhecimento, enquanto a cátedra é congeladora de conhecimentos, confinada a sua liberdade à liberdade de um único dos seus componentes, um homem único ao qual se dá o direito de se fossilizar, amparado por todas as garantias dadas aos Magistrados e Titulares da Justiça.

"E quando a juventude que estuda, totalmente enfastiada com o mais anacrônico e absurdo sistema universitário se rebela, recebe a pecha de indisciplinada, grevista, baderneira. E nessa luta entre a juventude insatisfeita e os catedráticos vitalícios, a quem devemos defender? A tirania de um sobre muitos, ou a juventude que reclama, em situação semelhante à dos marujos do couraçado "Potemkim" que se rebelaram por recusarem a carne podre que se lhes oferecia?

"Não precisamos dos exemplos particulares porque todo o sistema universitário brasileiro sofre os efeitos dessa camisa-de-fôrça, por imposição daqueles que interpretam a lei e alegam a obrigatoriedade do regime de cátedra.

"A repulsa a esse princípio não se manifesta apenas na atitude do Sr. Presidente e do Congresso, vetando e acatando o veto do art. 74 da Lei de Diretrizes e Bases. Faça-se um plebiscito entre os intelectuais, acadêmicos e estudantes do Brasil inteiro e a repulsa ao sistema adotado presentemente no Brasil, com o Catedrático vitalício e todo poderoso, e estou certo de que a repulsa será geral, irremissível e que a interpretação justa do art. 168 da Constituição, nem mesmo tornará necessária uma reforma desta última. Porque a única vez em que fala de cátedra, a Constituição Federal é vaga e reticente, e o único dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases que poderia ter regulamentado a exigência foi totalmente vetado.

"Não se trata apenas de uma interpretação da Lei que poderá ser retorcida de acordo com as conveniências dos interessados. Há aqui um conflito dialético em que a existência de uma torna impossível a criação do outro. A cátedra mata o Departamento, como talvez o contrário também seja verdadeiro: a idéia de Departamento exclui a Cátedra.

"Os Departamentos que foram ultimamente criados nas Universidades, baseados no sistema de cátedra, trazem dentro de si o fermento da sua destruição. A idéia do Departamento é aí apresentada de maneira meramente figurativa. Na realidade, quando duas ou mais cátedras se reúnem num Departamento o que se está criando é uma Supercátedra e o problema que se apresenta é o de escolher quem vai ser, dentre os catedráticos pre-existentes, o supercatedrático que tomará conta da supercátedra que é o Departamento. Esse sistema, nós sabemos, não pode funcionar. Foi tentado ou está sendo tentado em algumas Universidades e já criou situações ridículas e insolúveis, como é do conhecimento de todos.

"O sistema correto foi o proposto pela Universidade de Brasília, em que a unidade básica é o Departamento e o chefe é eleito dentre os seus membros. Cada Departamento terá um certo número de professores que se encarregarão dos diferentes cursos e trabalhos realizados no Departamento, mas todos em pé de igualdade, correspondendo a iguais deveres, iguais direito num sistema de integração que é o único aceitável num Departamento cuja função é realizar os grandes trabalhos de uma Universidade, (a) Maurício Rocha e Silva".

#### INDICAÇÃO

(apresentada pelo Cons" Maurício Bocha e Silva)

O Conselho Federal de Educação, no exame dos Estatutos e Regimentos das Universidades e Escolas isoladas adotará o seguinte critério, quanto à exigência da categoria do Professor Catedrático Vitalício no escalonamento da Carreira do Magistério:



- I. A exigência será feita para os Estatutos das Universidades oficiais federais, que devem obrigatoriamente possuir professores catedráticos dentre os quais serão escolhidos os Diretores de Faculdades, de acordo com o art. 76 da Lei de Diretrizes e Bases.
- II. As Universidades que se organizarem na base de Fundações, terão a faculdade de introduzir nos Estatutos a categoria do Professor Catedrático e serão livres de fazê-lo, cabendo a este Conselho tão-somente verificar a legitimidade do processo proposto para a sua escolha, de acordo com o preceito constitucional do concurso de títulos e provas.
- III. As Universidades privadas e Escolas isoladas gozarão da mesma liberdade constante do inciso II desta Indicação.
- IV. Quando constar dos Estatutos ou Regimentos das Universidades e Escolas isoladas referidas nos incisos II e III, a categoria do Professor Catedrático, o Conselho Federal de Educação zelará para que conste dos referidos documentos os processos adotados para a escolha daquele titular, o qual gozará da vitaliciedade nos termos do art. 168 da Constituição Federal, (a) Maurício Rocha e Silva".

#### UNIVERSIDADE SEM CÁTEDRA

(Parecer nº 260, de autoria do Consº Clóvis Salgado. Não foi votado em Plenário).

"Não posso subscrever toda a argumentação do Prof. M. Rocha e Silva contra o Catedrático. De linha polêmica, ao generalizar a crítica, chega a cometer excessos e injustiças. Compreendo a veemência do apóstolo da nova idéia, mas não posso acompanhá-lo em todos os lances da luta.

"Não creio que o veto do art. 74 da Lei de Diretrizes e Bases, aprovado pelo Congresso, condene a figura do Catedrático. Ao contrário, uma das razões da recusa do artigo foi precisamente abrir oportunidade de uma regulamentação própria do exercício da cátedra e da escolha de seu ocupante.

- 1.º) A lei não exige expressamente o Catedrático nas escolas privadas e oficiais, dos Estados e Municípios. Torna-o indispensável à escolha do Diretor das escolas oficiais federais. Assim, indiretamente, o exige nessas escolas.
- 2.º) O sistema departamental, sempre que possível, é a melhor forma de assegurar a eficiência do ensino, o bom aproveitamento dos recursos disponíveis e a oportunidade da pesquisa. E para o perfeito funcionamento, do departamento, a direção de um chefe eleito pelos seus pares, professores não catedráticos, é a forma mais aconselhável. A direção confiada ao Catedrático vitalício corre os riscos da tirania e da rotina.



"Nessas condições, não havendo impedimento legal e reconhecida a superioridade do departamento como unidade docente, tudo recomenda a conveniência de se permitir que os estabelecimentos privados façam a experiência, se assim o entenderem.

"Em resumo, concluo:

- 1º) O Catedrático deve existir, por força de lei, nos estabelecimentos oficiais, federais, de ensino superior. Essa exigência não excluiu a possibilidade do provimento interino da cátedra, por professores contratados, não catedráticos. A oportunidade da abertura dos concursos para o provimento efetivo é da competência das escolas.
- 2.º) O Catedrático existirá ou não nos estabelecimentos privados, e nos oficiais, estaduais e municipais, de ensino superior, os quais organizarão o corpo docente em seus estatutos e regimentos. Se figurar o professor Catedrático, sua escolha seguirá as normas legais específicas. Se excluído, os diversos postos de carreira docente deverão ser galgados por sistema de mérito, previsto nos estatutos e regimentos.

Este, o meu parecer, (a) Clóvis Salgado".

#### A OBRIGATORIEDADE DAS CÁTEDRAS E DOS CONCURSOS

(Parecer n' 3/63, da C. L. N., de autoria do Cons.<sup>o</sup> Almeida Júnior, em substituição ao Parecer n' 262. Ainda não votado).

"Em extensa exposição apresentada a este Egrégio Conselho, nosso ilustre colega Cons.<sup>o</sup> Maurício Rocha e Silva defendeu com ênfase e veemência estas quatro teses, que tomei a liberdade de ordenar e redigir à minha moda:

- I. "É da nossa alçada, quase que diria suprema, analisar e procurar modificar toda a legislação brasileira que colida com o desenvolvimento do ensino e sua elevação aos padrões internacionais, função essa atribuída a este Conselho, no veto ao art. 75 da Lei de Diretrizes e Bases".
- II. A tríade cátedra-concurso-vitaliciedade é a grande responsável pelo fato de permanecer em baixo nível o ensino superior brasileiro.
- III. O inciso VI do art. 168 da Constituição Federal, inciso que é "a tábua de salvação dos que se apegam à idéia de cátedra como fundamento para o nosso sistema universitário", sendo, como é, "lacônico e sibilino", não prescreve que em todas as escolas superiores brasileiras deva haver cátedras a serem providas mediante concurso.

- IV. Em virtude do art. 76 da L. D. B. (esta, sim, é que disciplina a solução) só as Universidades federais oficiais é que deverão ter cátedras, concursos e professores vitalícios. Os demais estabelecimentos de ensino superior estão isentos dessa obrigação.

"Como no decurso dos debates travados no seio das comissões, ou nas reuniões plenárias, foi várias vezes solicitado sejam esclarecidos os importantes problemas suscitados por nosso digno colega, tomei a iniciativa de trazer para isso uma pequena contribuição pessoal, à qual anexei alguns pareceres de ilustres professores de direito.

I — FUNÇÃO ATRIBUÍDA AO C. F. E. PELO PRESIDENTE  
DA REPÚBLICA

"Serei breve em relação à primeira tese. Diz o Cons.<sup>o</sup> Rocha e Silva que, pelo veto ao art. 75 da L. D. B., o Presidente da República atribuiu determinada função ao C. F. E. As funções do Presidente, constam do art. 87 da Carta Magna do país; as do Conselho Federal figuram na L. D. B. Ora, nem naquela Carta se prescreve que cabe ao Chefe do Poder Executivo da República atribuir ou retirar funções ao Conselho Federal de Educação. Qual foi, realmente, o efeito visado pelo veto ao art. 75? Leiam-se, a seguir, os três parágrafos iniciais de sua justificação (o último não interessa ao caso):

"O dispositivo regulamenta, detalhadamente, a forma de realização dos concursos de títulos e provas para provimento efetivo da cátedra nos estabelecimentos de ensino superior".

"Esta é matéria que, dentro do disposto na Constituição Federal, deve comportar diversidade de procedimento, atendendo às condições específicas de cada universidade, como, aliás, já ocorre. Aos estatutos destas, portanto, é que cabe desenvolver o assunto, atendendo às peculiaridades de cada região e com a necessária fidelidade aos padrões internacionais e nacionais do ensino universitário".

"Não há que temer grandes discrepâncias, uma vez que tais estatutos estão condicionados à aprovação do Conselho Federal de Educação e este estará sempre vigilante quanto à necessidade de preservar os níveis do trabalho acadêmico no Brasil e elevá-lo aos padrões internacionais".

"Foi, por certo, o terceiro parágrafo que chamou a atenção de nosso ilustre colega: "o Conselho Federal (...) estará sempre vigilante, etc." Dizer isso, ou dizer que "o Exército estará sempre alerta", que "a Marinha patrulhará nossos mares", ou que "a lavoura atenderá às necessidades do país", não significa "atribuir funções" ao Exército, à Marinha ou à lavoura.

"Qual, então, o verdadeiro sentido do veto ao art. 75? A resposta se acha nos dois parágrafos iniciais, acima transcritos. O Presidente reconhece (e como não reconhecê-lo?) que deve haver "concurso de títulos e provas para o provimento efetivo da cátedra nos estabelecimentos de ensino superior" (pois que isso se contem "dentro do disposto na Constituição"); mas discorda da idéia de se fixar uma "forma" única de concurso. O veto propôs ao Congresso (e o Congresso aceitou) que não houvesse "forma" única e sim "diversidade de procedimento". De fato, suprimida a disciplina que o art. 75 minudenciara, a formulação desse procedimento se transferiu para a competência das universidades, mercê de sua autonomia.

"É certo, como lembrou nosso eminente companheiro, que está em "nossa alçada analisar e procurar modificar toda a legislação do ensino que colida com o desenvolvimento do ensino e sua elevação aos padrões internacionais". Qualquer cidadão tem esse direito, e nós, do Conselho Federal, temos não só o direito mas, à vista do disposto na L. D. B., também o dever de fazê-lo. Não o será, entretanto, desatendendo àquela legislação, ainda que a julguemos defeituosa. Nesse particular, nosso caminho é um só: reunir provas da nocividade desta ou daquela lei, deste ou daquele tópico da Constituição Federal, e, com provas na mão, representar aos poderes competentes em favor da reforma.

## II — A CÁTEDRA E O BAIXO NÍVEL DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

"Não me alongarei tampouco no exame desta segunda tese, que, agora mais do que nunca, à vista das acusações formuladas pelo ilustre Conselheiro, merece estudo aprofundado. Observo por enquanto que a exposição em exame representa — tanto pelos títulos de quem a escreveu como pela categoria do cenáculo em que foi lida — o mais severo bombardeio desfechado contra a cátedra universitária do Brasil. Na cátedra e respectivos complementos — o concurso e a vitaliciedade — reside, segundo Sua Ex.<sup>a</sup>, o grande obstáculo oposto ao desenvolvimento do ensino superior no país. Nem escapa a libelo acusatório a própria liberdade de cátedra, visto não proteger senão o Catedrático. De tudo aquilo de que falam os incisos VI e VII do art. 168 da Carta Magna brasileira, nada sobrou. A cátedra é "um molde de cimento armado", "camisa-de-fôrça" a tolher entre nós "a verdadeira Reforma Universitária". O concurso — concurso de títulos e provas, "ao todo cinco provas" — é "bárbaro (e Sua Ex.<sup>a</sup> insiste neste adjetivo). Uma vez nomeado, o Catedrático se tornou o "dono", e "proprietário" da cadeira, tendo sob suas ordens auxiliares que lhe "devem obediência, fidelidade e quase adoração", e contra os quais pratica "uma forma de exploração do homem pelo homem, a mais abjeta de todas, a exploração do trabalho intelectual". E o Catedrático "tudo decide de acordo com as suas venetas momentâneas".

"A liberdade de cátedra — elemento integrante do sistema — é no Brasil, para o digno Conselheiro, "um mito ou mero sofisma". E a vitaliciedade constitui a forma pela qual se assegura ao Catedrático "o direito

de se fossilizar". Tem razão, portanto, em revoltar-se a "juventude que estuda" e que, "enfasiada", levanta a voz contra "o mais anacrônico e absurdo sistema universitário." Na luta entre "a tirania de um" e a reação dessa juventude "que reclama, em situação semelhante à dos marujos do couraçado "Potemkim", que se rebelaram por recusar a carne podre que se lhes oferecia", — a quem devemos defender? Com a cátedra estamos irremediavelmente perdidos, pois a única salvação prevista pelo digno Conselheiro é a que toma por base o departamento — ou seja "o sistema correto proposto pela Universidade de Brasília."

"Todos os sistemas universitários são passíveis de crítica. Inclusive o dos Estados Unidos, segundo dizem os professores de lá. O nosso, então, está entre os mais vulneráveis. Mas não é tão mau quanto supõe o Cons.<sup>o</sup> Rocha e Silva. E nem o que êle tem de mau é devido exclusivamente, ou mesmo *principalmente* à existência da cátedra. Acho até que se pode dizer (considerando as demais condições do país) que o nosso sistema de ensino superior é deficiente, *apesar de baseado na cátedra vitalícia e no respectivo concurso*. A propósito deste concurso, cuja "barbaridade", nas nossas melhores universidades, já perdeu há muitos anos a virulência medieval, eis o que escreve em parecer anexo o Prof. Washington de Barros Monteiro, que, por duas vezes, em dois estabelecimentos da Capital paulista, venceu brilhantemente a competição:

"Em data recente, em artigo para a "Folha de São Paulo", de 5 de março de 1961, asseverou Tristão de Ataíde tratar-se o concurso de instituição obsoleta, em vigor apenas nas nações subdesenvolvidas, acrescentando que em todos os países de sistema educativo bem organizado, êle já não existe. Entretanto, em nosso meio, como lembrou o mesmo autor, dado o péssimo sistema do pistolão e do favoritismo, perigosa seria a abolição imediata do concurso. Instalar-se-ia o sistema de livre nomeação, patrocinada por certos próceres políticos, e que é aquele que melhor presta à transformação do magistério em refúgio de incapazes".

"Dir-se-ia, por outras palavras, que o subdesenvolvimento é síndrome que torna indispensável o concurso, se se quiser evitar mal maior. Pois conceda-se apenas isso: o concurso impede que o magistério se converta "em refúgio de incapazes". Já é alguma coisa.

"Os norte-americanos não usam o "bárbaro" processo, porque muito outro é o seu tipo de vida e muito diversas as suas condições econômicas e culturais. O candidato ao magistério começa por pesquisar, escrever e publicar o mais que pode, dentro da especialidade que escolheu. ("Publicam até demais!", dizem, ciumentos, os ingleses). Apadrinhado pelo mestre que o formou, visita "colleges" e universidades, na atitude de quem procura ocupação. Escreve cartas oferecendo-se. Vai também aos congressos de seu interesse, onde distribui, lê e discute os trabalhos publicados. Sim, o "slogan" de lá é conhecido: "Publicar ou perecer". O padrinho o

louva, o apregoa discretamente, cede-o a quem mais der. "Mercado de escravos" — é o nome humorístico de tais congressos. Vem daí o contrato para "instrutor", de curta duração: dois a quatro anos, findos os quais a regra mais corrente é — "Up or Out": promoção ou despedida. Vêm depois as situações cada vez mais estáveis e de melhor salário: assistente, professor associado e professor (vulgarmente, "full-professor"). Com a vitaliciedade não se preocupavam muito os jovens norte-americanos até 1930: sua pátria era o paraíso das oportunidades. Depois da grande depressão, entretanto, ficaram apreensivos. Por isso a "Associação Americana de Professores Universitários" cuidou do assunto e obteve a generalização da "tenure", que alcança, praticamente, quase todos os professores associados e todos os "full-professors". Lamenta o Cons.<sup>o</sup> Rocha e Silva que no Brasil apenas o Catedrático seja vitalício. A explicação é óbvia: só ultimamente apareceu entre nós a categoria de professor adjunto ou associado.

"Serão a cátedra e o concurso fatores de real importância na determinação do baixo nível de nosso ensino superior? E é esse nível, de fato, tão baixo quanto se procura fazer crer? Por volta de 1955 publiquei uma série de estudos relativos ao ensino superior do país no século passado. Através de documentos da época, levantei o inventário das instalações e do material didático das velhas Academias; inquiri a respeito de sua organização e funcionamento; indaguei da qualidade de seus professores e de seu grau de dedicação ao trabalho; coligi elementos sobre os estudantes e o respectivo aproveitamento; dei, enfim, uma espécie de balanço que permitisse confrontar o passado com o presente. Devo dizer que a apreciação final não foi lisonjeira para o passado. Mas devo acrescentar também que não consegui individualizar nenhuma causa específica para o mal. Todo o ambiente concorreu para isso — o interno (professores, alunos, organização, etc.) e o externo (os pais, a imprensa, o poder público). Aliás a existência de fatores múltiplos e inextricáveis na etiologia das virtudes e dos vícios de uma instituição complexa como a escola, é noção tão sabida que entrou na categoria de "lugar-comum".

"De então para cá, o Brasil atravessou épocas difíceis; teve crises econômicas, crises políticas, revoluções. Pois apesar de tudo, visitando grande número de suas escolas superiores — no norte, no centro e no sul — tive a impressão (que ainda conservo) de que melhoramos muito. Ainda não podemos ter estabelecimentos análogos à Colúmbia ou à Harvard; mas não estamos parados: caminhamos para lá.

### III — CÁTEDRAS E CONCURSO: IMPERATIVO CONSTITUCIONAL

"Abordemos agora o ponto nevrálgico do debate: a questão de saber se o inciso VI do art. 168 da Constituição Federal obriga, ou não, as escolas superiores brasileiras a se organizarem sob a forma de *cátedras*, — cátedras essas a serem providas por concurso. O Cons.<sup>o</sup> Rocha e Silva

diz que *não* obriga. Quanto a mim, depois de demorada reflexão e, sobretudo, depois de ter ouvido a palavra dos mestres, digo que obriga. Mas vejamos inicialmente o texto da Carta Magna de 1946:

Art. 168 — A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

VI — para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade.

VII — é garantida a liberdade de cátedra.

"Nosso douto Colega não vê, no tópico acima, nem a obrigação, por parte das escolas superiores, de se estruturarem em cátedras, nem tampouco a de submeterem previamente a concurso seus futuros professores. Ao atender o período inicial do inciso n. VI, Sua Ex.<sup>a</sup> adverte:

"Só no caso de haver cátedras, serão elas preenchidas por concurso de títulos e provas". E acrescenta: "Essa é a interpretação dada pelo bom-senso ao valor semântico das palavras utilizadas pelo art. 168 da Constituição Federal".

"Começarei por um argumento histórico, que não creio destituído de valor. E é que o ensino superior brasileiro sempre, se baseou na cátedra, com exclusão de qualquer outro tipo estrutural. A Lei de 14 de junho de 1831, que disciplinou a eleição da Regência permanente e as respectivas atribuições, dizia entre outras coisas o seguinte, em seu art. 18:

"O provimento das cadeiras dos Cursos Jurídicos, Academias Médico-Cirúrgicas, Militar e da Marinha, continuará a ser feito como atualmente, precedendo sempre concurso".

De lei em lei e, nos últimos tempos, até em duas Constituições nacionais, só se falou em cátedras, sem a menor referência a outra solução para o caso do magistério superior. Sempre cátedra e unicamente cátedra. De sorte que, ao cuidar do assunto, o constituinte de 1946 se manteve nas rotas batidas abertas desde o século anterior. Aludiu, pois, ao provimento "das" cátedras, destas mesmas cátedras que continuariam a exercer no país, com exclusividade, o papel único e privilegiado que vinham desempenhando desde 1828.

Mais importante, todavia, é o que nos dizem os juristas. Themístocles Cavalcanti, mestre consagrado, é categórico:

"A disposição acima (refere-se ao inciso VI do art. 168) é imperativa e a ela se deve subordinar a legislação ordinária.



Não pode haver temperamento na aplicação do preceito, qualquer que seja a forma de provimento — direto ou em virtude de transferência" (*Const. Federal Comentada*, IV, 103-114).

"O Prof. Sampaio Doria — um dos mais lúcidos comentadores da Constituição brasileira — adverte por sua vez que os vários incisos do art. 168 contêm "princípios":

"princípios que a legislação do ensino adotará por ordem do art. 168. Não se trata de projetos, de futuras disposições em lei ordinária, mas de preceitos constitucionais, e, pois, dos padrões mais altos do ensino" (*Direito Constitucional*, 3.<sup>a</sup> ed., II tomo, Pág.).

"Idênticas considerações apresenta Waldemar Ferreira, professor emérito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Depois de mencionar os sete itens do art. 168, diz o conhecido mestre:

"Tem-se nesses dispositivos de declaração de princípios, que a legislação do ensino adotará as verdadeiras diretrizes e bases do ensino. Nenhuma lei ordinária, que padecerá do vício-inato da inconstitucionalidade, poderá deixar de adotar tais princípios — muito menos infringi-los" (*parecer anexo*),

"O Prof. Miguel Reale, outra grande figura do magistério jurídico brasileiro, também entende que:

"o legislador constituinte quis traçar princípios ao legislador ordinário em matéria de ensino e cultura, e não apenas conferir vantagens a determinado tipo de funcionário, abrindo assim a possibilidade de outras vias na estrutura do ensino superior do país".

"Esse ilustre Catedrático de São Paulo, cujo parecer, anexado ao presente trabalho, foi subscrito pelo não menos ilustre Prof. Mário Masagão, observou com propriedade que o art. 168 da Carta Magna organizou, com os respectivos incisos, um "sistema" — sistema que Sua Ex<sup>a</sup> caracteriza. Como se vê, diz o Prof. Miguel Reale:

"O regime das cátedras vitalícias representa uma opção por um sistema institucional de ensino, fundado em exigências a que o legislador quis atender, como sejam: a) garantia da vitaliciedade aos membros do corpo docente (...) a fim de serem postos a cobro de perseguições políticas e ideológicas, em salvaguarda da "liberdade de cátedra" que a Constituição proclama na alínea seguinte do mesmo artigo, o que muitas vezes se olvida; b)

obrigatoriedade de concurso de títulos e provas como processo reputado mais adequado para a seleção dos professores, evitando-se as escolhas de mero favor ou simpatia; c) e mais, em se tratando de entidades mantidas pelos cofres públicos, reconhece-se a necessidade de uma forma de seleção que atenda ao princípio constitucional segundo o qual "os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros" (art, 184).

"Depois de observar que "a exigência do concurso é feita também para o provimento do ensino livre", justificando-se isso pelo fato de estar esse ensino autorizado a conferir diplomas profissionais, e pelo de ser "da competência da União legislar sobre as condições de capacidade para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais" (Const., art. 5.º, n. XV, "p"), o Prof. Miguel Reale conclui:

"Logo, julgou a Assembléia Constituinte que só um corpo docente selecionado através de concurso de títulos e provas, estaria em condições de outorgar diplomas válidos, conferidos por entidades não oficiais. Sem essa razão, o preceito do art. 168, n. VI, não teria qualquer sentido ao abranger também o ensino superior livre" *{parecer anexo}*.

"A Constituição de 1946, portanto, optou, em matéria de ensino superior, por uns tantos "princípios", que o art. 168 engrenou num "sistema" em que cada principio é inseparável dos demais. E dinâmica do sistema tem por finalidade assegurar a eficiência do aparelho em sua função específica de formar profissionais. Cabe recordar, aqui, que a regra no mundo civilizado — desde pelo menos Frederico II, da Sicília, que em 1231 legislou sobre o assunto — tem sido de o poder público chamar a si a supervisão da formação dos profissionais. Alguns países o fazem mediante o conhecido "exame de Estado", que na União norte-americana se tornou regra — e regra quase sempre bastante severa, tanto que com ela não há necessidade de tutela muito estrita sobre as escolas superiores. O Brasil preferiu, por enquanto, produto, disciplinar a máquina produtora, inclusive naquilo que diz respeito à seleção dos respectivos professores. Seria absurdo, portanto, que a Constituinte de 1946, abdicando dessa função indeclinável, que interessa à proteção dos mais sagrados direitos da comunidade, abrisse caminho às escolas superiores do país para oferecer-lhes esta extravagante alternativa: ou instalem cátedras — e nesse caso façam sempre concurso, ou criem qualquer outra coisa — e então recrutem seus professores como bem entenderem...

"Daí a preocupação de certos reformistas, de evitar a todo custo o emprego da expressão "Catedrático", substituindo-a por outras, como professor "titular", ou "associado", ou "adjunto". "Cátedra" e "catedráticos" tornaram-se para eles palavras tabus, de uso perigoso.

"O Prof. Washington de Barros Monteiro, Catedrático de direito nas Arcadas do Largo de São Francisco e na PUC de São Paulo, vê nos incisos VI e VII do art. 168, como seus colegas, um sistema indissolúvel:

"No ensino superior, como no secundário oficial, estas duas idéias acham-se intimamente entrelaçadas: ensino por professores catedráticos, admitidos mediante concurso, com vitaliciedade e liberdade de cátedra".

"Isto explica a pouca simpatia (para não dizermos a profunda antipatia) com que o douto mestre e íntegro magistrado encara esse artifício, que representaria, segundo Sua Ex.<sup>a</sup>, "uma burla". "Les motes entraînent les idées", lembra êle, citando Ihering. E, mais adiante:

"Prover livremente o cargo de professor, a pretexto de que não é Catedrático, dar-lhe outra denominação ou qualificação, será burlar a Constituição, sobrepondo-se o ato da investitura à vontade expressa da Nação, representada pelos textos. Pior ainda: além de vulgar alicantina, será triste lição à mocidade estudiosa. provando-se-lhe que com certos recursos verbais, com determinados expedientes mais ou menos hábeis, possível é contornar a própria Constituição *{parecer anexo}*...

"O Livre-docente Anhaia Melo, por fim, o mais jovem dos consultantes por nós, alcançou, através de concurso, o título que lhe permite, hoje, lecionar na cátedra de Direito Constitucional da Academia de São Paulo, enquanto dura a longa comissão do respectivo titular. Seu parecer, que solicitamos, é claro e peremptório:

"... uma conclusão já está a se impor. A lei maior dispõe sobre a obrigatoriedade de alguns princípios. Entre eles, o da indispensabilidade do concurso para o provimento de cátedras. E, como se trata de um princípio constitucional, não pode em nenhuma hipótese ser desprezado". Mais abaixo insiste Sua Ex.<sup>a</sup> na idéia de entrelaçamento dos princípios: "Assim é que para ser Catedrático é necessário concurso; e à cátedra é inerente a vitaliciedade. O concurso enseja a cátedra e essa a liberdade e a vitaliciedade" *(parecer anexo)*.

"A cátedra, o concurso, a vitaliciedade e a liberdade de cátedra constituem, pois, um sistema em que cada peça depende das outras. E há mais, agora, com a aprovação da lei de diretrizes e bases: a *autonomia universitária*, que veio por sua vez inserir-se na engrenagem. Antes, ela estava muito mais no papel do que na realidade. Hoje, porém, graças ao art. 80 da L. D. B. (e sobretudo depois da recusa do veto aos seus três parágrafos), pode-se falar realmente em autonomia e dizer os seus limites. Limites

amplos, amplíssimos mesmo, como nunca os tivemos no Brasil. Ora, o órgão titular da autonomia universitária é sem dúvida a Congregação; e a Congregação se constitui sobretudo de professores catedráticos. Poderá, porventura, ser de fato autônoma a universidade cujas congregações se componham de professores sem vitaliciedade?

"Os pronunciamentos acima, dos juristas, e as considerações finais a respeito da autonomia, reforçam a afirmação postulada na epígrafe deste capítulo: *a cátedra e o concurso constituem imperativos constitucionais*.

"Em certas coisas, entretanto, reconhecemos que o douto Cons.<sup>o</sup> Rocha e. Silva tem razão. E preciso, de fato, que as universidades e as escolas superiores brasileiras reexaminem e redefinam o conceito de cátedra, visando enriquecer esta última em seu conteúdo e atenuar a rigidez de suas fronteiras, para o fim de se incluírem, ao lado do Catedrático, outros tipos de docentes, os quais, escolhidos pela Congregação mediante titular e estágio, alcancem, ao fim de determinado período probatório, garantias de estabilidade. Parece-nos conveniente também que as provas de concurso para a cátedra suprimam quanto possível as oportunidades de polêmica, as quais dão ensejo, por vezes, à exteriorização da agressividade latente de uma e de outra parte. E que se adote um processo de apuração dos resultados capaz de valorizar muito mais do que agora a produção científica ou literária do candidato, através de suas notas de títulos, do que as virtualidades da improvisação e da memória evidenciada no decorrer das provas. Mas, para levar-se a cabo essa renovação não é necessário de momento, nem convém reformar a Carta Magna: basta que cada instituto modifique seu estatuto ou regimento e submeta o novo texto ao Conselho Federal. O que não se pode é desatender frontalmente, ou mediante subterfúgios, a lei máxima do país.

"Em junho de 1949, ao ingressar no antigo Conselho Nacional de Educação, onde pontificara até então o grande mestre de direito Reinaldo Porchat (cuja vaga vim ocupar, conquanto não pudesse substituí-lo), aquele ilustre cenáculo já interpretara devidamente os itens VI e VII da Constituição Federal de 1946. Tanto que os pareceres por êle emitidos, sobre autorização ou reconhecimento de faculdades, freqüentemente encerravam o tópico referente aos novos professores com este estribilho, que, embora variando na forma, dizia sempre a mesma coisa: "os professores indicados são aceitos em caráter precário, até que se submetam a concurso". Era a boa doutrina. E ainda é, pois a Constituição não mudou. Mas a experiência daquele tempo sugere acrescentar agora, depois do vocábulo "concurso", o lembrete: "contanto que seja logo". Pois com esse *deterrent* talvez se paralise ou se enfraqueça a onda de professores improvisados, não aferidos por nenhum processo regular, que ocupam hoje a grande maioria das cátedras brasileiras. (aa) A. A. Almeida Júnior, relator, José Barreto Filho, Ajadil de Lemos, Anísio Teixeira.

## DEPARTAMENTOS VERSUS CÁTEDRAS

(Novas considerações do Cons" Maurício Rocha e Silva).

"Depois desta longa digressão do Cons.º Almeida Júnior, eu me pergunto: Que é que eu faço aqui? O que faz aqui V. Ex.<sup>a</sup>, o que faz Anísio Teixeira, Celso Cunha, Clóvis Salgado, Valnir Chagas?

"Por que tenho eu que deixar meu laboratório durante uma semana por mês. V. Ex.<sup>a</sup> a clínica Neurológica, o Prof. Cunha o seu departamento de lingüística para virmos aqui debater as magras questões do ensino? Porque essa inépcia do Governo de reunir numa mesma Arca de Noé os mais variados espécimens da educação, da ciência, da técnica, da filosofia, da igreja católica e presbiteriana, se os assuntos podem ser resolvidos com uma simples consulta a um advogado de renome.

"Por que não deixar todas essas questões para serem dirimidas pela Justiça Comum, em vez de se fazer um custoso Conselho composto na sua maioria por simples educadores, e só excepcionalmente por juristas?

"Se eu aceitei essa incumbência, de deixar tudo, periodicamente, e aqui comparecer para emitir a minha opinião é porque admiti que o Governo estava certo, certíssimo, procurando resolver os problemas educacionais por consulta àqueles que realmente são responsáveis por algum setor da educação sem gélida consulta ao poder judiciário.

"No caso em apreço a situação se agrava, porque os pareceres que apresentou o Prof. Almeida Júnior, são todos de catedráticos bem estabelecidos nas suas cátedras, e que têm o maior interesse em interpretar a lei no sentido de a tornarem mais solidamente situadas. Por que não trouxe o Prof. Almeida Júnior o depoimento de professores adjuntos, assistentes e mesmo de alunos, que são os prejudicados, as vítimas do rígido sistema universitário brasileiro? Na minha exposição tinha sugerido uma consulta aos intelectuais, professores, estudantes e cheguei à conclusão coincidente com a do ilustre Cons.º Almeida Júnior de que não seria "nem mesmo necessária a reforma da Constituição, porque a única vez que fala de Cátedra, a Constituição Federal é vaga e reticente e o único dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases que poderia ter regulamentado a exigência foi totalmente vetado".

"Senhor Presidente, dois terços do estudo do Cons.º Almeida Júnior, nada tem a ver com a questão que foi por mim levantada. Nunca sugeri que se abrissem as portas da Universidade aos incapazes, mas pelo contrário, acho que devemos fechá-la aos incapazes, aqueles que se servem do processo do recurso para se instalarem o resto da vida num pequeno latifúndio que é a cátedra. Admitamos, por exemplo, que em algum lugarejo do Brasil se instale uma Faculdade de Medicina, ou de Filosofia, e no seu Regimento foi exigido pelo C. F. E. o sistema de cátedra, e professor Catedrático por concurso de títulos e de provas, sendo que geralmente os títulos valem tanto quanto uma prova escrita ou uma aula decorada de véspera. Por falta de bons elementos, os organizadores de Faculdade ou

Escola chamam alguns elementos locais, clínicos mais das vezes, ou professores de ginásio, ou engenheiros com funções locais, para regerem a suas cadeiras. Ao fim de 2 anos, já decoraram suficientemente algum compêndio, para poder fazer o tão decantado concurso de títulos e de provas. Fazem-no, tornam-se catedráticos de Bioquímica, ou de Filosofia, ou de Química, ou de Físico-Química, e daí por diante, para o resto da vida dos mesmos, o destino daquela Faculdade estará selado, na mais insuperável camisa-de-fôrça.

"Se é uma Escola particular e o corpo é vitalício, depois de fechada por falência, ou outro qualquer motivo, o professor Catedrático terá o direito de receber os seus vencimentos para o resto da *sua* vida, porque vitaliciedade refere-se ao indivíduo e não à escola.

"Esse é o ponto crucial do debate, do qual se afastou o Prof. Almeida Júnior: devemos, ou não, impor, inexoravelmente, esse regime decadente a todas as Escolas e Faculdades que se organizem no Brasil, desde que tenham o caráter de Instituto de Ensino Superior? Aquela que optar por esse regime, admitindo a figura de Catedrático, terá que arcar com as exigências da Constituição Federal, realizar *seu* concurso de títulos e provas e assumir os compromissos inerentes à vitaliciedade. Mas não devemos barrar sistematicamente qualquer outra iniciativa, possivelmente mais progressista e dinâmica, da organização do Departamento onde todos trabalham harmônicamente, sem a supremacia de um único indivíduo, tirânico e onipotente.

"A maneira pela qual a escola ou faculdade escolherá os seus professores, quais os títulos que exigirá para nomeá-los professor titular, adjunto, assistente, ou de disciplina, deverá constar do seu Regimento, que seja o mais árduo possível, tão árduo como o da Universidade de Brasília.

"O que disse, repito, e parece que o Cons.º Almeida Júnior, aos poucos vai admitindo a legitimidade e a superioridade do Departamento em relação ao sistema de cátedras. Digo mais, a quase impossibilidade de constituir Departamentos como agregados de cátedras.

"Aqui não se trata apenas de uma interpretação de lei que poderá ser retorcida de acordo com as conveniências dos interessados. Há aqui um conflito dialético, em que a existência de uma torna impossível a criação do outro. A cátedra mata o Departamento, como talvez o contrário também seja verdadeiro: a idéia do Departamento exclui a cátedra",

"...Quando duas ou mais cátedras se reúnem num Departamento o que se está criando é uma supercátedra e o problema que se apresenta é o de escolher quem vai ser, dentre os catedráticos pré-existentes o supercatedrático que tomará conta da supercátedra que é o Departamento".

"...Cada Departamento terá um certo número de Professôres que se encarregarão dos diferentes cursos e trabalhos realizados no Departamento, mas todos em pé de igualdade correspondendo a iguais deveres, iguais direitos num sistema de integração que é o único aceitável em Departamento cuja função é realizar os grandes trabalhos de uma Universidade".



"Foi esse o problema que tentei pôr em equação, mas que foi tão mal compreendido pelo Sr. Cons.º Almeida Júnior. (a) Maurício Rocha e Silva".

### CONSIDERAÇÕES DO CONS' DOM CÂNDIDO PADIN

(da ata taquigráfica da 4\* Sessão Plenária de 1963).

"Sr. Presidente, desejo desde logo ressaltar um aspecto que me parece faltar no exame deste problema. Li previamente este parecer que, como todos os estudos da lavra do Cons.º Almeida Júnior, me merece todo o respeito, considerando-o realmente muito cuidadoso na análise do problema. No entanto, tenho a impressão de que deveria ser acrescentado um outro aspecto, especialmente em relação à análise jurídica.

"Desde meus tempos de aluno das Arcadas, em São Paulo, sempre considerei que uma das grandes falhas do ensino jurídico consistia no fato de se estabelecer um certo divórcio entre a elaboração das normas jurídicas e a pesquisa da realidade social. Isto tanto é verdade que, até hoje, não se tem conhecimento de uma Faculdade de Direito que instituísse no seu currículo uma cadeira ou disciplina destinada especificamente aos estudos e pesquisas de sociologia jurídica, pelo menos antes da reformulação dos currículos a entrar em vigor nesse ano. Isso vem demonstrar que, até hoje, temos mantido uma elaboração das normas jurídicas com o pressuposto de que elas, resultado do pensamento dos mestres ou dos legisladores, estivessem efetivamente correspondendo às necessidades reais da sociedade. No entanto, sabemos muito bem que há vários institutos jurídicos em nossa legislação em evidente divórcio ou, pelo menos, em desajuste com a realidade social. Sem falar no caráter obsoleto de boa parte do nosso Direito Comercial, há no próprio Direito Penal vários institutos jurídicos que não tiveram nenhuma pesquisa da realidade que pudesse fundamentá-los ou justificá-los.

"No caso em discussão, parece que se confirma esta minha impressão. Toda a argumentação trazida a debate está concentrada e apoiada principalmente no aspecto constitucional. Coloca-se a questão, não propriamente na análise da necessidade ou da conveniência do sistema de cátedras, mas quase exclusivamente na exigência absoluta do texto constitucional. Ora, o Conselho Federal de Educação não é um tribunal de justiça. A nossa função não é simplesmente a de interpretar o texto constitucional e decidir de modo absoluto uma pendência judiciária. Evidentemente, não podemos deixar de cumprir a Constituição e há, inclusive, entre nós, uma Comissão de Legislação que tem por dever verificar se as resoluções deste órgão são tomadas em obediência ao texto da Carta Magna e das leis em vigor.

"Mas, desde que um dispositivo legal apresentar um mínimo de dúvidas, possibilitando ou permitindo duas interpretações, o que deve prevalecer neste Conselho é o atendimento das reais necessidades do ensino, das aspirações do meio educativo, mais do que a estrita exigência da letra da Constituição ou das leis. E parece claro que, no caso presente, existe

essa possibilidade de mais de uma interpretação, pois dentro do próprio Conselho há opiniões divergentes. Sem falar nas divergências entre grandes nomes do direito pátrio. Em face disso, eu me inclino antes a analisar a realidade nacional e os anseios dos educadores e estudantes universitários, a fim de verificar se o instituto da cátedra ainda corresponde a uma necessidade, pelo menos de modo a não admitir nenhuma exceção.

"Não discuto a exigência desse instituto para as Faculdades federais, pois há neste caso uma imposição expressa da Lei de Diretrizes e Bases, que não comporta qualquer outra interpretação. É claro que temos de nos curvar diante de um texto tão explícito (art. 76).

"Mas, em face de um texto constitucional em que não está claramente expressa a exigência de que o ensino em todas as Faculdades seja feito exclusivamente pelo sistema de cátedras e, em face dos anseios manifestos do meio educacional brasileiro e das mudanças que se operam inclusive em relação às experiências educacionais, deve-se admitir a possibilidade de uma interpretação que distinga entre a existência das cátedras em Faculdades federais e a situação das não federais ou, mesmo, das não oficiais.

Neste sentido, estou encaminhando à Mesa uma emenda ao Parecer n. 3, pois já não se trata de um estudo especial, mas de um pronunciamento conclusivo que será votado pelo Plenário. A emenda é no sentido de que se distinga a situação das Faculdades oficiais e a das outras Faculdades, para que o nosso Conselho não se omita diante dos evidentes anseios de experiências novas no campo universitário. Tenho a impressão de que faltaríamos inteiramente à nossa função de permitir uma linha de renovação, se não considerássemos a realidade brasileira.

Ê a minha proposta."

## DA COMPETÊNCIA PARA AUTORIZAR, RECONHECER E FISCALIZAR AS ESCOLAS DE GRAU MÉDIO

(Transferência da União para os Estados)

PARECER N. 97/63, C.L.N., Aprov, em 4-4-1963 — 1. Em Indicação endereçada ao sr. Presidente, o nobre Conselheiro Brusa Neto encarece a necessidade de um pronunciamento do Conselho Federal de Educação sobre a oportunidade de assumirem os Estados a inspeção dos estabelecimentos de ensino médio, bem como investir-se na competência para reconhecê-los.

2. A transferência, de que trata a Indicação, acha-se contida no art. 16 da L.D.B., artigo esse que, por sua importância, convém seja transcrito na íntegra:

**Art. 16** — É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

- 1.º — São condições para o reconhecimento:
  - a) — idoneidade moral e profissional do diretor e corpo docente;
  - b) — instalações satisfatórias;
  - c) — escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;
  - d) — garantia de remuneração condigna aos professores;
  - e) — observância dos demais preceitos desta lei.
- 2.º — (VETADO);
- 3.º — As normas para a observância deste artigo e parágrafos serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

3. O artigo acima afirma a competência das unidades federadas para *autorizar, reconhecer e inspecionar* os estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União. Note-se que, no concernente ao ensino primário e normal (ramo do ensino médio), o texto acima não inovou, antes consagrou aquilo que já vinha na legislação anterior, desde o Ato Adicional de 1824. A grande e importantíssima novidade é a entrega, ao Distrito Federal e aos Estados, da tríplice competência para autorizar, reconhecer e inspecionar os ramos restantes do ensino médio (o secundário e o técnico, "entre outros", nos termos do art. 34).

4. Quais as condições impostas pela L.D.B. para que a transferência se efetue? São duas essas condições, figurando em primeiro lugar a existência de um Conselho Estadual de Educação, pois que a esse órgão (que, aliás, deverá ser organizado nos moldes gerais prescritos pelo art. 10 da lei) cabe *fixar as normas para observância do art. 16 e seus parágrafos* — diz o parágrafo 3.º do mesmo art. 16. Portanto, sem a prévia formação daquele Conselho, não poderá a unidade federada exercer as atividades administrativas relacionadas com a autorização, o reconhecimento e a inspeção das escolas médias, não federais, de seu território.

5. A segunda condição está prevista no art. 109 da L.D.B., que preceitua o seguinte:

Art. 109 — Enquanto os Estados e o Distrito Federal não organizarem o ensino médio de acordo com esta lei, as respectivas escolas continuarão subordinadas à fiscalização federal.

6. Qual é, para o fim em vista, o verdadeiro alcance da expressão — "organizar o ensino médio de acordo com esta lei"? A rigor, o ensino médio de nenhuma unidade federada desatende, presentemente, à L.D.B. Pois o Conselho Federal de Educação, logo que entrou a funcionar (fevereiro de 1962) tomou todas as providências ao seu alcance para que as inovações fundamentais, trazidas pela reforma, entrassem em vigor. E está certo de havê-lo obtido, visto que suas decisões nesse sentido foram, quando necessário, homologadas pelo Ministro da Educação e Cultura. Uma "organização" total, que faça funcionar todas as inovações da L.D.B., tais como a "instituição da orientação educativa", a aprovação dos "regimentos" de

cada escola média, a regulamentação dos cursos técnicos não especificados na lei (art. 47, parágrafo único), a disciplina das transferências (art. 41, 100). A formação de inspetores e a disciplina de provimento no cargo, nos termos do art. 65 da L.D.B., ainda não ocorreu, e não pode nem deve ser improvisada.

7. Encarando-se o problema do ponto-de-vista prático, a "organização" do ensino médio, a que alude o art. 109, deve ser aquela que habilite a unidade federada a assumir as três funções até agora exercidas pela União, e mencionadas no art. 16: a de autorizar, a de reconhecer e a de inspecionar as escolas. Isto posto, toda unidade federada que, havendo criado, nos termos do art. 10, o respectivo Conselho de Educação (que autoriza e reconhece), e que disponha de órgãos próprios para a "fiscalização", deverá receber, em sua plenitude, os encargos e responsabilidades que, em relação ao referido ensino, a L.D.B. lhe atribui.

8. A formalização da transferência poderá ser feita através dos seguintes atos: a) comunicação, subscrita pela autoridade competente da unidade federada e endereçada ao Ministro da Educação e Cultura, enviando cópia da lei e dos demais atos oficiais relativos à criação, constituição e atribuições do Conselho Estadual de Educação; b) idem quanto à instalação do referido Conselho; c) idem quanto à contribuição de órgãos destinados à inspeção das escolas médias. Examinados esses elementos (inclusive pelo Conselho Federal de Educação, se assim o entender o Ministro da Educação e Cultura), e verificado estarem eles de acordo com a **L.D.B.**, será expedido decreto determinando a data em que a transferência se efetivará.

Nada impede que, a pedido do governo estadual, essa transferência ocorra de maneira parcelada, abrangendo, por exemplo, primeiramente só as escolas oficiais e, a seguir, também os estabelecimentos particulares; ou então alcançando progressivamente as várias regiões do Estado na medida em que a administração estadual puder regular seu corpo de inspetores. (aa) A. Almeida Júnior, relator. José Barreto Filho, Ajadil Lemos, Abgar Renault.

### ADMISSÃO AOS CURSOS DE GRAU MÉDIO

PARECER N. 121/63, C.E.P.M., Aprov, em 5-4-1963 — Encaminha o Sr. Presidente deste Conselho à Comissão de Ensino Primário e Médio a seguinte consulta do nobre Conselheiro Valnir Chagas:

"Considerando que a exigência de prévia autorização para funcionamento, e posterior reconhecimento, foi estendida pela Lei de Diretrizes e Bases (art. 16) aos estabelecimentos de ensino primário;

considerando que a lei (art. 26 comb. com art. 36, parágrafo único) define como educação primária completa a que se faça, com êxito, ao longo de quatro ou cinco "séries anuais";

considerando que, cumpridas tais prescrições, a educação ministrada há de ser tida como legalmente satisfatória;

considerando que o exame referido no art. 36 outra finalidade não tem, na Lei de Diretrizes e Bases, senão a de averiguar se o candidato à matrícula no ginásio recebeu "satisfatória educação primária";

considerando que a combinação destes dispositivos parece dar ao exame de admissão um caráter de excepcionalidade que reflete o panorama educacional de um país, como o Brasil, onde os estudos de primeiro grau ainda não se tornaram universalmente obrigatórios e via de regra se fazem, quando são feitos, de maneira bastante assistemática: consulta se o exame de admissão para ingresso no ginásio é sempre obrigatório, mesmo quando o candidato prove, mediante a exibição do competente certificado, haver realizado com proveito estudos primários de quatro ou cinco anos em estabelecimento reconhecido".

Esta consulta põe em relevo, mais uma vez, uma advertência freqüente nos pronunciamentos deste Conselho: para que a L.D.B. tenha aplicação adequada e fecunda, as normas puramente jurídicas e a exegese literal do texto devem levar em conta a realidade nacional e iluminar-se em princípios pedagógicos. Este cuidado se faz ainda mais necessário no período da instalação do novo regime, já que todo um passado de legislação minuciosa radicou em muitos a tendência para a interpretação literal.

1. O art. 36 da L.D.B. estabelece: "o ingresso na primeira série do 1.º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária".

Uma primeira leitura do texto conclui pela necessidade, sempre e em todos os casos, de um exame específico a que se deve submeter o candidato, a fim de que seja legal e válido o seu ingresso na 1.ª série ginásial.

No entanto, a consulta, nos considerandos em que se fundamenta, abala um pouco esta conclusão, ao lembrar, entre outras coisas, "que o exame referido no art. 36 outra finalidade não tem, na Lei de Diretrizes e Bases, senão a de averiguar se o candidato à matrícula no ginásio recebeu satisfatória educação primária", insinuando, entre linhas, que se esta verificação já foi suficientemente feita por outras formas, o preceito já foi cumprido.

2. O art. 16 da L.D.B. dá aos Estados e ao Distrito Federal competência privativa de "autorizar, reconhecer e inspecionar" os estabelecimentos (oficiais ou particulares) de ensino primário e médio, não pertencentes à União. Este reconhecimento traz consigo como consequência necessária a validade legal dos diplomas expedidos não só pelas escolas de ensino médio, mas também de ensino primário, bem como a presunção de que é "satisfatório" o curso feito dentro dos moldes impostos.

Por que, então, estabeleceu a lei a dependência de um exame de admissão para ingresso no ginásio? Esta exigência, aparentemente contrária ao art. 16, é cautela que se baseia em duplo dado de fato: a) a existência, sobretudo no interior do país, de numerosas escolas dadas de forma assistemática por regentes, nas quais manda a verdade que se reconheça a boa vontade e se lamente o despreparo; b) a possibilidade de, por motivos diversos, fazer a criança seu curso primário em casa ou com

professor particular, sem freqüentar nenhuma escola mantida ou reconhecida pelos poderes públicos.

Como apurar se tais alunos têm capacidade suficiente para iniciar, com proveito, o ciclo ginásial? Para casos como estes e também quando há falta de uma notícia segura sobre a eficiência da escola de origem. impõe-se o exame de admissão que demonstre possuir o candidato "satisfatória educação primária".

Não se trata de uma obrigação a impor a todos, mas de uma precaução da escola média, de não admitir aos cursos ginásiais sem verificar, em caso de dúvida, se o aluno tem suficiente preparo básico.

3. Este exame, para o qual não há na lei nem épocas predeterminadas nem procedimentos uniformes (devendo, pois, ser liberado do formalismo, que, no passado, tão profundamente o impregnou), mais do que verificar o que aprendeu na escola elementar, deve averiguar o que o aluno está em condições de aprender; por outras palavras, o que se precisa apurar é se o candidato está maduro para os estudos de grau médio. Aliás, muito sintomaticamente, a lei não falou em apurar "instrução", mas "educação". primária.

Neste sentido o exame de admissão deve sempre ter em conta: a) o conteúdo que vai ser medido não pode ultrapassar a área do ensino elementar; não se justifica, pois, a inclusão de assuntos da 1.<sup>a</sup> série ginásial, como tantas vezes sucede; b) na organização das provas dever-se-á medir não só conhecimentos, como também atitudes relacionadas a comportamentos individuais e sociais, e sobretudo habilidades de estudo, como, p. ex., usar fontes variadas de informação, consultar dicionários e mapas, usar com eficiência bibliotecas, e outras; c) tal tipo de avaliação requer provas cuidadosamente elaboradas, o que ressalta a necessidade de habilitação dos responsáveis por esta delicada tarefa de apurar a educação primária.

Importa, no entanto, caracterizar aqui, ao menos em linhas gerais, o que seja esta educação primária, para se poder arguir, no limiar do ginásio, quando é ela "satisfatória".

4. "O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social" (art. 25).

Este artigo da L.D.B., — a meu ver, um dos mais felizes da lei, — define bem os objetivos da escola elementar, consubstanciada nos quatro departamentos a que se reduz hoje a educação do 1.<sup>o</sup> grau: língua pátria, aritmética, ciências naturais e ciências sociais.

O P.A.B.A.E.E., de Belo Horizonte, consultado a respeito, assim resumiu os objetivos de cada um destes departamentos em nível elementar:

#### I. Objetivos da língua pátria:

a) desenvolver um grande acervo de experiências, base fundamental para a expressão e riqueza de vocabulário e idéias; b) desenvolver em cada criança, de acordo com sua capacidade, hábitos, atitudes e habilidades



necessários à comunicação efetiva, através da linguagem oral, escrita, da leitura e da audição; c) reconhecer a íntima correlação entre o crescimento do poder da linguagem e o desenvolvimento pessoal e social da criança; d) reconhecer o uso da linguagem como meio de expressão criadora, bem como instrumento de ajustamento social.

## II. Objetivos da Aritmética.

a) desenvolver no aluno a habilidade de usar os vários processos aritméticos, compreendendo-os; b) dar às crianças ricas e variadas experiências que possibilitarão às mesmas a habilidade em aplicar os processos quantitativos efetivamente em situações sociais dentro e fora da escola.

## III. Objetivos das Ciências Naturais:

a) levar a criança à compreensão de alguns conceitos científicos e a generalizações que possam ser usadas na interpretação de seu meio ambiente; b) levar a criança a desenvolver a habilidade de solucionar problemas; c) desenvolver na criança a atitude científica; d) desenvolver na criança interesse e apreciação pelo mundo físico em que vive.

## IV. Objetivos das Ciências sociais:

a) o desenvolvimento integral do educando, fazendo com que ele adquira conhecimentos, forme ou desenvolva atitudes, habilidades e hábitos atinentes às relações humanas; b) a formação social da criança, fazendo-a compreender o mundo em que vive, destacando a interdependência das pessoas entre si, e entre as pessoas e o meio, evidenciando o valor do indivíduo na vida da sociedade; c) a formação de um bom cidadão, levando-o a compreender o passado histórico de seu país, a importância e a realidade do seu território, os recursos nele existentes e o valor do trabalho humano no presente; d) o uso adequado dos símbolos e materiais relacionados com esta disciplina através do uso constante de atividades.

5. Depois de estabelecer quatro anos como duração para este ensino primário, sugere a lei a sua ampliação até seis anos (art. 26, parágrafo único), facultando ao aluno que houver concluído a 6.<sup>a</sup> série o ingresso na 2.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> ciclo ginásial (art. 36, parágrafo único).

Cumpra apenas assinalar que, assim como o 6.<sup>o</sup> ano primário equívale ao 1.<sup>o</sup> ginásial, assim o 5.<sup>o</sup> poderia ter, além dos fins previstos na lei, a finalidade de ser como um ano de *articulação* entre o ensino primário e médio (articulação expressamente recomendada pelo art. 12, *in fine*); um ano que está a merecer dos educadores tratamento específico quer no currículo, quer numa incipiente diversificação de professores, para poupar

ao aluno, na 1.ª série ginásial, o trauma que representa atualmente a passagem abrupta da escola elementar com professor único para as disciplinas diversificadas do ginásio.

A este ano propedêutico se poderá aplicar, com plena justiça, o disposto no art. 39, § 1º, ou seja, dar preponderância aos resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares. Estes resultados dizem melhor da educação primária do que os obtidos pelo aluno, intimidado perante examinadores estranhos, no impacto emocional de um exame em moldes novos para êle.

6. Não se entenda que esta tese absolve o discente de uma exigência que a lei lhe impôs; apenas constata que é exigência muitas vezes já cumprida. O que se contesta é a exigência do exame pelo exame, a obrigação de um novo exame sem finalidade, feito, p. ex., perante professores que já conhecem suficientemente a educação primária dos candidatos sem que seja necessária nova demonstração.

Ê norma pacífica entre os juristas: "sempre que a execução de uma lei redundar em absurdo, ali ela será inoperante, já que a lei resulta de uma intenção e não se pode presumir um absurdo na intenção do legislador". Dar ao art. 36 um sentido de exigência absoluta, pode muita vez redundar no contra-senso de obrigar uma pessoa, fora de um concurso de classificação, a *demonstrar* uma coisa já notória.

7. O exame de admissão só se impõe como necessário para todos quando se trata de classificação para as insuficientes vagas das gratuitas escolas oficiais: dolorosa situação de fato, que exclui tantos candidatos da escola média, que, no entanto, deveria ser uma escola para todos; dolorosa situação de fato, que inadequadamente conclui da superioridade intelectual para a gratuidade, mesmo na certeza prévia de que, em paridade de inteligência, tende a vencer o economicamente mais favorecido; dolorosa situação de fato, que transforma em concurso de classificação um exame que deveria ser de simples habilitação, como tão bem acentuou, no magnífico Par. n. 58/62, o próprio consulente, ao escrever que a L.D.B. "deu um passo decisivo para o ideal da *escola única* brasileira" (Doc. n. 4, pág. 61).

Somos, assim, do seguinte parecer: 1. Salvo o caso de ingresso em escolas com vagas em número inferior ao dos candidatos, o exame de admissão ao ginásio não deve necessariamente ser um concurso de classificação: a escola média não é seletiva, é uma escola para todos; 2. a finalidade de tal exame, segundo a L.D.B., é demonstrar se o candidato possui satisfatória educação primária; 3. é, pois, exigência cumprida, nos casos em que a escola já está de posse de segura informação a respeito da "satisfatória educação primária" do aluno; 4. esta informação tanto pode ser o exame de admissão, como o certificado, expedido na forma dos arts. 16 e 26 da L.D.B., de ter o candidato concluído, com proveito, o curso primário, ressaltando sempre, na segunda hipótese, o direito da

escola média de completar a verificação, como e quando lhe parecer melhor;  
5. para tal exame não há nem épocas rígidas nem procedimentos uniformes;  
também neste setor, a apuração da maturidade intelectual ficará "a cargo  
dos estabelecimentos de ensino", nos termos do art. 39 da L.D.B. (aa) Pe.  
José de Vasconcellos, relator. Abgar Renault, José Borges dos Santos,  
Clóvis Salgado, Celso Cunha, Brusa Neto, Maurício Rocha e Silva, D. Hélder  
Câmara, Valnir Chagas, Faria Góis, Alceu Amoroso Lima, Ajadil Lemos,  
Roberto Accioli, Péricles Madureira de Pinho.

# NOTAS PÁRA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

*Continuando a apresentação dos atos do Governo Provisório relacionados com a educação, divulgamos a 2ª parte do Dec. n° 981, de 8-11-1890, constante dos currículos para a "Escola Primária" de 1ª e 2ª graus:*

## ESCOLA PRIMARIA DO 1º GRAU

### CURSO ELEMENTAR

#### Classe 1.ª»

LEITURA E ESCRITA — Elementos; de leitura e escrita simultaneas Palavras, sílabas, letras e alfabeto como revisão. **Ditado de** frases curtas, cujos elementos tenham sido já aprendidos.

LÍNGUA PORTUGUESA — Exercícios orais, conversações tendo por fim ensinar o aluno a exprimir-se corretamente e a corrigir os seus defeitos de pronúncia.

ARITMÉTICA — Contar, primeiramente pelos processos espontâneos, empregando os dedos, riscas, pedrinhas (cálculos), grãos, contas, etc, e depois os rosários, o contador mecânico, o crivo numerai e o ábaco, usada entretanto a terminologia própria da nomenclatura sistemática.

conhecimento prático das unidades fracionárias: metade, terça parte, quarta parte, etc, e comparação dessas unidades entre si.

Escrever os algarismos. Exercícios práticos de somar, diminuir e multiplicar os números simples. Exercício mental de problemas fáceis.

Conhecimento prático do metro, e sua divisão em décimos e centésimos.

Ler e escrever qualquer número de três algarismos.

Conhecimento prático da moeda-papel até às notas de 100\$000.

Reproduzido dos "Documentos para a História da Educação no Brasil", organizados pelo Prof. Guy de Hollanda.

GEOMETRIA — Conhecimento da esfera, do hemisfério e do círculo; do cone; da pirâmide triangular e do triângulo; da pirâmide quadrangular, do quadrilátero e de suas variedades; de cilindro; do prisma, do paralelepípedo, do cubo. Comparação do cone com o cilindro e exprimir a sua diferença.

Das linhas retas, quebradas, curvas, mistas e seu traçado. Conhecimento das três posições de uma reta em relação a outra, o seu traçado. Linhas paralelas, convergentes perpendiculares, verticais e horizontais.

Conhecimento do ângulo e de suas espécies.

LIÇÕES DE COISAS — Os cinco sentidos e sua cultura, especialmente da visão e da audição. Objetos que afetam os sentidos. Cores, formas, sons, timbres, vozes, sabor e outras qualidades dos objetos.

ESTADOS DOS CORPOS — Designar substâncias sólidas e líquidas, e algumas de suas qualidades.

Distinguir os objetos naturais dos artificiais. Matérias-primas, sua divisão em minerais, vegetais e animais; exemplos.

Produtos industriais mais comuns.

Diversidade de forma dos animais: Mamíferos, aves, répteis e peixes. Animais domésticos e ferozes.

Noções elementares do corpo humano.

GEOGRAFIA — Os pontos cardiais.

Determinar os pontos onde nasce o sol e onde se põe. Indicar os pontos cardiais em relação à sala da classe.

Topografia do distrito escolar, com designação de seus limites, ruas que nele existem, e seus edifícios notáveis.

Conhecer nos mapas a situação da Capital Federal, do Estado do Rio de Janeiro e dos Estados limítrofes. Limites da Capital Federal. Estradas de ferro que dela partem, designando as suas direções.

Explicação dos termos geográficos e preparação para o estudo da geografia geral pelo método descritivo.

Idéia da terra, sua forma, extensão e suas grandes divisões.

HISTÓRIA PÁTRIA — Pequenas narrativas de história pátria e narrativas de viagens com o auxílio de estampas.

Explicação de alguns fatos históricos capitais, por meio de biografias de: Cristóvão Colombo, Pedro Álvares Cabral. José de Anchieta, Salvador Corrêa de Sá, Henrique Dias, Felipe Camarão, Joaquim José da Silva Xavier, José Bonifácio de Andrada e Silva, D. Pedro II, D. Pedro I, Duque de Caxias, generalíssimo Manuel Deodoro da Fonseca.

INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA — Narrativa de anedotas, fábulas, contos e provérbios que tenham tendência moral.

Fazer sentir constantemente aos alunos, por experiência direta, a grandeza das leis morais.

NOÇÕES DE AGRONOMIA — Conhecimento dos mais comuns instrumentos, e seu emprego: pá, enxada, ancinho, sacho, foice, alfange, gadanha, etc.

Noções sumárias e práticas sobre a cultura das plantas de horta e jardim.

Qualidades dos terrenos.

Principais árvores frutíferas do Brasil.

Animais que prestam serviço à agricultura.

DESENHO — Linhas retas e suas combinações representadas na lousa, e depois no papel a lápis preto e de cores. Reprodução de objetos usuais.

MÚSICA — Cânticos escolares aprendidos de oitava.

GINÁSTICA — Movimentos preliminares: alinhamento por altura, numerar-se, tomar distâncias, cerrar fileiras, descanso, firmes, meia volta à direita e à esquerda, marcha em várias direções.

Exercícios graduados de ginástica: movimentos e flexões de braços, pernas, tronco e cabeça.

Corrida e saltos apropriados à idade.

Jogos infantis.

TRABALHOS MANUAIS — Trabalhos de-papel. — Dobrado: figuras geométricas, ornatos, objetos simples. Recorte: figuras geométricas, ornatos, etc.

Tecidos: desenhos, trabalhos com fitas: alfabeto, algarismos.

Cartonagem — Recorte em forma de sólidos geométricos.

Trabalhos para meninas — Exercícios froebelianos. Dobrado, tecido, trançado. Elementos de modelagem.

#### Classe 2º

LEITURA E ESCRITA — Exercícios graduados de leitura e escrita simultâneas. Ditado de frases progressivamente mais difíceis.

Ensaio de leitura corrente em prosa, com a explicação dos vocábulos.

LINGUA PORTUGUESA— Decomposição de toda a sorte de palavras em sons e em letras. Distinguir as palavras simples das compostas.

Noção prática das idéias de masculino e feminino, singular e plural.

Idéia do substantivo, do adjetivo e do verbo, por meio de exemplos numerosos; frases em que entrem o substantivo, o adjetivo e o verbo. Aplicar verbos a um sujeito dado e vice-versa.

Primeiros exercícios de conjugação oral em proposições completas.

Escrita, por ditado, do texto de leitura corrente.

ARITMÉTICA Ler e escrever números compostos até seis algarismos, empregando os processos primitivos e o sistemático. Idéia clara da unidade, dezena e centena de milhar. Valor das maiúsculas usadas como algarismos romanos. Exercícios das quatro operações, sempre sob o ponto-de-vista concreto. Cálculo mental.



Termos da fração e sua significação. Ler e escrever frações decimais até cinco algarismos.

Da semana; do mês; do ano; do dia em horas e minutos.

Conhecimento prático das moedas nacionais. Medidas métricas.

GEOMETRIA — Linhas e espaços do círculo. Diferença entre círculo e circunferência.

Revisão dos ângulos. Nomenclatura das figuras planas poligonais pelo número de seus lados; distinguir as regulares das irregulares.

Conhecimento prático dos sólidos geométricos.

Calcular a superfície de um retângulo, de um paralelogramo e de um triângulo retilínea

HISTÓRIA NATURAL — Revisão das noções do corpo humano

Conhecimento dos animais, vegetais e minerais mais vulgares, e sua utilidade. Animais: boi; cavalo; burro; carneiro; porco; cão; gato; galinha e outras aves domésticas; pássaros; quelônios; peixes. Vegetais: árvores frutíferas; banana; palmeiras; legumes. Minerais: granitos; argilas; carvão de pedra.

Conhecimento das substâncias alimentares: carnes; pão; café; chocolate; mate; chá; leite; manteiga; queijos; açúcar; legumes; batatas; vinho; aguardente.

GEOGRAFIA — Conhecimento geral e gradual dos 21 Estados (pelo mapa), qual à sua situação e seus produtos principais. Idéia do relevo do solo brasileiro, das grandes bacias fluviais e dos portos. Viagens da Capital para cada Estado Principais vias férreas e linhas de navegação no Brasil.

Revisão da geografia geral e sua amplificação gradual: o globo terrestre, continentes e oceanos, principais países do mundo.

Idéia da representação cartográfica, elementos de leitura das cartas e plantas

HISTÓRIA PÁTRIA — Narrativas simples e sem auxílio de livro, de episódios da história pátria. Biografias de Manuel da Nóbrega, Nicolau Durand de

Villegaignon, André Vidal de Negreiros, João Fernandes Vieira, Calabar, P. Antônio Vieira, Bartholomeu Bueno, Cláudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto, Thomaz Antônio Gonzaga, Alexandre Rodrigues Ferreira, Fr. J. Marianno da Conceição Velloso, José da Silva Lisboa (Visconde de Cairu), Martim Francisco de Andrada, Antônio Carlos, Evaristo Xavier da Veiga, Diogo Antônio Feijó, general Osório e Visconde do Rio Branco

INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA — Conversações e leituras morais. Exemplificação comparativa da generosidade e do egoísmo, da economia e da avareza, da atividade e da preguiça, da moderação e da ira, do amor e do ódio, da benevolência e da inveja, da sinceridade e da hipocrisia, dos prazeres e das dores (físicas e morais), dos bens e males (falsos e verdadeiros).

NOÇÕES DE AGRONOMIA — Emprego dos instrumentos agrícolas: arado, grade, rodo. capinador. destocador, semeador, etc.

Aubos e seu emprego. Estrumes animais e vegetais.

Continuação da cultura das plantas de horta e jardim e cultura de pomar.

Cultura de cereais: milho, arroz, etc, suas variedades.

Trato dos animais úteis à agricultura.

DESENHO — Traçado de linhas retas e sua divisão em partes iguais.

Reprodução e avaliação dos ângulos. Problemas simples de construção de linhas, ângulos, triângulos e quadriláteros, e de construção de linhas no círculo.

Reprodução graduada de objetos usuais.

MÚSICA — Cânticos. Conhecimento e leitura das notas

GINÁSTICA — Exercícios ginásticos e continuação dos preliminares de evoluções, jogos.

TRABALHOS MANUAIS — Cartonagem: caixas, estojos, carteiras, etc, revestidos de desenhos coloridos e tecidos; ornamentação destes objetos.

Modelagem — sólidos geométricos, ornatos simples.

Moldagem — Reprodução dos melhores trabalhos modelados; objetos simples.

Trabalhos para meninas — Continuação do programa precedente. Recorte de p3pel. Cartonagem simples.

Tricot em lã.

## CURSO MÉDIO

### Classe 1ª

LEITURA — Leitura corrente de prosa, observando cuidadosamente a pontuação, e com explicação dos vocábulos. Conhecimento de todos os sinais ortográficos.

LINGUA PORTUGUESA — Revisão e amplificação do programa precedente. Idéia da proposição simples, e decomposição dela em seus termos essenciais.

Exercícios orais: exercícios de pronúncia e elocução. Reprodução de narrativas; recitação de pequenas fábulas e poesias escolhidas.

Exercícios escritos: ditados graduados de ortografia. Redação fácil com elementos dados. Primeiros ensaios de invenção.

ARITMÉTICA — Revisão do programa anterior. Ler e escrever números compostos de mais de seis algarismos.

Sistema de numeração romana.

Conhecimento do quadrado, cubo, raiz quadrada e raiz cúbica.

Sistema métrico completo.

Conhecimento pratico das principais moedas estrangeiras.

Problemas concretos. Cálculo mental.

GEOMETRIA — Definir e traçar a mão linhas, ângulos e figuras planas poligonais. Classificação dos triângulos e quadriláteros.

Medida do trapézio. Conhecimento e uso do transferidor.

HISTÓRIA NATURAL — O homem. Descrição do corpo humano e idéia das principais funções da vida.

Conhecimento geral das grandes divisões do reino animal e do vegetal, pela observação de alguns tipos escolhidos.

Continuação do estudo dos animais, vegetais e minerais úteis.

Animais: insetos, com particularidade as abelhas e o bicho da seda; camarões; lagostas; ostra; marisco; caramujo; polvo; parasitas; corais.

VEGETAIS — seringueira; cafeeiro; cana de açúcar; cacaueteiro; algodoeiro; paineira; mamona; anileiro; bambus e taquaras. Milho. Arroz.

MINERAIS — ferro; cobre; prata; ouro; pedras preciosas; kaolim.

Objetos do vestuário: algodão; linho; lã; seda; couros; borracha; osso; marfim, etc.

Materiais de construção: granito; argila; cal; mármore; cimento; madeiras.

Organização de pequenas coleções feitas pelos alunos.

GEOGRAFIA — Revisão do programa anterior. Geografia física dos Estados Unidos do Brasil, sem pormenores que fiquem inutilmente a memória.

Conhecimento geral da geografia física da terra.

Uso dos mapas e globos. Exercícios de cartografia.

HISTÓRIA PÁTRIA — Período de 1500 a 1580.

Exposição dos fatos principais feita pelo professor, e que o aluno; deverá reproduzir sem decorar servilmente e sem auxílio de qualquer livro.

INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA — Conversação e leituras morais.

Exercícios tendentes a pôr a moral em ação na própria classe: 1.º, pela observação individual dos caracteres; 2.º, pela aplicação inteligente da disciplina escolar como meio educativo; 3.º, pelo incessante apelo para o sentimento e para o juízo do próprio aluno; 4.º, pelo desvanecimento dos preconceitos e das superstições grosseiras; 5.º, pelo ensinamento tirado dos fatos observados pelo próprio aluno; 6.º, pelas suas emoções morais.

NOÇÕES DE AGRONOMIA — Emprego de instrumentos agrícolas (revisão e continuação do programa anterior). Debulhador, corta-raízes, cortapalhas, desfibrador, ventilador, etc.

Instrumentos de transporte. Motores: animais, vento, água, vapor,

Revisão do estudo dos terrenos. Estrumes animais, vegetais, minerais e mistos. Estrumeiras e vantagens de sua instalação.

Cultura de leguminosas: feijão, fava, ervilha, guando, etc.

Cultura da mandioca, do inhame, do cará, da batata doce. Do mamão e do amendoim.

Continuação da cultura das plantas de horta, jardim e pomar,

Criação de aves domésticas.

DESENHO — Princípios e desenho de ornato. Circunferências; polígonos regulares, róseas estreladas. Curvas geométricas usuais; curvas tiradas do reino vegetal. Caules, folhas, flores.

Primeiros exercícios com régua, compasso, esquadro e transferidor.

MÚSICA — Conhecimento das notas, compassos, claves. Primeiros exercícios de solfejo. Cânticos.

GINÁSTICA — Continuação dos exercícios.  
Evoluções e jogos.

TRABALHOS MANUAIS — Trabalhos de madeira. Estudo dos principais utensílios empregados nos trabalhos em madeira. Aplainar, serrar, juntar por todos os processos.

Trabalhos de agulha — Elementos de costura; ponto adiante, ponto atrás, ponto de marca.

Tricot em linha.

classe 2.<sup>a</sup>

LEITURA — Leitura corrente de prosa e manuscrito, com explicação dos vocábulos.

LINGUA PORTUGUESA — Revisão do programa antecedente.

Graus do substantivo e do adjetivo, mediante exemplos variados. Noção do pronome e sua afinidade com o nome.

Noção de advérbio e sua comparação com o adjetivo. Noção de preposição; sua semelhança e diferença do advérbio. Noção de conjunção; sua semelhança e diferença da preposição.

Conjugação oral dos verbos irregulares em proposições completas.

Exercícios orais de pronúncia e elocução; recitação de poesias.

Exercícios escritos: ditados graduados de ortografia.

Redação e composição.

ARITMÉTICA — Revisão do programa anterior.

Propriedades das frações ordinárias e decimais. Problemas. Cálculo mental.

GEOMETRIA — Revisão dos polígonos e sua medida. Medida do círculo. Problemas de aplicação, empregando sempre questões da vida usual.

HISTÓRIA NATURAL E NOÇÕES DE FÍSICA E QUÍMICA — Noções anatomofisiológicas do corpo humano.

Revisão e amplificação do estudo das grandes divisões do reino animal e do vegetal. Continuação do estudo dos animais, vegetais e minerais úteis.

Estudo prático dos principais órgãos da planta.

Os três estados dos corpos. Noções sobre o ar e a água, e sobre a combustão.

Pequenas demonstrações experimentais.

Organização de coleções feitas pelos alunos.

**GEOGRAFIA** — Noções de geografia física da América do Sul, Central e do Norte; relações comerciais dos Estados americanos com o Brasil. Viagens

Noções elementares sobre as raças, línguas, religiões e formas de governo dos diferentes países do mundo.

Círculos e zonas da terra. Horizonte. Zênite. Nadir. Antípodas. Movimentos da terra e seus efeitos, explicados por meio de aparelhos. Latitude e longitude estudadas praticamente no globo.

**HISTÓRIA PÁTRIA** — Revisão do primeiro período. Período de 1580 a 1654 (exposição dos fatos principais, e sem auxílio do livro).

**INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA** — Continuação do programa precedente.

**NOÇÕES DE AGRONOMIA** — Idéia do arroteamento, derrubada, queimada e destocamento. Saneamento dos terrenos, drenagem, irrigação. Seus processos e vantagens. O amanho da terra.

Gradagem, rolagem. Sementeiras. Transplantação. Capina, monda, abacelamento. Colheita e conservação dos produtos.

Cultura de plantas têxteis: algodão, ramie, etc. De plantas tintoriais: anil, urucu, etc. De plantas forrageiras: alfafa, trevo, teosinto, etc.

Continuação da cultura de horta, jardim e pomar.

Criação do cavalo, do boi e da vaca, do porco, do carneiro, etc.

**DESENHO** — Continuação do estudo das curvas regulares; curvas elípticas, espirais, volutas. Representação geométrica a traço, e representação perspectiva, sombreada, de sólidos geométricos e de objetos usuais.

Desenho graduado de ornatos em relevo.

Cópia de gesso representando ornatos planos.

**MÚSICA** — Revisão. Exercício graduado de solfejo. Cânticos.

**GINÁSTICA** — Continuação dos exercícios e das evoluções militares. Jogos.

**TRABALHOS MANUAIS** — Continuação do programa precedente.

Trabalhos de agulha — Posponto; bainha; serzido; remendos.

Costura simples (lenços, guardanapos, toalhas, lençóis, aventais, etc).

## CURSO SUPERIOR

### Classe 1ª

**LEITURA** — Leitura expressiva de prosa e verso, com explicação dos vocábulos

**LINGUA PORTUGUESA** — Revisão do programa anterior.

Estudo das preposições. Concordância dos tempos.

Exercícios orais: exercícios de elocução. Resumos de leituras, lições; narrativas de passeios, festas, etc. Recitação expressiva de diálogos e cenas tiradas de autores clássicos

Exercícios escritos: ditados tirados dos clássicos e sem dificuldades gramaticais. Resumo de leituras e lições.

Composição.

**ARITMÉTICA** — Revisão da matéria estudada; operações sobre as frações ordinárias e decimais.

Números primos; crivo de Eratosthenes. Principais caracteres da divisibilidade dos números escritos no sistema decimal.

Princípios da decomposição dos números em seus fatores primos. Máximo comum divisor, empregando em primeiro lugar as linhas retas

Problemas. Cálculo mental.

**GEOMETRIA** — Polígonos inscritos e circunscritos ao círculo. Noções da elipse e do seu traçado.

Revisão da geometria plana. Ângulos sólidos, diedros e poliedros.

**HISTÓRIA NATURAL E NOÇÕES DE FÍSICA E QUÍMICA** — Revisão do programa anterior, com desenvolvimento

Classificação dos animais e vegetais.

Continuação do estudo anatômico de planta e noções de fisiologia vegetal.

Herborizações e organização de coleções de história natural feitas pelos alunos.

Primeiras noções de física. Peso, alavancas, balanças, equilíbrio dos líquidos, vasos, comunicantes, sifão. Pressão atmosférica. Noções elementares, acompanhadas de experiências simples, do calor, da luz, da eletricidade e do magnetismo.

Primeiras noções de química. Idéia dos corpos simples e compostos. Principais meralóides e metais. Demonstrações experimentais simples.

**GEOGRAFIA** — Revisão do estudo da América, sua geografia política e econômica, e particularmente no Brasil.

Noções de geografia política e econômica da Europa; relações comerciais daquele continente com o Brasil. Viagens.

Noções de cosmografia — Descrição simples dos astros principais: sol, lua, estrelas, planetas e cometas.

**HISTÓRIA PÁTRIA** — Revisão dos programas anteriores. Período de 1654 a 1808. (Exposição dos fatos principais.)

**INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA** — Deveres do homem para consigo mesmo. Higiene física e moral.

A família: deveres dos pais e dos filhos, dos amos e dos criados

A sociedade: justiça; solidariedade e fraternidade humana. Aplicações: respeito da vida, da liberdade humana, da propriedade, da honra e da reputação alheia.

A pátria: deveres e direitos do cidadão



NOÇÕES DE GEOGRAFIA — Importância da agricultura. Descrição e uso dos instrumentos aratórios mais aperfeiçoados.

Revisão do estudo dos terrenos com desenvolvimento, e bem assim dos adubos e sua composição.

Ação dos agentes atmosféricos sobre o desenvolvimento das plantas úteis: do calor, do frio, da umidade, da luz e da sombra, do orvalho, da geada, das chuvas e trovoadas. Matas e sua influência sobre o clima.

Cultura de plantas industriais: café, cana-de-açúcar, cacau, fumo, videira.

Zootecnia. Idéia de seu valor, e do melhoramento das raças. Continuação do estudo dos animais domésticos.

DESENHO — Elementos de perspectiva. Desenho de ornato em baixo relevo, cujos elementos procedem de formas vivas: folhas, flores ornamentais, etc.

Noções elementares das ordens de arquitetura, e seu desenho respectivo: pedestais, bases, fustes de colunas, capiteis, cornijas, etc.

MÚSICA — Revisão, com desenvolvimento dos elementos de arte musical. Exercícios de solfejo. Ditados. Cânticos a uníssono e em coro.

GINÁSTICA — Continuação dos exercícios. Equilíbrio, carreira, salto. Evoluções militares. Jogos.

TRABALHOS MANUAIS — Trabalhos de madeira. Esboço dos contornos de objetos que se têm de executar; construção destes objetos. Torneados: maçanetas, rolos, cabos de instrumentos. Recortes: molduras, caixas, etc.

Conhecimento e uso dos principais utensílios empregados ao trabalho de ferro.

Trabalhos de agulha — Tricot e crochet.

Trabalhos de marca.

Franzidos: picados, botoeiras, etc.

Noções de corte e fabrico de vestidos simples e fáceis.

### Classe 2.ª

LEITURA — Leitura expressiva de prosa e verso, com explicação dos vocábulos.

LINGUA PORTUGUESA — Revisão geral da gramática, com definições. Noções de etimologia e derivação.

Exercícios orais: últimos exercícios de elocução. Resumo de leituras, lições, narrativas.

Recitação expressiva e decorada de trechos escolhidos em prosa e verso tirados dos clássicos e de autores brasileiros de nota.

Exercícios escritos: ditados, exercícios de análise, composição.

ARITMÉTICA — Noções sobre os números complexos e suas operações. Regra de três e suas aplicações, pelo método de redução à unidade.

Revisão geral. Problemas. Cálculo mental. Noções de escrituração mercantil.

**GEOMETRIA** — Quadratura e cubatura dos poliedros e dos três corpos redondos.  
Revisão geral.

Noções práticas de topografia e conhecimento dos instrumentos empregados nos trabalhos de campo correspondentes.

**HISTÓRIA NATURAL E NOÇÕES DE FÍSICA E QUÍMICA** — Revisão da classificação animal e vegetal. Idéia da classificação dos minerais. Composição da cresta terrestre: rochas, terrenos, fósseis mais importantes.

Desenvolvimento das noções elementares de física: conhecimento e uso dos areômetros, barômetros, manômetros, higrômetros e termômetros. Ensaio de observação meteorológica com os instrumentos existentes na escola, e com o auxílio de tábuas de redução.

Espelhos. Lentes. Prismas. Pilhas. Luz elétrica. Telégrafo. Telefônio. Imã. Bússola.

Desenvolvimento das noções elementares de química: ácidos sulfúrico, azótico, clorídrico; alguns de seus sais mais importantes. Potassa, soda, cal, amônia. Ligas metálicas. Gás de iluminação. Amido. Açúcar. Álcool, Ácido acético. Corpos graxos.

Organização de coleções feitas pelos alunos.

**GEOGRAFIA** — Revisão geral da geografia física, política e econômica, e particularmente do Brasil. Viagens.

Noções de cosmografia: amplificação do programa precedente, noção das leis que regem o movimento dos astros; fases da lua; eclipses. Sistema geral do mundo. Explicação do dia, da noite e das estações.

**HISTÓRIA PÁTRIA** — Período de 1808 a 1890, e revisão geral. Idéia das origens da humanidade: idades da pedra, do bronze e do ferro, emigrações das raças.

**INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA** — Desenvolvimento do programa precedente.

**NOÇÕES DE AGRONOMIA** — Moléstias e inimigos das plantas cultivadas. Principais indústrias rurais: fabrico do açúcar, da aguardente, da manteiga, do queijo, etc. Preparação do algodão, e conhecimento das máquinas mais empregadas neste fabrico. Conhecimento das plantas daninhas. Dos insetos úteis e dos nocivos à agricultura. Dos pássaros. Idéia da cultura intensiva e extensiva.

Continuação da cultura de plantas industriais. Criação de abelhas e do bicho da seda

**DESENHO** — Continuação do desenho ornato. Desenho de figura. Desenho de máquinas simples. Exercícios de desenho fotográfico.

**MÚSICA** — Desenvolvimento do programa precedente. Solfejos graduados. Ditados. Coros

GINÁSTICA — Exercícios; evoluções militares. Manejo de armas de fogo apropriadas ao uso das escolas. Jogos.

TRABALHOS MANUAIS — Desenvolvimento do programa precedente. Exercícios de lima e torno para ferro.

Trabalhos de agulha — Corte e fabrico de roupas simples: enxoval de criança, roupa de homens e de mulher.

Bordados.

#### ESCOLA PRIMÁRIA DO 2º GRAU

##### Classe 1ª

CALIGRAFIA — Cursivo, gótico e bastardo. Escrita comercial: 3 horas por semana.

PORTUGUÊS — Revisão da gramática. Exercícios graduados de redação: descrição, narrativas, cartas, etc. Exercícios de leitura expressiva, leitura de manuscritos e recitação: 3 horas.

ARITMÉTICA E NOÇÕES DE ÁLGEBRA — Noções preliminares da aritmética sistemática. Teoria geral da numeração. Teoria das sei; operações fundamentais, primeiro em relação aos números inteiros e depois em relação as frações ordinárias e decimais.

Noções das progressões por diferença e por quociente. Teoria elementar dos logaritmos e uso das tábuas. Aritmética social: juros simples e compostos; capitalização, amortizações, etc.

Exercícios variados.

Álgebra, limitada às noções elementares das quatro primeiras operações e à resolução das equações e problemas do 1.º grau a uma ou mais incógnitas, e do 2.º grau a uma só incógnita: 6 horas.

DESENHO — Continuação dos exercícios da escola do 1.º grau.

Desenho de ornato puramente geométrico. Folhas, flores e frutos: 3 horas

MÚSICA — Elementos da arte musical. Solfejos graduados. Cores: 3 horas.

GINÁSTICA — Exercícios com aparelhos. Evoluções militares e manejo de armas- 3 horas.

TRABALHOS MANUAIS — Trabalho em madeira e conhecimento das madeiras brasileiras mais empregadas na indústria. Serrar, perfurar, aplinar, ajustar, torneiar: 3 horas,

Trabalhos de agulha — Corte, costura e bordado de roupas brancas: camisas, corpinhos, calças, saias e paletós.

Serzido artístico em linho e algodão.

Classe 2.<sup>a</sup>

CALIGRAFIA — Escrita comercial: 1 hora.

PORTUGUÊS — Análise. Exercícios de redação e invenção. Noções de literatura nacional: 2 horas.

GEOMETRIA E TRIGONOMETRIA — Geometria elementar plana e no espaço (curso completo). Trigonometria retilínea completa: 5 horas.

FÍSICA E QUÍMICA — Elementos.

Barologia — Peso; fio a prumo; balanças; alavancas.

Hidrostática — Pressão dos líquidos; prensa hidráulica; equilíbrio dos líquidos; vasos comunicantes; repuxos, etc., densidade; areômetros; nível.

Pneumática — Pressão atmosférica; barômetros e sua construção; baroscópio; aeróstatos; manômetros; máquina pneumática. Aplicações de ar comprimido; espingarda s ar; telégrafo pneumático; escafandro.

Hidrodinâmica — Noções gerais; bombas; sifão.

Acústica — Som e sua propagação; eco; fonógrafo; diapasão. cordas vibrantes; escala musical.

Óptica — Luz e sua propagação; espelhos; prismas; lentes; espetro solar; microscópio; telescópio; idéia geral da fotografia.

Termologia — Temperatura; termômetros e sua construção; efeitos do calor; mudança de estado dos corpos; gelo e seu fabrico; alambiques, higrômetros; noções de máquinas a vapor.

Eletrologia — Eletricidade estática: pêndulo elétrico; máquinas elétricas. Eletricidade dinâmica: pilhas; electro-magnetismo; iluminação elétrica; telégrafo; telefônio. Magnetismo; imãs; bússola.

Observações meteorológicas. Observações simples.

Química mineral — Corpos simples e compostos, nomenclatura.

Metalóides e seus derivados — Hidrogênio; oxigênio; água; azoto; ar atmosférico; ácido azótico; amônia; cloro e ácido clorídrico; enxofre; ácido sulfídrico; anidrido sulfuroso; ácido sulfúrico; fósforo, arsênico; carbono; anidrido carbônico.

Metais — óxidos, ligas e sais — Potassa; soda; cal; clorureto de sódio; azotato de potássio; alúmen. Ferro; aço; zinco; níquel; estanho; chumbo; cobre; bronze; mercúrio, prata; ouro; platina.

Química orgânica — Idéia geral dos compostos orgânicos. Carburetos de hidrogênio; álcool; éter; ácido acético; glicerina; corpos gordurosos naturais; sabões; açúcares; fermentação e bebidas fermentadas; amido; materiais albuminóides;

GEOGRAFIA — Geografia física da Europa, Ásia, África, Oceania e América. Geografia física do Brasil em particular: 3 horas.

DESENHO — Desenho do natural. Ordens arquitetônicas. Aguadas. 2 horas.

MUSICA — Solfejos. Coros. Ditados: 1 hora.

GINÁSTICA — Exercícios com aparelhos. Evoluções militares. Manejo de armas. Esgrima de espada e florete: 2 horas.

TRABALHOS MANUAIS — (para o sexo masculino) — Trabalho em madeira (continuação do programa precedente). Trabalho em ferro. Exercícios de lima e torno: 2 horas.

TRABALHOS DE AGULHA — Corte e costura, enfeite por figurinos, de roupa de senhora e de criança.

Serzidos em lã e seda.

Conserto de filo e rendas. Preparo dos estofos; reprodução e modificação de desenhos.

Diversos processos de esterzido.

Uso da máquina de costura movida a mão.

### **Classe 3.<sup>a</sup>**

FRANCÊS — Noções de gramática francesa e exercícios de tradução fáceis: 3 horas.

GEOGRAFIA — Geografia política e econômica da Europa, Ásia, África, Oceania e América, e suas relações com o Brasil em particular. Geografia política do Brasil.

Estados; divisões administrativas. Zonas de cultura; produtos industriais; vias de comunicação.

Noções de cosmografia: 2 horas.

HISTÓRIA — Idéia do homem pré-histórico. Primeiras civilizações; o Oriente; resumo da história da civilização grega e romana. Queda do império romano e suas causas.

Invasão dos bárbaros. Constituição das nacionalidades européias. Cruzadas. Feudalismo. Os Estados modernos: idéia geral de sua história e civilização.

História dos principais Estados americanos em seus lineamentos gerais.

História do Brasil (1500 a 1890); traços gerais: 5 horas.

HISTÓRIA NATURAL — Noções anátomo-fisiológicas sobre o homem. Classificação zoológica. As espécies mais úteis das ordens animais.

Noções de organografia e fisiologia vegetal. Classificação botânica. Plantas mais úteis e vulgares, particularmente do Brasil.

Mineralogia elementar. Cristalografia. Classificação mineralógica e espécies minerais mais úteis, particularmente do Brasil.

Noções de geologia. Fenômenos atuais. Rochas. Terrenos. Fósseis (de modo sucinto): 5 horas.

ECONOMIA POLÍTICA E DIREITO PÁTRIO (noções) — Elementos de economia política. Produção da riqueza. Matéria-prima. Trabalho. Produção. Consumo. Economia. Capital, Moeda. Crédito. Bancos. Impostos. Orçamento.

Organização política, administrativa, judicial e econômica do Brasil. Elementos de direito civil: a família, o Estado, o regime de bens, heranças, etc. Elementos de direito comercial: sociedades comerciais, câmbio, letra, carta de ordens, cheque, etc: 3 horas.

DESENHO — Desenho de paisagem. Desenho de máquinas simples. Desenho topográfico: 2 horas.

GINÁSTICA — Exercícios com aparelhos. Evoluções militares. Manejo de armas.

Esgrima de espada, florete e baioneta. Exercícios de tiro ao alvo: 2 horas.

TRABALHOS MANUAIS — Trabalho em ferro: limar, martelar, forjar, soldar, perfurar, tornear, ajustar. Desenho de pequenos objetos e execução

deles: 2 horas.

Trabalhos de agulha — Obras de fantasia, inclusive o macramé.

Fabrico de espartilhos, flores e de toucados e chapéus para senhora.

BENJAMIM CONSTANT



## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO BRASIL,

Com a preocupação de melhor atender às necessidades do desenvolvimento científico-tecnológico do país, a Universidade do Brasil, por meio de uma Comissão especial, criou uma série de cursos de pós-graduação em ciências matemáticas, físico-químicas e biológicas, contando com a participação dos Institutos de Biofísica, Microbiologia, Química, o Centro de Pesquisas Genéticas, o Instituto Oswaldo Cruz, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas e o Instituto de Matemática Pura e Aplicada.

Funcionaram no ano de 1962 e continuam a processar-se em 1963, os seguintes cursos:

#### I. *Sob a responsabilidade do Instituto de Biofísica:*

a. Introdução matemática à Biologia; b. Estatística aplicada à Biologia; c. Métodos físicos aplicados à Biologia; d. Tópicos de Biofísica moderna; e. Tópicos especiais (cursos intensivos).

#### II. *Do Instituto de Microbiologia:*

a. Matemática e Estatística aplicadas à Biologia; b. Métodos gerais de Biofísica; c. Bioquímica.

#### III. *Do Instituto de Química:*

a. Química orgânica; b. Bioquímica.

#### IV. *Do Centro de Pesquisas Genéticas da Fac. Nac. de Filosofia:*

Funcionam neste Centro cursos de duas categorias:

1. *Básicos* — a. Genética Geral; b. Teorias modernas sobre evolução.

2. *Avançados* — a. Genética geral; b. Genética humana; c. Genética médica; d. Genética matemática; e. Evolução.

#### V. *Do Instituto Oswaldo Cruz:*

Os cursos ministrados por esse Instituto serão ao mesmo tempo básicos e especializados.

a. Patologia; b. Fisiologia; c. Zoologia; d. Química Orgânica; e. Biofísica.

#### VI. *Do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas:*

a. Teoria eletromagnética; b. Teoria atômica; c. Física atômica e nuclear experimental; d. óptica eletromagnética e relatividade espacial; e. Mecânica quântica; f. Introdução à física nuclear; g. Métodos de física aplicada; h. Espectros atômicos; i. Mecânica quântica avançada; j. Física do estado sólido; l. Emulsões nucleares; m. Química nuclear; n. Física das partículas elementares; o. Teoria das colisões; p. Relação de dispersão; q. Radiação cósmica e radioastronomia; r. Eletrodinâmica quântica; s. Termodinâmica estatística.

#### VII. *Do Instituto de Matemática Pura e Aplicada:*

- a. Seminário sobre a teoria geométrica das equações diferenciais;
- b. Curso de Topologia Algébrica;
- c. Seminário sobre a teoria das distribuições;
- d. Curso sobre o problema de Dirichlet;
- e. Curso sobre Funções Analíticas;
- f. Seminário sobre Variedades Diferenciáveis;
- g. Curso sobre Integral de Lebesgue;
- h. Curso sobre Topologia Geral.

Participaram desses cursos, em 1962, um total de 59 alunos graduados, sendo que três deles cancelaram matrícula. Em 1963, houve 63 matrículas novas e 21 renovações.

No ato de inscrição, os candidatos devem apresentar os seguintes documentos: atestado de idoneidade moral, atestado de sanidade física e mental e diploma de curso superior.

O candidato deverá ainda ser submetido a exame de capacidade pela instituição ministrante do curso que fixará as habilitações complementares eventualmente necessárias.

#### UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA COM NOVO REITOR

Em substituição interina ao Prof. Darci Ribeiro, nomeado Chefe da Casa Civil da Presidência da República, o Prof. Anísio Teixeira foi eleito pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília para os cargos de presidente-substituto e reitor da Universidade.

O novo reitor tomou posse a 19 de junho último, sendo cumprimentado pelos companheiros de Conselho.

#### MODIFICAÇÕES NA EQUIPE DE DIREÇÃO DO M.E.C.

O Ministro Paulo de Tarso, no período inicial de sua gestão, efetuou as seguintes modificações na equipe administrativa do Ministério da Educação e Cultura:

Chefe de Gabinete — Heli Menegali;

Diretor do Ensino Secundário — Prof. Lauro de Oliveira Lima;

Diretor da Divisão de Educação Extra-escolar — Roberto Pontual.

Diretora da Rádio Ministério da Educação — Ieda Maria Linhares.

#### SERVIÇO COOPERATIVO DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE

A fim de administrar a execução dos convênios firmados pelo Governo do Rio G. do Norte com o M.E.C, SUDENE e ALIANÇA PARA O PROGRESSO, destinados à educação, foi instituído um Serviço Cooperativo que realizou em sua primeira etapa as atividades que enumeramos:

1. Cursos de treinamento nas cidades de Caicó, Moçoró, Pau dos Ferros e Natal para 1.000 professores primários, distribuídos pelos quatro centros, no período de janeiro a março;

2. Curso de Suficiência para os professores das escolas normais de todo o Estado, reunidos em Natal (ao todo 250);

3. Treinamento do pessoal destinado à aplicação do método Paulo Freire de Alfabetização;

4. Curso de Alfabetização de Angicos;

5. Restauração e reaparelhamento de grupos e escolas primárias estaduais;

6. Planejamento de novas escolas do Instituto de Educação de Natal e dos Centros de Treinamento;

7. Reaparelhamento do CEPE (Centro de Estudos e Pesq. Educacionais).

### UNIVERSIDADE SEM PAREDES

Por iniciativa do Dr. Gilson Amado, a TV Continental do Rio de Janeiro, Canal 9, vem dedicando grande parte de sua programação noturna a uma série de cursos de cultura geral, instrução média e formação, a que deu o nome de "Universidade sem Paredes", já que ela beneficia a população de quatro Estados (Guanabara, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais) que recebem a imagem do Canal 9.

Além do art. 99 (matérias básicas: português, matemática, geografia, história), funcionam os cursos de "História da Liberdade", "Os Mistérios da Pintura Moderna", este último a cargo do Prof. Carlos Cavalcanti, e o de "Educação Familiar", sob a direção da Prof.<sup>a</sup> Maria Junqueira Schmidt.

Os professores do art. 99 foram recrutados na equipe da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário). São eles as professoras Maria da Penha Bastos Mendes, Judite de Paiva e Sousa, Cadmo Bastos, Jairo Bezerra, Ítalo Mastrogiovani, Fernando Guimarães Reis, Luís Felipe Lampreia, Maximiano Silva e Carlos Alberto Direito. A coordenação do

art. 99 vem sendo orientada pela Prof. Maria da Penha Bastos Mendes.

Está prevista a criação de novos cursos destinados a eletricitistas, bombeiros, mecânicos, com a expedição das respectivas "Cartas de Ofícios" aos diplomados.

No início das aulas haviam-se inscrito mais de 1.500 candidatos, em sua maioria operários sindicalizados. Para cada matéria faz-se a distribuição de apostilas.

### EDITORA DA UNIVERSIDADE DE SAO PAULO: PRIMEIRO LANÇAMENTO

Dando início às suas atividades, a Editora acaba de lançar o volume *Simpósio sobre o Cerrado*, que reúne trabalhos de botânicos, zoólogos, geólogos, agrônomos, veterinários e outros especialistas na matéria.

Prevista nos Estatutos da U.S.P., somente agora a Editora surge com um programa de publicações que abrange sobretudo obras didáticas para o ensino superior e médio. Como não há objetivo de lucro, algumas dessas obras serão distribuídas gratuitamente.

### O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EDUCACIONAIS

*Na solenidade de encerramento dos cursos de especialização educacional, realizados no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de S. Paulo, sob os auspícios da Unesco, iniciados em 1962, o Prof. Eduardo*

*Diatay Menezes, representando os bolsistas brasileiros, proferiu estas palavras:*

Costumam afirmar que os bolsistas somos uns privilegiados que receberam uma espécie de prêmio. Sou, pessoalmente, contrário a essa colocação do problema. Da minha parte, diria antes que a nossa posição é um tanto paradoxal: somos e não somos privilegiados. Em primeiro lugar, somos privilegiados porque, se pensarmos na ausência de oportunidades educacionais que no Brasil existe para milhões de pessoas, teremos de reconhecer que cursos da natureza dos nossos constituem um requinte cultural, e eu teria mesmo a tentação de dizer *um luxo intelectual*, se não estivesse convencido de sua alta significação para a nossa sociedade. Constataremos, porém, que não somos privilegiados se refletirmos que, justamente por causa de nossas deficiências, o sistema de seleção de candidatos e distribuição de bôlsas-de-estudo é, praticamente, o único regime de que dispõe o Estado para formar os quadros técnicos de que tem necessidade.

Contudo, na perspectiva em que me situo neste discurso, preferirei acentuar o aspecto *privilégio*, que constituíram os cursos que, hoje, terminamos, a fim de destacar a nossa conseqüente responsabilidade. Ora, a sociedade se compõe, em todos os planos, de uma rede tão espessa de inter-relações, que é impossível a um indivíduo gozar de um privilégio sem que seja às custas dos sacrifícios de outrem. Com efeito, a riqueza deste País e, por conseguinte, as verbas com que são finan-

ciados cursos como estes, originam-se do esforço comum da enorme massa de trabalhadores rurais e urbanos, cujos filhos, por exemplo, jamais sentaram ou sentarão num banco escolar, por absoluta impossibilidade de fazê-lo; e todos conhecemos as razões deste fato...

Dizer que somos um país subdesenvolvido, com 50% de analfabetos, não faz muito sentido. Nossa imaginação não é muito fértil para, de um simples valor percentual, extrair todas as conseqüências que êle comporta. No entanto, se imaginarmos que esses 50% representam cerca de 40 milhões de pessoas postas à margem dos benefícios de nossa civilização, sem nenhuma participação na vida política do País, cujas decisões são obrigadas a acatar com um único direito — o de obedecer, verificaremos, então, que o quadro se apresenta com tintas bem mais fortes.

Somos, sem dúvida alguma, um país subdesenvolvido, possuindo um sistema educacional extremamente falho e vesgo. Mas, se subdesenvolvimento é uma calamidade, não é, todavia, uma fatalidade. Está em nossas mãos, em grande parte, a modificação deste *status quo*. Aliás, como perguntava uma de nossas colegas, no interessante trabalho que apresentou como tarefa final de seu curso:

"Será que, antes de aceitarmos a ajuda de povos mais ricos e poderosos, estamos aplicando bem todos os nossos próprios recursos humanos e financeiros?"

Levantar essa questão não significa, porém, que sejamos contra a solidariedade e a cooperação in-

ternacionais; pelo contrário, ela quer dizer muito simplesmente que há uma coerência interna que deve ser estabelecida primeiro, para depois aceitarmos a colaboração externa, com a consciência coletiva bem distante do oportunismo maquiavélico e das indesejáveis alienações.

Felizmente, até mesmo aqueles que labutam no campo da investigação não podem fugir à contribuição que nos vem dos poetas. Álvaro Moreira faz uma observação muito pertinente de nossa política, que se ajusta maravilhosamente bem à nossa situação educacional: "não tem princípios, nem fins: vive dos meios".

Em meu modo de entender, creio ser este o principal problema que está no bojo de todas as nossas intenções profissionais. Parece, pois, que é esta uma, das primeiras atitudes que devem ser buscadas pelos pesquisadores educacionais: os princípios e os fins da ação educativa constituem o pano de fundo de todo o nosso trabalho.

Paralelamente, porém, é mister que estejamos conscientes que não se formam pesquisadores em um ano de trabalho, por mais eficiente que tenha sido êle. Viemos aqui buscar, principalmente, uma atitude científica; e poderemos considerarnos muito satisfeitos se tivermos atingido, ao menos em parte, esse objetivo.

Há um epigrama que me parece ilustrar muito bem o que quero dizer com atitude científica: contam que, um dia, numa Universidade Medieval, um aluno se aproximou do vetusto mestre para lhe dizer que parecia haver manchas no sol. O professor deixou de lado

a questão, mas voltou no dia seguinte dizendo que era impossível haver manchas solares, porque Aristóteles a elas não se referiu em nenhuma de suas obras.

Certamente, o fato é puramente anedótico, pois não posso acreditar que os professores medievais fossem tão faltos de inteligência pelo simples fato de terem nascido na Idade Média. Contudo, é bem ilustrativo daquilo que *não é* a atitude característica do investigador, o qual, ao menos num plano estritamente epistemológico, aceita algo semelhante à dúvida cartesiana, e nunca foge à verificação empírica das afirmações. Parece-me, portanto, ser esta busca da objetividade e a utilização de métodos rigorosos de controle que devem qualificar a atitude do pesquisador.

Todavia, não deve ser esquecido o caráter provisório e relativo das conclusões a que se pode chegar, mesmo com a aplicação do melhor instrumental. Por outro lado, o *método científico* não é a única forma de conhecimento, pois, como lembra BERGSON, o mais perfeito plano da cidade de Paris não me pode dar as informações que eu colheria com 20 minutos de passeio a pé por uma de suas principais ruas. É que, parece-me, a investigação nas ciências do comportamento humano possui esta característica *sui generis* de que o próprio pesquisador constitui objeto daquilo que analisa. Daí por que, nesta área, pensamento e ação se processam concomitantemente, regulando-se entre si. Assim ocorre também com a educação: não conhecemos primeiro, para agir em seguida; mas investigamos, conhecemos e atua-



mos simultaneamente, num processo de conjunto. E isso porque a pesquisa pedagógica só raramente é feita com vistas voltadas para as formulações conceituais; de modo geral, ela é destinada a responder sempre às exigências da prática educacional que, por sua vez, está inserida no contexto geral dos objetivos sociais. Aliás, como lembrava o Prof. ANÍSIO TEIXEIRA, "se de mudança sempre foram os tempos, os nossos, mais do que os de qualquer outra época, vêm acelerando o processo de mudar". Ora, não só a nossa posição pessoal de pesquisadores exige uma atitude de constante revisão, como também a democracia que ajudamos a construir, nesta era tecnológica, demanda um esforço permanente de avaliação e experimentação, que constituem a própria essência da pesquisa.

• • •

Mas, eu gostaria de dizer algumas palavras dirigidas de modo particular aos companheiros que não lidam propriamente com pesquisa. Antes de mais nada, devo uma explicação aos "especialistas": falei aqui principalmente do investigador pedagógico porque não aceito que exista uma separação fundamental entre as suas cogitações e as nossas; a *atitude de pesquisa* deve caracterizar toda pessoa medianamente culta deste estágio de evolução em que se encontra a Humanidade. Mesmo porque o trabalho de pesquisa se completa, naturalmente, com a sua divulgação. E quem estaria

mais apto a pôr em prática as suas conclusões do que aqueles que são responsáveis pelo funcionamento efetivo da máquina educacional? São, portanto, vocês, "especialistas", que irão fazer passar pela prova da realização concreta os resultados da pesquisa pedagógica, e, para isso, é imprescindível que vocês possuam um mínimo dessa formação sem a qual o seu trabalho corre o risco de se tornar rotineiro e desprovido das alegrias e satisfações que nos dão as coisas novas.

Aos companheiros de "audio-visuais", eu tomaria a liberdade de lembrar um único ponto, que certamente deve ter sido tratado pelos professores do seu curso: O fato de que os recursos, que vocês aprenderam a manipular tão bem, não devem ser hipertrofiados, nem postos fora de sua verdadeira condição de *meio*; nenhuma técnica, por mais refinada que seja, poderá substituir o esforço pessoal e reflexivo dos educandos na aquisição do conhecimento. Não será, para citar somente um exemplo, pelo simples fato de perceber uma figura engenhosamente construída, que um aluno assimilará a noção matemática de fração, pois que a percepção mesma não é o resíduo de um processo passivo de impressão, mas, sim, o resultado interior de um esforço exploratório que não pode excluir a atividade reflexiva. Parece-me, pois, que a grande tarefa dos recursos que vocês aprenderam a utilizar consiste em provocar, de modo mais hábil e inteligente, a formação de um pensamento autônomo e ativo.



## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### PANORAMA UNIVERSITÁRIO BRITÂNICO

*O mundo universitário britânico vem atravessando uma era de modificações radicais. O número de estudantes duplicou, desde a Segunda Guerra Mundial, e continua aumentando. Os alunos também se dividem de modo diferente pelas várias matérias de ensino. Um número maior dedica-se atualmente às ciências, enquanto as disciplinas humanísticas atraem menos alunos. Há opiniões divergentes quanto à manutenção desta tendência no futuro, mas a corrente de opinião mais forte sustenta que, embora as ciências mantenham a vantagem, as artes são ainda preferidas por uma parcela razoável da geração mais moça deste meado de século.*

*A expansão provocou impacto diferente nos diversos estabelecimentos de ensino superior. Oxford e Cambridge, por exemplo, têm, não só edifícios, mas faculdades inteiras, novas, para ambos os sexos. As duas Universidades tradicionais têm mantido suas características inconfundíveis e prefeririam continuar como eram. Acompanhando a tendência geral, as duas Universidades vêm devotando grande energia ao progresso científico, tendo-se distinguido bastante nesse campo.*

*A Universidade de Londres, com a sua variedade de institutos e a enorme população escolar, também*

*se destaca. Manchester e Leeds têm 5.000 estudantes cada e esperam ampliar a matrícula para 7.000 ou 8.000 em 1970.*

*No grupo das universidades jovens, Soutrampton, Leicester, Hull, Exeter e Keele têm-se expandido muito, sendo certo que seu desenvolvimento prosseguirá nos próximos anos.*

*Há finalmente o grupo de Universidades novas, que não se podem construir num dia, mas que esperam instalar-se mais depressa do que seria admissível há alguns anos, tal a mudança de opinião resultante do impacto das necessidades do nosso tempo.*

*Persiste o admiração pelo padrão clássico de ensino nas Universidades, não se tendo ainda chegado a acordo quanto a um padrão que possa ser considerado excelente para as exigências dos tempos modernos.*

*A despeito de experiências brilhantes, como a do curso de Filosofia, Política e Economia de Oxford, reconhece-se que o peso do conhecimento moderno e o ritmo do progresso científico levantam problemas aparentemente insuperáveis. Os estudantes exigem conhecimentos cada vez maiores, talvez mais do que a mente possa absorver com proveito, e os professores exigem cada vez mais dos alunos. Há otimismo quanto ao nível de ensino*

nas Universidades. As fronteiras do conhecimento são alargadas com velocidade impressionante, em especial nas ciências, mas aqueles que as rasgam são professores universitários — e para eles a perspectiva de que o mundo novo pertença aos jovens sempre foi motivo de satisfação e de estímulo.

Um fato novo, e importante, é a ligação dos arquitetos às Universidades. Os projetos de construção de novas instalações acadêmicas no centro de cidades industriais ou em parques naturais está permitindo um reflorescimento acelerado das artes, que traduz a natureza da Universidade moderna.

A década que se avizinha trará grandes modificações. podendo-se afirmar que, se nada de notável surgir, não terá sido por falta de oportunidades concedidas aos artistas. A atual geração finiversitária espera ter diante dos olhos, em futuro próximo, a concretização da Universidade moderna. Não parece haver razões que a levem ao desampontamento.

### EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO LAOS

A recente reforma educacional do Laos considera que, na situação atual do país, é impossível isolar a educação infantil da educação dos adultos. As escolas de aldeia transformam-se em centros rurais de educação comunitária onde o mestre é ao mesmo tempo instrutor, monitor da juventude e educador de adultos. Um crédito de 2 milhões de kip foi solicitado ao tesouro para a remuneração dos cursos noturnos para adultos. Os programas de ensino primário são orientados para

uma educação de base onde se põe em relevo a higiene, a agricultura. o conhecimento prático das necessidades da aldeia e o ideal de aprimoramento da vida comunitária. Os supervisores têm, de agora em diante, a tarefa de ir de aldeia em aldeia orientando os mestres na aplicação dessas técnicas de educação de base.

### PLANEJAMENTO DO ENSINO NO MÉXICO

O Governo mexicano elaborou um plano de 11 anos (1960 — 1970) de expansão e aperfeiçoamento do ensino primário. Faz-se necessária a construção de 39.000 salas de aula e a formação de mais de 61.000 novos professores. Essas classes serão melhor equipadas e os futuros mestres receberão uma formação social, pedagógica e cultural mais profunda. Será destinada à construção e ao equipamento de novas escolas rurais e urbanas, durante esse período, a soma de 7.270 milhões de pesos (cerca de 720 milhões de dólares).

### APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES NA NORUEGA

No ano letivo 1961-1962, a escola de 9 anos foi introduzida em 57 municipalidades, das quais 20 com caráter obrigatório. Está previsto o aumento do número de municipalidades que adotarão esse prolongamento da escolaridade obrigatória em futuro próximo. Esta medida exigirá maior número de professores especializados em determinadas matérias. Para atender a essa necessidade foram organizados cursos de

aperfeiçoamento que o Estado subvencionou com 1550 milhões de coroas. Em 1961, esses cursos constavam sobretudo das seguintes disciplinas: desenho, pintura, modelagem, agricultura, artes domésticas música. Há ainda cursos destinados a alunos-mestres, professores de escolas normais, instrutoras de jardim de infância e professores de escolas comerciais.

### REFORMA DO ENSINO ESPECIAL, NA HUNGRIA

No decorrer do ano letivo 1961-1962 iniciou-se o estudo da reforma do ensino especial. Os princípios dessa reforma podem ser agrupados em torno de 3 idéias fundamentais: a) preparar as crianças deficientes para o trabalho produtivo de maneira que, terminada sua educação, possam levar uma existência normal e exercer uma atividade adequada às suas aptidões; b) tornar mais eficiente o ensino especial por métodos de correção e compensação em condições de remediar as conseqüências da deficiência; c) modificar a formação dos educadores que se dedicam à pedagogia terapêutica.

### ENSINO PRIMARIO NA ÍNDIA

O terceiro plano quinquenal que começou em 1961 visa assegurar em 1966 a escolarização de 49 640 milhões de crianças, ou seja, 16,4% do conjunto da população pertencente ao grupo de idade de 6 a 11 anos, sendo que entre os meninos essa taxa se eleva a 90,4% e entre as meninas a 61,6%. Quanto ao grupo 11 — 14 anos, limite da escolaridade obrigatória, o plano prevê um acrés-

cimo da ordem de 18 760 milhões de alunos, o que corresponderia aproximadamente ao aumento realizado no decorrer dos 10 anos precedentes. A proporção de meninas escolarizadas atingirá cerca de 46% e a de meninos 15%; a população total escolarizada neste grupo etário é de quase 60%.

### ITÁLIA: DESENVOLVIMENTO DO ENSINO TÉCNICO

Durante o ano letivo 1961-1962 foram criados na Itália 59 institutos e 53 seções técnicas, 103 institutos e 182 escolas de ensino profissional. Cerca de 405.957 alunos frequentaram esses estabelecimentos de ensino. Nesse mesmo período foram organizados, com, grande sucesso, cursos de atualização para o pessoal docente dos institutos de ensino técnico e profissional.

Por outro lado, um projeto de lei sobre a organização do ensino profissional destinado a adaptá-lo às exigências da vida econômica e social do país foi submetido a exame do Conselho Superior de Instrução Pública.

### UNIVERSIDADE POPULAR NA REPÚBLICA ÁRABE UNIDA

Existe na República Árabe Unida uma universidade popular chamada "Universidade de Cultura Livre" que assegura o funcionamento de 23 centros de educação de adultos em diversas regiões que acolhem alunos de ambos os sexos desejosos de prosseguir seus estudos com toda liberdade. A Universidade se incumbem de organizar bibliotecas públicas, estágios, conferências, seções de teatro e cinema, concertos,

*exposições, excursões, visitas e atividades destinadas às mulheres e crianças. Ela difunde também programas culturais nas prisões, hospitais e sanatórios.*

### **CORREÇÃO DA DISLEXIA INFANTIL, NA GRA-BRETANHA**

*Nova associação acaba de ser criada visando ajudar as crianças que têm dificuldades de linguagem, embora de inteligência normal. Esta nova instituição fará pesquisas sobre o diagnóstico e o tratamento desta forma de dislexia; publicará um boletim informativo sobre tratamento e formação de educadores para disléticos. Está programada a abertura de um centro de formação em Londres, no qual número limitado de casos receberá tratamento adequado e onde os educadores serão iniciados nas diversas técnicas terapêuticas e aprenderão a diagnosticar uma dislexia. Especialistas aconselharão os educadores sobre problemas médicos e psicológicos.*

### **ESCOLA NORMAL SUPERIOR NO SUDÃO**

*O Governo sudanês assinou acordo com o Fundo Especial das Nações Unidas destinado à criação e funcionamento de uma escola normal superior. O crédito concedido pelo Fundo Especial eleva-se a 955.050 dólares. Para seu primeiro ano de atividades a escola recebeu €0 estudantes, mas sua capacidade será de 90. Sob o regime de internato ela organiza quatro cursos mistos pós-secundários destinados a professores em exercício. Algumas*

*vagas serão reservadas para a formação de professores de ensino secundário de países vizinhos.*

### **ESCOLA SECUNDARIA PARA OPERÁRIOS AUSTRIACOS**

*A escola secundária federal para operários de Lins tem por finalidade ajudar os trabalhadores (com 11 anos completos e que terminaram a escolaridade obrigatória) desejosos de instrução secundária, a seguir os estudos de um "Realgymnasium". A duração do ensino é de nove semestres e os cursos funcionam geralmente à noite. Como inúmeras pessoas exercendo já um ofício desejam adquirir cultura geral mais profunda e escolhem matemática e ciências, a administração de ensino passou a tomar novas medidas: estabeleceu junto da escola federal para operários de Lins, ao lado de cursos regulares correspondentes ao "Realgymnasium" (escola secundária com latim e línguas vivas) uma seção de "Realschule" (escola secundária com geometria descritiva e línguas vivas).*

### **REPÚBLICA CENTRO-AFRICANA: MELHORIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

*O Centro de Estudos dos Problemas de Trabalho e Formação Profissional foi reorganizado. Esse órgão se ocupa de pesquisas e documentação sobre operários, ofícios, métodos e programas de formação social e profissional e condições de trabalho. Orienta a escola profissional. É órgão dependente do Ministério de Assuntos Sociais, do Trabalho, da Juventude e dos Esportes. Seu Diretor é membro*

do corpo docente e tem diploma de psicotécnico. É auxiliado por um médico, especialista em medicina do trabalho.

#### HENRI WALLON (1897 — 1962)

Os psicólogos e pedagogos de todo o mundo receberam com tristeza o falecimento de Henri Wallon ocorrido a 1.º de dezembro de 1962.

Antigo aluno da Escola Normal Superior, Catedrático de filosofia, doutor em medicina e letras, tornou-se diretor do laboratório de psicobiologia infantil e professor no Instituto Nacional de Orientação Profissional. Em 1947 ocupou a cadeira de psicologia e educação infantil no Colégio de França. Foi vice-presidente da Comissão Ministerial de Estudos para a Reforma do Ensino, criada em 1944, da qual se tornou presidente 2 anos depois com a morte de Paul Langevin. Seu nome está estreitamente ligado ao de Langevin com quem elaborou o célebre projeto de reforma do ensino francês (Projeto Langevin-Wallon). Esse plano previa prolongamento da escolaridade obrigatória até 18 anos, o estabelecimento de uma "escola única" onde seria abolida a distinção entre professores primários e secundários. Apoiando-se em densa obra psicológica (*A Criança Turbulenta; Princípios de Psicologia Aplicada; As Origens do Caráter na Criança; A Vida Mental; Evolução Psicológica da Criança; Do Ato ao Pensamento; As Origens do Pensamento na Criança*), Henri Wallon lutou a vida inteira defendendo uma formação Psicopedagógica para os professores.

#### ENSINO DE LEITURA NA UNIÃO SOVIÉTICA

Em experiências realizadas por especialistas do Instituto de Psicologia da Academia Soviética de Ciências Educacionais, observou-se que as crianças de 5 anos não têm nenhuma dificuldade em aprender o alfabeto e lêem mais depressa do que as crianças que começam o aprendizado da leitura na escola, com 7 anos de idade. Classes de leitura organizadas com lições diárias de 20 minutos durante dois meses e meio demonstraram que maior progresso se obteve com crianças de 5 anos do que um ano escolar de uma classe de crianças de 7 anos. A razão desse fato, afirma um psicólogo, é que na idade de 5 anos as crianças ainda não perderam a capacidade de diferenciar os sons, ao passo que as mais velhas não analisam os sons senão em palavras, como elementos separados e devem assim reaprender a dividir as palavras em diferentes sons.

#### ALEMANHA: PROBLEMAS DE DEFICIÊNCIA NA INFÂNCIA

As crianças alemãs que devido a uma incapacidade física ou intelectual não podem seguir o curso de uma escola primária têm agora a possibilidade de receber ensino especial. Medidas preliminares tomadas na Baviera, visando solucionar este problema, dão maior importância às crianças do campo e pequenas cidades. Essas escolas terão internato para receber crianças com problemas de visão, audição e linguagem, mas que não precisam freqüentar estabelecimentos destinados a cegos, surdos e mudos.



## CRÍTICA DE LIVROS

AZEVEDO, Fernando de — *A Cidade e o Campo na Civilização Industrial e outros Estudos*. S. Paulo, Melhoramentos, 1962, 267 págs.

Este livro encerra um conjunto variado de ensaios, mas tem a norteá-lo uma preocupação básica, que o situa no âmbito dos problemas de nossa época: a preocupação com a mudança social. O século em que vivemos se caracteriza pela rapidez das transformações que, tendo como ponto central de irradiação a ciência e a técnica, se espraiam por todos os setores sociais, indo repercutir até mesmo nos considerados mais tradicionais, como a religião. Quando "falamos em centro de irradiação e em repercussão, está implícito que o ritmo das modificações não é o mesmo nas diferentes partes da realidade social, e o aspecto concomitante, inseparável do da mudança, é o do ajustamento entre seções que se transformam de maneira desigual. Assim, as conseqüências da mudança é que realmente importam e se hoje se fala tanto nela é com o intuito de domesticá-la, tornando-a quanto possível mais harmoniosa.

Em relação a esse problema, como a outros da sociologia, tanto se pode lançar mão, para esclarecê-los, da pesquisa de campo, quanto da reflexão exercida sobre a experiência vivida e sobre os conhecimentos sociológicos que se possui; neste

último caso, quando o estudioso da realidade social é dotado de erudição incomum, coloca problemas e sugere hipóteses novas que poderão ser verificadas através de outras abordagens — o que obviamente não se dará, em faltando informação ampla sobre teorias e trabalhos de especialidade. A obra que resenhamos justamente aborda problemas de que o A. tem real experiência, os quais são colocados em perspectiva sociológica; quadros de referência em que se possam inserir são esboçados, fornecidos por um profundo conhecimento de estudos variados em Ciências Sociais. Como resultado, temos ora nova colocação de problemas, ora novas maneiras de serem aproveitadas teorias existentes.

No ensaio sobre as atitudes humanas diante da mudança social, por exemplo, é feita primeiramente uma síntese dos pontos-de-vista existentes, que decorrem em maioria de trabalhos sobre sociedades primitivas, no contato que estabelecem com a civilização industrial. O A. chama então a atenção para as modificações que devem sofrer aquelas abordagens quando se passa para outro tipo de sociedade, como as altamente complexas do ponto-de-vista de sua organização interna. Ora, este campo ainda não foi analisado de maneira satisfatória com relação ao problema da mudança social, e o A. aponta então todos os elementos que



poderão pesar para que êle aqui adquira caracteres diversos dos encontrados para as sociedades primitivas: o conhecimento histórico, pois a invenção de novos objetos sociais, a adoção de traços estranhos à cultura em causa, a maior ou menor resistência às inovações, vão depender dos diferentes momentos históricos que atravessam essas sociedades; estratificação interna das sociedades, com camadas mais ou menos bem delineadas, cada camada tendo seu ritmo próprio de reação diante de novidades; divisão profissional muito grande, secionando a sociedade global em grupos que se podem opor uns aos outros, decorrendo variações na maneira de aceitar as novidades; boa integração, ou processo de desintegração, em que se encontra a sociedade estudada, e assim por diante. Estamos diante de uma série de sugestões interessantes para o estudo de uma área por assim dizer inexplorada da sociologia.

No ensaio sobre a evolução das elites políticas no Brasil, utiliza o A. como instrumento de análise a teoria da circulação das elites de Vilfredo Pareto — bastante discutida e à qual se tem negado ultimamente até mesmo que seja conforme a realidade social. A história nos mostraria, não uma circulação das elites no interior das sociedades globais, graças à qual indivíduos dotados de maior capacidade (conforme o ideal social) se elevariam na escala, relegando para as camadas inferiores os menos dotados, e sim uma luta pelo acesso ao poder efetuada pelas classes menos favorecidas, procurando a inversão da hierarquia. Analisando o que se passava na sociedade

Paulista nos anos anteriores a 1930, mostra o A. que o esquema de luta de classes não é aplicável; o que havia era a ascensão de grupos de imigrantes e de certos estratos desligados da terra (profissões liberais, comerciantes, industriais), e decadência de parte da camada fazendeira, até então ocupando o ponto mais elevado da escala social. A hierarquia social das camadas não se modifica, como seria no caso da luta de classes; o que se modifica é a posição de determinados grupos dentro dessa escala, subindo uns e descendo outros, isto é, havendo uma circulação interna de grupos. A aplicação da teoria de Pareto efetuada pelo A. afasta-a dos postulados tomados à biologia evolucionista, que faziam decorrer a circulação das elites do princípio da seleção natural. O A. mostra que a ascensão daqueles grupos em nada se prende a determinadas qualidades biológicas ou biopsíquicas; foram as condições especiais da sociedade global, naquele momento, que permitiram uma ascensão, que noutra ocasião os mesmos indivíduos, com as mesmas qualidades, não conseguiriam realizar. A teoria de Pareto pode, pois, ser usada, desde que não seja considerada como explicação universal, nem como decorrente de uma seleção natural (social ou não); isto é, desde que considerada como algo que pode ocorrer em determinadas situações sociais, conforme se depreende do trabalho do A.

Creemos que estes dois exemplos são suficientes para mostrar a importância da obra em apreço. Nos variados capítulos que a compõem, aborda o A. o desenvolvimento das ciências no Brasil, especialmente das.

Ciências Sociais, numa primeira parte; a segunda parte tem como fulcro mais especialmente a mudança social, encarada com relação à educação, e terminando com pertinente ensaio sobre a noção de progresso; na terceira parte, trata o A. da cidade e do campo na civilização industrial, da evolução das elites políticas no Brasil, da importância social da educação física e tece comentários sobre a realidade brasileira.

MARIA ISAURA DE QUEIROZ

CUNHA, Celso — *Manual de Português*; S. Paulo, Livraria S. José, 1962, 397 págs.

Que se deve pedir a um livro didático de português? Professores e alunos têm as suas exigências, coincidentes em mais de um ponto.

Antes de nada, a linguagem adotada na exposição. Há de ser clara, na construção sintática, e precisa, na adoção de termos unívocos. O autor não pode fugir ao perigo das definições. Tem de enfrentá-lo vitoriosamente.

Para expor com clareza e univocidade, para definir segundo os requisitos da lógica e as necessidades psicológicas da compreensão, cumpre-lhe conhecer profundamente a matéria. O destinatário da noção elementar não pode contentar-se com meias palavras. O esforço próprio, chave do aprendizado, há de partir de afirmativas e de explicações sem nada explícito. Oferecer adequadamente a noção elementar não é para qualquer.

Imprescindível igualmente, o senso pedagógico, inspirador do método a seguir. O compêndio ensina o

essencial acerca da língua. Há de partir, por conseguinte, da expressão viva para a codificação necessária ou a explicação possível. O exemplo bem escolhido tem de preceder a regra ou o esclarecimento. Um e outro virão corroborar o descobrimento pessoal, já feito pelo próprio aluno.

Quer isso dizer que o ensino da gramática mediante os textos deve sair do papel para a prática de todos os dias.

Há os excertos de que defluem noções e regras mas há também destinados à leitura. Delicada tarefa a da eleição dos convináveis. Sem detrimento de valor literário, importa muito que se tenham em vista os interesses etários do leitor. Só renderão plenamente os escritos que forem convidativos. Para tanto, releve não esquecer os vários elementos de motivação que tornem atraente a página oferecida.

Principalmente para os primeiros passos, querem-se autores contemporâneos. Quem começa não se deixa prender pelo antigo. O contato com o autor vivo, cujas opiniões e cuja fotografia aparecem nos jornais imprime sentido concreto e coisa literária. Afinal de contas, o estudo de Português também prepara o público para a arte da palavra. O convívio por intermédio da leitura demanda afinidades e convivências só com esforço alcançáveis, quando é preciso recuar no tempo. Do fácil para o difícil, o começo há de estar realmente no contato com os escritores de nosso tempo. O mergulho no passado premia gradativa diligência.

Essa indispensável sucessão metódica cabe em tudo e por tudo. Daqui o préstimo dos exercícios. Desservem ao ensino se forem improvisados, como tantas vezes acontece. Requerem cuidadosa elaboração. Visam a fixar, a verificar, a incitar o aluno a descobrir por si mesmo. Sem texto e leitura correspondentes a noção gramatical não se transforma em aproveitável bem de cultura.

Base gramatical, leitura consciente e expressiva elocução eficaz na conversação e no discurso, tudo isso representa muito; mas não basta. O coroamento a que se aspira esplende na redação escrita.

Aprende-se a escrever, lendo e escrevendo, lendo para escrever. O compêndio não pode omitir a preocupação metódica com a escrita. Os temas, sempre reais e incitantes, hão de correlacionar-se com os demais elementos: texto, exemplificação, doutrina.

Há uma exigência de organicidade. Nada se ensina insuladamente. Tudo se integra no objetivo final de conseguir o indispensável apoio teórico, necessário às normas automatizadas, o gosto da beleza literária, a compenetração do valor prático do livro, o domínio da expressão oral e escrita, conscientemente correta e possivelmente bela, se a tanto ajudar o dom pessoal. Em verdade, o aprendizado escolar do idioma constitui ponto de partida. O esforço para senhorear-se da expressão acompanha ponto por ponto o desenvolvimento cultural. É um aprendizado que nunca se perfaz. Sempre se sujeita ao acicate normal desse doce tormento de aperfeiçoamento constante. Todavia, o estudo com-

pleto e harmonioso da língua, no ensino primário e no ginásio, tem caráter fundamental.

Esse compêndio, realizador do sonho fatigado de todo o professor de Português, encontra-se, ao cabo, no "MANUAL DE PORTUGUÊS", de Celso Cunha, cujo volume inicial, consagrado à primeira e segunda séries ginasiais, atinge em um ano a quarta edição (Livraria São José Rio, 1963). De minha parte desisti de escrever o livro didático que sempre esteve nos meus planos. Até me dá vontade, neste fim de carreira, de voltar a ensinar os adolescentes do curso secundário, dificultosa tarefa, sensivelmente facilitada graças a um compêndio tão bem realizado.

É óbvio que o livro segue fielmente a Nomenclatura Gramatical Brasileira, cuja instituição oficial muito deve a seu ilustre autor, inteiramente em dia com as prescrições e proscricções do governo. Além de Catedrático do Colégio Pedro II e da Universidade do Brasil, Celso Cunha, que é mineiro de Teófilo Otoni, fêz parte da comissão a quem o Ministro Clóvis Salgado cometeu a missão de simplificar e uniformizar a terminologia gramatical e é membro do Conselho Federal de Educação.

Medievalista insigne cujas opiniões pessoais sobre problema de versificação e crítica da poesia trovadoresca são discutidas e aceitas em grandes centros universitários dentro e fora do País, sabe aliar aos dons e recursos de erudito filólogo o privilégio de saber escrever para ginasianos, graças ao conhecimento profundo da língua, ao bom gosto literário e ao senso pedagógico. Esse Manual de Português satisfaz a meu entender a todas as exigências

do magistério do vernáculo, cujos componentes vivem lutando pelo Brasil afora, desassistidos de material adequado para complementação das aulas, e aos anseios dos ginásianos, ávidos de um livro assim que venha aplinar suavemente as dificuldades do idioma apresentando sempre a noção correta, metódicamente dosada, adequadamente confirmada e ilustrada por textos que correspondem aos interesses, aos propósitos que os animam no estudo.

AIRES DA MATA MACHADO FILHO

WEREBE, Maria José — *Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro* — S. Paulo, Difusão Européia do Livro, 1963, 246 págs.

Quando, em 1957, o prof. Anísio Teixeira reuniu num volume, sob o título de "Educação não é privilégio", os textos das conferências que, em diferentes oportunidades, preferira ao longo de sua pregação cívica em favor da educação brasileira, embora conhecêssemos a sua obra anterior, sentimos nesta última coletânea, dando conta dessa impressão ao autor, um retrato mais contundente das incongruências do ensino brasileiro, talvez mesmo por ser constituída de textos preparados para transmissões orais. Era como se fosse um "flash" que desnudasse com o seu inopinado clarão o conteúdo daqueles contornos que, à meia luz em que vivemos, divisávamos já quase acostumados, sem atinar direito com a sua significação.

Esta mesma reação sentimos agora ao acabar de ler o volume resultante dos inventários, pesquisas e reflexões da Prof<sup>a</sup> M. J. W.

Exposição de um diagnóstico. Eis, em essência, a melhor definição desse livro, que representa, antes de mais nada, um primeiro momento de apresentação sintético-analítico do fenômeno educacional brasileiro, que se dirige para um segundo momento de crítica, aliás já esboçada nestas páginas, que, forçosamente, nos conduzirá a um terceiro momento de busca, discussão e proposta de soluções.

Articulando os diferentes graus do nosso ensino numa análise que não se limita à teórica abstração, mas finca raízes na realidade econômico-social do país, considerando-a em todos os seus contrastes, a autora documenta cada passo de sua exposição com elementos estatísticos que realçam sobremaneira as conclusões a que chegou.

Problemas como aqueles apresentados pelas incongruências oferecidas pela legislação escolar brasileira, divorciada da realidade do país; pelas injunções de diferentes procedências que pesam sobre a organização e desenvolvimento do ensino; pela impressionante desproporção entre a quantidade de professores primários que as nossas Escolas Normais formam anualmente e a dos que realmente ingressam no magistério, mostrando que a expansão da rede de estabelecimentos não corresponde em realidade à demanda profissional específica, conduzindo assim ao desvirtuamento das finalidades desses estabelecimentos, fato que também ocorre em relação às Faculdades de Filosofia, e outros muitos, são aqui focados com propriedade, sofrendo uma crítica equilibrada.

Assim, muitas idéias, geralmente aceitas pelos grandes críticos da educação nacional, são recolhidas nestas páginas, reconhecendo-se, então, ser necessária a maior integração da escola, nos seus diferentes graus, à realidade regional, sem prejuízo da realidade nacional; também a-mais acentuada entrosagem dos três graus de ensino, sem desservir as condições de formação técnico-profissional, até certo ponto utilitária, que cada um pode oferecer às ambições mais imediatas do recém-formado, dentro das amplas perspectivas que a Lei da Bases e Diretrizes oferece para o futuro, uma vez bem compreendida, interpretada e aplicada.

Ao analisar as condições gerais coetâneas do País, a autora colhe algumas Informações inaceitáveis, como quando considera, à página 23, a cana-de-açúcar, entre outras, como "cultura de subsistência".

Assim, também acreditamos simplista a explicação dada ao "cangaço", à página 22, como "uma forma nordestina de reação cabocla contra os senhores ricos", sem considerar o complexo de causalidade, próximo e remoto, desses deploráveis episódios de banditismo sertanejo,

Rico em sugestões, ainda que a autora se mostre discreta em propor soluções ou mesmo em debater-las, o seu livro apresenta, como vimos, inegáveis qualidades, como a de tratar em suas críticas dos três graus de ensino, articulando a sua problemática, o que, aliás, nem sempre é feito entre nós.

Por outro lado, aborda todos os ramos da educação, dando assim uma demonstração global do sistema, sem descuidar de dicotomias como realidade-legislação, escola-sociedade, aluno-professor, etc, restando, todavia, maior insistência na consideração sobre as relações entre a escola e as demais instituições, no que elas lhe podem complementar, tendo em vista a própria estrutura do sistema educacional brasileiro.

Toda a exposição é ainda calcada em arrolamentos estatísticos e pesquisas as mais significativas, além de farto documentário que, sem onerar o texto principal, torna esse mesmo texto, êle próprio, um documento significativo sobre a educação nacional.

Num momento em que se iniciam experiências nos três graus de ensino, animadas pela plasticidade que a "Lei de Bases e Diretrizes" acaba de permitir, e ao mesmo tempo em que as transformações sócio-econômicas do país se aceleram, os mercados se ampliam, os movimentos classistas se organizam, as reivindicações para uma melhoria de *status* se articulam e todos se voltam de qualquer maneira em busca de soluções (nem sempre brasileiras) para os problemas brasileiros, este livro representa contribuição crítico-informativa das mais importantes, para uma das metas de maior desafio para o País: a educação.

JOSÉ ROBERTO DO AMARAL LAPA



## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### A DESMILITARIZAÇÃO DA CULTURA

Jean Pani Sartre

Não é preciso que diga o que é cultura e o que ela significa para todos, inclusive para o homem mais inculto; aqui, não desejo divagar em meditações filosóficas. Direi apenas o que um jovem soviético me declarou durante uma discussão pública sobre poesia: "Sou um técnico e preciso da poesia para realizar corretamente o meu trabalho de técnico". Não há dúvida de que a própria técnica é cultura; mas estas palavras, que acho ao mesmo tempo naturais e belas, mostram-nos que todas as formas de cultura são complementares e que o rigor científico exige de cada um a presença de um outro rigor, mais difícil, que o equilibrado: o rigor poético.

Outros falarão melhor que eu dos terríveis prejuízos causados pela guerra fria nos setores da técnica e da ciência, de como seus objetivos são torcidos e falseados, do inútil desperdício de inteligência e dinheiro que são necessários aos cientistas de um determinado bloco para descobrir aquilo que seria encontrado mais facilmente com o concurso dos cientistas do outro bloco.

Discurso pronunciado pelo filósofo francês no Congresso Mundial pelo Desarmamento Geral e pela Paz, realizado em Moscou, de 9 a 14 de julho de 1962.

Mas não quero alongar-me no meu tema: a poesia, a literatura e, mais indiretamente, as artes. Como vêm, esse jovem técnico precisa de poesia, absorve-a e, se assim posso falar, consome-a. Nossa verdadeira responsabilidade, como homens de cultura, é exatamente esta: devemos impedir que ele absorva uma poesia envenenada. Pois é a nossa cultura, aquela que hoje *nós mesmos* produzimos, que se infiltra lentamente nas gerações futuras. Em vão se objeta que as grandes obras do passado podem servir-lhe de antídoto: elas poderiam, sem dúvida, com a condição de que não tivessem sido falseadas por uma propaganda belicista, com a condição de que não tivessem sido utilizadas como arma de guerra contra os homens que estão do outro lado do abismo. A cultura é, no meu entender, a consciência em perpétua evolução que o homem adquire de si mesmo e do mundo em que vive, trabalha e luta. Se essa tomada de consciência é justa, se não é sistematicamente falseada, deixaremos, apesar de nossos erros e de nossa ignorância, uma herança válida para os que vierem. Mas se subordinamos nosso trabalho a imperativos belicistas, faremos de nossos filhos, que consumirão verdades envenenadas, fascistas ou desesperados.

Observemos o que acontece entre nós. Políticos, financistas, administradores e soldados põem-se todos de



acordo no momento de um grande perigo: a cultura greco-latina estava ameaçada. Num instante, partiram todos em seu socorro. Um ofereceria seus vencimentos para defendê-la, o outro, sua espada. Pobre cultura, como estava bem defendida! Quantas associações, que têm sede na França, na Itália e que têm os cofres na América do Norte, foram formadas, nesse entusiasmo, com títulos como "defesa da cultura", "cultura e liberdade", "liberdade da cultura" etc. Alguns escritores afirmaram, durante a guerra da Indochina, que o Partenon se achava em perigo de vida: os asiáticos o ameaçavam. Nós preferíamos acreditar que os vietnamitas ameaçavam os interesses de certos bancos e de certas empresas. Mas estávamos enganados: Ho Chi Mihn queria mesmo a Acrópole; a África seria defendida em Saigon e em Hanói, e ali seríamos mortos na defesa do milagre grego. Esta é a mobilização da cultura: organizaram-se cruzadas para mostrar aos franceses o que estavam para perder; encontraram-se navios, fixaram-se os preços, e a pequena burguesia partiu a ver em Atenas e em Delfos a justificação da guerra do Vietnã. Eis o que chamamos de uma verdade adulterada, mais danosa do que o próprio erro. Mostravam-lhes o verdadeiro templo, mas não viam a guerra: viam a guerra transformada em templo; e voltavam com mais um motivo para apoiar o banco da Indochina: o sorriso dos Kori.

#### *Características Contraditórias de Nossa Cultura*

São bem conhecidos estes diversos exemplos: pretende-se defender

a cultura, quando, na verdade, ela é mobilizada; declara-se em todas as partes que a guerra é travada para salvar a cultura, quando, na verdade, esta se acha inteiramente submetida aos interesses bélicos. O truque é simples: joga-se com duas características contraditórias — contradição fecunda quando se desenvolve livremente — que juntas definem toda cultura: o particularismo nacional e a universalidade pelo menos potencial. A profundidade de uma obra emana da história nacional, da língua, das tradições, das indagações particulares e mesmo trágicas que a época e o meio colocaram perante o artista através da comunidade viva em que se acha integrado. Quem compreenderá Mickiewicz sem conhecer a situação da Polônia do século XIX? Nós, mediterrâneos, que nos chamamos com tanta soberba de "civilização greco-latina", não saímos de nosso particularismo e do parentesco de nossas línguas, tanto a italiana e a espanhola quanto a francesa. Mas notei, durante uma recente viagem que fiz pela URSS, que o público era sensível a uma certa qualidade que os estrangeiros sublinhamos sem acertar sempre em defini-la: o aspecto propriamente *russo* de um livro, de uma direção, da maneira de declamar de um ator.

Por causa desta particularidade toda obra tende ao universal. No fim do século passado, não fazíamos outra coisa senão afirmar entre nós que Tolstoi, Tchecov e Dostoievski eram incompreensíveis para os "latinos" e que tinham a "alma eslava". Hoje, passados sessenta anos, é preciso reconhecer que todo mundo na França tem alma eslava, pois acolhemos esses grandes autores e os

transformamos em um patrimônio nosso. Isto quer dizer que o aspecto propriamente russo de uma obra, retomado por um francês à luz dos costumes e do pensamento franceses, revela ao seu leitor aspectos, até então obscuros, de si mesmo *i* de seu país. O mesmo aconteceu com os americanos que "deram" Faulkner aos "latinos" e aos quais — eis o aspecto complementar e inverso da universalização — nós o restituímos.

#### *Do Particular ao Universal*

Aquele homem do Sul, obsedado por problemas raciais, ajudou-nos a que compreendêssemos melhor a nós mesmos; mas, compreendendo-nos através dele, revelamos também aspectos de sua obra que os americanos não podiam conhecer. Ê exatamente isso que permite compreender a célebre frase de Gide: "Ê tornando-se o mais particular possível que se alcança o mais universal". Mas, entendamo-nos: "particular" no sentido histórico e nacional e não no sentido de um subjetivismo idealista.

Mas a tática bélica, em tempo de guerra fria, consiste em separar estes dois aspectos de uma obra para contrapô-los um ao outro. Em lugar de uma passagem dialética que transforma o particular em geral, a cultura em guerra começa afirmando a própria particularidade (é greco-latina, européia, ocidental) depois do que conclui que esta particularidade nada mais é do que o universal, pela simples razão de que só existe uma cultura e o resto é barbaria. Isto significa refutar a universalidade em nome do universal. Assim, o humanismo burguês dá-se ao luxo de ser, ao mesmo tempo, racista e dizer: todos os homens são meus irmãos;

acrescentando, à parte, somente os burgueses são homens. A partir deste momento, a manobra consiste em falsificar as grandes obras com a ajuda dos críticos e dos jornais bem-orientados. Tomemos Kafka: este genial escritor era judeu, atormentado também pela sorte da comunidade judaica de Praga no período dos Augsburgos e, mais tarde, nos primeiros anos da Tcheco-Eslováquia burguesa; esmagado por conflitos de família e por contradições de ordem religiosa, êle nos deu um testemunho tanto mais universal quanto mais profundamente singular; mas que fizeram nossos críticos? Tramaram uma armadilha com seus livros na esperança de que disparasse nas mãos do público soviético; começaram divulgando que a burocracia era um defeito necessário do socialismo — como se este vício não fosse inerente a todas as sociedades industriais — e em seguida transformaram Kafka no acusador dos burocratas. Assim nada mais resta senão mandá-lo, se possível, para os russos, esperando que todo leitor reconheça o seu país no universo de *O Processo*.

Assim, não seria nada demais se esta agressão premeditada não provocasse na URSS um reflexo defensivo que, embora perfeitamente compreensível, se transforma em um reflexo de guerra. Como esses livros nos insultam — diz-se na União Soviética — não temos nenhuma necessidade de traduzi-los. Resultado disso é que quase meio século depois de Kafka ter escrito *O Processo* o público deste grande país, que se acha na vanguarda do progresso social, científico e técnico, ignora até mesmo o seu nome. Este autor so-

fre, assim, um duplo prejuízo: no Ocidente é falsificado e torcido; no Oriente, é deixado em silêncio. Mas, inversamente, todos nós sofremos, por todas as partes, pela injustiça que lhe fazemos: deformamo-lo no Oeste e no Este em virtude de nossas paixões partidárias, e não ajudamos de modo algum para sua verdadeira universalidade, ou para o valor que êle assumiria para cada um se o deixássemos envelhecer nos espíritos e nos corações com toda liberdade e, como disse Marx, com propósito completamente diferente, *sem acréscimo estranho*.

*£ Preciso Apoderar-se das Técnicas Novas*

Cito um romancista, mas poderei demonstrar, com exemplos tomados de disciplinas antropológicas, a grave injustiça que o belicismo cultural causa a toda a humanidade. São técnicas novas — cibernética, métodos sociológicos, psicanálise — que foram concebidas e aperfeiçoadas no ocidente capitalista. Não há nenhuma dúvida de que algumas foram inventadas justamente contra o marxismo; quer isto dizer que nelas é tudo falso? Evidentemente, não: visto que são eficazes e que servem aos capitalistas, é preciso que contenham alguma verdade. Isto significa que somente o marxismo pode integrá-las, separar o joio do trigo, assimilar o que é verdadeiro e, assim enriquecido, sair vencedor na luta ideológica. Mas justamente porque este conhece a intenção originária dos pesquisadores, mantém-se em guarda, exclui e excomunga quando a sua imensa vitalidade lhe permitiria dirigir essas técnicas contra aqueles que as inspiraram.

O resultado é que a cultura está dividida em duas; trata-se de duas verdades inertes, uma ao lado da outra, que se condenam entre si e que se acham ambas incompletas, embora de modo totalmente diferente. O momento histórico é tal, hoje em dia, que a luta ideológica consiste para a ideologia marxista em apreender tudo, em dissolver tudo em si, transformando-o. Mas isso implica que uma força poderosa assim e que pode ser irresistível renuncie à suspeita, nos confrontos de tudo o que não é originário da lei ou que não tende diretamente para a lei. Em outros termos, reclamar a unidade da cultura significa reclamá-la nas suas contradições vivas e não, pelo contrário, abandonar a luta ideológica.

*A Guerra Mata a Luta Ideológica*

É a guerra que mata a luta ideológica, pois substitui o confronto pela separação e a condenação recíproca. Kruschov disse-o bem quando, a respeito da coexistência dos regimes, falou, com razão, que tal coexistência tem de ser uma competição em todos os planos, mas que esta competição tem de ser pacífica. Aplico isto que êle nos disse à cultura e concluo que esta deve ser competitiva, que a sua unidade sintética implica, em todo caso, uma competição que, no meu entender, deve terminar a favor do marxismo.

Mas voltemos a Kafka para ver o exemplo de uma verdadeira emulação cultural. Perguntei a um de meus amigos soviéticos: por que não o traduzem? Ele me respondeu: iniciaremos brevemente a publicação de algumas de suas obras menores, mas deve compreender que a crítica oci-

dental tanto o deformou que o faz aparecer, para muitos, como um nosso inimigo jurado. Respondi-lhe, então: e por que, de tua parte, não escreveste artigos de crítica marxista para reivindicá-lo? Também neste caso teríeis vencido porque vossos métodos se aprofundam muito mais nas explicações do que os dos críticos ocidentais. A verdadeira competição cultural, numa palavra, consiste em suprimir todas as alfândegas e todas as barreiras da cultura e em lançar este desafio pacífico: a quem pertence Kafka, a nós ou a vós, ou quem o compreende melhor? A quem serve mais?

Não, nós, homens de cultura — e me dirijo a todos os que me escutam — bem sabemos que não se deve *defender* a **cultura**. *Defendê-la* significa, de fato, servir-se dela para justificar a guerra: contra o que é ela defendida? Contra os homens? Sou daqueles que preferem uma vida humana à catedral de Chartres. Já que a catedral, se por ela morrermos, não fará homens que assumam nosso lugar; enquanto os homens sobrevivendo e a catedral sucumbindo, aqueles poderão reconstruí-la, como demonstra o exemplo de Varsóvia. A cultura é feita pelos homens, para os homens. Defendê-la contra eles é transformá-la em ídolo, é alienar o homem de sua criação. E se o canhão se intromete e dispara seus obuses greco-romanos contra os canhões asiáticos isto faz temer que, no fim, não restarão, nem em Angkor nem em Atenas, nada mais que pedras espalhadas pelos bombardeios.

A cultura não deve ser *defendida* nem por militares nem por políticos; e aqueles que pretendem defendê-la são, na verdade, queiram-no ou não,

os defensores da guerra. Quando os soldados do imperialismo defendem o Partenon, na realidade é o Partenon que defende o imperialismo. Não é preciso proteger a cultura; a única coisa que ela exige compete a nós, intelectuais: é preciso desmilitarizá-la — (*Novos Rumos*, Rio).

## ENSINO COMO AÇÃO POLÍTICA

*Entrevistado pela Revista O CRUZEIRO, o Prof. Lourenço Filho expendeu conceitos sobre as relações do ensino com a ação política. Transcrevemos esse pronunciamento:*

P. —• Que razões gerais determinaram um progresso de qualidade e de quantidade no nosso ensino primário?

R. — As razões gerais estão nas mudanças sociais que nesse prazo se deram no País. As escolas não funcionam no vazio. Não são uma invenção dos pedagogos. Resultam, primordialmente, das expectativas das famílias e demais grupos sociais, quanto ao destino das crianças e jovens. Antigamente, a educação fundamental se dava no lar, na igreja, através dos costumes. O trabalho da escola representava um ornamento, ao menos para a maior parte do povo, que não sentia mesmo a necessidade dela.

E isso por quê? Porque o trabalho era rude e muito pouco diferenciado. Na maior parte, podia ser bem cumprido por pessoas analfabetas. Vivíamos numa sociedade de base rural bem estratificada. Tudo parecia muito estável e seguro, naquele fim de era vitoriana, tão tran-

qüila e pacífica... Cada coisa e cada qual em seu lugar.

Mas logo a situação começaria a mudar. Primeira grande crise do café, a Primeira Grande Guerra. Tentam-se manufaturas e logo indústrias mais organizadas. Grandes grupos dos campos deslocam-se para as cidades. Multiplicam-se as ocupações. Saber ler, escrever e contar passa a ter algum preço. Nas cidades, ao menos, constituem petrechos na luta pela vida.

Daquele imobilismo, passa-se a uma mobilidade social crescente. O povo ganha maior participação na vida econômica e política, segundo o que venha a conhecer. Nos últimos 30 anos, o processo acelera-se. E a situação de hoje é bem conhecida de todos. Já não basta, para um grande número, o ensino primário. A demanda do ensino, na região sul, especialmente, torna-se premente: mais e melhores escolas! Que se democratize o ensino de grau médio e superior.

#### *Analfabetos e Alfabetizados*

Entretanto, o ensino primário ainda é, e continuará a ser, um grave problema. Esse grau é *primário* em dois sentidos: no de primeiro, na aquisição individual, e no de primacial, na função social de assimilar as novas gerações aos moldes presentes da cultura do País. Isso aqui, como em toda parte, porque a cultura de hoje excede de muito as possibilidades da transmissão oral. Reclamam o texto impresso, os livros, os jornais, as revistas. Nem por outra razão, as taxas de analfabetismo servem como indicadores negativos quanto ao desenvolvimento social.

Nesse particular, temos também progredido, mas com variações muito grandes de região a região, de Estado a Estado, e, de modo geral, dentro de cada um, entre as áreas rurais e urbanas. Qualquer generalização apressada será perigosa a esse respeito, e a análise do conjunto demandaria alguns dados um pouco mais complicados. Vou tentar resumir-los.

Uma coisa já ficou dita: o ensino não depende apenas da oferta que dele se faça, mas da necessidade com que êle seja sentido, ou de sua demanda. Assim, nas áreas rurais é ela menor, ou mais débil que nas áreas urbanas, em geral. Mas, numas e noutras, dependente também de certas condições culturais, dos processos de trabalho e circunstâncias da vida econômica. Nos campos, em conjunto, do que se tem convencionado chamar "estrutura agrária", compreensiva do regime de propriedade, condições de mercado e transporte, de crédito, de estímulo geral em produzir, com o ensaio de novas e melhores técnicas.

Sempre que se analisam as relações entre o ensino e a estrutura agrária, a conclusão geral a que se chega é a mesma. No regime de latifúndio, por exemplo, o trabalhador não tem maiores possibilidades práticas de subtrair-se a seu estado de dependência econômica e subordinação social. Poucos trabalhadores podem chegar a capatazes ou ocupações do mesmo nível. O caminho que possa conduzi-los a maior progresso está fechado. No minifúndio, vivendo de uma miserável agricultura de subsistência, tudo é o mesmo.



Como resultado, a família rural não vê necessidade de manter seus filhos na escola, parecendo-lhe inútil ir além das primeiras letras, ou de uma aprendizagem rudimentar da leitura, que nas mais das vezes fica sem função. Daí falarem os técnicos num *analfabetismo funcional*, além do analfabetismo absoluto, ou total.

Em nosso País, por exemplo, em média, de cada grupo de cem crianças que se matriculam no 1º ano primário, nas zonas rurais, apenas 28 prosseguem no 2º ano, tão-somente 14, no 3º ano. Esses coeficientes são muito expressivos. Esse fato aliás não é privativo do Brasil, mas comum em todos os países de estrutura agrária similar. Posso dizê-lo com certo conhecimento de causa, porque ainda há pouco concluí uma investigação a respeito, que me foi solicitada pela Organização dos Estados Americanos, para servir de documento de trabalho a uma próxima reunião do Conselho Interamericano Cultural.

Esse estudo resulta da análise de 22 experiências de educação rural, realizadas em diferentes países latino-americanos. Para sua análise, tais experiências foram distribuídas em três grupos, segundo se referissem às condições próprias da escola (prédio, preparação do professor, recursos de organização); ou à expansão dos serviços escolares, por processos de contato social; ou, enfim, a planos maiores, articulados com planos de desenvolvimento econômico e social e reorganização de comunidades. Em todos os casos, as conclusões práticas, examinadas por critérios objetivos, eram sempre idênticas.

Em certa parte do trabalho, acentuei que em muitas zonas rurais há escolas de boa qualidade, com funcionamento regular há vários anos, e sem que a população local aproveite a capacidade da matrícula. Por outro lado, a deserção escolar é aí acentuada. Carregando-se nas tintas, pode-se dizer que a sociedade urbana deseja *educar* as populações rurais, mas que estas não desejam ser educadas, ou, ao menos, que não o desejam ser, por efeito de suas condições limitadas de vida.

#### *Algumas Condições de Ordem Geral*

Esse é o primeiro ponto a destacar, o de oferta e demanda de ensino, onde haja escolas. Mas para que elas existam fazem-se necessários recursos, e esses recursos provêm da própria capacidade de produzir do povo, da renda *per capita* em cada país, suficiente a atender os serviços públicos de um ensino disseminado. Aí entra o segundo ponto, o de baixa produtividade, associada a altos contingentes da população rural, naquelas condições de vida.

Não é por simples acaso que a Argentina, o Uruguai, o Chile e Cuba, já pelos dados do recenseamento de 1950, apresentavam os menores índices de analfabetismo na América Latina. E que também esses países possuíam menor percentagem de população nos campos e, também por isso, maior renda *per capita*.

Em posição inversa, tínhamos o Haiti, a Guatemala, a Bolívia, Honduras, Nicarágua, El Salvador e Rep. Dominicana, com os maiores índices de analfabetismo, como também as



mais elevadas percentagens de população rural e os baixos índices de renda.

Os demais países, entre os quais o nosso, ocupavam uma situação intermediária. E, para o nosso caso especial, se aplicarmos os mesmos critérios, assim seremos levados também a classificar os nossos Estados. O progresso da educação popular, verificado pela alfabetização, acompanha as taxas de urbanização e os índices de renda por habitante. Um e outras são sempre maiores nos Estados do Sul. Nalguns deles, a renda *per capita* tem sido, nos últimos anos, cinco, seis e até sete vezes mais alta que a de alguns Estados do Nordeste, por exemplo.

#### *Círculo Vicioso*

Então, fica-se num círculo vicioso: o povo é pobre porque não recebe instrução, e não recebe instrução porque é pobre... Como sair dele? Tocamos o ponto fundamental. Por definição, os povos subdesenvolvidos possuem sistemas de ensino insuficientes e inadequados, e, em consequência, permanecem subdesenvolvidos. Por outras palavras, já há oitenta anos, repetindo o dito de um estadista inglês, Rui Barbosa proclamava na Câmara do Império: "Senhores, a miséria cria a ignorância e a ignorância eterniza a miséria..." Essa percepção de ordem geral, à época, hoje se confirma por mil e um estudos de análise, sempre coerentes nos resultados.

Desse modo, os problemas do ensino, ou da educação em geral, já não se contêm hoje nos estreitos limites das preocupações didáticas, mas têm de ser encarados como ação

política, no mais legítimo sentido dessa expressão, a serem resolvidos por administradores devidamente habilitados e com o indispensável concurso de analistas sociais, entre economistas, demografistas, financistas, sociólogos e, enfim, especialistas em organização escolar. Todos os estudiosos da matéria estão hoje convencidos de que as questões do ensino precisam ser convenientemente planejadas, estabelecendo-se para elas certas escalas de prioridades e, de tal modo, que umas realizações eficientemente possam conduzir a outras, atendidas segundo critérios de eficiência crescente.

Outrora, podia-se pensar na solução de singelos problemas locais. Hoje isso não basta, tendo-se de pensar em escala mais ampla, em problemas regionais, com sua integração nos problemas nacionais. Em 1958, a UNESCO que, como é sabido, é a organização das Nações Unidas para as questões de educação, em colaboração com a Organização dos Estados Americanos, realizou uma reunião especial de estudos sobre os problemas de *planejamento integral* do ensino, em cada país.

Aí se definiu esse planejamento como "um processo contínuo e sistemático no qual se apliquem e se coordenem os métodos de investigação social, os princípios e técnicas da educação, da administração, da economia e das finanças, com a participação e apoio da opinião pública — e, tanto no campo das atividades governamentais como privadas, a fim de que se garanta ensino adequado à população de cada país, com metas e etapas bem definidas, que facilitem a cada indivíduo a realização de suas potencialidades, não esquecida, po-

rém, a sua contribuição eficaz, no desenvolvimento social, cultural e econômico.

Eis, pois, como se há de romper o círculo vicioso, mais aparente que real, quanto mais a fundo se analise o problema. Em nosso caso, parece certo também, o planejamento educativo terá de ligar-se às reformas de base, de que agora tanto se fala, estando necessariamente cada uma delas ligada às questões de ensino e educação.

Tenho ensinado um pouco e aprendido muito. Isto, afinal, é o que podem dizer os velhos professores como eu. E dessa experiência, a mais natural é a do contraste entre as escolas do meu tempo e as de hoje.

Por isso, lembro o conselho da Rainha Branca, em *Alice no País dos Espelhos*: "Mais depressa! Neste país, é preciso andar muito depressa para não se sair do mesmo lugar... ou até mesmo para que não se venha andar para trás..."

Parece um absurdo, mas é o retrato da educação no Brasil, por uma razão bem simples — o nosso explosivo desenvolvimento demográfico. Nossa população está crescendo, nos últimos tempos, com as mais elevadas taxas já observadas no Mundo. Assim, por muito que venha crescendo o número das escolas, milhares e milhares de crianças ainda permanecem fora delas. Anda-se depressa, mas não se está saindo do mesmo lugar, quanto ao *déficit* escolar, contra o qual é preciso lutar.

E essa situação determina ainda uma outra dificuldade que se deve fazer notar. Ela influi na composição demográfica, segundo os grupos da população ativa e população de-

pendente, quer dizer, do grupo que produz e do que não produz, justamente porque deverá estar-se preparando para melhor produzir nas escolas.

Em 1950, a percentagem de pessoas entre 7 e 14 anos, em relação à de pessoas entre 15 e 64 anos, era igual a 36 por cento. Essa mesma percentagem era, então, na Bélgica, igual a 15 por cento; na França, 17 por cento; na Suécia, 19 por cento; nos Estados Unidos, 21 por cento. Se acrescentarmos os dependentes antes da idade de 7 anos, e ainda nessa condição admitirmos os que devam seguir estudos médios, então teremos no Brasil uma pessoa economicamente ativa, para criar e educar outra, ao passo que nesses países, como em outros, duas, três, ou mais, existem. Não há dúvida. Neste País, será preciso andar muito depressa, para que, ao menos, não se saia do mesmo lugar...

## CENTROS NACIONAIS DE TREINAMENTO E PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO

J. LEITE LOPES

Estamos vivendo uma época em que o desenvolvimento industrial depende cada vez mais do conhecimento científico. As descobertas realizadas nos diversos setores da ciência, notadamente no domínio da física, e resultantes de um esforço contínuo de pesquisa básica, são, hoje em dia, rapidamente utilizadas em processos tecnológicos que conduzem à instalação de novas indústrias e a um desenvolvimento em maior escala dos países capacitados. É do conhecimento geral o avanço obtido

pelos países europeus, pelos Estados Unidos da América e pela União Soviética, no domínio da física atômica, das aplicações tecnológicas e biológicas da energia nuclear, no domínio da eletrônica, das máquinas computadoras e da automação, no domínio da física dos sólidos, da física da atmosfera, da balística dos foguetes intercontinentais, da física cósmica.

Em consequência deste progresso científico acelerado e da revolução tecnológica dele decorrente, tem-se apresentado, até nos países mais avançados, o problema crucial de reformar o ensino, sobretudo no nível médio e no superior, de modo a torná-lo capaz de formar homens para a nova civilização, homens que tenham uma formação humanística completada por um conhecimento científico que lhes permita compreender o mundo em que vivem. Além disso, deve o ensino superior especializado nas carreiras tecnológicas adaptar-se às novas exigências requeridas pelo próprio desenvolvimento, de modo a poderem as indústrias e as agências governamentais contar com maior número de físicos, de químicos, de matemáticos e de engenheiros nas diversas especialidades da tecnologia. E não se trata apenas de aumentar o número de cientistas e técnicos graduados por Universidades e Escolas Técnicas, trata-se também, e sobretudo, de aprimorar a sua formação, de rever os currículos, atualizá-los, substituindo disciplinas e programas, criando-se novas especialidades. Trata-se, até, de rever as técnicas de ensino, reescrever livros de texto que incluam recentes avanços científicos de importância capital para a utilização prática.

Estudos intensivos e inquiridos a este respeito estão sendo realizados em diversos países, por exemplo, nos Estados Unidos da América, na França, na Itália. Nos Estados Unidos, expandem-se as universidades, criando institutos que desenvolvam o ensino e a pesquisa das novas especialidades, aumentando os recursos das fundações que amparam e estimulam a pesquisa científica, e ampliam o poder catalisador do governo daquele país na modernização da educação superior.

O esforço, nos países mais avançados, reveste-se até do caráter dramático da competição internacional e da defesa nacional.

Assim começa o relatório publicado pela National Science Foundation, no ano de 1959: "Um sentimento de crise apoderou-se dos Estados Unidos em consequência do lançamento do primeiro satélite artificial pela URSS em outubro de 1957. No ano seguinte, muitas pessoas, em todos os níveis do Governo e da vida privada, procuraram modos de aceitar o desafio que — sentiam elas — havia sido lançado, com tanta força, ao país". Tratava-se de tomar medidas que assegurassem à Nação uma boa estrutura da educação e da ciência: "a sound structure of education and science".

O President's Science Advisory Committee assim se expressa em seu relatório intitulado *Education for the Age of Science*:

"É evidente que o Governo exerce uma poderosa influência modeladora sobre toda a ciência e tecnologia dos Estados Unidos. Não apenas a segurança da Nação, mas sua saúde e bem-estar econômico, a excelência de sua vida científica e a

qualidade da educação superior norte-americana, estão, agora, fatalmente ligados ao cuidado e à seriedade com que o Governo apoie a pesquisa".

Diz ainda o relatório: "Em uma sociedade de fronteira, como a dos Estados Unidos de 100 anos atrás, era natural considerar a proeza e a bravura pessoais, inerentes ao pioneiro, em alta conta. Hoje a fronteira é intelectual; o "scholar", o pesquisador, o cientista, o engenheiro, o professor são os pioneiros".

Não menor é o esforço em outros países para o aprimoramento da educação e o fortalecimento da pesquisa científica e tecnológica.

Renovam-se as universidades européias, ao mesmo tempo que realizam os governos do Velho Continente programas específicos de cooperação, tais como o que conduziu à criação e ao funcionamento, com extraordinário êxito, do Centro Europeu de Pesquisas Nucleares, o CERN, de Genebra.

O fato de nos países mais desenvolvidos estar em curso um intenso trabalho de modernização das universidades e de impulsionamento da pesquisa científica deve estimular-nos a atacar os nossos próprios problemas nesse domínio. Pois o desenvolvimento que desejamos manter e incrementar exige de nossa parte um esforço relativamente maior que o dos países avançados: não basta que nos desenvolvamos, é indispensável que não aumente a distância que nos separa deles. A nossa velocidade de desenvolvimento deve ser maior que a dos países adiantados e, portanto, o esforço para mantê-la e aumentá-la não pode ser pequeno.

Qual a situação no Brasil, do problema da educação superior, no que se refere à formação de cientistas e técnicos? Apesar do número crescente de novas faculdades e universidades criadas em diversas regiões do país, é ainda insatisfatória, deficiente em número e, em geral, em qualidade, a formação de engenheiros, de físicos e de químicos.

Pondo de lado, por um momento, o problema da formação de cientistas, pode-se afirmar que é grave a carência de engenheiros, quando se leva em conta o panorama dinâmico da evolução industrial do Brasil. A fração de população de um país capaz de exercer atividades de engenharia pode dar uma medida de seu grau de desenvolvimento tecnológico. Este índice era, nos Estados Unidos, em 1957, da ordem de 1 engenheiro trabalhando em indústria, para cada 300 habitantes, enquanto no Brasil tal índice é da ordem de 1 engenheiro diplomado (não necessariamente trabalhando em engenharia) para cada 2.000 habitantes.

Com o desenvolvimento industrial do Brasil no último decênio, e o aparelhamento insatisfatório das escolas e universidades, a deficiência tende a tornar-se cada vez mais aguda.

Não basta, por outro lado, aumentar indiscriminadamente o número de escolas e universidades. É indispensável que a qualidade do ensino seja simultaneamente aprimorada. E aqui surge o entrosamento do problema da formação de engenheiros com o da formação de cientistas. Pois os cursos de engenharia possuem certo número de disciplinas básicas nos setores da matemática, da física e da química, indispensável

para o aprendizado das técnicas especializadas. Estas disciplinas exigem professores competentes e estes, no nível de ensino superior, devem ser pesquisadores. Necessitamos, assim, de matemáticos, de físicos e de químicos para que possam constituir os Departamentos ou Institutos de Matemática, de Física e de Química, encarregados de pesquisas e de dar a formação básica aos futuros engenheiros e aos cientistas.

O desenvolvimento da física no Brasil, pela realização de trabalhos de pesquisas e sua publicação em revistas estrangeiras categorizadas, pelo treinamento de estudantes e jovens graduados nos métodos científicos modernos da especialidade, foi assegurado, inicialmente, pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas e pela Universidade de São Paulo.

Além dessas instituições, novos institutos foram organizados, importantes para o desenvolvimento nacional no setor da física e da energia nuclear.

Tais Centros e Institutos devem receber apoio adequado para que possam cumprir sua importante missão de formar e treinar novos físicos, engenheiros e matemáticos. Do mesmo modo, é indispensável que as novas Escolas e Institutos Tecnológicos criados no país sejam devidamente aparelhados com pessoal técnico e científico competente. Como, entretanto, existe no país uma grande deficiência de engenheiros e de cientistas, é praticamente impossível que todas as escolas de engenharia possam treinar os estudantes nas mais importantes técnicas modernas da física, necessários para aplicações tecnológicas e industriais.

E com base nessa constatação e na de que as universidades brasileiras ainda não oferecem senão esporádica e irregularmente cursos de pós-graduação, que se torna necessária a escolha de alguns dos mais notáveis centros de pesquisas do país para que — devidamente equipados — se possam transformar em centros nacionais de treinamento, pesquisa e especialização nas técnicas científicas indispensáveis ao moderno desenvolvimento industrial.

Ê conhecido que algumas técnicas especializadas, necessárias à indústria nacional, apresentam grande carência de físicos e engenheiros, carência que se tende a agravar em futuro próximo.

Os centros nacionais de treinamento, pesquisa e especialização seriam uma importante contribuição para o treinamento especializado de engenheiros, de físicos e de químicos nessas técnicas, notadamente em eletrônica, construção de aparelhos de precisão, espectroscopia, física dos sólidos e física nuclear.

O desenvolvimento da indústria eletrônica e de aparelhos elétricos no país tem sido rápido, nos últimos anos. E uma indústria nova, que vem absorvendo, na sua totalidade, os especialistas formados por diversos cursos já em funcionamento.

A formação de especialistas neste setor é passível de grande ampliação. Tanto mais que a instalação de técnicas de controle industrial e automatização de processos fabris, bem como a instalação de computadores eletrônicos aumentarão ainda mais a demanda, sendo, portanto, das maiores e mais amplas.

A segunda especialidade que um centro nacional de treinamento, pes-



quisa e especialização em Física — ao qual poderá contribuir o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas — é a da construção de aparelhos científicos de precisão quer elétricos, quer ópticos ou mecânicos.

O setor industrial correspondente no país é ainda embrionário. Há uma pequena indústria de instrumentos ópticos de precisão e algumas fábricas de instrumentos elétricos para medidas usuais. A totalidade do equipamento técnico de medida mais elaborada é importada, assim como vem do estrangeiro a esmagadora maioria do equipamento científico.

A formação de especialistas no setor de instrumentação viria incentivar a criação de indústria capaz de contribuir para uma substancial economia de divisas empregadas na importação de equipamento especializado.

Cursos superiores e intensivos da espectroscopia e de física dos sólidos realizariam no setor um trabalho quase pioneiro. Ambos estão ligados a uma série de indústrias cujo nível técnico está a exigir a presença de físicos especialistas.

Como técnica geral, a espectroscopia iria servir às indústrias metalúrgicas e mecânicas, à indústria de petróleo e derivados, à indústria farmacêutica e de produtos químicos. Atualmente, a formação de especialistas qualificados neste domínio é inteiramente ocasional, pois em nenhuma unidade de instrução superior são dados regularmente cursos especializados no assunto.

À física dos sólidos está associada característica idêntica. A obra pioneira de um centro nacional de treinamento e pesquisa seria marcante, pois, mesmo no terreno da

pesquisa científica, poucos são os especialistas, no Brasil, que trabalham no assunto. As necessidades industriais, se bem não sejam agudas, já se fazem sentir e o curso em questão iria estimular os setores ligados à metalurgia, à fabricação de semicondutores, à análise e propriedades de ligas metálicas, etc.

Cursos de física nuclear responderiam a uma atividade de vanguarda que se está implantando no país. Funcionam no Rio de Janeiro dois cursos de engenharia nuclear que já formaram um pequeno grupo de especialistas. A Comissão Nacional de Energia Nuclear está fortemente interessada na extensão de tais cursos, da maneira a dispor de grande número de técnicos para seus planos de desenvolvimento da produção de energia átomo-elétrica.

O caráter de pós-graduação dos cursos dos centros nacionais de treinamento cobriria uma lacuna na estrutura universitária. Ao mesmo tempo, tais cursos ofereceriam perspectivas de aproveitamento qualificado na indústria, ou na pesquisa científica, tornando-se mais atrativos para os graduados na universidade.

Circunstâncias diversas impediram até hoje que as universidades brasileiras oferecessem aos graduados, sistematicamente, cursos de nível mais elevado após a formatura. Em física, por exemplo, apesar de um desenvolvimento apreciável, há apenas a possibilidade de se conseguir em média um doutoramento por ano nos dois maiores centros, Rio e São Paulo.

O segundo conjunto de razões é que um físico formado no país tem pequenas possibilidades de aproveitamento remunerativo fora das ati-



vidades de pesquisa científica. A formação dos físicos lhes permite, profissionalmente, exercer cargos de magistério secundário, o que não é acompanhado de maneira alguma de uma atração salarial marcada. Até hoje, a carreira de físico não é reconhecida pela legislação trabalhista.

Os cursos de um centro nacional de treinamento e pesquisa viriam modificar esta situação, oferecendo uma possibilidade de aquisição, em nível de pós-graduação, de uma especialidade de imediato aproveitamento técnico-industrial, e permitindo, se assim fôr o caso, que o pós-graduado ingresse em uma carreira de pesquisa científica.

Por outro lado, atraindo jovens engenheiros a esse treinamento pós-graduado, contribuiremos para o entrosamento indispensável entre a pesquisa e a tecnologia.

A contribuição de um centro nacional de treinamento para o desenvolvimento técnico do país não se limitaria à formação de especialistas para a indústria. Dentro de um aspecto puramente educacional, sua ação se refletiria na formação de quadros categorizados para o preenchimento de vagas nas instituições educacionais e científicas existentes ou em formação, sobretudo nas escolas de engenharia e de ciências e nos institutos tecnológicos fundados recentemente.

O trabalho das instituições científicas na América Latina é melhor avaliado quando encarado do ponto-de-vista das necessidades gerais do continente. Com uma população atual de cerca de 200 milhões de habitantes, o Continente Latino-Americano exigiria um sistema inter-relacionado de cem universidades para,

dentro dos padrões modernos, assegurar seu desenvolvimento industrial e educacional. Este conjunto deveria absorver anualmente 200.000 estudantes.

A construção de tal sistema é um trabalho difícil, especializado, e só pode ser realizado com um esforço sistemático da coletividade em um prazo longo. A estrutura do sistema educacional do Japão, atualmente quase terminada, necessitou de mais de meio século. Na União Soviética, depois de quarenta anos, atingiu-se apenas cerca de 30% do nível de saturação.

Na América Latina, depois da Segunda Guerra Mundial, formaram-se cinco ou seis universidades relativamente modernas. O que prova, de um lado, que o processo desejável já começou. De outro lado, mostra também a amplitude da distância a percorrer para atingir o nível de saturação.

Qualquer fomento do sistema educacional superior na América Latina deve partir das instituições já existentes para ampliá-las e modernizá-las. As novas instituições, quer nasçam independentemente das antigas, quer nasçam dentro das antigas, devem entrosar-se e relacionar-se fundamente com estas para conseguir níveis mais altos de rentabilidade social.

No Brasil, admitindo-se que as instituições do Rio e São Paulo estejam saturadas — o que é certamente exagerado — será necessário, para cinco faculdades de ciências e cinco escolas de engenharia, um mínimo de 30 professores com autonomia de pesquisa e um pessoal auxiliar de 100 assistentes e técnicos com alguma experiência.

A constituição deste grupo exigiria a formação anual, pelas instituições de São Paulo e do Rio, de 12 a 15 doutores em física.

Tal nível ainda está fora da capacidade do sistema educacional superior do país, mesmo admitindo que uma parte dos doutoramentos seja conseguida no exterior.

O ingresso anual de estudantes está aumentando, mas seriam necessários 1.500 alunos por ano para conseguir as diplomações desejadas. Isto implicaria uma matrícula inicial de 300 alunos nos cursos de física, no Rio e São Paulo. Os níveis existentes são muitas vezes inferiores.

A cobertura desse *déficit* não será conseguida se o estímulo para o ingresso na carreira de físico não partir de razões materiais muito sólidas, capazes de interessar a um grande grupo social. A conjugação das necessidades industriais de especialistas em ramos da física com a formação de graduados em nível pós-universitário poderá constituir um impulso grande para a resolução deste dilema, oferecendo-se o treinamento especializado adequado tanto a físicos como a engenheiros.

Tal conjugação seria um objetivo maior do centro nacional de treinamento, que não seria uma entidade educacional com intuítos competitivos em relação à universidade, mas com finalidades altamente cooperativas.

Não haveria assim, neste setor, uma ruptura de equilíbrio, mas o estabelecimento de novas relações e ligações capazes de garantir um adequado crescimento do sistema local de universidades, pois um centro nacional de treinamento em Física es-

taria destinado não somente a bacharéis em física, mas também aos diplomados nas diversas modalidades da engenharia.

Na análise precedente, espero ter podido comunicar o sentimento da necessidade urgente da adoção de medidas para o estímulo à pesquisa científica e para a formação, em maior número, de engenheiros, físicos e químicos, com treinamento científico pós-graduado. Ao mesmo tempo, apresentei as linhas gerais de uma solução específica para esse treinamento, a saber, a constituição de centros nacionais de treinamento e pesquisa, que suplementem as universidades brasileiras.

A indústria norte-americana e europeia, assim como a soviética, exigem atualmente não apenas engenheiros em grande número, mas, sobretudo, especialistas com doutoramento em física.

No Brasil, ao lado das Escolas de Engenharia e Institutos Tecnológicos, será importante constituírem-se um ou mais Centros de caráter nacional, de Treinamento Pós-Graduado em Física para engenheiros recém-diplomados.

Deste modo, ao mesmo tempo que as nossas universidades dão a formação básica aos nossos técnicos e cientistas, cuidamos também de aprimorar a formação científica especializada de uma fração desses engenheiros, indispensável ao desenvolvimento de novos processos tecnológicos em nosso país.

Pois o desenvolvimento material depende também de pesquisadores, de homens bem formados, que saibam pensar e possam realizar novas idéias. — (*Tempo Brasileiro. Rio*).

## FORMAÇÃO E ENCONTRO

Fritz Bohnsack

Os conceitos "formação" e "encontro" não correspondem somente a fenômenos pedagógicos diversos, mas procedem, em última instância, de tradições pedagógicas distintas. Poderíamos simplificar dizendo que uma dessas tradições é grega, sendo a outra bíblica.

Formação ou encontro? Eis a pergunta em que se vem sutilizando, na Alemanha, a discussão em torno desses controvertidos conceitos. A decisão basilar que confronta o educador nessa pergunta é o objeto do presente artigo. Talvez o leitor estrangeiro descubra aqui uma problemática que também êle, como educador, tenha já experimentado.

## I

A palavra alemã *Bildung* (formação) tem como étimo *Bild* (imagem). O verbo *bilden* denota primitivamente a transmutação artesanal ou artística de um material morto numa imagem (*Bild*), numa forma perfeita. Formação significa tanto esse processo configurador quanto o seu resultado. Mas, já em Platão, o ato formador do artista (*pkittein*) serve de analogia para a formação da alma. Tal formação humana aspira reconhecer na "imagem" da idéia (*Bild eidos*) a essência do cosmo. E ela visa à perfeição. As arqui-imagens do cosmo en-

contram-se igualmente situadas na alma do homem, desse microcosmo, embora esquecidas. Formação é algo que busca trazer novamente à luz, maiêuticamente, por meio da anamnese, esse parentesco essencial entre o homem e o mundo. Formação seria assim algo que aspira a reconstituir acima da linguagem, da palavra falada, a soberania do Logos, que abarca o homem e o mundo. Ambos os aspectos desse processo pedagógico, o evoluer maiêutico de um fator interno e a tensão provocada pelo amor no sentido de uma perfeição externamente contraposta, interpenetram-se já em Platão. Mais tarde o formacionista procura captá-los, nas mais das vezes, em analogias com a evolução das plantas e com a configuração das obras de arte. Não podemos seguir mais de perto as particularidades desse desenvolvimento semântico, nem tampouco o jogo de influências que afetou o conceito germânico *Bildung* sob o reflexo do pensamento formacionista grego. 1

E essencial que em nossas ulteriores considerações tanto a evolução quanto a configuração denotem um processo de aperfeiçoamento contínuo, cujo desdobramento obedeça a um plano e vise a um fim. Para aquele clássico da tradição formacionista alemã que foi Wilhelm von Humboldt, atende o processo dessa continuidade ao *a priori* da vocação individual e à idéia de perfeição. A finalidade da vida humana consiste para Humboldt naquela formação do ser que conduz à beleza suprema da obra de arte na mais alta e proporcionada integração de suas forças em um todo. Todas as ligações com o mundo e as pessoas, todas as tarefas

Traduzido do original alemão divulgado pela *International Review of Education*, junho, 1961, pelo Prof. Daniel Brilhante de Brito.

e atividades são postas a serviço dessa autoformação, fornecendo-lhe "matéria" e tornando-se "meio" para esse fim. Foram assim deslocados os acentos com relação a Platão, assumindo valor supremo o cultivo do indivíduo.

Vem-se evidenciando em contornos cada vez mais nítidos, desde a passagem do século, a grandeza dessa concepção formacionista, mas não menos, porém, a sua arriscada unilateralidade.<sup>2</sup>

O sentido humanista do conceito formacional de Humboldt nivela-se no século dezenove com a importância atribuída ao puro saber, enquanto aquela continuidade na porfia de um objetivo que é própria de todo esforço educacional "absolutiza-se" no "metodismo" dos herbartianos. Evidenciara a escola de modo cada vez mais claro o seu caráter de instituição destinada ao ensino sistemático e metódico, delimitando-se mais e mais nitidamente da "vida" com suas vicissitudes imprevisíveis.

A escola, agora livresca, afastara-se da vida, desvitalizara-se em seu mister formacionista. Um movimento reformador de âmbito internacional buscou revitalizá-la; as diretrizes, de tal movimento na forma de "vivências" ou "projetos" (Dewey), foram acolhidas no seio da escola e da metodologia escolar, produzindo-se destarte, com êxito maior ou menor, aquela síntese da "vida" metodizada.

Não satisfeita com tais soluções, a vida arranca em nova e fundamental arremetida, introduzindo-se na escola e no terreno autônomo do sistema, a metodologia do ensino, o que se vem verificando desde a década

dos vinte e das experiências da Segunda Guerra Mundial.

Entram em cena, conseqüentemente, novos fenômenos pedagógicos, que a teoria educacional busca abordar com o conceito de "encontro".

## II

Qual se verifica com o conceito de "formação", falece também ao "encontro" uma formação incisiva. Reveste-se o termo de acepções diversas, transbordando em repetidos enunciamentos à primitiva conotação.

Limitar-nos-emos aqui ao tratamento de alguns autores que o abordaram (a) com sentido de pedagogia e (b) em sua acepção — mais restrita, a "existencial". Nesta oportunidade, delinearemos num relance a história do pensamento existencial.

"Encontro" e "existência" são termos que, em sua acepção moderna, remontam àquela segunda vertente da tradição ocidental a que nos referimos mais acima: No pensamento bíblico, orienta-se o homem, não para o reconhecimento de idéias universais e leis do cosmo, mas antes para o mandamento de seu criador, com o qual se mantém em diálogo, captando-o e respondendo de modo novo e imprevisível ante cada nova situação. A exigência ou imperativo da situação vigente apela para o homem e exorta-o a sair do seu alheamento no pecado ("Adão, onde estás?") e a aceitar sua tarefa, sua responsabilidade. É somente nesse ato de sair (Heraustreten existere) para pôr a sua resposta que o homem entra na posse de si mesmo, atingindo, como hoje nos é lícito dizer, a

sua "existência". Não estabelece êle qualquer harmonia com o Cosmo, Deus e seus semelhantes humanos continuam sendo, como pessoas, os outros, quer em seus direitos, quer em suas contradições. Destarte, o semelhante vem a ser para o eu, não essencialmente o intermediário de uma idéia (como, por exemplo, a beleza) nele próprio infusa, mas antes o verdadeiro outro em toda a sua diversidade. Somente nessa linha de raciocínio existe "encontro" na acepção de um reunir-se com a outra pessoa real. 1 "Encontro" nesta acepção existencial não entra de modo algum na esfera do pensamento platônico.

Kierkegaard opôs-se deliberadamente ao idealismo alemão quando, ao encontrar na tradição filosófica o termo "existência", transfundiu-o de substância bíblica. A extensão do conceito, primitivamente tão lata, foi por êle restringida de modo decisivo. 2 Para Kierkegaard o homem só realiza a sua existência quando abandona todas as diretivas e preenchimentos mundanos e entra numa relação solitária com um Deus igualmente solitário.

Esse extremado princípio transmitiu-se também ao pensamento existencial de nosso século em suas mais variadas formulações, quais a cristã, a ateística etc, fazendo-se manifesto em todos os domínios da cultura hodierna. Desta província do espírito surgiu no âmbito da cultura germânica também o conceito existencial de "encontro", o que ocorreu primeiro na teologia (particularmente na relação entre Deus e o homem), depois na antropologia, e logo após na pedagogia, na psicoterapia

e nas outras ciências que tratam do homem. 1

Ao tratarmos doravante de alguns pensadores que vêm ultimamente contribuindo para a discussão do "encontro" pedagógico, fazemo-lo, em ordem não cronológica, mas antes sistemática, com o propósito de introduzir o leitor na discussão de modo igualmente sistemático, contribuindo, outrossim, para maior esclarecimento do problema "encontro".

### III

Bastante imbuído, ainda, do pensamento grego e maiêutico socrático, F. Copei, referindo-se ao "momento fecundo no processo de formação",<sup>2</sup> chega, sem embargo do termo, bem perto do fenômeno de "encontro". Para Copei, também ali se realiza a formação, onde "pontos pacíficos", quais a moral e os costumes, são aceitos pela geração nova sem sequer passarem pelo crivo da reflexão. Num sentido mais profundo, o educando só recebe formação quando êle — qual o escravo de Menon do diálogo de Platão é abalado em suas opiniões incomprovadas e se deixa encaminhar para o problema mediante um impulso, indagando e porfiando com toda a sua alma pela sua solução. Copei revela, então, valendo-se de inúmeros exemplos e testemunhos, quão inoperante é a busca metódica, mesmo no trabalho mais concentrado sobre, o objeto, para encontrar a almejada solução do problema no processo cognitivo e criador da ciência, da ética e da religião.

Verifica-se, antes, uma estagnação, um emperramento, uma pausa,



uma distensão. Mas justamente daí resplandece, súbita como um relâmpago, num "momento fecundo", a solução do problema.

Em certos casos significativos é esta vivenciada como "inspiração", "revelação", "graça", revestindo-se sempre do caráter de "dádiva". Copei cuida então do efeito formador de tais vivências. Acentua êle nesse particular que o material sistematicamente elaborado deve ser objeto de um reestudo igualmente sistemático e consciente após uma intuição inesperada. Tal reconsideração é tão importante quanto a preparação sistemática do "momento fecundo", pois este, sem aquela, ou não ocorreria, ou seria insuscetível de um aproveitamento formacional. O processo de formação em Copei manifesta-se, pois, como a inter-relação de esforço próprio com a dádiva do "outro". A participação do sujeito é maior ou menor, as possibilidades do método tornam-se menos patentes quando o mister das revoluções íntimas e profundas sobreleva ao das puras e simples cognições. Nesta linha de raciocínio assevera Copei que Paulo foi, não o "sujeito", mas o "objeto" da conversão.

Esta opção demonstra que Copei, mesmo invertendo uma correlação usual, não superou completamente a formulação tradicional das categorias "sujeito" e "objeto" de formação. Contudo, o fenômeno que descreve ultrapassa claramente tal formação, e deixa entrever no "momento fecundo" uma estrutura basilarmente diversa. Haja vista, aliás, a sua característica dadivosidade, a que se refere Copei; esta sugere uma contraposição antes pessoal que objetiva. Considere-se, outros-

sim, a asserção de Copei quanto ao que se dá no "momento fecundo": "o espasmo da busca dissolve-se numa entrega, num mesclar-se com a coisa. Não sou *eu* que penso, é *isso* que pensa em mim." Infere-se, porém, o seguinte: o buscador ou educando dirigiu todas as suas energias para a solução do problema; tal objetivação não se confina ao tempo e espaço do propósito consciente e do esforço metódico; atuando num plano totalmente diverso, incide, antes, no intervalo da distensão metódica em que o sujeito, despreendendo-se de seu objeto, criou inadvertidamente a precondição indispensável para a dádiva do "momento fecundo". Designaremos provisoriamente como "dialógica" esta forma mais profunda de integração. Ao cabo de nossas considerações falaremos novamente da importância pedagógica dessa concentração distensificada, a qual falece de um tratamento mais amplo por parte de Copei.

A intuição do "momento fecundo" contém, naturalmente, importantes corolários para a realidade escolar. A tarefa do mestre não consiste, quiçá, em transmitir conteúdos, mas em preparar o momento fecundo. Cabe-nos, pois, encaminhar para este ponto mais algumas reflexões sobre a relação existente entre formação e encontro.

Em seu escrito básico, *Existenzphilosophie und Pädagogik* aborda O. F. Bollnow as formas tradicionais de formação sob a rubrica de "constância" (*Stetigkeit*), buscando, por outro lado, esclarecer cientificamente a nova dimensão de "formas instáveis da educação".



Trata êle de fenômenos como o despertar e a exortação, mas sobretudo do encontro. O mérito de Bollnow reside em ter indicado com ênfase que somente as formas "constantes" e "inconstantes" juntas vêm a constituir a realidade total da educação.

Não é fácil esclarecer em poucas palavras, após tão extensa discussão do termo, em que consiste precisamente o "encontro". Em seu conhecido exemplo cita Bollnow ao poeta Rilke. Este, postado ante o "Torso Arcaico de Apoio", é presa de tamanho arrebatamento que logo sabe que

... "Força é mudares de vida" \*

Em semelhante "encontro" defronta-se o homem súbita e imprevisivelmente com uma realidade estranha, que o abala no âmago do ser, encarecendo-o a uma radical transformação em sua vida. O que há de surpreendente e, aliás, caracteriza bastante bem a posição de Bollnow, é que o arrebatado nada fica sabendo, em sua experiência, da diretriz ou do conteúdo de tal mudança.

Torna-se então patente que a noção de "encontro" em Bollnow remonta a Kierkegaard e aos existencialistas alemães dele imbuídos, como Heidegger e Jaspers. Kierkegaard, conforme vimos, entende por "existência" aquela relação que guarda com Deus o indivíduo desligado dos preenchimentos terreaux. Esta independência de mundanos preenchimentos recebe de existencialismo

\* Nota do tradutor: da tradução portuguesa de Ivo Barroso.

Bollnowiano 2 ainda outra impulsão, quando a existência se despoja de seu último conteúdo determinante que era a relação com Deus negando o cristianismo. É precisamente em experiências extrema e unilateralmente obscuras como a culpa, a angústia, o desespero e a morte que o homem se alevanta do vazio da vida quotidiana para a existência. Nesta, reconquista êle sua relação com o essencial, com o absoluto, mas deste último só ficou, ao diluir-se o último conteúdo bíblico, e kierkegaardiano, a pura forma.

Esse fundo, mais as influências de determinada tradição teológica, bem explica a dureza, ou, melhor dito, a impiedade da noção bollnowiana de encontro. No encontro, concebe-se o homem em sua condição atual, como radicalmente empenhado na existência e sob o imperativo de procurá-la. A voz dessa exigência não é mais a do Criador bíblico; perdeu ela, juntamente com o último caráter de conteúdo, também o caráter pessoal. A voz exige, mas deixa o depositário da exigência sozinho em sua responsabilidade. Fica êle abandonado e, além disso, impiedosamente entregue à exigência. Resulta assim essa particular versão do conceito existencial de encontro bem pouco fecunda para a pedagogia, pois o educador não deve entregar o educando a exigências nem na sua qualidade de pessoa que demonstre a maneira de viver (in *seiner verlebenden Person*), nem por intermédio da matéria curricular apresentada: toda exigência consciente of inconsciente acha-se, quando educativa, cercada do amor do educador e da sua confirmação pelo educando.

Com sua unilateral, posto que lapidar conceituação, vemos em Bollnow o principal desencadeador da presente discussão em torno do "encontro". Em dois ensaios críticos, 1 busca J. Derbolav associar a postura existencial de Bollnow à concepção formacionista platônica. Diluem-se nesse ponto as fronteiras entre formação e encontro. Derbolav aplica o conceito de encontro também à maiêutica socrática, na qual representa relevante papel a comoção que acompanha o educando no processo cognitivo. Por outro lado, rechaça êle o radicalismo e, mais ainda, a já mencionada ausência de conteúdo que caracteriza o conceito bollnowiano de existência: Para Derbolav apresenta o encontro formativo três aspectos: o "despertar" pela maiêutica, daquilo que se acha infuso na alma dó educando; a transmissão e assimilação de um conteúdo cultural externo, e a decisão existencial. Todos os três situam-se no mesmo plano e correlacionam-se dialéticamente.

Também, a partir de três pólos, pôde Romano Guardini, já em 1928 explicar a essência da pedagogia em sua *Grundlegung der Bildungslehre*. Posições dialéticas desse tipo, esposadas também por outros pensadores, como Theodor Litt e H. Noll, remontam à concepção que vê na pedagogia uma realidade complexa e antinômica: assim sendo, o significado da pedagogia não pode ser compreendido por uma única referência conceitual, quer se trate da "formação", quer do "encontro". Para Guardini, pois, a formação é determinada, em última instância, pelas enteléquias (Aristóteles) e pela idéia (Platão). Mas o encontro, aborda-o Guardini

na acepção existencialista. Ambos os termos formam uma contradição e entrelaçam-se numa unidade superior. Deve um ser retificado pelo outro. Encontro e formação, tomados cada um de per si e elevados ao absoluto, seriam a ruína da pedagogia. Nessa língua dialética, põe-se de manifesto o esforço da fé católica em prol da conciliação de ambas as tradições. Também no sistema de Guardini coexistem ambos os pólos da contradição (o terceiro pode ficar de fora em nossa análise) um ao lado do outro com iguais direitos. Ao revés de Bollnow, não fica o "encontro" investido de qualquer prioridade pelo simples fato de ser o único que pode chamar o homem à existência. O chamado do encontro não constitui nenhum critério absoluto. Para Guardini, pode haver encontros que "não fazem bem", que são até mesmo "falsos", "destrutivos", perante os quais se acha o eu no direito, senão no dever, de tomar medidas autopreservativas. O critério para tal crítica e retificação do encontrante, deduz o homem, em Guardini e em outros autores, daquilo que êle contém em si como enteléquia e idéia, como "imagem" e "formação". Guardini busca assim captar o conceito existencialista de encontro em sua unilateralidade e, isso feito, aproveitá-lo na pedagogia.

## V

Indaga-se agora se não tiraríamos melhor proveito pedagógico de existência e encontro se captássemos ósses termos num ponto do tempo em que eles ainda não haviam sofrido as restrições kierkegaardianas

a existencialistas (Bollnow), nem tampouco nenhum entrelaçamento dialético com a formação (Guardini, Derbolav).

Dois autores mais jovens, A. O. Schorb e K. Schaller, vêm trazendo para a discussão o princípio pedagógico de Buber. - Como a antropologia de Buber remonta diretamente à tradição bíblica, a versão buberiana do encontro pedagógico acha-se totalmente arraigada naquela tradição. Para Buber não se acha o homem determinado pelo *a priori* da idéia (Platão) ou da lei moral (Kant), mas antes pelo *"a priori da Relação"* (*Beziehung*). Quer isso dizer que o homem descumpra com a incumbência recebida no momento da criação e nunca chega a si mesmo, à "existência", se ele a cada nova situação não se deixa indagar por um "tu", nem se abre para o chamado do agir no mundo. O "tu", nessa especial acepção, pode ser Deus na prece; ou uma pessoa que se ama, trata ou aconselha; ou um animal ou planta que requer cuidados; ou também uma idéia (*Einfall*) ou incumbência que exige realização ou execução. Essas formas de relação — tu (*Du-Beziehungen*) ocorrem imprevisivelmente por intercessão da graça, põem o eu e o tu numa relação direta, sem que seja possível ao tu tornar-se meio ou instrumento para um fim ou alvo de conhecimento objetivamente distanciado: seria então aquilo que Buber chama de "Es". (Pron. neutro que tomamos a liberdade de traduzir por "isso" — N. do T.)

O conceito buberiano de encontro situa-se agora no universo de discurso do tu. Conquanto "existencial" na acepção indicada, reveste-se

êle de maior fervor e piedade que aquele dos autores anteriormente examinados. Segundo Buber, acha-se o homem arrebatado por um chamamento íntimo para a relação — tu. O inato *"a priori da relação"* pertence aos desígnios da criação e exige virtual atendimento. Paralelamente, ainda em Buber, por trás de todo tu, posto que criatura caída, encontra-se o criador ("As linhas da relação, quando prolongadas entrecruzam-se no tu eterno"). Donde serem todos os encontros possíveis do homem, mesmo quando o tocam de modo aparentemente hostil, pessoalmente "abarcados" (*umfasst*) por Deus. Encontros "que não fazem bem" (Guardini) e perante os quais tenha o homem legítimo direito de autopreservação, inexistem para Buber. Pode também o homem experimentar no encontro uma cabal confirmação, vivendo êle a sua aceitação e o seu conagraçamento. E mesmo em encontros que expressamente exortam à "conversão" (*Umkehr*). algo assim no sentido do "é força mudares de vida", nunca se sabe o homem (Buber contradizendo Bollnow) entregue sem a graça mas antes aceito já com a exortação e, até falhando em seu mister, é êle paternal ou "educativamente" recebido. Destarte, parece a concepção de Buber especialmente fecunda para a pedagogia, pois "encontros" dessa espécie, vividos pelo educando na pessoa do mestre ou no conteúdo da matéria curricular, bem podem constituir para êle um apelo no sentido, ou de ficar alerta quanto ao passo seguinte a dar, ou corrigir seu modo de vida, ou mesmo arrepende-se oit penitenciar-se, sem que nesse processo fique êle entregue ao temor,

ao desespero ou à culpa: precisamente ao seguir esse chamado encontra o educando em sua "existência" um "novo recolhimento".<sup>1</sup>

No entanto, como pode Buber assentar a relação — tu, que nesse sentido não é um fenômeno planejável, como conceito medular da pedagogia? Não é fácil apreender conceitualmente esse paradoxo do princípio Buberiano. Os autores até aqui abordados haviam encontrado uma solução para o problema separando o objetivo do fenômeno, e justapondo-os como "método" e "momento fecundo", ou seja, como "formação" e "encontro". Já vimos como, no exemplo de Copei, aquilo que há de estável nos dois elementos assume a incumbência de preparar o "pós-parar" (*nachbereiten*) o instável, e no exemplo de Guardini, como se verifica uma associação dialética dos mesmos. Sugere-se agora aplicar as categorias buberianas de "isso e "tu" à realidade escolar e contrapor às "prolongadas faixas de "isso" do ensino planejado os "rápidos momentos de tu" do encontro pedagógico, como o faz A.O. Schort. Mas com isso não se capta em suas mais profundas implicações, nem o princípio de Buber, nem o fenômeno em foco.

O mestre deve planejar, preparar e, metódicamente, ministrar os seus ensinamentos. Seu conhecimento psicológico e sociológico dos alunos, êle o emprega como meio ancilar. O aluno fica sendo assim, de certo modo, um tipo de que o mestre pode valer-se e um "objeto" onde incide seu método e que êle modela segundo sua representação-de-finalidade (*Zielvorstellung*).

Todas essas características ajustam-se no conceito tradicional de formação. A questão decisiva é, afinal, aquela que indaga pela relação existente entre esse princípio formacionista metódico e o fenômeno de encontro que desenvolvemos acima. Como revela a discussão do conceito de "encontro", pode e deve a formação encaminhar o discípulo para possíveis "matérias de encontro" (*Begegnungstoffe*), quando, por exemplo, exercita-lhe pela poesia as faculdades de entendimento e sensibilidade, abrindo-lhe as disponibilidades para o encontro. Assim sendo pode o encontro ser preparado e, posteriormente, trabalhado mediante "cultivo cuidadoso" (Bollnow). E ante qualquer impossibilidade de agir como fator causai na promoção do encontro, deve o educador, em seu magistério, garantir-lhe o "espaço protetor", e não estrangulá-lo apertando-se rigidamente a métodos e programas.

O conhecimento da relação dialógica entre mestre e aluno conduz, um passo adiante, à associação de método e fenômeno, formação e encontro. Também no ensino da escola não resta lugar, nem para a aplicação-de-método-sem-o-tu (*Du-lose Methoäenanwenäung*) nem para o endereçamento-ao-tu-sem método (*methodenlose Du-Zuwendung*). Mesmo enquanto o professor procede metódicamente no trabalho formativo, acha-se êle cöncio da prioridade e do primado ontológico do encontro, achando-se sempre pronto para "responder" quando o aluno exige e reclama que êle intervenha como "tu". Como atitude fundamental, tal disponibilidade repassa, transformadamente, até o trabalho didático mais

estrito. Não se confina tal atitude a uma passiva prontidão, que apenas aguarda a iniciativa do aluno, mas possui, antes, caráter ativo. Nela, a amadurecida personalidade do mestre desperta a pessoa ainda não desenvolvida do educando e promove-lhe o desacanhamento. Já Pestalozzi sabia que a capacidade amorosa da criança deve ser despertada pelo amor do mestre. Ocorre isso precisamente, não só em raros momentos de intensíssima relação — tu, mas na atitude fundamental da pessoa, que o mestre deve manter como "dialógica subterrânea" (Buber) mesmo num especial processo de cognição científico-natural. Se essa relação — tu sofre qualquer interrupção, por "latente" (Buber) que seja, surgem períodos de pleno domínio-do-isso (*Es-Herrschaft-Schorb*), ficando abandonado o terreno da educação.

O conceito da "dialógica subterrânea" conduz-nos a um derradeiro fundamento da relação entre método e encontro. Também o endereçamento-do-mestre-ao-tu (*Du-Zuwendung des Lehrers*) não deixa de ter seu método. No instante de sua imediata ocorrência não influem somente a totalidade dos esforços metódicos do mestre em torno da coisa, daqueles esforços que fizeram dele o que êle agora é como professor. Também as reflexões e finalidades dele dirigidas para a educação da criança ficam em suspenso nesse momento de "imediação" (*Unmittelbarkeit*): foram elas transformadas, transfundidas e infundidas. Assim voltamos ao momento fecundo de distensa concentração que já vimos em Copei.

Vimos que no momento da distensão o eu desprende-se daquela relação sujeito-objeto característica do esforço metódico em demanda de uma solução; que com isso sua intenção final não é pura e simplesmente tolhida, mas continua atuando transformada, numa espécie de "dialógica subterrânea"; e o parceiro desse diálogo é, certamente, a mesma "coisa", o "objeto" (Copei) de que se tratava antes, mas que agora, porém, se transforma em algo de pessoal, de que pode surgir a cognição como uma "dádiva". Precisamente sobre tal dialógica incidem o magistério do professor e a aprendizagem do discípulo. Em sua mais cabal acepção, como, por exemplo, no conhecimento do que seja amor, esperança ou fé, realiza-se a aprendizagem somente através da pessoa imediata, como que pela "membrana" da "imediação" do educador. Como chega àquela citação de Copei, poder-se-ia dizer do mestre: "não sou eu que ensino, é *"isso"* (*Es*) que ensina em mim; e do aluno: "não sou eu que aprendo, é *"isso"* (*Es*) que aprende em mim. Precisamente em nossa época constitui tarefa urgente examinar em análises mais profundas a importância pedagógica desse *Es*, desse "isso", para além da contradição dialética de método e não-método, à qual correspondem paralelos bem próprios na antiga sabedoria do extremo oriente.

## VI

A discussão em torno do conceito de "encontro" vem novamente pondo de manifesto, numa época de planejamento e fabricação, que a



"humanidade" não pode ser produzida, de modo puramente técnico. Esse reconhecimento, que tampouco se fez omisso na tradição formacionista, foi decisivamente aprofundado pelo pensamento existencial, atribuindo-se agora a importância máxima não mais ao esforço formacionista do eu, mas à atuação do tu que lhe vem ao encontro. Sob o influxo da tradição dialética do pensar caiu-se porém no outro extremo, e isso num duplo sentido. Por um lado, no que tange ao conteúdo; despojou-se o encontrante de seu caráter pessoal de "tu" e ficou restringido ao de "totalmente outro", desenvolvendo esse que passou a fazer-se sentir desde a chamada teologia dialética (Deus como o "totalmente outro") até o pensamento pedagógico. Por outro lado, do ponto-de-vista do método, dilacerou-se a inseparável unidade representada pela ação conjunta do eu e do tu na ocasião do "momento fecundo" e radicalizou-se a assim conseguida participação do eu na unilateralidade da intervenção metódica sobre o "objeto", a participação-do-tu em dádiva da graça que o eu vivência quando tornado puro "objeto de conversão (*Bekehrung*)".

A questão "formação ou encontro" foi portanto erroneamente formulada, especialmente quando pressupõe a remoção de um ou de outro dos pilares de tradição que se ocultam atrás desses "termos". Foi de ambas essas tradições que surgiu a conjuntura pedagógica hodierna. Não cabe na discussão, pois, qualquer idéia de abolir a formação, mas antes uma pedagogia dialógica, a qual, reconhecendo em princípio a relação que a "existência" humana

guarda com o tu, reconsidera suas categorias básicas em suas implicações concretas e práticas à luz do fenômeno "encontro", e confere ao aspecto formação uma nova importância e um novo papel auxiliar (2).

## NOTAS

1 Não podemos tratar aqui da correlação existente entre "formação" e "educação". Tal correlação é estudada pelos vários autores segundo diversos pontos-de-vista. Nos enunciados que se seguem, o termo educação congloba formação e encontro.

2 Cf. E. Lichtenstein. "Der Existentialismus in der Krise des Glaubens", *Zeitwende*, 23.» ano (1952), n.º 5, pp. 423 e segs.

3 Em conexão com o desenvolvimento na Alemanha, cf. I. Schaarschmidt, *Der Bedeutungswandel der Wort e 'Bilden' und 'Bildung' in der Literatur Epoche von Gottsched bis Herder*, tese apresentada à Universidade de Conisberga, 1931. — F. Rauhut, *Die Herkunft der Worte und Begriffe "Kultur", "civilisation" und "Bildung"*. *Germanisch-Romanische Monat-schrift, Neue Folge*, vol. III (1953).

i Assim, já Spranger em ambas as suas interpretações de Humboldt de 1809 e 1910, e, mais recentemente, K. Schaller, em sua importante monografia, *Die Krise âer humanistischem pädagogik und der Rirchliche Unterricht*. Heidelberg: Quelle u. Meyer, 1961.

5 Os termos "person" (pessoa) e "personal" (pessoal) são empregados doravante, não na sma acepção comum e mais ampla (a humanística), mas na sua acepção mais restrita, a bíblica.

6 As decisões kierkegaardianas não se acham isoladas, mas sim resultam de uma longa evolução. Não poderemos tratar disso aqui.

7 A extensão total do debate em torno do encontro é tratada na tese de W. Loeh, apresentada à Universidade de Tubinga, *Pädagogische Untersv-*



chungen zum Begriff der Begegnung' (1958), que infelizmente ainda não foi publicada. Outras exposições históricas da evolução do pensamento dialógico encontram-se em J. Cullberg, *Dos Du und die Wirklichkeit*, Uppsala: monografias da Universidade, 1933, como também em A. O. Chorb, *Erzogenes Ich — erziehendes Du*. Estugarda: editora Klett, 19 58.

8 P. Copei. *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*, 1.ª edição, 1930, refundida várias vezes desde 1950 pela editora Quelle und Meyer, Heidelberg.

9 P. 74 da 2.ª edição de 1950.

10 O. P. Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik* (Versuch über unsteigere Formen der Erziehung), Estugarda, 1959.

11 P. Bollnow, *Existenzphilosophie*, 4.ª edição, Estugarda, 1955.

12 J. Derbolav in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2.º ano (1956), pp. 79 e segs. Cf. réplica de Bollnow, 2.ª ano, pp. 242 e segs.

13 R. Guardini, *Grundlegung der Biologielehre*, agora publicada pela editora Werkbund, de Wuerzburg. Cf. a discussão entre H. Dopp-Vorwald e "W. Alafki na *Zeitschrift für Pädagogik*, So ano (1957), págs. 213 e segs., 4.º ano (1958), págs. 251 e segs. e 5.º ano (1959), págs. 135 e segs.

14 Em seu livro, *Neue Geborgenheit Das Problem einer Ueberwindung des Existentialismus* (2.ª edição, Estugarda, 1960), Bollnow atribui iguais direitos às virtudes da confiança, da paciência, da gratidão e da esperança, pondo-as mesmo ao lado das virtudes "existenciais" da decisão, da resolução e do sacrifício. Todavia, como êle precisamente as? tomou num sentido não-existencial, corre o risco de arrebatá-las ao curso mais profundo da mencionada tradição bíblica.

15 A. O. Schorb, *Erzogenes Ich — Ervirkendes Du*, Estugarda, 1958; K.

tichaller, *Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht*, Heidelberg, 1961. W. Faber em seu belo trabalho sobre *Das Dialogische Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis*. (Tese apresentada à Universidade de Muenster, 1960), que, infelizmente, não pode ser conseguido nas livrarias. Os textos mais importantes de Martin Buber são as suas *Reden über Erziehung*, Heidelberg, 1953 e *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg, 1954 (texto inglês: *I and Thou*, Edimburgo, 1937, *Between Man and Man*, Londres, 1947).

16 Cf. Bollnow.

17 Cf. F. Bohnsack, "Das Problem der pädagogischen Absicht bei Martin Buber". *Pädagogische Rundschau*, 15.º ano (1961), pp. 47 e segs.

18 *Nota metódica*: Utilizamos por vezes o ponto-de-vista da "fecundidade" a fim de julgar uma ou outra versão do conceito de encontro. Nisso, deixamos-nos guiar pela máxima de Goethe: "Só aquilo que é fecundo é verdadeiro" (cuja intenção não podemos aqui delimitar dos conceitos de fecundidade de expressão pragmatista). O pedagogo pode tomar ou assimilar aquilo que seja "encontro", nem simplesmente da filosofia existencialista nem de pesquisas puramente fenomenológicas. A realidade da educação e a teoria pedagógica possuem uma estrutura própria, com cujas (algo no sentido de H. Noll) categorias "relativamente autônomas" podemos meditar sobre o fenômeno do "encontro" e devemos julgar as suas teorias. Não é pois por nenhum acaso que ambas as facetas do encontro pedagógico por nós desenvolvido, o (paternamente) exigente e o (maternalmente) confirmante, encontram precedentes no conceito de "conotação pedagógica" (*pädagogischer Bezug*) de H. Noll, muito embora sem a utilização existencial. (cf. H. Noll, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 3.ª edição, Prancfurte-sôbre-o-Meno, 1949, pp. 128 e segs., 136).

## ATOS OFICIAIS

DECRETO Nº 51.859 — DE 21 DE  
MARÇO DE 1963

*Institui a Semana da Educação e dá  
outras providências.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1º Fica instituída a Semana da Educação, que será celebrada em todo o Território Nacional, no corrente ano, de 22 a 27 de abril, como início da Execução do Plano Trienal de Educação.

Art. 2º O Departamento dos Correios e Telégrafos providenciará a emissão de selos e aplicação de carimbos comemorativos da Semana da Educação.

Art. 3º Incumbe ao Ministério da Educação e Cultura programar e dirigir as realizações da Semana da Educação mobilizando, para isso, todos os organismos e expressões da vida nacional.

Brasília, 21 de março de 1963;  
142º da Independência e 75<sup>-1</sup> da República.

JOÃO GOULART

*Theotônio Monteiro de Barros  
Filho.*

(Pulil. no *n.O.* de 20/3/1963)

DECRETO Nº 51.867 — DE 26 DE  
MARÇO DE 1963

*Extingue, no Ministério da Educação e Cultura, as Campanhas que menciona.*

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição,

Considerando que a Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), descentralizou a administração da educação e do ensino primário e médio, atribuindo-a aos Estados e ao Distrito Federal;

Considerando que o Plano Nacional e o Plano Trienal de Educação reservaram aos Estados e ao Distrito Federal os recursos que possibilitam a descentralização determinada na Lei;

Considerando que, à vista da transferência dessas obrigações executivas para as diferentes unidades da Federação, ficaram sem finalidade as Campanhas que as desempenhavam no Ministério da Educação e Cultura;

Considerando que a dispersão de recursos e atividades entre várias Campanhas de objetivos semelhantes é prejudicial ao seu rendimento;

Considerando que as tarefas dessas Campanhas não cessam, mas passam a ser exercida pela forma e

pelos órgãos decorrentes do Plano Trienal de Educação, decreta:

Artigo 1º Ficam extintas, no Ministério da Educação e Cultura, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha Nacional de Educação Rural, a Campanha de Erradiação do Analfabetismo, vinculadas ao Departamento Nacional de Educação, a Campanha de Construções e Equipamentos Escolares e a Campanha de Aperfeiçoamento do Magistério Primário e Normal, vinculadas ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Artigo 2º O Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação e o Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos providenciarão, dentro do prazo de trinta dias, sobre a destinação do acervo material dessas Campanhas existentes nos Estados e no Distrito Federal, e do mesmo modo o aproveitamento do pessoal estável, tendo em vista, de preferência, a cooperação que, em matéria de educação, a União poderá prestar aos Estados, por meio de convênios.

Artigo 3º Ao final de quinze dias, a partir da data da publicação deste decreto, as autoridades citadas no artigo anterior apresentarão ao Ministro da Educação e Cultura o balanço da movimentação de recursos das respectivas Campanhas, e até 31 de dezembro do corrente ano a sua prestação de contas final.

Artigo 4º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 26 de março de 1963; 142º da Independência e 75ª da República.

JOÃO GOULART

*Theotônio Monteiro de Barros Filho.*

(Fubl. no D.O. de 27/3/1963)

PORTARIA Nº 25 — DE 22 DE JANEIRO DE 1963

*Cria o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições, resolve:

Art. 1º Fica criado, no Ministério da Educação e Cultura, o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC), com a finalidade de estudar, propor e promover medidas que visem aos seguintes objetivos:

- a) a graduação do maior número de especialistas e técnicos auxiliares nos diferentes ramos da engenharia e da tecnologia em geral;
- b) aumento do número de vagas nos cursos de engenharia;
- c) o melhor aproveitamento da juventude brasileira na admissão a êses cursos;
- d) diversificação dos cursos, no ciclo profissional, ligados diretamente ao desenvolvimento industrial;
- e) concentração e coordenação de esforços e recursos financeiros, inclusive decorrentes de empréstimos externos, destinados aos objetivos mencionados neste artigo.

Artigo 2º A execução dos serviços do Programa de Expansão do Ensino Tecnológico fica a cargo de

uma Superintendência, subordinada diretamente ao Gabinete do Ministro.

Parágrafo único. O Superintendente do Programa de Expansão do Ensino Tecnológico terá, entre as suas atribuições, promover a celebração de convênios ou acordos com entidades públicas ou privadas que se proponham a cooperar na consecução dos objetivos previstos nesta Portaria.

Artigo 3º Fica designado o Superintendente do Programa de Expansão do Ensino Tecnológico o Professor Octavio Cantanhede, com os encargos previstos nos artigos anteriores e a incumbência específica de promover o recebimento da importância de Cr\$ 1.500.000.000,00 (um bilhão e meio de cruzeiros), proveniente da diferença de preços de combustíveis, destinada por ato do Conselho de Ministros ao custeio do referido Programa.

DARCI RIBEIRO

(Publ. no *D.O.* de 1/2/1963)

PORTARIA Nº 129 — DE 3 DE  
JUNHO DE 1963

*Dispõe sobre a Rádio Educadora de Brasília.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições, resolve:

Art. 1º A Rádio Educadora de Brasília, integrada no Departamento Nacional de Educação deste Ministério, pelo Decreto n' 50.250, de 28 de janeiro de 1961, passa a ter a seguinte organização:

I — Setor de Técnica Radiofônica, ao qual ficam subordinadas as tarefas de operações de estúdios e de transmissores, e, ainda, da manutenção geral;

II — Setor de Programação, ao qual ficam subordinadas as tarefas de produção de programas, locutores, discoteca, fitas de gravação e arquivo;

III — Setor de Rádio-jornalismo, ao qual ficam subordinadas as tarefas de reportagem geral, notícias, boletins especiais e comentários;

IV — Setor da Radiodifusão Educativa, ao qual ficam subordinadas as tarefas de planejamento pedagógico, cadastro técnico, pesquisa de opinião e intercâmbio;

V — Setor Administrativo, ao qual ficam subordinadas as tarefas de mecanografia, orçamento, pessoas, material, comunicações, arquivo, transporte e portaria.

Art. 2º O Coordenador da Rádio Educadora de Brasília é designado por Portaria Ministerial.

Art. 3º Os Chefes dos Setores a que se refere o artigo primeiro serão designados pelo Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação.

Parágrafo único. O Coordenador, nos seus impedimentos, será substituído por um dos Chefes de Setores designado pelo Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação.

Art. 4º O Coordenador terá um Secretário e uma Assessoria Técnica, constituída dos Chefes dos Setores.

Parágrafo único. O Coordenador promoverá reunião da Assessoria

Técnica, uma vez por semana, com o fim de traçar normas, em face dos resultados obtidos.

Art. 5' As despesas com o funcionamento da Rádio Educadora de Brasília correrão à conta de dotações consignadas no orçamento geral da União, ou de créditos adicionais, do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 6« A Rádio Educadora de Brasília funcionará diariamente, das seis (6) às vinte e quatro (24) horas, sem interrupção.

Art. 7º Na programação da emissora serão incluídos obrigatoriamente além de educação de base, comentários e notícias educativas, relacionados com as atividades gerais de Ministério da Educação e Cultura.

Art. 8' A Rádio Educadora de Brasília terá um regimento interno, aprovado pelo Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação.  
— *Th. Monteiro de Barros Filho.*

(Publ. no *D.O.* de 5/6/1963)