

INEP

volume 65

150

maio/ago. 1984

INEP

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS



ANOS
1944-1984

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Diretora-Geral

Lena Castello Branco Ferreira Costa

Diretora de Estudos e Pesquisas

Nancy Ribeiro de Araújo e Silva

Diretor de Planejamento e Administração

Floriano Freitas Filho

Diretor de Documentação e Informação

Paulo de Tarso Carletti

Coordenadora de Editoração e Divulgação

Vera Maria Arantes

Comitê Editorial

Bernardete Angelina Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Helena Lewin

Jader de Medeiros Britto

José Luís Domingues

Luiz Antonio C. Rodrigues da Cunha

Luiz Augusto Fraga Navarro de Brito

Magda Becker Soares

Maria Laís Mousinho Guidi

Newton Sucupira

R. Valnir Cavalcante Chagas

Vera Maria Ferrão Candau

Walter Esteves Garcia

Organização da Edição

Therezinha Félix Cardoso

Liana Monteiro Vieira (estagiária)

Assistente de Produção e Revisão

Antonio Bezerra Filho

Revisão

Elisabeth Ramos Barros

Eveline de Assis Soares

Maria Thereza Leandro Nogueira

Catarina de Carvalho Guerra (estagiária)

Diagramação

Ana Maria Boaventura

Serviços Editoriais

Maria da Anunciação F. de Farias

Merby Maria Amorim de Sousa

Vera Lúcia Gomes

Resumos

Maria Tereza Piancastelli de Siqueira

Therezinha Félix Cardoso

Juscelino Mafra de Oliveira (estagiário)

Capa e Programação Visual

João Carlos Israel de Lima

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

Editor

Jader de Medeiros Britto

Editora Assistente

Silvia Maria Galliac Saavedra

Revista brasileira de estudos pedagógicos. — v.1, n.1 (jul. 1944).
— Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos,
1944 —

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 a 1947.
Trimestral 1948 a 1976. Suspensa abr. 1980 — abr. 1983.

Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaçãois.

Índices de autores e assuntos: 1944/51, 1944/58, 1958/65,
1966/73.

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos Pedagó-
gicos. II. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaçãois.

Sumário

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

EDITORIAL	239
ESTUDOS	
INEP – Novos Rumos e Perspectivas Lena Castello Branco Ferreira Costa	241
O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas Repercussões na Realidade Educacional Brasileira Paschoal Lemme	255
A Filosofia da Educação no Brasil e sua Veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Dermeval Saviani	273
A Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: um Percurso de Quatro Décadas Amelia Domingues de Castro	291
Os Conflitos Ideológicos Ocorridos durante a Tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a Participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Ester Buffa	301
A Psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Paulo Rosas	314
Travessia: Tentativa de um Discurso da Ideologia Magda Becker Soares	337
SEGUNDA EDIÇÃO	
A Educação, Problema Nacional M. B. Lourenço Filho	369
A Escola Brasileira e a Estabilidade Social Anísio Teixeira	384
DEBATES E PROPOSTAS	
O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	407
Mesa-Redonda sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Desenvolvimento da Educação Brasileira	426
Atualidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova Célio da Cunha	457
	237

O Sentido Histórico do Manifesto dos Pioneiros Vanilda Paiva	459
---	-----

NOTAS DE PESQUISA

A Integração Escola-Sociedade: Efeitos sobre a Desintegração entre Objetivos e Resultados do Sistema de Ensino	461
Motivação para o Trabalho em Tempo de Recessão	465
Tendências na Estratificação Educacional Brasileira	467
Velhos Mestres das Novas Escolas: um Estudo das Memórias de Professores da 1ª República em São Paulo	474

DISSERTAÇÕES E TESES	479
----------------------------	-----

RESENHAS CRÍTICAS	491
-------------------------	-----

COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES	501
----------------------------------	-----

Editorial

Presença da Revista na Educação Brasileira

É comum ressaltar-se que a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* constitui marco relevante no universo editorial brasileiro da área da educação. Para tanto contribuíram não só o seu pioneirismo, desde a primeira hora, como o apreciável itinerário percorrido com a produção, até hoje, de 150 números, o que representa fato inédito nas publicações desse campo. Isto mais se evidencia numa análise retrospectiva do desempenho da Revista, segundo o ideário que a norteou, voltado para a formação no País de “uma esclarecida mentalidade pública em questões educacionais”.

Seu aparecimento em julho de 1944, às vésperas do desmoronamento do Estado Novo e da retomada do processo de democratização, deu margem a que, em torno do periódico editado pelo INEP, se congregassem sobretudo educadores liberais, com destaque para os que esposaram as teses da Escola Nova e subscreveram o Manifesto de 32.

Afinadas com a agenda do Manifesto, por sinal reeditado neste número, foram as diretrizes traçadas pelo Ministro Gustavo Capanema para o programa de trabalho da Revista: “observar no âmago da vida escolar brasileira as nossas direções e práticas, recolher cuidadosamente os resultados de nossa própria experiência e tentar fixar (. . .) à luz de princípios gerais de Filosofia e da Ciência da Educação, e tendo em vista os conceitos e normas especiais de mais expressiva significação dos outros países, os conceitos e normas especiais que devem reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação”.

Nesta perspectiva, o Ministro situou a Revista como “instrumento de indagação e divulgação científica” e “como órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros” e também “das conclusões da experiência pedagógica dos que lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso País”.

Refletindo sobre essas diretrizes, o Diretor do INEP, prof. Manoel Bergström Lourenço Filho, destacava a necessidade entre nós de um periódico de cultura pedagógica “para livre debate das grandes questões da Educação Nacional, esclarecimento oportuno de seu desenvolvimento e registro de suas progressivas conquistas”.

Uma avaliação dos 150 números publicados poderá indicar até que ponto o trabalho empreendido correspondeu a tais propósitos. De qualquer modo, neles procurou-se veicular a contribuição de nossos educadores mais familiarizados com as questões educacionais e, não obstante pequenas oscilações ou breves interrupções no percurso, a Revista tentou ser fiel à sua agenda de intenções.

Na primeira fase, que corresponde às administrações Lourenço Filho e Murilo Braga à frente do INEP, prevaleceu uma abordagem criteriosa das questões mais intrinsecamente pedagógicas, aí compreendidos os temas relativos à administração escolar e à psicologia educacional.

Na administração de Anísio Teixeira, que se estendeu de 1951 a 1964, a Revista se tornou a principal tribuna do amplo debate que se estabeleceu no País em torno da democratização do ensino ou, mais precisamente, da justiça social na educação. Era esta a questão central que a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tramitando no Parlamento, colocava em discussão.

As teses antinômicas então defendidas — expansão da escola pública *versus* expansão do ensino particular — mobilizaram a participação, nesse debate, não apenas de educadores como também de cientistas sociais, antropólogos, políticos, estudantes, associações, sindicatos e outras agências representativas de diferentes faixas de opinião. A reflexão de Anísio Teixeira, divulgada pela Revista, alçou a questão educacional ao primeiro plano do debate nacional na imprensa, em reuniões nas universidades e nas entidades de classe, atraindo enfim a participação da sociedade brasileira para a análise dos caminhos a trilhar na formação das novas gerações.

A partir de 1964, prevaleceu na Revista o enfoque de temas pertinentes à administração do ensino, com destaque para os aspectos relativos ao censo escolar, ao financiamento e planejamento da educação, à formação de professores, às construções escolares, à pesquisa educacional, e às aplicações da tecnologia no ensino. Essa fase culminou com o destaque dado às reformas do ensino superior e do que se veio a chamar o ensino de 1º e 2º graus.

A Reforma Universitária suscitou mais ampla discussão, dada a simultaneidade da emergência da questão em diferentes países ocidentais, particularmente na França, com o Movimento de Maio de 1968. Temas como a democratização do acesso ao ensino superior, as funções da universidade, a co-gestão universitária com a participação do estudante, a organização departamental como socialização da cátedra, a carreira do magistério e tantos outros centralizaram em grande parte as análises. Em consequência, expandiu-se a rede de ensino de 3º grau e com ela a pós-graduação, em praticamente todos os setores, inclusive o da educação. Ampliou-se desta forma o quadro de usuários da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e surgiu uma nova produção científica resultante das dissertações de mestrado, das teses de doutorado e de outras pesquisas sócio-educacionais e psicopedagógicas. Examinando esses trabalhos, verifica-se a freqüência com que os artigos e documentos publicados pela Revista foram consultados e referenciados.

Na fase atual, iniciada em 83, ressalta-se um novo empenho no sentido de que a produção editorial incorpore as contribuições da reflexão e da pesquisa empírica, desenvolvidas principalmente no âmbito universitário, fiel ao compromisso básico de tornar cada vez mais presente, como efeito e causa, a justiça social na educação brasileira.

Jader de Medeiros Britto
Editor da RBEP

Estudos

INEP – Novos rumos e perspectivas

Lena Castello Branco Ferreira Costa

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Como órgão coordenador e incentivador da pesquisa educacional, o INEP deverá atuar em dimensão nacional, buscando novos caminhos e alternativas para a educação brasileira, através do apoio ao trabalho de núcleos consolidados e de grupos emergentes de pesquisadores. Assim será viável o conhecimento dos múltiplos aspectos da problemática educacional brasileira, bem como suficiente produção científica, para que dele possa fluir a qualidade.

Introdução

Pesquisa – de pesquisar – traz, em sua origem etimológica, o significado de inquirir, indagar, buscar com diligência. A pesquisa científica, também referida como investigação científica, vincula-se ao questionamento que está na base do desenvolvimento da ciência, quando o homem, na procura do conhecimento, voltou-se para o desvendamento gradual de segredos que lhe desafiavam a compreensão e a argúcia. O conhecimento realiza-se em duas vertentes: a do amor e a da dominação.¹ Tende a primeira para o conhecimento contemplativo, inspirado na admiração que se origina dos aspectos de beleza, de harmonia, de satisfação interior diante do objeto amado, traduzindo-se no mito, na religião, na poesia e em expressões intuitivas outras, no território das emoções e dos sentimentos. Direciona-se a segunda pelo temor e pela insegurança, que têm lugar em situações e condições que se colocam além da percepção imediata do homem, de onde o desejo de controle e de domínio, exercitado a partir do conhecimento manipulativo, de natureza prática. Predominou inicialmente o sentido amoroso da interação homem-natureza, mas, à medida que o conhecimento progredia, prevaleceu o sentido de domínio e de seu corolário, o poder: “renunciamos ao conhecimento do mundo como seus amantes, já que o podemos conquistar como técnicos”, lembra Bertrand Russell.

Ao longo do desenvolvimento da ciência, impôs-se uma abordagem do conhecimento que permitisse obter informações fidedignas sobre fenômenos complexos e sobre seus agentes, dentre eles o próprio homem. Do questionamento, da inquirição e da indagação feitas com diligência e persistência, resultou o método científico fundado na observação e na experimentação. Destarte, passou o homem da contemplação amo-

¹ RUSSELL, Bertrand. *A perspectiva científica*. São Paulo, Ed. Nacional, 1977. p. 201-4

rosa ou da suspeição temerosa da natureza ao exercício do domínio sobre o meio, inclusive pela adaptação ao mesmo. Toda a vida moderna, sobretudo nas civilizações ocidentais, fundamenta-se no êxito prático da ciência sobre o mundo material, em desdobramentos que se sucedem vertiginosamente, como resultantes da experiência e não da tradição. Os historiadores da ciência, todavia, têm ressaltado, em muitas oportunidades e sob diferentes enfoques, que a ciência de hoje será a tradição de amanhã, dado o caráter transitório e jamais absoluto do conhecimento científico, em permanente processo de autocrítica e de inovação.

No que diz respeito às ciências do homem, contudo, os resultados alcançados são menos expressivos. Se é verdade que a abordagem científica é fundamental para todas as searas do conhecimento, é igualmente certo que divergem os detalhes da teoria e da investigação, em cada ciência. Relativamente às investigações sobre o homem e sobre a sociedade, houve certa relutância – e mesmo resistência – em reconhecer-lhes caráter científico, até porque o universo humano é bem mais complexo e mutável do que os objetos do mundo material. Investigar aspectos do comportamento humano, por exemplo, quanto à política ou à educação, requer procedimentos mais sutis e menos claramente específicos do que medir propriedades dos corpos físicos.

Alguns dos problemas das investigações e métodos das Ciências Sociais apresentam-se como altamente controvertidos, uma vez que duas das características marcantes das ciências, *lato sensu*, a objetividade e a abstração², que levam à formulação precisa de enunciados gerais, nem sempre podem nelas ser observadas, por inteiro.

Entendida a pesquisa como uma atividade fundamental para a elaboração da ciência, a pesquisa educacional será desenvolvida não apenas através do manejo de técnicas de coleta e tratamento de dados, segundo a tradição positivista, mas deverá voltar-se, igualmente, para o desenvolvimento de procedimentos próprios que não se confundam com aqueles das ciências da natureza. De certa forma, as Ciências Sociais privilegiam os aspectos qualitativos, sem desprezar, todavia, os de ordem quantitativa, pois que na realidade social está a marca da consciência histórica, resultando em que as pesquisas que as informam e lhes emprestam credibilidade não estejam isentas de pressupostos ideológicos e culturais. Nelas, o mito da neutralidade da ciência desaparece, por inaceitável, vez que o pesquisador das Ciências Sociais não busca nem o falseamento da realidade, nem a expressão da lógica pura, inexistente no viver e no conviver. Além-se ele, contudo, a parâmetros lógicos, atendendo ao compromisso metodológico do rigor, da coerência e da consistência conceptual que, se não eliminam, certamente controlam e redimensionam a presença da ideologia.

As Ciências Sociais têm evoluído em ritmos diferentes e, na atualidade, apresentam diferentes estágios de desenvolvimento. Pelas suas peculiaridades, a educação, voltada que está para a formação do indivíduo, enquanto ser humano, objetivando desenvolver-lhe potencialidades e visando inseri-lo harmonicamente na sociedade, inclusive como cidadão e como elemento produtivo, é arte e é ciência, estendendo-se do plano subjetivo dos valores à esfera do conhecimento objetivo. A interação ideal entre educadores e educandos será, sem dúvida, fundamentada no conhecimento pelo amor, até para que o progresso da ciência se faça no sentido de privilegiar a valorização da herança de cultura e de beleza que nos foi legada por outras épocas, certamente menos científicas e menos técnicas do que a nossa. Como transmissora e geradora de conheci-

² KERLINGER, Fred N. Metodologia da pesquisa em ciências sociais. São Paulo, EPU/EDUSP/ INEP, 1980. p. 9.

mentos e, igualmente, como formadora de inteligências e de personalidades, a educação busca cientificizar-se, ainda que aos educadores e à própria sociedade esteja presente a preocupação de que lhe seja preservado o espaço de inspiração e de emoção em que deve atuar.

A aceitação do caráter científico da educação tem encontrado obstáculos, restrições e incompreensões. Não estão distantes os dias em que, nas faculdades de filosofia, as seções de Pedagogia e de Didática permaneciam relegadas a segundo plano, em relação a ciências tidas como de conteúdo. Verdade é que, nos seus primeiros passos, a educação, entre nós, oscilou entre generalidades, máximas e conselhos, expressos em discurso nitidamente moralista, e métodos e técnicas que se traduziam em esquemas de regras minudentes. Valendo-se, a partir de determinado momento — que no Brasil se situou nos anos trinta — das chamadas ciências correlatas, sobretudo da Psicologia e da Biologia, evoluíram os estudos e pesquisas pedagógicos no sentido de definir e aplicar métodos próprios de reconhecimento, análise e interpretação do fenômeno educacional. O recurso a ciências já então havidas como tradicionais e consolidadas propiciou-lhes embasamento que lhes permitiu, progressivamente, definir seu *corpus* de conhecimentos e empreender os primeiros passos na determinação de sua linguagem específica, retirando-lhes, *pari passu*, a feição de caudatárias das demais Ciências Sociais. Nessa trajetória, a utilização de métodos quantitativos e experimentais, bem como o emprego de instrumentos estatísticos, têm contribuído para a crescente afirmação e reconhecimento da educação como ciência, sem prejuízo da sua feição de arte, entendida esta como exercício de intuição e de sensibilidade.

A pesquisa educacional apresenta peculiaridades que merecem ser destacadas. Se, de um lado, firma-se a convicção de que métodos experimentais e quantitativos lhe são necessários, também se impõe o consenso de que os fundamentos históricos e sociais da educação apresentam-se como relevantes para a análise, a interpretação e a compreensão dos resultados oferecidos pela investigação. A existência de dados não mensuráveis, por vezes nem sequer perceptíveis a curto prazo, mas que decorrem ou permanecem subjacentes ao fenômeno educacional, fluído de valores e condicionamentos sociais, resulta em imprecisões facilmente manipuláveis, a partir do embasamento ideológico que informa a pesquisa em qualquer das Ciências Sociais. Como reduzir eventuais distorções é indagação que se coloca no plano individual, realizando-se mediante o controle voluntário exercido pelo próprio pesquisador sobre seu trabalho, em favor de maior rigor científico.

De ponto de vista mais amplo, a pesquisa educacional é sobretudo pesquisa aplicada, podendo exercer função mediadora, como instrumento para ações e decisões, ou finalizar-se em si mesma. Nos países do chamado Terceiro Mundo, a evolução da pesquisa educacional relaciona-se com a disseminação mesma da educação, em todos os níveis. Na América Latina, os temas desenvolvidos refletiram, durante a primeira metade do século, preocupações com o acesso limitado à escola, sobretudo a de 1º grau, e com a inexistência de textos e livros adequados aos propósitos das políticas governamentais em curso. Myers assinala que nos anos sessenta — “da esperança e da expansão” — deslocaram-se as atenções dos pesquisadores para questões pertinentes à qualidade da educação oferecida, à distribuição da rede escolar em crescimento acelerado e à melhoria dos sistemas educacionais, sob os aspectos de planejamento, avaliação e reajustamento de programas, procura de alternativas e absorção de proposições e técnicas inovadoras. O otimismo que marcou o período traduziu-se em deliberado empenho no sentido de que a educação acompanhasse o crescimento econômico, como seu

motor principal. Reformas educacionais sucederam-se e alguns progressos foram então registrados na pesquisa educacional.³

Mudanças significativas, ocorridas no início dos anos setenta, influíram no redimensionamento dos sistemas educacionais latino-americanos, cujos orientadores e administradores, diante da crise que se instalava, frustrando previsões acerca do mercado de trabalho em nível superior, passaram a privilegiar os níveis de ensino elementar e médio. Paralelamente, em cada país, políticos e educadores assumiram postura crítica diante de idéias e de formulações alienígenas, tornando-se-lhes evidente a necessidade de encontrar alternativas mais adequadas às condições culturais e históricas com as quais interagem os sistemas educacionais. Eficiência dos sistemas de educação e formação de recursos humanos qualificados eram metas a serem atingidas, indispensáveis para que se alcançasse a almejada independência científica e tecnológica. Como decorrência de tão complexos fatores, aqui incompleta e superficialmente esboçados, criaram-se órgãos destinados à investigação, vinculados aos ministérios de educação em quase todos os países da América Latina. Brasil e México ocuparam a vanguarda dessa iniciativa, que afinal culminou com a existência, em 1979, de 29 instituições voltadas para a pesquisa educacional e 16 centros regionais, com idêntica finalidade, distribuídos por 11 países da América Latina.⁴

O INEP

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais foi criado com a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia, através da Lei nº 378, de 13.01.1937. A exposição de motivos que lhe deu origem, assinada pelo Ministro Gustavo Capanema, refere-se à inexistência, à época, de “um aparelho central destinado a inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações sobre os problemas do ensino”; assinala, outrossim, a necessidade de ser criado um órgão destinado à realização de “trabalhos originais”, e ao recolhimento, à sistematização e à divulgação de “trabalhos realizados pelas instituições pedagógicas públicas e particulares”. Salienta, ainda, a importância do “intercâmbio no terreno das investigações relativas à educação, com as demais nações em que este problema esteja sendo objeto de particular cuidado...”

Nessa perspectiva, foi fundado o INEP – rebatizado como Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e instalado em 1938 – no momento histórico em que, no País, adquiria relevo a formação e o aperfeiçoamento sistemático de educadores. Tendo como seu primeiro diretor um dos pioneiros da educação nova – Lourenço Filho – o INEP subordinava-se diretamente ao ministro da educação e saúde, como “centro de estudos de todas as questões educacionais”, enfeixando setores de documentação, intercâmbio, pesquisa, assessoramento, divulgação e cooperação geral e especial.

Traduzindo a ação de esclarecidos precursores, muitos dos quais veio a aglutinar, o INEP manteve posição de vanguarda na expansão e difusão de estudos e pesquisas relacionados com a educação, *lato sensu*. Por volta de 1940, já dispunha de documentação que lhe possibilitou oferecer subsídios para a organização do ensino primário e normal em todos os estados brasileiros. De outra parte, dedicou-se pioneiramente à

³ MYERS, Robert G. *Uniendo los mundos de la investigación educativa*. Ottawa, CIID, 1981. p. 40-1.

⁴ *Idem*, *ibidem*.

preservação da memória histórica da educação brasileira, inclusive pela realização de estudo sobre recortes de jornais e revistas editados ao longo de 120 anos (1822-1942), o que permitiu a reconstrução do pensamento pedagógico brasileiro. Com idêntico objetivo, foram publicados os 7 volumes da obra, hoje clássica, *A Instrução e a República*, de autoria de Primitivo Moacyr. A partir de 1944, passou a circular a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que, durante décadas, manteve-se como a única publicação regular, no País, no setor das pesquisas educacionais, refletindo tanto a evolução das idéias e das práticas pedagógicas, como as mudanças das próprias escolas que interagiam com as rápidas mutações da sociedade.

Em diferentes momentos, a atuação do INEP esteve presente em iniciativas relevantes para a educação nacional. Assim é, por exemplo, que durante certo tempo, a administração do INEP e a da CAPES não somente estiveram articuladas, como complementarmente integradas, sob a direção única de Anísio Teixeira. De igual modo, órgãos de apoio financeiro às atividades educacionais, tais como o Fundo Nacional de Ensino Médio e o Salário-Educação também se originaram e desenvolveram com o apoio técnico do INEP. Permaneceram, igualmente, dentro da sua esfera de ação, mecanismos temporários como a Campanha de Construções Escolares (CCE), a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) — as duas primeiras vindo a constituir-se em subsetores do MEC, CEBRACE e FENAME, atualmente inseridos, respectivamente, no CEDATE e na Fundação de Assistência ao Estudante. Merecem destaque, ainda, os trabalhos desenvolvidos pelo INEP no sentido da criação do Subsistema de Informações Documentais e Bibliográficas, em Educação, sendo utilizada a linguagem do *Thesaurus EUDISED (European Documentation System for Education)*, adaptado ao português pelo próprio Instituto. Na etapa seguinte, foi dado início à elaboração do *Tesouro Brasileiro de Educação (BRASED)* e do Fichário Conceitual da Terminologia Brasileira, objetivando selecionar e conceituar termos específicos do nosso sistema educacional, dos quais aproximadamente duas centenas passaram a constituir sua primeira listagem de descritores.

Momento significativo da história do INEP expressou-se na criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955), que se desdobrou em Centros Regionais⁵, voltados para o conhecimento mais profundo da vida e da cultura brasileiras, através da aproximação dos educadores e especialistas em educação e dos cientistas sociais.

Em 1972, o INEP foi reestruturado passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, mantida a mesma sigla. Transferiu-se para Brasília em 1976, sendo atualmente órgão vinculado à Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de “coordenar a formulação e a implementação da política ministerial de pesquisa educacional, cultural e desportiva; assegurar a realização de estudos e pesquisas necessárias ao desenvolvimento da educação, cultura e desporto e, em particular, à sua administração e planejamento no âmbito do MEC, e operar e desenvolver o Sistema de Informações Bibliográficas em Educação, Cultura e Desporto”.⁶

⁵ Os Centros Regionais de Pesquisa Educacional foram instalados no Rio de Janeiro, Recife, Salvador, São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais foi extinto em 1977.

⁶ Regimento Interno do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — Art. 19 — aprovado pela Portaria Ministerial nº 612, de 12.11.81.

Basicamente, o INEP estrutura-se em Diretorias de Estudos e Pesquisas, de Documentação e Informação e de Planejamento e Administração.

No que diz respeito à pesquisa educacional, desenvolvem-se no INEP duas linhas de atuação: a de demanda e a de fomento. A primeira volta-se, prioritariamente, para o atendimento de solicitações provenientes dos diversos organismos do MEC, com destaque para estudos e pesquisas de interesse das quatro secretarias-fim. Relativamente à linha de fomento à pesquisa, esta destina-se a selecionar e apoiar projetos que se originam no seio da própria comunidade científica e que serão examinados, em seus aspectos técnico-científicos, por membros do Comitê de Pesquisa do INEP.⁷ Depois de aprovado, é firmado convênio ou contrato com a instituição que encaminhou o projeto, cujas diversas etapas de execução são acompanhadas *pari passu*, através de relatórios de trabalho e prestações de contas. Inúmeras são as variáveis intervenientes na avaliação, aprovação ou recusa e no desenvolvimento desses projetos, algumas das quais será possível referir, *en passant*.

Quanto aos primeiros — os de demanda — as equipes mais prestigiosas de pesquisadores nem sempre demonstrarão interesse por temas que se situam além das fronteiras de sua atuação acadêmica específica. Haverá que motivá-las, podendo, em última instância, resultar em que especialistas se desloquem do campo de trabalho que melhor desenvolvem, o que não se evidencia como aconselhável, nem profícuo. Há que ser dito, contudo, que poucas são as equipes realmente engajadas, entre nós, em linhas definidas de pesquisa educacional, enquanto jovens pesquisadores, egressos de cursos de pós-graduação, aguardam oportunidade e orientação para desenvolverem investigações.

Quanto aos projetos de fomento, apresentam-se os mesmos em níveis diversificados, tanto do ponto de vista temático, quanto formal. Dentre os numerosos projetos recebidos semestralmente, é realizada seleção prévia, a cargo da Diretoria de Estudos e Pesquisas do INEP, tendo como parâmetros as prioridades e os interesses do Ministério, considerada a exiguidade de recursos disponíveis e, igualmente, a tendência, por vezes constatada, para a apresentação de planos de pesquisa ataviados com sofisticções e preciosismos. Não significará tal orientação, todavia, a rejeição de projetos que se configuram como investigação original, desde que apresentem elevado nível de qualidade. Nesse processo seletivo, conhecimento e arte, ciência e sensibilidade serão convergentes.

Relativamente à Documentação e Informação, as atividades do INEP centram-se no seu programa editorial e no Sistema de Informações Bibliográficas em Educação, Cultura e Desporto (SIBE) — complexo de bibliotecas e centros de documentação especializados em educação os quais desenvolvem tarefas descentralizadas de coleta, catalogação cooperativa e acesso à publicação, tendo como suporte um Banco Central de Dados. À sua biblioteca-núcleo, o Centro de Informações Bibliográficas do MEC (CIBEC), soma-se uma rede de bibliotecas e centros filiados, que tanto alimentam o sistema como dele se beneficiam. O SIBE e o CIBEC, inaugurados recentemente, representam a ultimação de esforços e atividades desenvolvidos ao longo de vários lustros, que têm continuidade, presentemente, nos trabalhos de informatização e de ampliação gradativa do sistema, pela inclusão de novas unidades. Prosseguem, igual-

⁷ O Comitê de Pesquisa do INEP é integrado pelos professores José Carlos de Lima Vaz, Maria Amélia Americano Domingues de Castro, Darcy Closs, José Anchieta Esmeraldo Barreto, Guiomar Namó de Mello, Cláudio Moura Castro, Aparecida Joly Gouveia e Pedro Demo.

mente, os trabalhos de elaboração do Tesouro Brasileiro de Educação (BRASED).

A antiga tradição do INEP no campo da editoração reforçou-se com a volta à circulação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), que fora desativada, há três anos. Reformulada e atualizada, a tradicional RBEP chega ao seu quadragésimo ano de existência, com o ambicioso propósito de reconquistar espaço no panorama das publicações especializadas em educação. Sua matéria-prima, selecionada pelo Comitê Editorial⁸, provém, fundamentalmente, das pesquisas desenvolvidas com apoio do INEP, sem exclusão de colaborações outras, das quais a exigência primeira é sempre a excelência, segundo padrões acadêmicos.

Em outra vertente, é editado mensalmente o *Em Aberto*, monotemático e de cunho provocativo, com o propósito de instigar a controvérsia e o debate sobre assunto da atualidade educacional. Voltou a circular, igualmente, a *Bibliografia Brasileira de Educação* (BBE), com informações sobre a produção especializada no setor da educação. Tais publicações ensejam a desejada aproximação entre pesquisa e documentação, ponto de partida para o enriquecimento e permanente atualização das atividades educacionais.

De outra parte, a preocupação com a memória histórica da educação e a preservação do acervo documental do INEP levaram à contratação dos serviços de especialistas, para que se proceda à organização do seu arquivo histórico. Há que salientar, outrossim, que o INEP também faz realizar, periodicamente, mesas-redondas, fóruns de debates, seminários regionais, nacionais e internacionais sobre temas relevantes para a educação, dinamizando assim o intercâmbio entre a instituição e a comunidade acadêmica do País e do exterior.

Perspectivas

Como órgão voltado para a pesquisa e a documentação, vinculado à administração direta do Ministério da Educação e Cultura, é duplo o compromisso do INEP: de um lado, com a Ciência da Educação, em si mesma; de outro, com a educação brasileira. Longe de serem excludentes, tais compromissos parecem complementares, vez que o conhecimento científico da educação pressupõe formulações teóricas que se fundamentem na práxis educativa. A filosofia da educação, como delineadora de políticas educacionais e como suporte de procedimentos pedagógicos, alimenta-se e renova-se na interação entre princípios e práticas, tanto no horizonte dos macrossistemas de ensino como no campo mais restrito do microcosmo das escolas.

No caso específico da pesquisa educacional no Brasil, dever-se-á levar em consideração alguns dados relativos ao desenvolvimento dos estudos pedagógicos no País, os quais sempre estiveram associados à formação de professores, tanto em nível médio, nas escolas normais, como em nível superior, nas faculdades de filosofia e de educação. As primeiras, que buscaram na França sua denominação e inspiração, remontam, entre nós, à primeira metade do século XIX, mas se mantiveram restritas aos aspectos didáticos e metodológicos da educação. De igual modo, as faculdades de filosofia estiveram voltadas, prioritariamente, para estudos aplicados, sob a roupagem de matérias pedagó-

⁸ O Comitê Editorial do INEP é integrado pelos professores Valnir Chagas, Navarro de Brito, Helena Lewin, Luis Antônio Rodrigues da Cunha, Maria Laís Mousinho Guidi, Carlos Roberto Jamil Cury, José Luis Domingues, Bernardete Gatti, Vera Candau, Newton Sucupira, Magda Soares, Walter Garcia e Jader de Medeiros Britto.

gicas. De qualquer maneira, há que ressaltar que a implantação dos cursos de pedagogia representou importante progresso no sentido da afirmação da educação, enquanto campo de conhecimento, nos meios intelectuais e acadêmicos.

As faculdades de educação e de filosofia multiplicaram-se a partir de meados deste século, copiando exaustivamente centros de excelência, tais como os cursos de bacharelado e de licenciatura oferecidos na antiga Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo. De certa forma, estas instituições fugiram ao rígido modelo coimbrão, ainda predominante nos cursos de Direito, Medicina e Engenharia, mas o **ranço profissionalizante** — a expressão é de Antonio Paim — herança do ensino superior introduzido por D. João VI no Brasil, predominou, mesmo em escolas e faculdades que deveriam dedicar-se fundamentalmente à ciência pura e apenas subsidiariamente às suas aplicações.

A proliferação de faculdades de filosofia e de educação — estas em maior número após a reforma universitária — tem sido, por vezes, criticada como um mal absoluto. Em verdade, elas disseminaram-se até regiões longínquas, oferecendo licenciaturas plenas e licenciaturas curtas, com nítida predominância da formação de professores, e não de pesquisadores, e quase sempre limitadas, em suas aspirações e em seu alcance, a pouco mais do que escolas normais superiores (Quadro 1).

Inúmeros fatores contribuíram para que o tônus profissionalizante estivesse presente nessas instituições de ensino: a origem modesta da maior parte dos seus alunos, barrados em suas pretensões de ascensão social pela via de cursos mais prestigiosos; a crescente absorção da mão-de-obra feminina, em profissão desprezenciosa todavia bem aceita socialmente para as mulheres, que logo se constituíram na maioria do alunado; a ausência de bibliotecas e de bibliografia específica, que possibilitassem a atuação de conhecimentos e a produção de literatura especializada, conseqüente da realização de pesquisas; a própria falta de tradição universitária, que manteve, até recentemente, os poucos centros de pesquisa existentes no País localizados fora das instituições de ensino superior.

De algum modo, contudo, mas sobretudo pelo contato com universidades e professores europeus e norte-americanos, uma incipiente equipe de estudiosos da educação impôs-se, em momento de renovação cultural, estética, social e política que se iniciou na década de vinte, prolongando-se pelos anos trinta. É nesse contexto que surge o INEP, atuando praticamente sozinho no setor de pesquisa educacional e, posteriormente, multiplicando-se nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional.

Na atualidade, além da disseminação de faculdades de filosofia e de educação por todo o País, nas quais atuam milhares de professores, muitos dos quais pós-graduados, ocorreu, nos últimos dez anos, autêntica explosão de crescimento dos cursos de pós-graduação em educação. Desde a criação das primeiras faculdades brasileiras, estudos pós-graduados, feitos individualmente, levavam a **defesas de tese**, segundo o modelo europeu. Com o disciplinamento, pelo Conselho Federal de Educação, dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* — mestrado e doutorado — começaram eles a institucionalizar-se, a princípio timidamente, mas a partir de 1978 com maior rapidez, sobretudo no setor da educação. De acordo com dados da CAPES, a quem cabe avaliar tais cursos, em 1981 estes se distribuíram desigualmente pelas diversas regiões do País (Quadro 2).

Como se poderá verificar, dos 33 cursos de mestrado e doutorado em educação existentes, 23 (69,6%) localizam-se na região Sudeste. Se somados aos da região Sul,

**Quadro 1 – Cursos de Pedagogia existentes no País
Relação por Unidade da Federação**

Estado	Número de cursos	Número de habilitações		
		Autorizadas	Reconhecidas	Total
Acre	01	–	05	05
Alagoas	02	–	08	08
Amazonas	01	–	04	04
Bahia	04	–	14	14
Ceará	06	06	15	21
Distrito Federal	04	01	17	18
Espírito Santo	04	–	12	12
Goiás	05	02	13	15
Maranhão	02	–	06	06
Mato Grosso do Sul	03	01	09	10
Mato Grosso	01	–	04	04
Minas Gerais	47	–	171	171
Pará	02	05	04	09
Paraíba	03	03	09	12
Paraná	20	01	70	71
Pernambuco	06	–	22	22
Piauí	01	–	06	06
Rio de Janeiro	35	06	123	129
Rio Grande do Norte	01	–	05	05
Rio Grande do Sul	26	01	109	110
Santa Catarina	11	–	39	39
São Paulo	97	08	397	405
Sergipe	02	–	06	06
TOTAL	284	34	1.068	

Fonte: MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Catálogo das instituições de ensino superior. Brasília, 1983.

**Quadro 2 – Cursos de pós-graduação em educação – mestrado e doutorado
Distribuição espacial**

Região	Número de cursos		Instituições que oferecem		Número de áreas de concentração	% dos cursos
	M	D	Oficiais	Particulares		
Nordeste (+)	05	–	05	–	06	15.2
Centro-Oeste (++)	01	–	01	–	03	3.0
Sudeste	16	7	08(+++)	04	41	69.6
Sul	04	–	03	01	11	12.2
TOTAL	26	7	17	05	61	100.0

(+) No Nordeste Oriental (Maranhão e Piauí) inexistem cursos de pós-graduação em Educação.

(++) Unicamente Distrito Federal.

(+++) Do sistema federal: 05. De sistemas estaduais: 03.

Fonte: MEC/SESU/CAPES. Avaliação por áreas de conhecimento. Brasília, 1981. mimeo.

este percentual eleva-se para 81,8%. Relativamente às áreas de concentração oferecidas, a região Sudeste entra com 67,2%; Sul e Sudeste perfazem 85%. Estando a pós-graduação associada à pesquisa, esses números indicam, claramente, a concentração de pesquisadores educacionais no eixo Rio-São Paulo – Belo Horizonte – Rio Grande do Sul. A existência de um único mestrado no Centro-Oeste – em Brasília – evidencia, outrossim, que o velho meridiano de Tordesilhas ainda é linha demarcatória, anacronicamente vigente em matéria de pesquisa educacional...

A primeira conclusão que emerge dessas constatações registrará que as faculdades de educação e de filosofia de todo o País, em seus programas de formação e de aperfeiçoamento de pessoal, são levadas a enviar professores para realizarem cursos de pós-graduação preferencialmente no Sudeste e no Sul, onde os mesmos são oferecidos em maior número e com variadas áreas de concentração. Esses docentes passarão a residir, durante dois ou três anos, em grandes centros culturais e, ao concluírem créditos e cursos, muitos fixar-se-ão na cidade ou estado que os acolheu. Outros, retornando às suas origens, levarão consigo idéias, valores e problemas que dizem respeito a realidades bem diversas daquelas de seus estados de origem. O afastamento de professores de faculdades do interior e sua permanência em cidades mais desenvolvidas trar-lhes-á, sem dúvida, valioso cabedal de experiências e de conhecimentos que, se adequadamente incentivados, poderão resultar positivos, no momento em que, passado o primeiro choque da reestruturação, mergulhem novamente no seu próprio universo e passem a trabalhar com ele.

A segunda observação será a de que o retornado contará, quase sempre, com alguma ajuda – bolsa ou similar – até concluir os créditos ou a tese/dissertação, que frequentemente versará sobre tema de interesse do seu estado natal. A partir de então, por muito competente e criativo que seja, o professor de pequena faculdade interiorana irá realizar pesquisas e produzir ciência com seus recursos pessoais, nas horas que lhe sobram, entre aulas e atividades outras, inclusive administrativas, nessa hidra burocrática em que se transformaram escolas e departamentos. Isso porque as entidades financiadoras ou de apoio à pesquisa, dentre as quais o INEP, têm acreditado que devam ser apoiados financeiramente apenas os grupos prestigiosos e prestigiados de pesquisadores, a fim de que se assegure a qualidade do produto e o avanço do conhecimento científico da educação. Em consequência, têm sido deixados ao sol e ao sereno os pós-graduados que não se vinculam a centros tradicionais de ensino e pesquisa, mesmo aqueles nos quais o governo tenha investido, possibilitando-lhes a realização de cursos de mestrado ou de doutorado. Como outra face dessa realidade, os problemas da educação brasileira, que são múltiplos e diversificados – como diversificada e multifacética é a nossa sociedade – continuam a ser examinados e equacionados à luz de idéias e segundo procedimentos estranhos às mentalidades e às culturas regionais e locais, com as quais interagem.

Em verdade, a política de introjeção de recursos em poucos e selecionados grupos – dos quais não se conhecem os critérios de seleção – tem apresentado resultados questionáveis, tanto do ponto de vista da ciência da educação, *tout court*, como do ângulo de uma política mais ampla de pesquisa educacional, delineada em perspectiva nacional. De um lado, a existência de estudos e pesquisas de alto nível, muitos dos quais realizados por especialistas que foram precursores nas suas respectivas áreas de atuação, não tem eliminado a tendência à proliferação de trabalhos do tipo descritivo, conducentes à elaboração de relatórios preliminares, breves notícias e coisas que tais. De outra parte, essa orientação tem ensejado o aparecimento de autêntica *nomenklatura* de

pesquisadores que, além do privilégio de formação pós-graduada, obtida no exterior às expensas do País, passa a contar com recursos adicionais para suas investigações, inclusive salários paralelos. Dando preferência, frequentemente, a temas rebuscados ou minudentes, eles não raro mergulham em suas próprias perplexidades ideológicas e existenciais, e pouco têm acrescentado para a solução de problemas educacionais que se perenizam.

Nessa perspectiva, o fortalecimento de instituições que já disponham de razoável número de docentes pós-graduados, bem como alguma experiência em pesquisa educacional, delinea-se como política acertada, convergindo para dois objetivos principais: a emergência de núcleos de pesquisadores comprometidos com a educação e seus problemas peculiares, em diferentes pontos do País e a produção científica em **quantidade** suficiente, para que dela possa fluir a **qualidade**. Parece óbvio que, a seguir tal orientação, não se deva descuidar o apoio a centros tradicionais, que poderão inaugurar canais de comunicação com grupos emergentes, através de mecanismos de orientação e de cooperação, que excluam o colonialismo interno e o agravamento de disparidades inter-regionais. De igual modo, há que ser bem definido o que possa ser entendido como apoio institucional a uns e a outros, cuidando-se para que sejam afastadas conotações de apadrinhamento ou de protecionismo a pessoas ou a grupos.

As pesquisas educacionais no Brasil, grosso modo, têm estado influenciadas por idéias e teorias adventícias, que se traduzem na importação de modelos pedagógicos estrangeiros. Claro está que a nossa cultura mesma é, em boa parte, resultado do transplante da língua, de valores e de instituições portuguesas para o trópico. Com mais de quatro séculos de existência, a educação formal brasileira ainda não se autodefiniu, quer em termos filosóficos, quer operacionais. No passado, os principais modelos da nossa escola — o jesuítico, o pombalino e o escolanovista — estiveram calcados em arquetípicos estrangeiros. Assim, quando a Colônia apenas despontava, a Companhia de Jesus trazia para o Novo Mundo, com os seus evangelizadores e educadores, a reação contra os tempos modernos que a revolução científica deflagrara. De igual modo, as reformas pombalinas de instrução pública realizaram-se sob inspiração iluminista, distanciada da nossa realidade escravocrata. Em um terceiro momento, o movimento da Escola Nova, de inspiração liberal, viria enfatizar o modelo puerocêntrico e urbano de escola, quando o País ainda se mantinha, predominantemente, patriarcal e agrícol.

Em que pese o fato de que tentativas tenham sido feitas no sentido do delineamento de uma escola brasileira — a nível elementar, médio e superior — a necessária adequação entre educação e sociedade viabilizar-se-á pela multiplicação de centros de pesquisa educacional que possibilitem conhecimentos e informações para a inserção da escola na sua realidade econômica, social, cultural e política. Para que se definam **modelos educacionais** — e estes comportarão variáveis compatíveis com a própria diversidade do continente brasileiro — há que ser propiciado incentivo ao conhecimento das peculiaridades e especificidades da educação, nas diferentes regiões do País, a par da elaboração filosófico-teórica que fundamente a práxis educativa recorrente.

Esta não tem sido, contudo, a orientação predominante entre as agências financiadoras de estudos e pesquisas, mormente na área da educação. Assim é que recente levantamento da distribuição dos grupos de pesquisa educacional, até há pouco apoiados pelo INEP, evidencia a concentração de recursos em privilegiadas unidades federadas e, nestas, em poucas instituições, ocorrendo mesmo o caso de duas receberem mais recursos do que a soma das verbas alocadas às regiões Nordeste e Sul, no mesmo exercício (Quadro 3). Coincidentemente, são exatamente as universidades do Sul/

Quadro 3 – Instituições de pesquisa educacional apoiadas pelo INEP em 1983

Região	Estado	Nº de projetos	Instituições	Nº de projetos	Valor Cr \$	% dos Recursos
Nordeste	MA	01	UFMA	01	1.119.000	
	CE	04	FUNCEPE	03	26.300.000	
			UNIFOR	01	894.500	
	PB	01	UFPB	01	6.022.000	
	PE	03	UFPE	02	2.951.000	
			SEC/PE	01	894.500	
	BA	02	UFBA	01	481.000	
SEPLANTEC			01	2.633.000		
		11		11	41.295.000	11.35
Centro-Oeste	DF	02	UnB	02	7.601.000	
	GO	01	UFGO	01	1.890.000	
	MT	01	UFMT	01	676.320	
		04		04	10.167.320	2.85
Sudeste	RJ	22	PUC/RJ	08	45.481.100	
			FGV/RJ	02	6.702.000	
			FJB	03	43.435.000	
			ABS	01	1.978.644	
			USU	01	5.126.000	
			ABT	02	9.510.000	
			UGF	02	12.108.400	
			IUPERJ	02	3.000.000	
	SP	08	UFRJ	01	6.500.000	
			CERU	02	12.780.120	
			UNICAMP	01	1.700.000	
			FCC	03	28.199.580	
			IDESP	01	4.968.000	
	MG	11	SIBAN	01	23.832.160	
			FUNDEP	09	24.667.460	
			FJP	01	18.166.000	
			FVF	01	6.075.000	
		41		41	254.229.464	70.50
Sul	SC	04	FAPEU	03	25.890.000	
			UFSC	01	5.940.000	
	RS	09	UFRS	03	12.783.000	
			GEEMPA	01	3.400.000	
			FIDENE	01	5.569.960	
			FEEVALE	01	783.500	
			UFSM	03	801.195	
		13		13	55.167.655	15.30

Obs.: A região Norte não tem pesquisa apoiada pelo INEP.
 Fonte: Diretoria de Estudos e Pesquisas. INEP/MEC, 1983.

Sudeste as melhor contempladas com recursos orçamentários oriundos do Tesouro (Quadro 4). Fica evidente que a pesquisa educacional tem estado centrada e sido desenvolvida nos principais centros econômicos e culturais do País, sob cuja ótica são perfunctoriamente examinados e solucionados os problemas dos estados periféricos.

Quadro 4 – Entidades supervisionadas pelo MEC com maior volume de recursos alocados – 1984

Instituições	Recursos alocados Cr\$ 1.000,00
Universidade Federal do Rio de Janeiro ¹	43.774.200
Universidade Federal de Minas Gerais ²	36.342.000
Universidade Federal da Paraíba	34.722.200
Universidade Federal do Rio Grande do Sul ³	27.455.000
Universidade Federal de Pernambuco	25.869.900
Universidade Federal Fluminense ¹	25.364.000
Universidade Federal da Bahia	24.739.800
Fundação Universidade Federal de Viçosa ²	23.527.300
Fundação Universidade de Uberlândia ²	23.305.000
Fundação Universidade de Brasília	21.373.000

¹ O total de recursos alocados para o Rio de Janeiro é de Cr\$ 90.193.100, incluídas a UFRJ, a UFF, a Universidade Federal Rural e o Centro Federal de Educação Celso Suckow da Fonseca.

² O total de recursos alocados para Minas Gerais é de Cr\$ 108.389.400, incluídas a UFMG, a Fundação Universidade Federal de Viçosa, a Fundação Universidade de Uberlândia, a Universidade Federal de Juiz de Fora, a Fundação Universidade de Outro Preto e mais 6 faculdades isoladas.

³ O total de recursos alocados para o Rio Grande do Sul é de Cr\$ 78.793.400, incluídas a UFRS, a UFSM, a FURG e mais duas entidades supervisionadas.

Fonte: MEC/SESU. Proposta orçamentária de 1984. Tesouro

Conclusões

Ao longo de mais de quatro décadas de atividades, o INEP atuou como centro de estudos e de pesquisas; recentemente, foi-lhe atribuída função predominantemente coordenadora e promotora, ao invés de executora de pesquisas educacionais. Sob este enfoque, caber-lhe-á conhecer, avaliar e incentivar a produção científica na área da educação e, igualmente, propor à comunidade científica de pesquisadores educacionais temas de interesse do MEC, suas secretarias e órgãos filiados. Como instituição de ponta, o INEP deverá também acompanhar os progressos da pesquisa educacional e da informação bibliográfica especializada, no Brasil e no exterior, mantendo contacto com organismos congêneres e com associações internacionais, tais como a UNESCO e a OEA.

Na sua feição renovada de órgão coordenador e incentivador de pesquisa, o INEP não poderá descurar sua própria dimensão nacional, entendida a educação como parte

de projeto político mais amplo que inclua todo o País, em sua multiplicidade e variedade. Tal orientação não se caracterizará, todavia, como oficialismo ou subserviência, mas, pelo contrário, será marcada pelo permanente questionamento, pela inquirição e pela busca de alternativas para a educação brasileira. Esta procura dar-se-á tanto em regiões culturalmente desenvolvidas, como em regiões menos favorecidas, mediante o apoio e o intercâmbio que deverão ser incentivados entre grupos consolidados e grupos emergentes de pesquisa educacional.

Recebido em 05 de junho de 1984

Lena Castello Branco Ferreira Costa, Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), é Diretora-Geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

As an agency for coordination and promotion of educational research, INEP has to operate nation-wide, seeking new ways and alternatives for Brazilian education, helping already consolidated research nucleus and new emerging groups of researchers. This will enable the knowledge of the multiple aspects of the Brazilian educational problems as well as the sufficient scientific production in order to improve quality. (T.F.C.)

L'INEP, institution de coordination et de promotion de la recherche éducationnelle, doit avoir une dimension nationale, en essayant de trouver de nouveaux chemins et des alternatives pour l'éducation Brésilienne, en appuyant les travaux de groupes déjà établis et de nouveaux groupes de chercheurs. Par conséquent, il sera possible de promouvoir la connaissance des multiples aspects de la problématique éducationnelle Brésilienne, ainsi qu'une quantité satisfaisante de production scientifique tout en améliorant sa qualité. (M.T.P.S.)

El INEP, como entidad coordinadora y promotora de investigación educativa, tendrá que actuar en dimensión nacional, buscando nuevos caminos y alternativas para la educación brasileña, através del apoyo al trabajo de núcleos consolidados y de nuevos grupos de investigadores. Consequentemente será posible promover el conocimiento de los múltiples aspectos de la problemática educativa brasileña, como también una cantidad satisfactoria de producción científica de mejor calidad. (J.M.O.)

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

Paschoal Lemme

Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932

O trabalho parte de uma retrospectiva histórica, analisando a situação do Brasil diante das grandes transformações do final do século XIX, e as repercussões destas na educação e cultura do País. Ressalta a importância do movimento renovador iniciado na década de 20, destacando o papel da Associação Brasileira de Educação, como incentivadora de reformas no ensino. As aspirações de modernização na área educacional iriam culminar, no contexto histórico da Revolução de 30, com a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento que traçava as diretrizes de uma nova política nacional de ensino. Reflete sobre a relevância do Manifesto hoje, diante da crise social – e educacional – que o País atravessa, atribuindo-a às distorções ocorridas em nosso desenvolvimento. Conclui que a reconstrução educacional proposta pelo Manifesto somente será viável com a implantação de um regime verdadeiramente democrático.

Introdução

Não é problema fácil estabelecer-se marcos significativos para delimitar os vários períodos em que se pretende dividir a história da humanidade. Todas as divisões adotadas têm provocado controvérsias.

Geralmente, utiliza-se a própria sucessão dos séculos, tendo como ponto de partida o nascimento de Cristo, considerado o acontecimento mais importante, ao menos para o chamado mundo ocidental e cristão. Numeram-se então, os séculos, antes e depois desse evento.

A história da humanidade é, porém, um processo contínuo e, nem sempre, o início dos séculos caracteriza-se por acontecimentos decisivos.

Assim, por exemplo, muitos historiadores têm colocado o princípio do século XX no ano de 1904, no qual verificou-se um fato da maior importância que deveria influir profundamente no curso posterior do processo histórico.

Nesse ano, a França e a Inglaterra, as duas nações mais desenvolvidas da época e tradicionais inimigas, numa reviravolta histórica, firmaram um pacto – a *Entente cordiale* – com o qual, em aliança com o Império Russo, prepararam-se para enfrentar a Alemanha de Bismarck, aliada ao Império Austro-Húngaro.

O mundo vivia então na terceira etapa do regime capitalista – a fase denominada imperialista –, e tratava-se de realizar uma nova partilha do mundo conhecido da época, em busca de matérias-primas para alimentar e desenvolver os parques industriais

daqueles dois países, em grande expansão, e de mercados para a venda dos respectivos produtos, ameaçados pela concorrência da Alemanha em ascensão.

Como se sabe, o choque produziu-se violento entre esses dois blocos, resultando na Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Ao término desse primeiro grande conflito mundial, um novo mapa tinha sido traçado para o mundo e o chamado *Ancien Régime* e a *Belle Époque*, definitivamente sepultados. E mais do que isso, a Revolução Russa de 1917 vinha acenar com novos caminhos para a humanidade, com o surgimento de um novo regime econômico, político e social — o chamado socialismo — que se deveria opor ao até então estabelecido regime capitalista.

Pela importância desses acontecimentos históricos e por suas consequências é que há historiadores que consideram também como marcos iniciais do século XX o fim da guerra de 1914-1918 ou ainda a vitória da Revolução Russa, em 1917.

Panorama do Brasil nesse período

No último terço do século XIX, o Brasil passou por significativas transformações econômicas, políticas e sociais, resultantes, principalmente, do impacto produzido pela Guerra do Paraguai (1865-1870), da abolição da escravidão negra (1888) e, por fim, com a queda do Império e o advento da República (1889).

A gradativa influência das Forças Armadas na vida política do País, as transformações econômicas e sociais verificadas no campo e nas cidades, o crescimento da população, a intensificação do processo de urbanização e industrialização foram as modificações mais importantes ocorridas nesse período histórico. E todas essas transformações aceleraram-se profundamente com a ocorrência da Primeira Grande Guerra Mundial.

O Brasil, formalmente independente desde 1822, era contudo dependente economicamente, principalmente da Inglaterra, já desde a “abertura dos portos às nações amigas”, em 1808, na qual esse país recebeu o privilégio de tarifas preferenciais para nos vender seus produtos. A Inglaterra era, a esse tempo, o país mais desenvolvido industrialmente e dele recebíamos quase tudo em troca de nossa produção agrícola, principalmente do café, de que chegamos a ser o maior produtor mundial. (Entre 1900 e 1914 o Brasil produziu quase 76% de toda a produção mundial de café)

Conforme diz Peter Evans em seu livro *A tríplice aliança — as multinacionais, as estatais e o capital nacional — no desenvolvimento dependente brasileiro* (Rio de Janeiro, Zahar, 1982):

“Em fins do século XIX, o Brasil começava a fazer sua própria farinha de trigo ou seu toucinho; tudo o que era manufatura vinha, provavelmente, das fábricas da Grã-Bretanha, e era paga com os rendimentos da agricultura. Não há melhor maneira de compreender a estrutura da dependência clássica do que examinando as relações entre o Brasil e a Grã-Bretanha antes da Primeira Guerra Mundial.” (p. 59)

Nossa agricultura, fonte de quase todos os nossos recursos era, porém, atrasada, e nossa indústria mal ensaiava os primeiros passos. A abolição da escravidão negra e a substituição gradativa do trabalho escravo pela mão-de-obra do imigrante estrangeiro, provindo especialmente do sul da Europa, intensificou nossa produção agrícola. Mas, a crise econômica mundial, ocorrida no último terço do século XIX, atingiu-a duramente, ocasionando o abandono dos campos pelas cidades, ampliando-as e estimulando o processo de industrialização pela transferência de capitais acumulados na agricultura, pela penetração do capital estrangeiro e pelo conseqüente crescimento e melhoria da rede de transportes, notadamente ferroviário.

Conforme escreve Herci Maria Rebelo Pessamílio, no estudo intitulado **A dinâmica social do café**, incluído na publicação **O café no Brasil** (Ministério da Indústria e do Comércio. Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro do Café, 1978):

“Além do café, foi a indústria a nova voz que se ergueu pedindo mão-de-obra mais qualificada, impossível de recrutar entre os escravos de baixo nível cultural que viviam nas lavouras. Os de mais elevado nível cultural tiveram sua entrada barrada por ocasião da proibição do tráfico nas zonas situadas ao norte do Equador, pelo acordo entre Portugal e a Inglaterra, em 1815. Portanto era preciso, com urgência, conseguir trabalhadores assalariados, que ofereciam menor risco de perda que o capital investido no escravo. Para a expansão do processo de industrialização, urgia acelerar a libertação dos escravos e facilitar assim a vinda de imigrantes. Vemos assim um dos pontos em comum entre o grupo cafeicultor, que necessitava de braços, e o grupo de industriais, que necessitava dinamizar um mercado interno.” (p. 15)

Com a eclosão da guerra de 1914-1918, todo esse processo acelerou-se ainda mais, pois o País, impedido de receber os produtos estrangeiros manufaturados, foi obrigado a expandir e diversificar sua indústria e, portanto, a urbanização.

Terminada a guerra, passou o Brasil a receber novos contingentes de imigrantes, por causa do desemprego e da desorganização da economia européia. Nessas novas correntes imigratórias vinham operários de nível profissional e cultural mais elevado, inclusive partidários de idéias sociais avançadas, especialmente anarquistas italianos, que muito influenciaram a formação ideológica de nossa até então incipiente classe operária.

Segundo dados colhidos no estudo citado por Herci Maria Rebelo Pessamílio (p. 14), dos anos de 1891 a 1900 entraram no Brasil 1.129.315 imigrantes; de 1901 a 1910, 631.000; e de 1911 a 1920, 707.704. E, segundo Edgard Carone (in: **A República Velha; I. Instituições e classes sociais**, p. 13), citado por Herci Maria Rebelo Pessamílio em nota de pé de página (p. 14):

“Os imigrantes são preferencialmente italianos, portugueses, espanhóis, alemães, russos, sírios. A predominância dos italianos na mão-de-obra agrícola (também no setor industrial) é total. Calcula-se, em 1908, que 7/10 dos trabalhadores do café são italianos; o resto distribui-se entre portugueses e espanhóis.”

A educação, o ensino e a cultura nesse período

O Brasil era então um país de analfabetos. Para não repetir estatísticas secas, que estão à disposição, em publicações oficiais, para quem as queira utilizar, alinharemos apenas uma citação colhida no belo trabalho de Nicolau Sevchenko, intitulado: **Literatura como missão — tensões sociais e criação cultural na Primeira República** (São Paulo, Brasiliense, 1983):

“Em artigo publicado em 1900, José Veríssimo exporia abertamente a chaga da cultura erudita brasileira, respaldando-a num panorama bem mais amplo e concreto. À parte os problemas políticos, seus óbices fundamentais repousavam sobre a própria estrutura social da Nação, repercutindo na área da cultura.

... O número de analfabetos no Brasil, em 1890, segundo a estatística oficial, era, em uma população de 14.333.915 habitantes, de 12.213.356, isto é, sabiam ler apenas 16 ou 17 em 100 brasileiros ou habitantes do Brasil. Difícil será, entre os países presumidos de civilizados, encontrar tão alta proporção de iletrados. Assen-

tado esse fato, verifica-se logo que à literatura aqui falta a condição da cultura geral, ainda rudimentar e, igualmente, o leitor e consumidor dos seus produtos.” (p. 88)

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade.

Em todo o vasto interior do País havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam às populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763.

As classes intelectuais viviam fascinadas pela cultura francesa e, na literatura, continuávamos submetidos aos modelos portugueses.

Ao terminar a Primeira Grande Guerra Mundial toda essa nossa precária estrutura de educação, ensino e cultura entrou num processo de transformação acelerado.

O desenvolvimento e a diversificação da indústria traziam como consequência natural a necessidade de uma melhor preparação de mão-de-obra, com reflexos na quantidade de escolas e na qualidade do ensino. A chegada de grandes contingentes de imigrantes estrangeiros, como vimos, portadores de uma educação mais aprimorada, elementar, profissional, e mesmo de nível secundário, passou a pressionar nossa precária estrutura de ensino, no sentido de sua melhoria. De outro lado, as relações sociais propiciadas pela intensificação da urbanização e a criação de novas categorias de empregados, no comércio, de escritório e de funcionários públicos, agiram no mesmo sentido da exigência de um ensino mais eficiente, não somente em relação ao 1º grau, mas também no tocante ao 2º grau, de caráter geral e profissional.

O movimento de modernização da educação e do ensino

Essas transformações econômicas, políticas e sociais que vinham em gestação, desde os fins do século XIX e, mais precisamente, com o advento da República, começaram a se manifestar com maior intensidade a partir dos anos 20.

Em 1922, a mocidade militar, especialmente do Exército, o setor mais numeroso e atuante das forças armadas, rebelou-se contra o predomínio das oligarquias agrárias que dominavam a política do País, com o chamado “coronelismo”, o “capangismo”, o “voto de cabresto”, as eleições “a bico de pena”, as atas falsas, o manipulado “reconhecimento de poderes”, uma justiça tarda e tendenciosa, e outras muitas manifestações de atraso em que vivia o País.

O levante militar de 5 de julho de 1922, no Rio de Janeiro, e que resultou na chamada “Epopéia dos 18 do Forte”, foi a primeira manifestação dramática desse protesto. Em 1924, o segundo “5 de Julho”, em São Paulo, dá prosseguimento a esse inconformismo de nossa mocidade militar, que teve seqüência na chamada “Coluna Prestes”, que percorreu 24.000 quilômetros do território nacional, sempre perseguida por forças governamentais superiores. Esse movimento somente veio a cessar, em 1927, com a internação dos remanescentes da Coluna na Bolívia, já depois da posse do novo presidente da República, Washington Luís, em novembro de 1926. Essa reação da mocidade, especialmente militar, passou à história com a denominação geral de “tenenismo” e foi fator importante para o desencadeamento da Revolução de 1930.

Por essa mesma época, os meios culturais brasileiros eram também abalados por

acontecimentos muito importantes e que se concretizaram especialmente no Rio de Janeiro e São Paulo com a chamada “Semana de Arte Moderna”. Influenciada a princípio pelas novas correntes que se formaram na Europa do pós-guerra, nos campos das artes plásticas, na literatura e na música, conhecidas como o surrealismo, o futurismo, o dadaísmo, etc., adquiriu entre nós um poderoso caráter nacionalista que pregava nosso rompimento com os modelos europeus que então dominavam nossas manifestações artísticas. Impelia-nos, além disso, a nos voltar para as coisas de nosso País, para as características de nossa terra e de nossa gente, nossos costumes e realidades, que até então desprezávamos e desconhecíamos completamente. O precursor dessa tomada de posição por nossas classes intelectuais é, com toda a justiça, considerado Euclides da Cunha, com o aparecimento do seu monumental *Os sertões*, em 1902.

Euclides da Cunha e também Lima Barreto, diz Nicolau Sevcenko (op. cit. p. 122-3), revelaram em suas obras:

“O mesmo empenho em forçar as elites a executar um meio giro sobre seus próprios pés e voltar o seu olhar do Atlântico para o interior da Nação, quer seja para o sertão, para o subúrbio ou para o seu semelhante nativo, mas de qualquer forma para o Brasil e não para a Europa.”

Essa ânsia de transformações que agitava o País, não podia deixar de repercutir intensamente nos setores de educação e do ensino, ou seja, da transmissão da cultura. Os educadores brasileiros, por seus elementos mais progressistas, em breve, estavam também engajados na crítica à nossa precária “organização” escolar e aos nossos atrasados métodos e processos de ensino. E como resultado dessas preocupações, abriu-se o ciclo das reformas de educação e ensino.

As idéias e diretrizes que procuravam concretizar-se nas realizações dessas reformas, evidentemente, não surgiram por geração espontânea na cabeça dos educadores. Elas eram impulsionadas, de um lado, pelas condições objetivas caracterizadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais que delineamos anteriormente. De outro lado, começaram a chegar até nós, da Europa de pós-guerra, um conjunto de idéias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino, ainda dominados pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica. Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da “escola nova” ou “escola ativa”, baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como o principal motor de aprendizagem. Era o que John Dewey, considerado o maior filósofo e educador norte-americano, pregava como uma verdadeira revolução — “a revolução copernicana” — em que o centro da educação e da atividade escolar passava a ser a criança, com suas características próprias e seus interesses e não mais a vontade imposta do educador. Havia, além disso, após a catástrofe de 1914-1918, uma aspiração generalizada de que, através dessa educação assim renovada, pudesse se conseguir a formação de um homem novo, que passaria a encarar a convivência entre os povos, em termos de entendimento fraternal, que conduziria a humanidade a uma era de paz duradoura, em que os conflitos sangrentos fossem definitivamente banidos e substituídos pelos debates e resoluções de assembléias em que estivessem representados todos os povos.

E se essas aspirações não se concretizaram, não se deve debitar aos educadores o fracasso...

O ciclo de reformas de educação e ensino

Já em 1909, Antônio Carneiro Leão, um intelectual pernambucano, que pode ser considerado como um pioneiro, publicava um livrinho – Educação, em que pregava essas idéias de renovação escolar; de 1912 a 1919 percorreu o País, de norte a sul, fazendo conferências de propaganda da educação popular; em 1917, publica *O Brasil e a educação* e *Pela educação profissional*; em 1919, *Pela educação*; e, por fim, em 1923, *Os deveres das novas gerações brasileiras*.

Em 1920, Sampaio Dória realiza, no Estado de São Paulo, o que pode ser considerada como a primeira dessas reformas regionais de ensino. Nos anos de 1922-1923, Lourenço Filho, educador de São Paulo, é chamado pelo Estado do Ceará, para realizar a segunda dessas reformas. Na Bahia, em 1924, é a vez de Anísio Teixeira, depois de fazer, nos Estados Unidos da América do Norte, cursos de educação, na Universidade de Colúmbia, onde foi aluno de John Dewey. José Augusto Bezerra de Menezes, no Estado do Rio Grande do Norte, nos anos de 1925-1928, dá continuidade a esse movimento. Antônio Carneiro Leão, em 1922-1926, no antigo Distrito Federal e, posteriormente, em 1928, no Estado de Pernambuco dá prosseguimento a esse esforço de modernização do ensino público. A vez do Estado do Paraná chega, nos anos de 1927-1928, com Lisímaco Costa. E nesses mesmos anos, Francisco Campos empreende, em Minas Gerais, a renovação do ensino público, criando em Belo Horizonte, a Escola de Aperfeiçoamento para professores diplomados pelas escolas normais comuns. Para a organização desse estabelecimento, fez vir da Europa uma missão de notáveis educadores, chefiada por Edouard Claparède, o grande psicólogo suíço. Entre os membros dessa missão contava-se Helena Antipoff, assistente de Claparède, e que, posteriormente, radicou-se no Brasil, realizando importante trabalho no setor de Psicologia e da educação de crianças excepcionais e deixando entre nós grande número de discípulos.

Mas, a mais importante e profunda dessas reformas foi, sem dúvida, a realizada no antigo Distrito Federal, então Capital da República, durante os anos de 1927-1930, liderada por Fernando de Azevedo. Dela resultou a elaboração de um verdadeiro código moderno de educação, o que se verificou pela primeira vez no Brasil. Essa legislação foi aprovada pelo Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e complementada por um regulamento que constava de 764 artigos, baixada pelo Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928. Essas datas incorporaram-se definitivamente à história da educação, como marcos notáveis do movimento de modernização da educação e do ensino no Brasil. E, com toda a justiça, essa realização passou a ser conhecida como “Reforma Fernando de Azevedo”. Sobre ela, entre outros, escreveu o eminente pensador uruguaio, doutor Manuel Bernardes:

“Parecia impossível. Mas era assim. O Rio de Janeiro realizava, num arranco formidável, mas não por surpresa e às cegas, senão num arranco refletido, medido, deliberado, metódico, integral, o que nenhuma capital do mundo pôde ainda realizar, nem mesmo Bruxelas, onde quase todos os professores e mestre-escolas estão convencidos de que a ‘escola ativa’, a nova forma científica e humana de ministrar a instrução se impõe a todos os espíritos cultos, mas onde a escola congregacionista, que açambarca mais da metade da infância escolar, opõe uma barreira espessa ao avanço do ideal contemporâneo. O Rio de Janeiro, que há trinta anos fez quase uma revolução e queimou bondes nas ruas para se opor à vacina obrigatória, acaba de se situar, nesta matéria transcendental da instrução pública, à frente de todas as capitais do mundo civilizado.”

E, Adolphe Ferrière, considerado um dos pioneiros europeus dessa “escola nova”, escrevia na revista *Pour l'ère nouvelle*, órgão oficial da Liga Internacional para a Educação Nova (n. 67, abr. 1931, ano 10):

“Quelle surprise de rencontrer au Brésil une des formes les plus complètes de l'éducation nouvelle. Hier encore, c'était au point de vue pédagogique un des pays les plus arriérés du monde. Aujourd'hui – précision: depuis la loi scolaire du District Fédéral de Rio de Janeiro de 1928 – il rivalise avec le Chili et le Mexique, en Amérique, avec Vienne, en Europe, avec Turquie, en Asie.”

A Reforma Fernando de Azevedo incentivou também o aparecimento de toda uma literatura especializada, antes escassa ou mesmo inexistente, de autores brasileiros ou estrangeiros, dos mais conceituados. Assim, o próprio Fernando de Azevedo reunia em volume os trabalhos que publicou durante a elaboração da Reforma, dando-lhe o título sugestivo de *Novos caminhos e novos fins* e o subtítulo esclarecedor de *A nova política da educação no Brasil*. De Jônatas Serrano tivemos *A Escola Nova*, em que, de acordo com sua filosofia católica de vida, expõe os princípios dessa nova corrente da pedagogia. Um pouco mais tarde, entre muitos outros trabalhos de valor, apareceram: *Técnica de pedagogia moderna*, de Everardo Backheuser; *A educação e seu aparelhamento moderno*, de Francisco Venâncio Filho; e ainda *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, obra considerada como um verdadeiro marco na divulgação de todas as correntes renovadoras da educação que nos chegavam da Europa e dos Estados Unidos e também sobre as realizações brasileiras na matéria.

Muitas revistas especializadas começaram também a ser publicadas com os mesmos objetivos. A própria Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal lançou o *Boletim da instrução pública*, repertório e registro de todas as iniciativas da Reforma que se realizava na Capital e em outras regiões do País e também no estrangeiro.

Os nomes das mais eminentes figuras de educadores que lideravam esse movimento da chamada Escola Nova, em vários países do mundo, e que inspiravam os educadores brasileiros, passaram a se tornar familiares entre nós, por suas obras, que aqui chegavam e eram ou não traduzidas, ou também em revistas especializadas tais como: Claparède, Binet, Simon, Decroly, Ferrière, Montessori, Durkheim, Kerschenstein, Dewey, Kilpatrick, Wallon, Piéron, Thorndike, e até mesmo, Lunatshartky, o primeiro ministro da Instrução Pública da União Soviética, após a Revolução de 1917.

A Associação Brasileira de Educação (ABE), onde se congregaram os educadores brasileiros mais eminentes e atuantes, desde sua fundação, em 1924, assumiu a liderança de todos esses movimentos de renovação da educação e do ensino no País, apoiando-os e promovendo a realização de palestras, debates, cursos e conferências, convocando para isso autoridades e especialistas, nacionais e estrangeiros. E, a partir de 1927, iniciou a série de conferências nacionais, em várias das capitais dos estados brasileiros, onde eram debatidos os mais importantes problemas referentes à educação, ao ensino e à cultura do País. As atividades promovidas pela ABE foram de tal importância que se pode afirmar, sem exagero, que ninguém conseguirá escrever a história da educação do Brasil sem compulsar, pelo menos, as atas dessa agremiação e os anais das referidas conferências nacionais de educação.

Conforme se verifica pelo que expusemos até aqui, essas reformas de educação e ensino restringiram-se às áreas dos vários Estados da Federação. O governo federal quase nada realizava, a não ser algumas reformas no âmbito dos ensinos superior e secundário, preso que estava à letra do artigo 35 da Constituição de 1891, que limitava a ação do Poder Central apenas a esses dois graus do ensino. Todas as outras modali-

dades (pré-primário, primário, normal, profissional, etc.) estavam entregues às Unidades Federadas. Essa situação só veio a se modificar após a Revolução de 1930, quando se deu uma maior concentração de poderes no governo federal, pela diminuição da influência das oligarquias locais, que antes comandavam todos os aspectos da política nacional.

A Revolução de 1930 e a educação

Evidentemente, não cabem aqui referências pormenorizadas às causas gerais e particulares e às variadas conseqüências do complexo e importante evento, de caráter econômico, político e social que passou a figurar na história brasileira com a denominação de “Revolução de 1930”. Nosso objetivo é muito mais restrito e assim somente abordaremos os aspectos que dizem respeito ao presente estudo, ou seja, os que se referem aos problemas de educação e ensino.

Entretanto, como ponto de partida para as considerações que faremos em seguida, julgamos útil transcrever aqui, como uma espécie de definição das características gerais desse importante acontecimento histórico, o seguinte trecho que encontramos no trabalho do sociólogo Octávio Ianni, intitulado *O colapso do populismo no Brasil* (2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971):

“É no século XX que o povo brasileiro aparece como categoria política fundamental. Em particular é depois da Primeira Guerra Mundial — e em escala crescente, a seguir — que os setores médios e proletários, urbanos e rurais, começam a contar mais abertamente como categoria política. Por isso, pode verificar-se que a revolução brasileira, em curso neste século, é um processo que compreende a luta por uma participação cada vez maior da população nacional no debate e nas decisões políticas e econômicas. O florescimento da cultura nacional, ocorrido em especial nas décadas de vinte e cinquenta, indica a criação de novas modalidades de consciência nacional. Nesse quadro é que se inserem os golpes, as revoluções e os movimentos que assinalam os fluxos e os refluxos na vida política nacional. Mas, esses acontecimentos não são apenas políticos, nem estritamente internos. Eles são, em geral, manifestações de relações, tensões e conflitos, que os setores novos ou nascentes no País estabelecem com a sociedade brasileira tradicional e com as nações mais poderosas com as quais o Brasil está em intercâmbio. Por essas razões, devemos tomar sempre em consideração que os golpes armados ocorridos no Brasil, desde a Primeira Guerra Mundial, devem ser encarados como manifestações de rompimentos político-econômicos, ao mesmo tempo interno e externos. Às vezes, essas relações não são imediatamente visíveis, isto é, não podem ser comprovadas empiricamente, de modo direto. Mas, geralmente, elas guardam vinculações estruturais verificáveis no plano histórico. Em última instância, esses rompimentos são manifestações de ruturas político-econômicas que marcam o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial.” (p. 13-4).

Vitoriosa a Revolução de 1930, em 24 de outubro desse ano, com o fato inédito da deposição do presidente da República, encerrava-se o ciclo da Primeira República ou República “Velha” e a vigência da 1ª Constituição Republicana, de 24 de fevereiro de 1891. Com a posse a 3 de novembro, ainda de 1930, de Getúlio Vargas, como chefe de um Governo Revolucionário Provisório, iniciava-se a Segunda República ou República “Nova”.

Cedendo às influências de todo aquele movimento de renovação da educação e do ensino, que, como vimos, desde a década de 20, levava várias das Unidades Federadas a empreender reformas nesse setor, o Governo Revolucionário, pelo decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930, cria o Ministério da Educação e Saúde, antiga reivindicação dos educadores brasileiros. Para ministro foi nomeado Francisco Campos, elemento ligado às idéias e às realizações do movimento de modernização do ensino, conforme assinalamos anteriormente. No ano seguinte, 1931, o novo ministro prepara e submete ao chefe do governo três importantes decretos, que são sancionados na mesma data de 11 de abril: o de nº 19.850, criando o Conselho Nacional de Educação, como “órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde nos assuntos relativos ao ensino”; o de nº 19.851, “que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras”; e o de nº 19.852, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Em 18 de abril de 1931, pelo Decreto nº 19.890, é totalmente reorganizado o ensino secundário, em moldes modernos, terminando assim o antigo regime dos “exames parcelados” ou dos “preparatórios”. Era essa também uma das reivindicações mais insistentes dos reformadores do ensino brasileiro. Por fim, pelo decreto de 30 de junho, ainda de 1931, é alterado o plano do ensino comercial e criado o curso superior de administração e finanças.

Mas, essas providências do Governo Revolucionário, apesar de muito importantes, podiam ser consideradas como fragmentárias e mantinham o mesmo critério anterior do governo federal continuar alheio aos problemas do ensino popular, de 1º e 2º graus, tal como acontecia na vigência da Constituição de 1891.

Em face dessa situação, os educadores mais atuantes, congregados na Associação Brasileira de Educação, resolveram convocar uma de suas conferências nacionais, para, de certa forma, pressionar o governo federal, e levá-lo a adotar uma posição mais afirmativa e abrangente em relação aos problemas globais de educação e ensino, definindo uma verdadeira política nacional para esse setor, como já vinha fazendo em alguns outros.

Essa conferência nacional foi a quarta, convocada pela Associação Brasileira de Educação, e realizou-se no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, tendo como tema geral: **As grandes diretrizes da educação popular**. O chefe do Governo Revolucionário Provisório — Getúlio Vargas —, especialmente convidado, instalou os trabalhos da Conferência e, em memorável discurso, disse aos educadores presentes que os considerava convocados para encontrarem uma “fórmula feliz” com a qual fosse definido o que ele denominou de “o sentido pedagógico” da Revolução de 1930, que o Governo se comprometia a adotar na obra em que estava empenhado de reconstrução do País.

Dessa Conferência e dessas afirmações do chefe do governo resultaram duas iniciativas muito importantes: uma, direta e imediata, que consistiu na assinatura de um Convênio Estatístico entre o governo federal e os estados para adotar normas de padronização e aperfeiçoamento, das estatísticas de ensino, em todo o País, até então reconhecidamente muito precárias, o que dificultava a elaboração de estudos e pesquisas mais sérios e profundos sobre a situação da educação e do ensino no País.

A outra iniciativa da Conferência seria a elaboração de um documento em que os mais representativos educadores brasileiros, atendendo à solicitação do chefe do Governo Revolucionário, procurariam traçar as diretrizes de uma verdadeira política nacional de educação e ensino, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis. Houve então sérias divergências entre os participantes da Conferência, o que redundou até na retirada do grupo dos educadores católicos, que discordaram das primeiras redações do

documento, em aspectos fundamentais, tais como prioridade outorgada ao Estado para a manutenção do ensino, ensino leigo, escola única, coeducação dos sexos, etc. Afinal, o documento foi concluído e aprovado pelo plenário da Conferência e divulgado pela imprensa não especializada, em março de 1932. Trazia como título principal o de **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, era dirigido **Ao Povo e ao Governo** e onde se propunha **A reconstrução educacional no Brasil**. Seu redator principal foi Fernando de Azevedo.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

O **Manifesto dos Pioneiros** tornou-se, indiscutivelmente, um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente, como dissemos, na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também porque foi único no gênero em toda a história da educação no Brasil.

O documento dos educadores brasileiros estava perfeitamente dentro do contexto daquelas aspirações que, desde a década de 20, como vimos, procuravam imprimir aos problemas da educação e ensino uma orientação mais de acordo com as correntes renovadoras nessa matéria e as necessidades do País, que se ia transformando. Basta atentar para o fato de que o redator do documento, como dissemos, foi Fernando de Azevedo, líder da mais profunda das reformas que se realizaram, nesse setor, no País; e entre os vinte e cinco signatários restantes figuram os nomes de outros tantos educadores, cientistas e intelectuais, diretamente ligados ao movimento de modernização da educação, do ensino e da cultura no Brasil. São eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atilio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça, Arminda Alvaro Alberto, Cecília Meireles, entre outros.

Mas, sua elaboração e lançamento só se tornou possível em vista do ambiente e das expectativas que a Revolução de 1930 criou para o Brasil e para o povo brasileiro.

Numa análise mesmo superficial do documento, é possível, desde logo, destacar, em sua orientação e finalidades, algumas características fundamentais:

- 1º O documento é permeado por uma concepção de educação natural e integral do indivíduo, com o respeito à personalidade de cada um, mas, ao mesmo tempo, sem esquecer que o homem é um ser social e tem por isso deveres para com a sociedade: de trabalho, de cooperação e de solidariedade. Seria, assim, uma educação acima das classes, que não se destinaria a servir a nenhum grupo particular, mas aos interesses do indivíduo e da sociedade em geral, que não devem ser conflitantes.
- 2º A educação deve ser um direito de todos, de acordo com suas necessidades, aptidões e aspirações, dentro do princípio democrático da igualdade de oportunidades para todos.
- 3º Por isso mesmo, deve caber ao Estado, como representante de todos os cidadãos, assegurar esse direito, tomando-se assim a educação uma função essencialmente pública.
- 4º Para assegurar esse direito democrático a escola deve ser única, obrigatória, pelo menos até um certo nível e limite de idade, gratuita, leiga, e funcionar em regime de igualdade para os dois sexos.
- 5º O Estado adotar uma política global e nacional, abrangendo todos os níveis e modalidades de educação e ensino.

6º Entretanto, na organização dos serviços e dos sistemas de educação e ensino será adotado o princípio da descentralização administrativa.

7º Os métodos e processos de ensino obedecerão às mais modernas conquistas das Ciências Sociais, da Psicologia e das técnicas pedagógicas. Os mesmos critérios serão adotados para a medida da aprendizagem e a apuração do rendimento dos sistemas escolares.

8º A educação e o ensino devem obedecer a planos definidos, constituindo **sistemas** em que os educandos possam ascender, através de uma escada educacional contínua, das escolas pré-primárias, às primárias, secundárias e ao ensino superior, de acordo com sua capacidade, aptidões e aspirações, e nunca por suas diferenças em poder econômico.

9º Os professores, de todos os graus e modalidades de ensino, devem ser formados dentro de um espírito de unidade, constituindo-se num corpo profissional consciente de suas responsabilidades perante a Nação, os educandos e o povo em geral; para isso, devem receber remuneração condigna, para que possam manter a necessária eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis ao desempenho de sua missão.

10º E como definição final do espírito e do caráter do **Manifesto**, devemos citar as palavras com que se inicia e as que aparecem no fecho do documento. São as seguintes as primeiras afirmações do texto:

“Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo o de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um País depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa, que, são os fatores fundamentais do acréscimo de riquezas de uma sociedade.”

E são estas as palavras finais do **Manifesto**:

“Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências, agravando-se na medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com consciência humana.”

O **Manifesto**, conforme dissemos, apareceu na imprensa diária, não especializada, em março de 1932. Posteriormente, em junho desse mesmo ano, foi publicado um volume pela Companhia Editora Nacional, de São Paulo, precedido de uma introdução redigida por Fernando de Azevedo e seguida por algumas apreciações críticas de vários comentaristas e por um **Esboço de um programa educacional extraído do Manifesto**, em 10 itens. Mesmo com o risco de alongar demasiadamente o presente estudo, creio que é conveniente reproduzir aqui, como documentação e mais completa compreensão do verdadeiro caráter do documento, esse anexo, redigido por solicitação de grande número de interessados. Além disso, constituindo, atualmente, o referido volume obra rara, parece-me que será útil a inclusão aqui, na íntegra, desse **Esboço**.

Ei-lo:

“A Nova Política Educacional

Esboço de um Programa Extraído do Manifesto

1. Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:
 - a) a educação é considerada, em todos os seus graus, como uma função social e um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;
 - b) cabe aos Estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidos na Constituição e, em leis ordinárias pela União, a que competem a educação na capital do País, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenada e estimulada pelo Ministério da Educação;
 - c) o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária gratuita e obrigatória; o ensino deve tender gradativamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus.
2. Organização da escola secundária (de 6 anos) em tipo flexível, de nítida finalidade social, como escola para o povo, não proposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum, as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências), ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico).
3. Desenvolvimento da educação técnico-profissional de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escolas:
 - a) de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas);
 - b) industriais e profissionais (elaboradores de matérias primas);
 - c) de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados);
 - e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus da hierarquia industrial.
4. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema da orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.
5. Criação de universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, de elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:
 - a) à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada;
 - b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
 - c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
 - d) à vulgarização ou popularização científica, literária e artística, por todos os meios de extensão universitária.
6. Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação, em todos os graus, e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma percentagem das rendas arrecadadas pela União, pelos Estados e pelos Municípios.

7. Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino, que cooperarão com o Estado na obra de educação e cultura, já como função supletiva, em qualquer dos graus de ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica.
8. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares:
 - a) para a defesa da saúde dos escolares, como serviços médico e dentário escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários e clínica, pelas clínicas escolares, colônias de férias e escolas para crianças débeis) e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esporte, piscinas e estádios);
 - b) para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares, etc.);
 - c) para articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores;
 - d) para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares, fixas ou circulantes, museus escolares, rádio e cinema educativo).
9. Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser:
 - a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado com o mínimo de despesa;
 - b) estudados, analisados e medidos cientificamente, e, portanto, rigorosamente **controlados** nos seus resultados;
 - c) constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências.
10. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpretação das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o jardim de infância à universidade, “em vista da seleção dos melhores”, e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, sub-normais e supernormais (classes diferenciais e escolas especiais).”

Conclusões

Do que ficou exposto, conclui-se facilmente que o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** pressupunha a existência de uma sociedade homogênea e democrática, regida pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos.

Entretanto, esta não é, infelizmente, a realidade no tocante à sociedade brasileira, desde seus primórdios até os dias atuais.

Por isso mesmo é que as indicações contidas no **Manifesto**, para resolver o problema educacional brasileiro, até hoje, não puderam ser levados à prática.

Mas, não somente os preceitos inscritos nele, como também todas as outras medidas de caráter democrático que têm sido propostas até hoje.

Assim aconteceu com as disposições do capítulo sobre educação e cultura adotadas pela Constituição de 16 de julho de 1934, que foi derogado com a implantação de nossa primeira experiência declarada de governo autoritário, o chamado "Estado Novo", de 10 de novembro de 1937.

Também as memoráveis realizações de Anísio Teixeira, em sua administração no antigo Distrito Federal (1931-1935), na qual o grande educador procurou levar à prática os princípios inscritos no **Manifesto** e que deve ser considerado como o ponto mais alto a que atingiu, no Brasil, a procura de soluções para o nosso problema educacional. Como se sabe, a tentativa do nosso "estadista da educação" sossobrou golpeada pela reação que se desencadeou no País, após os levantes armados, dirigidos pela insensatez de alguns jovens militares, naqueles trágicos dias de novembro de 1935. Desse episódio dramático restou, para a história da educação brasileira, a carta, edificante e corajosa, com que Anísio Teixeira demitiu-se do cargo de Secretário de Educação e Cultura do antigo Distrito Federal.

O "Estado Novo" (1937-1945) talvez tenha adotado uma orientação mais "realista" em matéria de educação, pois considerou o ensino profissional, para formação de mão-de-obra, como o dever básico do Estado; e, mais tarde, reformou o ensino de 2º grau, dividindo-o em compartimentos estangues, cada um para atender, separadamente, às necessidades de formação de nossa juventude, de acordo com a divisão em classes realmente existente na sociedade brasileira (ensino secundário, normal, industrial, comercial e agrícola).

Depois, veio a hecatombe da Segunda Guerra Mundial e com a vitória das chamadas "potências democráticas", em coalizão com a União Soviética, sobre o nazi-facismo, tivemos aqui, como repercussão, a reconstitucionalização do País, e a promulgação da Constituição de 18 de setembro de 1946. Nela, reapareceriam, com algumas ampliações, os dispositivos sobre educação e ensino constantes da Constituição de 1934, e, além disso, dispunha, como novidade maior a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei complementar somente 15 anos mais tarde foi promulgada (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Porém, passados 10 anos, já no segundo regime autoritário de governo, instalado a 1º de abril de 1964, foi modificada, na parte relativa aos ensinos de 1º e 2º graus, pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. O ensino superior, universitário ou de 3º grau já tinha sido reformado, mediante a Lei nº 5.540 de 1968.

Mas, apesar de todas essas reformas, a insatisfação e as críticas veementes continuaram a ser dirigidas contra toda a nossa organização de educação e ensino, em todos os seus aspectos. E a expressão que mais se ouve, em todos os setores de nossa sociedade, é que a educação e o ensino estão mergulhados numa crise profunda e não se vislumbra meios nem modos de tirá-la dessa situação.

As pessoas interessadas nessas questões, e que são muitas, pois que se trata de problemas que dizem respeito, praticamente, a todo o povo brasileiro, perguntam-se perplexas: por que têm fracassado todas essas medidas democráticas ou democratizantes que têm sido propostas, ao longo de todos esses anos, para tentar resolver as deficiências desse setor básico da vida nacional?

Por que chegamos ao ano de 1982 com a revelação dessas cifras estarrecedoras, apuradas pela Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes à educação e ao ensino?

Eis algumas dessas cifras:

“Como uma cruel cartomante, o sistema de ensino já traçou o futuro das crianças brasileiras — a maioria delas não tem futuro algum. De acordo com o exaustivo quadro sobre a educação no País, traçado pelo PNAD-82, conclui-se que, em cada grupo de 100 brasileiros, apenas 74 terão algum contato com a escola — 26 já devem ser descartados liminarmente e permanecerão analfabetos a vida inteira. Dos 74, um grosso contingente de 62 pessoas terá acesso somente ao 1º grau do ensino, onde se dá a formação básica, e ficarão por aí. Sobrarão não mais de 12, a quem se oferecerá o privilégio de cursar o 2º grau. E desses 12 apenas 4, solitários vencedores supremos no pelotão inicial de 100, terão acesso à Universidade.” E adiante: “Há no País, segundo o levantamento, 26 milhões de pessoas acima dos 7 anos que não sabem ler nem escrever — um número equivalente à soma das populações de Minas Gerais e do Rio de Janeiro e que, proporcionalmente, ao todo, representa 26% da população, coloca o Brasil, em termos internacionais, numa taxa de analfabetismo idêntica à do Paraguai.” E em seguida: “Pior ainda, no entanto, é que, ao contrário do que transparecia em levantamentos anteriores, o número de analfabetos vem crescendo. Se de 1970 a 1976 o País registrou um progresso significativo ao fazer cair a taxa de analfabetismo de 34 para 25%, de 1976 a 1982 a taxa voltou a subir, situando-se nos atuais 26%.” (Revista VEJA, n. 763, de 16.11.1983, p. 86-7).¹

Assim, passados exatamente 50 anos do lançamento do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932-1982), a situação em relação aos problemas básicos da educação e do ensino agravaram-se, chegando-se a esses deploráveis aspectos, revelados pela referida pesquisa oficial.

E, volta-se a perguntar: por que isso aconteceu, apesar dos inegáveis esforços de muitas autoridades e de grande número de educadores honestos, e ainda o indiscutível e extraordinário desenvolvimento material do País nesse meio século?

É que essa situação decorre, fundamentalmente, do fato da estrutura da sociedade brasileira continuar a ser profundamente antidemocrática. E isto é facilmente comprovável em face dos dados oficiais sobre a concentração da renda no País, especialmente nos últimos anos, pelos quais se verifica que uma minoria de brasileiros vem se tornando cada vez mais rica, enquanto a maioria do povo se empobreceu gradativamente. E comprova-se ainda mais pelos resultados da mesma pesquisa realizada pelo IBGE, e que são os seguintes:

“O número de brasileiros com rendimentos mensais de até dois salários mínimos subiu de 28 milhões 36 mil para 32 milhões 62 mil, apresentando um crescimento de 24, entre 1980 a 1982. A pesquisa, baseada em levantamentos feitos entre outubro e dezembro de 1982, revela também que 10 milhões 86 mil e 492 brasileiros recebem mensalmente até meio salário mínimo. Outros 11 milhões 776 mil e 83 recebem entre meio e um salário mínimo, o que significa que um total de 21 milhões 625 mil 575 brasileiros vivem com até um salário mínimo. Na faixa compreendida entre um e dois salários mínimos estão 12 milhões 884 mil 388 pessoas.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio — PNAD — 1982 mostra também que 4 milhões 945 mil 20 pessoas não apresentavam remuneração, embora trabalhassem períodos de 39 a 49 horas ou mais mensalmente. A maior parte dos não remunerados se encontram vinculados às atividades agrícolas, representando um total de 4 milhões 340 mil 825 pessoas.

A população residente no País está estimada em 122.507.125 e a população economicamente ativa em 49 milhões 884 mil 736 (pessoas ocupadas mais as

desempregadas, ou seja, aquelas com 15 anos ou mais que continuam procurando emprego). A PNAD trabalha com o conceito de pessoas economicamente ativas, abrangendo as com 10 anos ou mais. Segundo Jessé Montelo, presidente do IBGE, em 1982, a população economicamente ativa com 15 anos ou mais era de 46 milhões 928 mil 800 pessoas.

— Somos um País pobre. A população é pobre mesmo — conceituou o presidente do IBGE, após apresentar os dados relativos à evolução dos rendimentos das diferentes faixas de renda entre 1970 e 1982.”

E, para completar esse quadro sombrio, acrescente-se as seguintes informações colhidas ainda na mesma fonte:

“O Brasil chegou ao final de 1983 com uma dívida externa de 100 bilhões de dólares, com uma inflação de 212% e uma queda de produção, comandada pelo setor industrial, estimada em 5%, em relação a 1982. Números iguais a esses não foram vistos nem na famosa crise de 1929 que marcou o fim da República Velha.” (Jornal do Brasil, Retrospectiva 83, sábado, 31 de dezembro de 1983, p. 1)

E ainda mais:

“O Brasil terminou 1983 com mais de 10 milhões de desocupados, o que significa 22% de desempregados e subocupados na população economicamente ativa de 45 milhões de pessoas. Um estudo do Instituto de Planejamento da Seplan garante que, se o Governo não criar programas emergenciais, o Brasil chegará a 1986 com, aproximadamente, 14,5 milhões de desocupados, sem contar com os chamados **desalentados**, aqueles que se acomodaram e nem procuram mais trabalho”... E adiante:

“Não devemos esquecer que o estilo, a condução e os objetivos da política econômica no contexto atual têm provocado efeitos exatamente diversos daqueles que nos parecem socialmente mais justos, reclamam os técnicos, e alertam para os drásticos efeitos que o aumento do desemprego, consequência imediata dessa política, já está causando à população. Em primeiro lugar, a queda da qualidade de vida, sobretudo no setor de baixa renda. Em segundo, o aumento excessivo da mortalidade infantil e das doenças transmissíveis, as quais o Governo terá que remediar com recursos tão elevados quanto os que utilizaria numa política de empregos.” (Jornal do Brasil, domingo, 08-01-84, 1ª cad., p. 15)

Daí, a grave crise social em que mergulhamos, com essas taxas inéditas de desemprego; aumento da pobreza, em geral; aumento da criminalidade juvenil e até infantil; aumento das taxas de mortalidade infantil, etc.

Toda essa terrível situação teria, evidentemente, de levar às drásticas repercussões, apontadas anteriormente, sobre o setor de educação e ensino.

E nesse ponto das considerações que venho alinhando, mais uma vez acode-me à memória aquela dramática advertência de Benito Juárez, a grande figura da revolução mexicana, que certo dia encontrei, por mero acaso, mas sintomaticamente, no n. 89, de maio/jun. de 1948, à página 28, da **Revista do Clube Militar do Rio de Janeiro**, e que dizia o seguinte:

“Ainda que se multipliquem as escolas e os professores sejam bem pagos, sempre haverá escassez de alunos enquanto existir a causa que impede a assistência à escola... Essa causa... e a miséria geral... O homem que não pode dar alimento à família, vê a educação dos filhos como obstáculo à luta diária pela subsistência. Elimine-se a pobreza... e a educação seguirá em forma natural...”

Tudo isso que vem acontecendo em nosso País, apesar de suas potencialidades em riquezas naturais e das qualidades excepcionais de seu povo é, sem dúvida, o **resultado do desenvolvimento econômico inteiramente distorcido** que temos tido, desde a nossa constituição como Nação. Politicamente independentes, desde 1822 continuamos entretanto a ser extremamente dependentes dos recursos estrangeiros, em capitais e tecnologia, para a exploração de nossas riquezas, e, portanto, completamente vulneráveis à pressão dos interesses das nações do chamado mundo desenvolvido. E, além disso, o próprio desenvolvimento material que alcançamos vem beneficiando apenas uma minoria do povo brasileiro, com a exclusão da maioria dos benefícios desse inegável progresso material que conseguimos. Logramos assim um **falso desenvolvimento** ao mesmo tempo dependente e excludente da maioria dos brasileiros. E essa circunstância só poderia gerar a situação dramática em que nos encontramos nos dias de hoje.

Daí decorrem forçosamente as frustrações e as desilusões dos educadores que, em sua boa fé, insistem em imaginar que a educação e o ensino escolares são os fatores fundamentais para modificar essa situação...

Ao contrário, porém, somente quando alcançarmos um regime verdadeiramente democrático é que se criarão as condições para que possa florescer uma educação democrática, na qual prevaleça o preceito fundamental da democracia que é a **igualdade de oportunidades para todos**.

Assim, o problema fundamental do Brasil é a democratização de sua sociedade para que possa haver a participação equitativa do povo brasileiro nos resultados do trabalho de todos. E somente assim será possível realizar os ideais dos educadores que, certo dia, lançaram **Ao Povo e ao Governo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova para a Reconstrução Educacional no Brasil**.

Recebido em 20 de janeiro de 1984

Paschoal Lemme, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, foi Chefe de Gabinete dos Professores Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal.

This article presents a retrospective historical analysis of Brazilian society in relation to the profound transformations that took place in the 19th century and the effect these transformations had on Brazilian education and culture. It points out the importance of the "movimento renovador" (educational renewal movement) which began in "the twenties", emphasizing the role played by the Associação Brasileira de Educação as a catalyst of educational reforms. The aspiration for modernization in education would culminate, within the historical context of the "Revolução de 30", with the elaboration of the Manifesto dos Pioneiros da Educação — a document which delineated the directives of a new national education policy. The author also reflects on the present relevance of the "manifesto" considering the social and educational crisis that Brazil is going through, relating it to the distortions that have occurred in its development. He concludes that the educational reconstruction proposed by the Manifesto will only be feasible with the establishment of a truly democratic regime. (T.F.C.)

Le travail commence à partir d'une rétrospective historique, en analysant la situation du Brésil face aux grandes transformations de la fin du XIX^{ème} siècle, et les repercussions de celles-ci sur l'Education et la Culture du pays. On relève l'importance du mouvement renovateur du début des années 20, en faisant ressortir le rôle de l'Association Brésilienne de l'Education comme stimulateur des réformes de l'enseignement. Les aspirations de modernisation dans le domaine éducationnel allaient culminer dans le context historique de la Révolution de 1930, avec la collaboration du Manifeste des Pionniers de l'Education, document qui donnait les directives d'une nouvelle politique nationale de l'enseignement. On analyse l'importance du Manifeste aujourd'hui, devant la crise sociale et éducationnelle qui se passe au Brésil, en l'attribuant aux distorsions qui ont eu lieu pendant notre développement. L'article conclut que la reconstruction de l'éducation proposée par le Manifeste ne sera possible qu'avec l'implantation d'un régime véritablement démocratique. (M.T.P.S.)

El trabajo parte de una retrospectiva histórica, haciendo una análisis de la situación del Brasil delante de las grandes transformaciones del final del siglo XIX, y las repercusiones de estas en la educación y la cultura del País. Resalta la importancia del movimiento renovador iniciado en la década de 20, destacando la actuación de la Asociación Brasileña de Educación como estimuladora de las reformas en la enseñanza. Las aspiraciones de modernización en el campo educacional irían culminar, en el contexto histórico de la Revolución de 30, con la elaboración del Manifiesto de los Pioneros de la Educación, documento que trazaba las directrices de una nueva política nacional de enseñanza. Reflexiona sobre la importancia del Manifiesto hoy, delante de la crisis social que el País atraviesa, atribuyendo esta a las distorsiones ocurridas en nuestro desarrollo. Concluye que la reconstrucción educacional propuesta por el Manifiesto solamente será viable con la implantación de un régimen democrático en su plenitud. (J.M.O.)

A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Dermeval Saviani

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Este artigo busca testar uma periodização das principais concepções de filosofia da educação no Brasil, tomando como ponto de referência os artigos veiculados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Para tanto, na primeira parte aborda-se, à guisa de antecedentes, a filosofia da educação no período anterior à fundação da Revista. Na segunda parte reconstitui-se a trajetória da filosofia da educação nos últimos quarenta anos para, na terceira, verificar se houve ou não correspondência entre a periodização proposta e a evolução da temática veiculada pela Revista. Em conclusão, faz-se um breve registro do recente desenvolvimento da concepção dialética de filosofia da educação no Brasil.

Introdução

Em texto anterior (SAVIANI, 1983), formulei uma periodização provisória das principais concepções de filosofia da educação no Brasil. Agora, no ensejo da comemoração dos quarenta anos da **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, o convite do INEP para que eu escrevesse sobre filosofia da educação neste número comemorativo me oferece a oportunidade de testar aquela periodização, tomando como ponto de referência os artigos veiculados pela Revista ao longo desses quarenta anos.

Com efeito, a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** é fundada quando, de acordo com a referida periodização, tem início o predomínio da concepção humanista moderna de filosofia da educação. Supõe-se, pois, que suas publicações terão refletido de alguma maneira e em algum grau esse predomínio. E quando, no final da década de 60, se registra a presença da concepção analítica acompanhada da predominância da tendência tecnicista, a Revista teria refletido também essa alteração.

Procederei, pois, da seguinte maneira: na primeira parte abordarei, à guisa de antecedentes, a filosofia da educação no período anterior à fundação da Revista. Na segunda parte reconstituirei a trajetória da filosofia da educação nos últimos quarenta anos para, na terceira, verificar se houve ou não correspondência entre a periodização proposta e a evolução da temática veiculada pela Revista. Ao concluir, farei um breve registro do recente desenvolvimento da concepção dialética de filosofia da educação.

A filosofia da educação no Brasil até 1944

Convenciona-se tomar como marco inicial da história da educação brasileira o ano de 1549, quando aqui chegaram, juntamente com Tomé de Souza, quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manoel da Nóbrega.

Aqui chegando, Nóbrega tratou de elaborar um plano de instrução que se iniciava com o aprendizado do português (para os indígenas) e prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental, culminando, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano de Nóbrega não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da Colônia. Entretanto, sua aplicação foi precária, sendo logo suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado na **Ratio studiorum** cuja primeira edição data de 1576 (FOULQUIÉ, 1971).

O plano contido na **Ratio** redundava numa orientação universalista e elitista. Universalista porque tratava-se de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, em qualquer lugar que estivessem. Elitista porque acabou se destinando aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos no plano da **Ratio**. Este começava com o curso de Humanidades e prosseguia com os cursos de Filosofia e Teologia, seguidos de viagem de estudos à Europa. Na prática, porém, os cursos de Filosofia e Teologia eram limitados à formação dos padres catequistas. Portanto, o que de fato se organizou no Brasil foi o curso de Humanidades, que tinha a duração de seis anos e cujo conteúdo reeditava o **Trivium** da Idade Média, isto é, a Gramática (quatro séries), com o objetivo de assegurar expressão clara e precisa; a Dialética (uma série), destinada a assegurar expressão rica e elegante; e Retórica (uma série) com o que se buscava garantir uma expressão poderosa e convincente.

O plano da **Ratio** dominou inteiramente a educação brasileira até 1759, quando os jesuítas foram expulsos por Pombal. E qual era a concepção de filosofia da educação subjacente à **Ratio studiorum**? Obviamente, trata-se daquilo que classifiquei como Concepção Humanista Tradicional na sua vertente religiosa.

Conforme indiquei em outro lugar (SAVIANI, 1983), a concepção humanista tradicional se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino de cujo nome deriva a designação da referida corrente.

Ora, é justamente o tomismo que está na base da **Ratio studiorum** a qual limitava, na regra de nº 35, os livros de estudo à **Summa theologica** de Santo Tomás de Aquino e à obra de Aristóteles (Cf. PAIM, 1967). Quanto aos comentadores de Aristóteles, a regra nº 3 estipulava que nem mesmo deveriam ser mencionados na escola aqueles que desmerecessem a religião cristã. A regra nº 2 recomendava aos professores que não se afastassem de Aristóteles, e, caso houvesse alguma afirmação dele ou de outro filósofo

que contrariasse a fé ortodoxa, o professor deveria se esforçar por refutá-la, atendo-se ao Concílio de Latrão (cf. *ibidem*, p. 29).

A orientação supra deteve o monopólio do ensino no Brasil durante aproximadamente dois séculos. Marco da quebra desse monopólio é a expulsão dos jesuítas, ocorrida em 1759. A partir daí, a vertente religiosa não deixou de influenciar a educação brasileira, abrindo-se, contudo, espaços para a circulação de outras idéias situadas no âmbito do que classifiquei como vertente leiga da concepção humanista tradicional de filosofia da educação. Tal vertente mantém a visão essencialista de homem. Entretanto, a essência humana, em lugar de ser entendida a partir da criação e dos desígnios divinos, é assimilada à noção de natureza humana. E, sendo a natureza humana essencialmente racional, explica-se a crença no poder infinito da razão que então se desenvolveu. Essa crença nas luzes da razão é a marca distintiva do século XVIII, por isso mesmo denominado de Século das Luzes. O movimento do Iluminismo está associado à proposta da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga. Dado que os homens são essencialmente iguais porque dotados da mesma natureza e, portanto, igualmente racionais, à escola caberia difundir os conhecimentos indistintamente a todos os indivíduos a fim de transformá-los em cidadãos esclarecidos, logo, capazes de decidir, por si mesmos, sobre o próprio destino.

No século XVIII, o Brasil não chega a ser influenciado pelo movimento iluminista, a não ser através de pálidos reflexos. Entretanto, no século XIX tomam corpo movimentos de idéias cada vez mais independentes da influência religiosa. Na primeira metade do século desenvolve-se a corrente que Antonio Paim denominou de "ecletismo esclarecido" atingindo-se a década de 70 à qual Cruz Costa (1967) se referiu através da expressão "um bando de idéias novas" e que Roque S.M. Barros (1959) denominou de "ilustração brasileira". O final do século XIX e início deste será marcado pela influência do positivismo. Do ponto de vista educacional, são indicadores da penetração da concepção humanista tradicional, na sua vertente leiga, os pareceres de Rui Barbosa, datados de 1882, e a primeira reforma republicana, a de Benjamin Constant, decretada em 1890 que, sob a influência do positivismo, buscou introduzir disciplinas científicas nos currículos escolares. Aliás, com o advento da República, formaliza-se constitucionalmente a separação entre Igreja e Estado: o Estado assume a laicidade, define-se como aconfessional e declara sua neutralidade em matéria de culto; em consequência, suprime-se o ensino religioso nas escolas públicas.

O período da Primeira República assistirá à progressiva substituição da vertente leiga da concepção humanista tradicional pela concepção humanista moderna de filosofia da educação, a tal ponto que, no final desse período, os pioneiros da educação nova terão como adversários os representantes da vertente religiosa, constituindo-se os católicos nos baluartes do tradicionalismo pedagógico.

Com efeito, as primeiras décadas deste século vão se caracterizar pelo debate das idéias liberais sobre cuja base se advoga a extensão universal, através do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a idéia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de "entusiasmo pela educação" o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 20. Mas é nessa mesma década de 20 que a versão tradicional da pedagogia liberal é suplantada pela versão moderna. A concepção humanista moderna de filosofia da educação ganha impulso especialmente a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em

1924. Em torno da ABE se reúnem os adeptos das novas idéias pedagógicas. Sua força se revela diretamente proporcional à sua capacidade de organização. Em 1927 a ABE organiza a I Conferência Nacional de Educação, evento esse que passa a ser promovido regularmente nos anos seguintes. Em 1932 é lançado o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, que foi depois firmado na V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói na passagem de 1932 para 1933.

Os católicos, por sua vez, também buscam acumular forças pondo em ação sua capacidade de organização. Em 1921 fundam a revista **A Ordem** que se converterá no principal veículo de difusão de suas posições. Em 1922 são criados o Centro D. Vital e a Confederação Católica, a qual mais tarde se transformará na Ação Católica Brasileira. Na época da instalação da Assembléia Nacional Constituinte, em novembro de 1933, os católicos organizaram a Liga Eleitoral Católica, cujo objetivo era garantir a inclusão na nova Constituição do "programa" mínimo que traduzia as posições católicas, entre elas, o ensino religioso nas escolas oficiais, conquista esta já obtida através de Decreto de 1931. Agora, a inclusão desse item no "programa mínimo", visava a consolidar definitivamente essa conquista, mediante sua inscrição no texto constitucional. A mobilização dos católicos foi de tal modo eficiente que conseguiu a adesão de mais de dois terços dos constituintes, logrando, com isso, não apenas a aprovação do seu "programa mínimo" como a de outras medidas por eles preconizadas. Ainda em 1933 é criada a Confederação Católica Brasileira de Educação, e em 1934 é realizado o I Congresso Nacional Católico de Educação.

A aprovação da Constituição de 1934 revelou um equilíbrio de forças entre os católicos e os pioneiros no âmbito educacional. À resistência dos católicos correspondeu um progressivo avanço dos pioneiros que já no início da década de 30 ocupavam os principais postos da burocracia educacional. Em 1930 é lançado o livro de Lourenço Filho **Introdução ao estudo da Escola Nova**. Em 1934 Anísio Teixeira publica **Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação** declaradamente filiado ao pensamento pedagógico de John Dewey. Em 1938 é fundado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) — atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — que se converteu no principal centro aglutinador e estimulador de experiências de renovação pedagógica. Portanto, se o período situado entre 1930 e 1945 pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros), a partir de 1945 já se delinea como nitidamente predominante a concepção humanista moderna de filosofia da educação.

A filosofia da educação no Brasil após 1944

A concepção humanista moderna, diferentemente da tradicional, se baseia numa visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade. Se na visão tradicional a educação se centrava no adulto (no educador), no intelecto, no conhecimento, na visão moderna o eixo do processo educativo se desloca para a criança (o educando), a vida, a atividade. Portanto, não se trata mais de obedecer a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, mas de seguir o ritmo vital que é determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos, predominando, pois, o aspecto psicológico sobre o lógico.

A mudança de perspectiva teórica inspirada na concepção humanista moderna de filosofia da educação foi por mim traduzida em outro texto (SAVIANI, 1984) da

seguinte maneira: "Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da Biologia e da Psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender."

Como já afirmei anteriormente, a concepção acima sumariada se tornou predominante, no Brasil, a partir de 1945. Tal predominância já pode ser detectada na comissão constituída em 1947 para elaborar o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A fim de dar cumprimento ao disposto na Constituição de 1946 que atribuía à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituía a referida comissão convidando para integrá-la os principais educadores da época. Entre eles estavam o Pe. Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima, representantes do grupo católico, mas também Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Faria Góis, todos representantes da pedagogia nova. Também a orientação que prevaleceu no texto do projeto elaborado por essa comissão revela a predominância dos renovadores.

Durante a década de 50, a par da ação do INEP através do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), na então capital federal, e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), nas principais capitais estaduais do País, um significativo indicador da influência da concepção humanista moderna de filosofia da educação é encontrado no empenho das próprias escolas católicas em se inserir no movimento renovador das idéias e métodos pedagógicos. Essa renovação educacional católica (AVELAR, 1978) se manifesta especialmente através da organização, pela Associação de Educadores Católicos (AEC), das "Semanas de Estudos Pedagógicos" realizadas em 1955, 1956 e anos seguintes. Através de palestras e cursos intensivos divulgam-se nos meios católicos as novas idéias pedagógicas, principalmente as de Montessori e Lubienska. Surge, assim, na esteira do domínio da concepção humanista moderna de filosofia da educação, uma espécie de "escola nova católica".

No final da década de 50 e início dos anos 60, intensifica-se o processo de mobilização popular, agitando-se, em conseqüência, a questão da cultura e educação populares (FAVERO, 1983). Em termos de educação popular os movimentos mais significativos são o Movimento de Educação de Base (MEB), e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova. Se o movimento escolanovista se inspira no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Entretanto, pragmatismo e personalismo, assim como existencialismo e fenomenologia, são diferentes correntes filosóficas que expressam diferentes manifestações da concepção humanista moderna, situando-se, portanto, em seu interior. É lícito, pois, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de "escola nova popular".

O período compreendido entre 1960 e 1968 é marcado pela crise da tendência humanista moderna e articulação da tendência tecnicista. Como mostra Mirian Jorge

Warde (GARCIA, 1980. p. 101-31), o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo é instalado e organizado entre 1957 e 1961, tem o seu caráter de renovação pedagógica consolidado nos anos de 1962 a 1966 e entra em crise a partir de 1967, sendo extinto em 1969. Ainda em São Paulo, é nesse período que são instalados, entram em crise e se extinguem os Ginásios Experimentais Pluricurriculares (GEPs), e os Ginásios Vocacionais. Sobre estes, informa Maria Luísa Santos Ribeiro: "Em 1962 (março) foram instalados o Ginásio Vocacional 'Oswaldo Aranha' (São Paulo), o G. V. 'João XXIII' (Americana) e o G. V. 'Cândido Portinari' (Batatais). Em 1963 (março) o G. V. 'Chanceler Raul Fernandes' (Rio Claro) e o G. V. 'Embaixador Macedo Soares' (Barretos). Em 1968 (março) o curso noturno ginásial e o Colégio Vocacional 'Oswaldo Aranha' e em maio o G. V. de São Caetano do Sul" (GARCIA, 1980. p. 133). Sobre o Colégio Vocacional "Oswaldo Aranha", registra a mesma autora que "esta experiência foi planejada em 1968, colocada em prática no ano seguinte e descaracterizada a partir de 1970" (ibidem, p. 133), vale dizer, a partir desse ano a experiência dos vocacionais desapareceu tendo sido os ginásios e colégios vocacionais submetidos ao mesmo modelo pedagógico e respectivo regime de funcionamento que vigorava nas demais escolas públicas estaduais de 1ª e 2ª graus. É também nesse período que desaparecem o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais.

Se nesse período a concepção humanista moderna entra em crise, no bojo dessa crise se articula a tendência tecnicista que irá se tornar dominante no final da década, assumida que foi como orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas que passou a constituir o núcleo do poder político dominante a partir do golpe de 1964. Sustentado fundamentalmente pelas Forças Armadas sob a liderança da Escola Superior de Guerra e pelos empresários organizados em entidades do tipo do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), o novo regime passa a definir, segundo um modelo tecnocrático, a orientação política que deve reger os diferentes setores da vida do País, entre eles, o setor educacional. O IPES, verdadeiro partido ideológico que liderou a organização do empresariado na década de 60, também interferiu explicitamente na definição dos rumos da política educacional, chegando a organizar o Fórum denominado "A educação que nos convém" realizado com a colaboração da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1968 (Cf. SOUZA, 1981).

Nesse mesmo ano de 1968 se desencadeou uma grande mobilização dos estudantes universitários, na esteira do movimento de maio ocorrido na França, que culminou com a tomada, pelos alunos, de várias escolas superiores. As reivindicações de reforma universitária feitas pelo movimento estudantil se pautavam, fundamentalmente, pela concepção humanista moderna. Com efeito, nas escolas ocupadas foram instaladas comissões paritárias compostas por professores e alunos e organizados cursos pilotos que valorizavam os interesses, a iniciativa e as atividades dos alunos, desenvolviam o método de projetos, o ensino centrado em núcleos temáticos extraídos das preocupações político-existenciais dos alunos, o método de solução de problemas, a valorização das atividades grupais (trabalho em equipe) da cooperação e etc.; características essas, todas elas integrantes da concepção humanista moderna de filosofia da educação.

À mobilização estudantil acima apontada, o governo respondeu no clássico estilo luso-brasileiro do " façamos a reforma antes que outros a façam". E acelerou o envio ao Congresso Nacional do projeto de reforma universitária elaborado por um grupo de trabalho que ele mesmo havia constituído. O projeto foi enviado para, dentro das leis de exceção então em vigor, ser apreciado em regime de urgência, isto é, conjuntamente

pelas duas casas (Senado e Câmara) no prazo de 40 dias, findo o qual, em não havendo deliberação, o projeto estaria aprovado por decurso de prazo. E, em que pesem algumas críticas da oposição, o projeto foi aprovado, como queria o governo ainda naquela legislatura, e se converteu na Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, conhecida como a lei da reforma universitária. O Decreto nº 464 de 11 de fevereiro de 1969 regulamenta a implantação dessa reforma e, em 11 de agosto de 1971, é aprovada também pelo mecanismo do regime de urgência a Lei nº 5.692 que reforma os ensinos primário e médio, passando a chamá-los de 1º e 2º graus.

A legislação supra complementada por pareceres do Conselho Federal e demais medidas dela decorrentes, traduz a supremacia da nova orientação impressa à educação brasileira, orientação essa que denominei de tendência tecnicista. Tal tendência ensaiou aplicar ao trabalho pedagógico o processo de objetivação implantado no trabalho fabril. As questões educacionais tenderam, pois, a ser pensadas segundo o modelo empresarial.

As características dessa orientação pedagógica foram por mim sumariadas, em outro momento (SAVIANI, 1984, p. 15-6), da seguinte maneira: "A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional... Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí, a proliferação de propostas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar e etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas".

A orientação supra, que se tornou dominante a partir de 1969 até nossos dias, está relacionada com a concepção analítica de filosofia da educação não sendo, pois, casual que tenha sido nesse mesmo período que a concepção analítica tenha tido maior desenvolvimento e maior divulgação entre nós. Entretanto, se a pedagogia tradicional se inspira diretamente na concepção humanista tradicional de filosofia da educação e se a pedagogia nova, por sua vez, se inspira na concepção humanista moderna de filosofia da educação ainda que se trate, nesse caso, de uma inspiração mediada pelas contribuições das ciências, em especial a Biologia, a Psicologia e a Sociologia, a relação entre a tendência tecnicista e a concepção analítica não é do mesmo teor.

Com efeito, nesse último caso, não se poderia afirmar que a pedagogia tecnicista se inspira na concepção analítica, que deriva dela, que seja a sua aplicação para efeitos de explicação, compreensão e orientação da prática pedagógica. Não se trata disso, mesmo porque como se esclarecerá mais adiante, para a concepção analítica, a filosofia pertence a outra ordem de conhecimento. Trata-se de um conhecimento em segundo grau e não em primeiro grau. Portanto, ela não tem por objeto a realidade mas a linguagem que se profere sobre a realidade. Refere-se, pois, à clareza e consistência dos enunciados relativos aos fenômenos e não aos fenômenos eles mesmos. Conseqüentemente, a filosofia pertence à ordem da lógica do discurso. A ela cabe simplesmente fazer a aspepsia da linguagem, depurá-la de suas inconsistências e ambigüidades. Não é sua tarefa produzir enunciados que se constituam em diretrizes teóricas e muito menos

práticas. Vê-se, pois, que pelo próprio caráter da concepção analítica não é possível considerar a pedagogia tecnicista como consequência sua. Por aí se pode entender porque, em certas circunstâncias, os filósofos analíticos da educação podem mesmo assumir uma atitude de não concordância com certas proposições da pedagogia tecnicista. A afinidade entre elas situa-se, pois, não no plano das consequências mas no plano dos pressupostos. Ambas se baseiam nos mesmos pressupostos da objetividade, racionalidade e neutralidade colocados como condição de cientificidade.

A filosofia analítica se desenvolveu a partir do positivismo lógico e inicialmente estava mais preocupada com as linguagens formalizadas. No intento de superar as ambigüidades próprias da linguagem comum e corrente buscava-se a construção de linguagens artificiais inteiramente submetidas a critérios lógicos rigorosos. Esta tentativa se desenvolveu durante toda a primeira metade deste século. Posteriormente surgiu, no interior do pensamento analítico, uma reação àquela preocupação quase exclusiva com a linguagem formalizada. Tal reação é representada pelo movimento da chamada "análise informal da linguagem" que se desenvolveu principalmente através dos pensadores ligados à denominada "escola de Oxford". Marco desse movimento é o trabalho de Strawson *Sobre referir* em que desenvolve uma crítica à "teoria das descrições" exposta por Bertrand Russell nos *Principia mathematica*. Esse texto de Strawson foi publicado pela primeira vez em 1950.

O movimento da análise informal é decisivo no que respeita à concepção analítica de filosofia da educação. A partir daí se passou a dar importância à análise lógica da linguagem comum e corrente, isto é, das linguagens não formalizadas. Ora, se a filosofia se reduz à análise lógica da linguagem e se a linguagem educacional é uma linguagem comum, isto é, não formalizada, não "científica", só poderá haver filosofia da educação se for possível efetuar a análise lógica das linguagens não formalizadas.

É, pois, apenas no bojo do movimento da lógica informal que o pensamento analítico pode admitir a filosofia como uma disciplina autônoma. O'Connor, escrevendo em 1957, num momento em que a análise informal ainda não tinha se voltado para o campo educacional, afirma: "o ponto de vista aqui representado é o da 'análise filosófica' contemporânea... Por não ser comum a filósofos analíticos escrever sobre tais assuntos (educação), importantes idéias contemporâneas ainda não são familiares a teóricos educacionais e a estudantes de Educação" (O'CONNOR, 1978. p. 7). Entretanto, a partir da década de 60, começaram a surgir diversos estudos empenhados em desenvolver a análise lógica de diferentes aspectos da linguagem educacional. Alguns desses estudos foram traduzidos e divulgados no Brasil nos anos 70, ao mesmo tempo que surgiam também autores brasileiros que se posicionavam no âmbito da concepção analítica de filosofia da educação.

Em dezembro de 1972, José Mário Pires Azanha defende na Universidade de São Paulo a sua tese de doutoramento depois publicada em livro com o título *Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise* (AZANHA, 1975). Nesse trabalho, lançando mão dos recursos oferecidos pela filosofia analítica, o autor leva a cabo uma crítica à expressão "experimentação educacional" e ao significado que lhe era atribuído ao ser utilizada no contexto das escolas experimentais do ensino público de São Paulo.

Em 1974 é publicada a tradução brasileira do livro de Israel Scheffler, *A linguagem da educação*, cuja primeira edição em inglês foi lançada nos Estados Unidos em 1960. As análises desenvolvidas pelo autor são precedidas por uma Introdução que começa com as seguintes palavras: "este livro constitui uma tentativa em filosofia da educação.

Ele trata, primeiramente, de certas formas recorrentes do discurso relacionado com a educação escolar e oferece, a seguir, um exame prolongado do conceito de ensino, o qual ocorre com frequência nesse mesmo discurso” (SCHEFFLER, 1974. p. 11). Em seguida procura esclarecer em que sentido considera o seu trabalho no âmbito da filosofia da educação. Recapitulando diferentes usos da palavra “filosofia” em contraponto com a “ciência” o autor chega ao seguinte resultado: “o desenvolvimento da ciência, todavia, produziu um efeito ainda mais profundo no rumo da filosofia. Esse desenvolvimento pareceu mostrar, com efeito, que só os métodos experimentais são apropriados para alcançar o conhecimento da natureza” (ibidem, p. 15). Em consequência, muitos filósofos “passaram então a desenvolver, como sua tarefa básica, a avaliação lógica das asserções – o exame das idéias do ponto de vista da clareza e o exame dos argumentos do ponto de vista da validade” (p. 15). A filosofia, assim reorientada, “se esforça por alcançar uma perspectiva geral através de um estudo das idéias e argumentos fundamentais de vários domínios, aplicando e refinando, para esse propósito, uma ampla variedade de instrumentos lógicos, lingüísticos e semânticos” (p. 15-6). E conclui, referindo-se agora especificamente à filosofia da educação: “em suma, o discurso educacional abrange inúmeros contextos diferentes, perpassando a esfera científica, a ética e a prática, as quais emprestam uma variedade de matizes e de ênfases a noções que são ostensivamente comuns. Uma tarefa fundamental na análise pareceria, então, ser a de deslindar os diferentes contextos nos quais se discute e se argumenta sobre a educação, e a de considerar as idéias básicas e os critérios lógicos apropriados que são relevantes em cada um deles” (p. 17).

Cabe advertir que o uso da palavra “contexto” no texto supra tem um sentido bem determinado. Não se trata do contexto histórico, o que envolveria um exame dos condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais na sua evolução através do tempo. Trata-se do contexto lingüístico tal como o entende Strawson quando fala em “contexto de elocução (*utterance*)” e explicitamente esclarece como o entende: “por ‘contexto’ entendo, pelo menos, o tempo, o lugar, a situação, a identidade do locutor, os temas que constituem o foco imediato de interesse e as histórias pessoais tanto do locutor quanto daqueles a quem ele se endereça”. (STRAWSON, 1975, p. 280).

A orientação contida no livro de Scheffler e acima apontada está presente nos demais textos da concepção analítica. Tomei-o, pois, como ponto de referência para sugerir a direção das análises, frequentemente reiterativas, que proliferam nas obras desse teor. Entretanto, é preciso registrar que antes do texto de Scheffler fora publicado no Brasil, em 1972, o livro de P.H. Hirst e R.S. Peters, *A lógica da educação*, cuja edição original inglesa é dez anos posterior à primeira edição do livro de Scheffler. E no mesmo ano de 1974 é lançado no Brasil o livro de Snook: *Doutrinação e educação*, cujo original inglês data de 1972.

Em 1975, por ocasião da XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, foi realizado o Simpósio “Discurso Pedagógico: Notas sobre seu Estatuto”, depois publicado em livro com o título *Educação e linguagem: para um estudo do discurso pedagógico* (NAGLE, 1976). Nele colaboraram Jorge Nagle, José Mário Pires Azanha, Carlos Eduardo Guimarães, Péricles Trevisan e Magda Becker Soares. Os três primeiros constituem, talvez, os representantes mais credenciados da concepção analítica de filosofia da educação no Brasil. O trabalho de Trevisan se situa mais na direção do estruturalismo, sendo que sua aproximação com a filosofia analítica provavelmente se deva ao fato de ter trabalhado ao lado de Nagle e Guimarães na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, integrante da UNESP. O texto

de Magda Becker Soares documenta a influência da concepção analítica na área de Didática.

Em 1978 é publicado em português o livro já citado de O'Connor, *Introdução à filosofia da educação*, cuja primeira edição inglesa data de 1957, e em 1979, em tradução de Carlos Eduardo Guimarães, começa a circular no Brasil o livro de Archambault, *Educação e análise filosófica*, lançado na Inglaterra em 1965. Trata-se, em verdade, de uma obra coletiva que reúne contribuições de nove colaboradores, além do organizador que redigiu uma introdução ao volume.

Ainda em 1979 foi editada uma coletânea de dez textos individuais de diferentes tendências, escritos por professores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. O sétimo texto, de Eduardo Chaves, *A filosofia da educação e a análise de conceitos educacionais*, explicita a filiação do autor à concepção analítica de filosofia da educação (RESENDE, 1979, p. 111-40).

Referi-me um pouco mais detalhadamente à presença do pensamento analítico em nosso meio porque em estudos anteriores (SAVIANI, 1983 e 1984) insisti mais na tendência tecnicista, deixando um pouco na penumbra a concepção analítica. Com isso pretendi, neste texto, evidenciar que, ao lado da pleora de textos e documentos representativos da tendência tecnicista, produzidos e veiculados sob os auspícios de órgãos oficiais ou de entidades ligadas direta ou indiretamente ao poder público, a década de 70 foi marcada também pelo desenvolvimento e divulgação, em algum grau, de trabalhos especificamente vinculados à concepção analítica. Entretanto, penso que não cabe superestimar a importância da concepção analítica enquanto disciplina filosófica no contexto da educação brasileira, uma vez que sua influência, em termos específicos, resultou bastante restrita. Entendo mesmo que, naquilo que é próprio (exclusivo) dela, a concepção analítica tem oscilado entre o hermetismo e a redundância. Obviamente, isto não anula a importância e relevância de certas contribuições em termos da análise de determinados conceitos e expressões, levados a cabo a partir dessa concepção. O que quero dizer é que tais contribuições se devem menos ao domínio do instrumental que caracteriza a referida concepção do que ao bom senso que deve estar presente em toda análise que se faça com seriedade teórica, ainda que partindo de outras concepções filosóficas. Aliás, o próprio Azanha registrou esse ponto de vista numa nota de seu livro antes citado: "a análise de conceitos é um procedimento compatível com qualquer perspectiva filosófica. Contudo, nos dias de hoje, em que uma ampla corrente de filósofos vê na análise da linguagem o próprio programa da filosofia, é muito fácil que se faça uma tarefa, como a que se propõe aqui, seja de imediato classificada como uma filiação à filosofia analítica. Isso não teria maior importância, se não oferecesse o risco de que a própria tarefa proposta fosse rejeitada por aqueles que rejeitam os fundamentos e o programa da filosofia analítica" (AZANHA, 1975, nota 21, p. 23-4). De acordo. Por isso entendo que a importância da contribuição contida na sua análise da experimentação educacional não pode ser descartada. E entendo também que essa contribuição não decorre do amplo apoio que buscou na concepção analítica como o revela a bibliografia utilizada. Decorre, antes, de sua capacidade de discernimento e da seriedade teórica da análise empreendida. É em vista disso que penso que a filiação à concepção analítica pode se tornar limitativa já que, dados os pressupostos que endossa, ela dirigirá a atenção para determinados temas e procedimentos com a exclusão de outros, porventura mais significativos e mais decisivos do ponto de vista educacional.

Nessa mesma década de 70, concomitantemente à presença da concepção analítica e

à predominância da tendência tecnicista, surgiram estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial. Tais estudos eu os agrupei (SAVIANI, 1983 e 1984) sob a denominação de **Tendência crítico-reprodutivista**. Tal tendência é crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais, vale dizer, empenham-se em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.

A referida tendência não configura específica e explicitamente uma concepção de filosofia da educação, já que seus representantes, via de regra, não se posicionam como desenvolvendo um trabalho propriamente filosófico. As teorias que aí se incluem, do ponto de vista da divisão tradicional do conhecimento, são de teor antes sociológico do que filosófico. Entretanto, as análises que desenvolvem pretendem ser de amplo alcance, situando-se no plano da totalidade. Se não se posicionam como filosóficas é porque rejeitam aquela divisão tradicional, ou consideram que a filosofia, enquanto atividade especulativa, deve ceder lugar à ciência, única garantia de desvendamento das relações objetivas que se ocultam sob os fenômenos (vertente estruturalista), ou entendem que o verdadeiro conhecimento é aquele que consegue integrar num mesmo movimento a ciência e a filosofia, tornando possível o desvendamento da realidade em seus múltiplos aspectos (vertente marxista, embora numa leitura estruturalista).

Em conseqüência, considero que um estudo das diferentes concepções de filosofia da educação não pode silenciar sobre essa tendência.

Já que em outro estudo (SAVIANI, 1984) fiz uma sinopse das principais teorias crítico-reprodutivistas, vou me limitar aqui a indicar as principais manifestações ocorridas no Brasil.

A tendência em pauta alimentou a resistência de boa parte dos intelectuais voltados para a educação, os quais se empenharam na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes, utilização essa exacerbada na vigência do regime autoritário, como um mecanismo de inculcação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social capitalista. Tais denúncias se expressaram através de uma razoável quantidade de artigos e dissertações ou teses produzidos de modo especial a partir da segunda metade da década de 70. Entretanto, vou mencionar apenas dois livros que não foram produtos de teses mas que considero dos mais representativos dessa tendência, e que têm sido referência para grande parte dos artigos e dissertações/teses produzidos no período. O primeiro é o livro de Luiz Antonio Cunha, **Educação e desenvolvimento social no Brasil** (1975), que foi escrito, conforme o autor explica na apresentação, entre outubro de 1972 e fevereiro de 1975. O livro constitui uma consistente e lúcida análise dos condicionantes sociais da educação brasileira no período pós-64, análise essa inspirada, conforme o próprio autor registra na nota 2 da introdução (p. 23), na teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, de Bourdieu Passeron. O segundo é **Escola, Estado e Sociedade** de Bárbara Freitag (1977). O livro incide fundamentalmente sobre a educação brasileira no período de 1964 a 1975. A autora se propõe as seguintes perguntas: "por que na última década passa-se a valorizar a educação, desenvolvendo-se uma política em que ela é vista como um dos agentes de institucionalização e fortalecimento do modelo brasileiro? Quais as causas mais profun-

das dessa 'valorização'? Quais as intenções (explícitas e implícitas) que tal política persegue?" (p. 7). E antecipa que "somente uma análise estrutural mais ampla das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira permite responder satisfatoriamente a essas perguntas" (p. 7). A análise da política educacional de 1964 a 1975 é efetuada nos níveis da legislação, do planejamento e em confronto com a realidade. A perspectiva teórica que informa a análise é de fundo althusseriano (teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado) embora a autora, ao expor o quadro teórico (cap. 1) — onde passa em revista diferentes teorias, entre elas a de Althusser —, afirme pretender superar os limites de Althusser através de Gramsci. Após a leitura do livro, entretanto, a conclusão a que cheguei é de que a autora, em lugar de superar Althusser através de Gramsci, acabou fazendo uma leitura althusseriana de Gramsci. Aliás, tal leitura já podia ser percebida na própria exposição do quadro teórico como o ilustra a sua conclusão: "a análise crítica da escola ou do sistema educacional como AIE, i.e., como mecanismo de dominação pelo consenso, realmente só aparece em todas as suas dimensões, quando demonstrada sua vinculação dialética com a política educacional do Estado. Somente a atuação desta nas três instâncias, através da manipulação do AIE escolar, torna compreensível a multifuncionalidade do sistema de ensino nas diferentes instâncias da formação capitalista. O Estado através de sua política educacional só é o ator e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente. Em verdade seu papel é o de mediador dos interesses da classe dominante. Esses interesses se concentram na base do sistema, a produção de mais-valia, ou seja, manter as relações de exploração da classe subalterna" (p. 37). Devo registrar, a bem da verdade, que tanto Cunha como Freitag, hoje (1984), já evoluíram das posições assumidas nos livros citados.

A filosofia da educação e a RBEP

Nos tópicos anteriores sugeri uma classificação das diferentes concepções de filosofia da educação, indicando uma possível periodização das mesmas em termos de dominância na evolução da educação brasileira.

Esquemáticamente, a referida periodização poderia ser assim apresentada:

- 1549-1759: monopólio da concepção humanista tradicional na sua vertente religiosa;
- 1759-1930: coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da concepção humanista tradicional de filosofia da educação;
- 1930-1945: equilíbrio entre as concepções humanista tradicional e humanista moderna de filosofia da educação;
- 1945-1960: domínio da concepção humanista moderna de filosofia da educação;
- 1960-1969: crise da concepção humanista moderna e articulação da tendência tecnicista;
- 1969-.....: manifestações da concepção analítica de filosofia da educação aliada ao domínio da tendência tecnicista e concomitante desenvolvimento de críticas à pedagogia oficial consubstanciadas na tendência crítico-reprodutivista.

De acordo com a periodização supra, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos surge quando se torna predominante a concepção humanista moderna de filosofia da educação. Com efeito, a Revista foi fundada em 1944.

Analisando o conjunto da produção da Revista desde o número 1 ao 140, portanto, de 1944 a dezembro de 76, pude constatar que são pouquíssimos os artigos situados

especificamente no âmbito da filosofia da educação. Entretanto, é possível perceber com certa clareza no interior de que concepções ou tendências se articulam os artigos publicados ao longo da existência da Revista. Os comentários a seguir devem ser encarados não em caráter conclusivo, mas como uma primeira aproximação, uma vez que têm por base uma visão panorâmica dos primeiros cento e quarenta números da Revista. Espero, porém, poder realçar as linhas básicas, abrindo caminho para análises mais detalhadas.

De início cumpre registrar que apenas dois artigos se situam nitidamente no interior da concepção humanista tradicional. São de autoria do Pe. Leonel Franca e foram publicados o primeiro no n. 2, agosto de 1944, *As universidades e a defesa da civilização ocidental*, e o segundo, *Educação para a democracia* no n. 27, mar./abr. 1947. Colocando-se no âmbito da vertente religiosa, ambos os artigos defendem a revalorização do espiritualismo cristão. O primeiro postula que, se o término da primeira grande guerra foi seguido de um afastamento de Deus, o período posterior à segunda guerra estaria sendo marcado por uma redescoberta dos valores espirituais no mundo ocidental, sendo aí a salvação da civilização ocidental. No segundo é defendida a tese segundo a qual "a formação para a democracia só poderá descansar no espiritualismo cristão".

É notável também o fato de que, além dos dois artigos acima citados, não se tenha encontrado ao longo dos noventa e dois primeiros números, isto é, até dezembro de 1963, artigos que se colocassem nitidamente em outra concepção que não a humanista moderna, patenteada não apenas através dos autores que explicitamente a ela estão filiados mas também através dos temas abordados. No que diz respeito aos autores nota-se que Lourenço Filho comparece dezoito vezes nos dez primeiros anos da Revista além de diversos artigos de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Helena Antipoff, Faria Góis além de outros, destacando-se ainda algumas traduções como H. Wallon, *A reforma do ensino e o ensino primário na França* e L. Luzuriaga, *Origem e desenvolvimento da educação pública* publicados no n. 26, jan./fev. 1947, J. Mantovani, *Valor e sentido da ciência pedagógica*, n. 31, nov./dez. 1947, onde, na trilha de Dilthey, situa a pedagogia como ciência do espírito (lembre-se que o historicismo de Dilthey é uma das correntes integrantes da concepção humanista moderna); ainda nesse mesmo número E. Planchard, *Novas orientações no ensino universitário da psicologia* e no n. 49, jan./mar. 1953, W.H. Kilpatrick, *A filosofia da educação de Dewey*. Quanto aos temas há uma clara predominância dos aspectos psicopedagógicos além de artigos sobre biologia educacional, história da educação física, diagnóstico psicológico, testes e mensuração educacional (o n. 34, set./dez. 1948 foi dedicado a esse tema), psicologia infantil, modelagem, educação de base e avaliação da eficiência docente (temas do n. 37, set./dez. 1949), *Carência lúdica e escolaridade e Aplicação da psicologia à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia* (artigos do n. 41, jan./mar. 1951), orientação e seleção profissional (tema ao qual foi dedicado o n. 44, out./dez. 1951); como se pôde perceber quando da indicação das características básicas da concepção humanista moderna de filosofia da educação, os temas acima arrolados são aqueles que mereceram ênfase especial sob o influxo dessa concepção.

Destaque-se ainda o artigo de Newton Sucupira, *Programa de uma introdução à filosofia para servir de base à filosofia da educação*, n. 68, out./dez. 1957. Trata-se de exposição feita no Simpósio de Professores de Filosofia da Educação, promovido pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas. É notável constatar que o autor procura se posicionar em termos da fenomenologia existencial, recolocando, a partir

daí, alguns temas clássicos da filosofia tomista. Ora, isso é notável porque ocorre numa promoção da ABESC, em 1957, exatamente naquele período que considereirei como de surgimento de uma espécie de "escola nova católica", isto é, as escolas católicas empenham-se em se renovar incorporando determinados aspectos do movimento de renovação pedagógica, mas harmonizando-os com a doutrina religiosa, mediante o apoio do existencialismo cristão.

O número 93, jan./mar. 1964 tem um conteúdo que merece registro, porque reflete a crise que começa a atingir a concepção humanista moderna. Esse número traz artigos de A. Teixeira, Plano e finanças da educação e de Joaquim Faria Góis Filho, A cooperação entre a universidade e a indústria, que já traduzem uma preocupação na linha das relações entre educação e o modelo empresarial. Além disso, traz também, de Gildásio Amado, Ginásio moderno que trata dos ginásios orientados para o trabalho, ou seja, os ginásios vocacionais, experiência que descrevi como um dos indicadores da crise da concepção humanista moderna e articulação da tendência tecnicista.

O advento da tendência tecnicista vai se delineando cada vez mais claramente. Assim, o n. 104, out./dez. 1966, contém artigo de R. Gal, Métodos ativos e recursos audiovisuais, onde se advoga uma atitude dinâmica em face do audiovisual, além de outro artigo, este de G. Becker, Observações sobre o processo de comunicação. Por seu turno, o n. 108, out./dez. 1967, traz dois artigos sobre instrução programada e um sobre TV Educativa, nos quais se faz um balanço das realizações e perspectivas.

Continuando a apontar na direção da tendência tecnicista, o n. 110, abr./jun. 1968, publica artigo de Paulo Novais, Um modelo econômico para planejamento de educação com a observação do autor de que se trata do sétimo de uma série de relatórios elaborados pela CAPES sobre esse tema. O n. 116, out./dez. 1969, é todo ele dedicado à TV Educativa; o 119, jul./set. 1970, à economia da educação (custos e financiamento da educação); seguindo-se os números 120, out./dez. 1970, dedicado ao ensino técnico, e 121, jan./mar. 1971, onde sobressaem os temas da tecnologia, financiamento e TV Educativa. Obviamente, já que a Lei nº 5.692 fora aprovada em 11/08/71, o n. 123, jul./set. 1971, teria que tratar da reforma do ensino de 1º e 2º graus; e o n. 125, jan./mar. 1972, da implantação da reforma.

Finalmente, se levarmos em conta os números de 126 a 140 publicados de abr./jun. 1972 a out./dez. 1976, veremos que, com apenas duas exceções, eles foram organizados segundo unidades temáticas, encontrando-se, ainda que não exclusivamente, alguns dos temas mais típicos da tendência tecnicista. Pela ordem, os temas tratados foram os seguintes: criança carente, educação do excepcional, pós-graduação, criatividade-arte/educação, ensino supletivo, arte/educação e lazer, filosofia da educação, avaliação, educação e emprego, tecnologia educacional, educação do superdotado e pré-escola.

Farei a seguir uma breve referência a um artigo de Anísio Teixeira e ao n. 134, abr./jun. 1974, por ser este dedicado à filosofia da educação.

No n. 129, jan./mar. 1973, foi estampado um artigo de Anísio Teixeira intitulado 'Systems analysis' e educação. Em verdade, trata-se de um breve artigo elaborado em 1968 para a Folha de S. Paulo. Após descrever brevemente em que consiste, a seu ver, o método da análise de sistemas, o autor afirma: "é esse método que hoje se está introduzindo na problemática da guerra, do comércio da produção e, de 1965 para cá, da educação". É interessante observar como, nesse texto, Anísio Teixeira não consegue aceitar o "novo" método, mas, ao mesmo tempo, não logra também refutá-lo. Isso mostra, de um lado, a força da nova tendência e, de outro, que a base ideológica do

escolanovismo, o liberalismo, é a mesma da pedagogia tecnicista, bastando, para esta se impor, que o desenvolvimento da sociedade atinja um grau maior de homogeneidade. Por isso afirma o autor que “para a ‘análise de sistema’ poder ser praticada, há de haver, primeiro, uma rigorosa classificação dessas situações (educacionais), para se caracterizarem algumas ‘uniformidades’ sobre as quais se possa pensar e argumentar com lógica e plausibilidade”. E considera que, já se tendo conseguido isso nos países desenvolvidos, lá é possível a utilização do método, ao passo que “entre nós, o método somente será possível” quando se atingir “o grau de padronização e homogeneidade necessário” ao seu funcionamento. “Daí não ser generalizável senão às situações desenvolvidas (negrito do autor) do nosso esforço educacional, quando tenhamos atingido grau realmente alto de padronização e homogeneidade”. E conclui, mantendo sua visão escolanovista, que aqui, paradoxalmente, só se consegue justificar à base das circunstâncias do subdesenvolvimento: “presentemente, cada situação educacional é uma e só pode ser comparada com ela própria”.

Quanto ao número 134, dedicado à filosofia da educação, foram contempladas as seguintes correntes: educação permanente (andragogia), fenomenologia, existencialismo, desescolarização, estruturalismo, dialética e pensamento antropológico (científico e filosófico) na educação. Após a análise feita anteriormente, o leitor provavelmente terá se surpreendido com a ausência da concepção analítica. Com efeito, o número é de 1974, portanto, situado no período em que se registrava a presença da filosofia analítica. Considerando-se, porém, a minha observação de que não se deveria superestimar a influência da concepção analítica na educação brasileira, é possível compreender essa omissão. Na verdade, as análises levadas a cabo a partir dessa concepção que tiveram alguma repercussão e maior difusão, são aquelas não diretamente identificadas com a referida concepção. Aquelas que tecnicamente se enquadram de modo explícito na filosofia analítica, via de regra se caracterizam por tal grau de hermetismo e aridez que acabam não sendo assimiláveis pela maioria dos educadores, os quais, não chegando a perceber o seu alcance, intuitivamente as consideram, no fundo, irrelevantes.

Conclusão

Os leitores familiarizados com meus estudos anteriores, provavelmente terão estranhado o fato de, ao longo de todo este texto, eu não ter feito uma referência sequer à concepção dialética de filosofia da educação. Com efeito, é no interior dessa concepção que tenho procurado compreender teoricamente a educação, tendo em vista o encaminhamento de alternativas práticas de intervenção no campo pedagógico.

Entretanto, a omissão foi intencional e se explica à luz do fato de que, no presente artigo, procurei indicar sucintamente a sucessão das principais concepções de filosofia da educação em termos de dominância. Ora, em nenhum momento a concepção dialética foi dominante na história da educação brasileira. Além do mais, neste texto meu objetivo foi predominantemente informativo: pretendi tão-somente colocar diante dos leitores um painel suficientemente elucidativo da evolução da filosofia da educação no Brasil. Um balanço crítico das concepções referidas, bem como a busca das razões explicativas da supremacia desta ou daquela tendência neste ou naquele período, é uma tarefa que requereria inevitavelmente, em meu entender, a intervenção da concepção dialética.

Embora se possa considerar como suas precursoras as correntes de idéias (anarquistas

tas, socialistas e marxistas) que buscaram expressar, no início deste século, as reivindicações dos operários brasileiros em matéria de educação, a concepção dialética, em termos explícitos e sistemáticos, é bastante recente na filosofia da educação brasileira.

Em um texto escrito em novembro de 1969 para servir de conclusão à cadeira de Filosofia da educação que então ministrava no curso de pedagogia da PUC/SP, esbocei uma primeira tentativa de encaminhar dialeticamente o problema dos objetivos e meios da educação brasileira (SAVIANI, 1969). Tal texto está até hoje inédito, já que foi produzido no bojo do curso para uso específico dos alunos. Num trabalho cuja redação se completou em 1971 (SAVIANI, 1973), me posicionei metodologicamente em termos dialéticos, embora ainda sob influência da fenomenologia. Progressivamente, creio ter logrado ultrapassar esta influência elaborando, de forma cada vez mais orgânica, a perspectiva dialética da filosofia da educação entendida em termos histórico-críticos. É, porém, ao findar a década de 70 que a preocupação com a perspectiva dialética ultrapassa, na filosofia da educação, aquele empenho individual de sistematização e se torna objeto de um esforço coletivo. Talvez o marco objetivo dessa passagem possa ser identificado na tese de doutoramento de Carlos Roberto Jamil Cury, *Educação e contradição: elementos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, defendida em outubro de 1979, tese esta que, enquanto era produzida, foi objeto de discussão sistemática no interior do Programa de Doutorado em Educação da PUC/SP. Penso que, a partir daí, é possível situar com nitidez a presença da concepção dialética na filosofia da educação brasileira. Tal concepção vem orientando um número crescente de estudos no campo pedagógico e vem despertando um interesse cada vez maior entre os educadores brasileiros.

Referências bibliográficas

- ARCHAMBAULT, R.D. *Educação e análise filosófica*. São Paulo, Saraiva, 1979.
- AVELAR, G.A. *Renovação educacional católica*. São Paulo, Cortez & Moares, 1978.
- AZANHA, J.M.P. *Experimentação educacional*. São Paulo, Edart, 1975.
- BARROS, R.S.M. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo, B. Fac. Fil. Ci. e Let., USP, 1959.
- COSTA, J. Cruz. *Contribuição à história das idéias no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.
- CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CURY, C.R.J. *Educação e contradição; elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo, PUC, 1979. (Tese Doutorado).
- FÁVERO, O. *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

-
- FOULQUIE, P. *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris, Presses Universitaires de France, 1971.
- FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, Edart, 1977.
- GARCIA, W. E., org. *Inovação educacional no Brasil*. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1980.
- HIRST, P.H. & PETERS, R.S., *A lógica da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- LOURENÇO FILHO, M.B., *Introdução ao estudo da escola nova*. 9 ed. São Paulo, Melhoramentos, 1967.
- NAGLE, J., org. *Educação e linguagem*. São Paulo, Edart, 1976; *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo, EPU, EDUSP, 1974.
- O'CONNOR, E.J. *Introdução à filosofia da educação*. São Paulo, Atlas, 1978.
- PAIM, A. *História das idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo, Grijalbo, EDUSP, 1967.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Rio de Janeiro, nºs 1 a 40, Brasília, nºs 141 a 146.
- REZENDE, A.M., org. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1979.
- SAVIANI, D. *Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil*. São Paulo, PUC, 1969. mimeo.
- _____ *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1973.
- _____ *Tendências e correntes da educação brasileira*. In: *FILOSOFIA da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- _____ *Escola e democracia*. 3.ed. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1984.
- SCHEFFLER, I. *A linguagem da educação*. São Paulo, Saraiva, EUSP, 1974.
- SNOOK, I.A. *Doutrinação e educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- SOUZA, M.I.S., *Os empresários e a educação*. Petrópolis, Vozes, 1981.
- STRAWSON, P.F. *Escritos lógico-lingüísticos*. In: *OS PENSADORES*. São Paulo, Abril, 1975. v.3
- TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação*. 5. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1968.

Derneval Saviani, Doutor em Filosofia da Educação, é Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

This article seeks to verify the evolutionary stages of the principal philosophical conceptions of education in Brazil through an examination of the articles published in RBEP. For this purpose, in the first part, we discuss the philosophy of education prevalent in Brazil before RBEP's creation. In the second part we trace the path followed by philosophy of education over the last forty years and, in the third part we examine whether there has been a correspondence between the proposed stages and the specific subjects presented by RBEP. The conclusion presents a brief review of the recent development of a dialectic conception of the philosophy of education in Brazil. (T.F.C.)

Cet article cherche à tester une périodisation des principales conceptions de la philosophie de l'Éducation au Brésil, en commençant par des articles publiés par la Revue Brésilienne d'Études Pédagogiques. Pour cela, on cherche dans la première partie, en prenant comme antécédents, la philosophie de l'Éducation pendant la période antérieure à la fondation de la Revue. Dans la seconde partie, on fait la reconstitution du cheminement de la philosophie de l'éducation pendant les quarante dernières années, pour, dans la troisième partie, vérifier s'il y a correspondance entre la périodisation proposée et l'évolution du thème véhiculé par la Revue. Finalement, on fait un petit registre du développement récent de la conception dialectique de la philosophie de l'éducation au Brésil. (M.T.P.S.)

Este artículo tenta hallar medios de examinar una periodización de las principales concepciones de filosofía de la educación en el Brasil, tomando como punto de referencia los artículos publicados por la Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos. Para eso en la primera parte tiene un abordaje, como se ha hecho inicial de otras veces, la filosofía de la educación en el periodo anterior a la fundación de la Revista. En la segunda parte se reconstituye la trayectoria de la filosofía de la educación en los últimos cuarenta años para que en la tercera parte verifique si hubo o no correspondencia entre la periodización propuesta y la evolución de la temática en publicaciones de la Revista. Concluyendo se hace un breve registro del reciente desarrollo de la concepción de filosofía de la educación en el Brasil. (J.M.O.)

A Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: um percurso de quatro décadas

Amélia Domingues de Castro

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Entendendo que os textos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos constituem amostra significativa da experiência didática brasileira, procurou-se investigar alguns aspectos de sua evolução, como, por exemplo, orientações teóricas e práticas e espaço atribuído aos diferentes problemas do ensino. As três etapas do período considerado, entre as quais se intercalam as Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, revelam diferenças quanto aos aspectos pesquisados.

Durante os últimos quarenta anos a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (RBEP) documentou a vida educacional brasileira. Em suas páginas expressou-se o pensamento contemporâneo sobre educação, na palavra dos melhores especialistas nacionais e estrangeiros. Profissionais do magistério e de áreas afins nela divulgaram experiências e reflexões. Acolheu as discussões sobre as grandes controvérsias educacionais do País, tanto no setor dedicado às “idéias e debates”, quanto nas seções de “documentação” e de transcrições selecionadas a partir de outros periódicos.

Com notável continuidade¹ e ampla penetração nacional, a publicação do INEP — hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — afirmou, desde o seu início, o propósito de constituir-se “instrumento de indagação e divulgação científica”, dispondo-se a acolher, igualmente, “as conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso País”.²

O problema didático na RBEP

Os problemas didáticos, caracterizados por versarem sobre o **ensino**, quanto a seus princípios e métodos, foram tratados pelos colaboradores da Revista e selecionados em transcrições e noticiários. Leitora tão antiga quanto assídua do periódico, ocorreu-me que os textos publicados constituem amostra significativa da experiência didática brasileira, permitindo sejam investigadas algumas peculiaridades de sua evolução.

Essa pesquisa será veiculada por indagações que decorrem do próprio material consultado. De um lado, o conteúdo dos textos deverá esclarecer qual o significado de **ensino** veiculado pelo discurso didático, perguntando: a) que princípios ou doutrinas estão subjacentes às manifestações escritas? ; b) de que natureza são suas orientações práticas? De outro lado é a própria situação do conteúdo didático que deve ser

¹ São 147 números de julho de 1944 até agosto de 1983.

² “Apresentação” do Ministro Gustavo Capanema. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 1 (1):4, jul. 1944.

questionada: c) qual o relevo ou destaque dado a tais problemas nas páginas da Revista? ; d) quais os componentes da ação didática mais frequentemente trabalhados nos textos? Finalmente é importante que se indague como os problemas didáticos estão relacionados com os demais aspectos das questões pedagógicas tratadas na Revista.

Para realizar esse propósito entendi conveniente ler ou reler os textos que versam sobre o tema. Quais seriam eles? Para selecioná-los utilizei os próprios critérios da Revista. Procurei, pois, nos Catálogos e Índices publicados³, o título **Didática**. Encontrei-o, no primeiro e segundo Catálogos, seguido de um parêntese dentro do qual se lê: "inclusive métodos pedagógicos". Decidi então incluir no *corpus* da investigação toda a matéria que nos Índices refere-se a Didática e a Métodos. Como resultado, trabalhei com os textos selecionados no Catálogo de 1959, sob o título já citado, e nos Índices subseqüentes, que utilizam outra sistematização do assunto, com os títulos **Didática e Métodos e meios auxiliares de ensino do v. 3**, e **Didática, Método de ensino. Problemas gerais de didática — princípios e métodos de ensino e ainda Métodos e processos de ensino, do v. 4**.

Não posso afirmar que somente nesses artigos se encontre matéria didática, pois esta consta em vários graus de diluição, da maior parte das discussões pedagógicas, desde os temas que tratam da educação familiar aos da administração ou política educacional. A comparação entre os textos didático-metodológicos e os outros que não foram assim entendidos revela que o critério da Revista para diferenciá-los foi a concentração maior ou menor dos fatores didáticos. Por outro lado, os catálogos colocaram em rubricas separadas alguns componentes da Didática que assumiram delimitação nítida, constituindo campos de estudo e pesquisa com características próprias, embora pertençam à sua área. Em conseqüência, ficaram independentes e fora do âmbito dessa pesquisa assuntos como: avaliação do rendimento escolar, currículos e programas ou mesmo determinados recursos didáticos (livros, TV, rádio), quando classificados sob rubricas especiais e não repetidos nos títulos selecionados.

Aceitei a classificação da Revista não só por uma questão de princípio, mas por verificar que a impregnação didática dos artigos incluídos nas classes Didática e Métodos aparecia bem mais nítida que nas demais.

Eventualmente terei que recorrer a textos que não constam do *corpus* que constituirá o ponto focal deste trabalho, quando necessário para que se verifique o relacionamento dos movimentos didáticos com a evolução político-educacional do País.

Tornou-se conveniente, a seguir, a adoção de algum critério para a periodização das quatro décadas consideradas, tendo em vista tanto a caracterização eventual de fases sucessivas quanto a visualização de tendências ou linhas de transformação. Poupano ao leitor as dificuldades que envolvem a divisão em etapas desse período reduzido e que refletem as que acompanham a história da educação, adotei como critério básico a sucessão das maiores reformas do ensino por reunir no domínio da educação nacional, questões políticas e sócio-econômicas, com seus reflexos no campo pedagógico. Ficam bem destacadas três fases:

³ Utilizei os seguintes Catálogos e Índices da RBEP: 1º) Catálogo: do n. 1, v. 1 (jul. 1944) ao n. 70, v. 29 (abr./jun. 1958); 2º) Índice: n. 71-100, 1958/65; 3º) Índice: n. 101-132, 1966/73. Publicações MEC/INEP, Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Deixei de utilizar o 1º Catálogo publicado em 1952, referente aos ns. de 1 a 44, por seu conteúdo ter sido reproduzido no Catálogo de 1958 referente aos ns. de 1 a 70.

- 1ª Do nascimento da Revista, em 1944, quando vigente ainda a chamada “Reforma Capanema” (Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/42) até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/61).
- 2ª Da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 à Lei nº 5.692, de 11/08/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.
- 3ª Da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 até 1983.

Não pretendo, nos limites deste trabalho, senão levantar o problema, sem dúvida estimulante, da interação entre a ação e o pensamento educacionais e sua representação em publicação especializada, de ampla divulgação, que tem funcionado ainda como via de captação de aspirações e polêmicas. Cumpre que se diga, no entanto, que as leituras e releituras feitas para satisfazer ao objetivo a que me propus, trouxeram-me mais indagações que respostas, mais conjecturas que certezas. As afirmações feitas, pois, no decurso das páginas que seguem, terão forçosamente o caráter de hipóteses que deverão ser ou não comprovadas mediante o uso de técnicas mais apuradas.

Da “Reforma Capanema” à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O início da publicação da Revista se dá na vigência de uma reforma de ensino datando de dois anos antes (Lei Orgânica do Ensino Secundário, 1942) que não inovara substancialmente em relação à anterior (Decreto nº 21.241 de 04/04/32), e que, como esta, pertence à era de Vargas, uma antes e outra depois de formulados os princípios do chamado Estado Novo, em vigor até 1945.

Época de administração centralizada, da qual escapava apenas o ensino primário, caracteriza-se pela rigidez dos planos e programas de uma escola secundária dividida em dois ciclos. Conforme a Lei de 1942, destinava-se a “formar as individualidades condutoras” (art. 23 do Decreto-lei nº 4.244/42) e era o caminho único para o ensino superior ao qual não podiam ter acesso os egressos dos cursos técnico-profissionais do mesmo nível. A escola primária, que nunca merecera atenção dos governos federais, continuava destituída de uma norma centralizadora.

O regime de Vargas terminou em 1945, quando também no plano internacional findou a Segunda Grande Guerra. Supunha-se que os ideais democráticos estivessem para sempre assegurados. A Constituição Nacional de 1946 estabeleceu como prerrogativa da União “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (art. 5º, inciso XV, letra “d”). A partir dessa orientação inicia-se a longa elaboração da nova lei que só vem à luz em 1961.

A seqüência dos eventos políticos e administrativos mostra, no seio desse período, uma lenta transformação da etapa inicial burocrática e rígida, para uma fase de intensa discussão da reforma da legislação do ensino. Aos poucos vai-se vencendo o dualismo na escola média, mediante leis de equivalência, e o centralismo curricular é desafiado por tímidas experiências pedagógicas.

Essa intensa fermentação de idéias será refletida no âmbito didático da Revista? Haverá diferença entre a primeira e segunda etapas desse período, quanto às aspirações e orientações didáticas? É o que tentarei verificar, a seguir. Utilizarei, para tanto, o Catálogo da RBEP que abrange a matéria dos setenta primeiros números publicados entre 1944 e 1958. São incluídos na rubrica “Didática (inclusive métodos pedagógicos)” 63 títulos, quase todos encontrados entre artigos da seção “Idéias e Debates” e

da parte "Através de revistas e jomais". O Índice referente aos nºs 71 a 100 da Revista (v.3, 1958/1965) contém, de 1958 a 1961, poucos títulos que interessam: sete na classe "Didática" e cinco no título "Métodos", que serão incluídos no conjunto deste primeiro período, para exame e comentário.

Primeira fase. Os artigos didático-metodológicos pautam-se pelo ideário da Escola Nova, enunciado pelos mais representativos autores nacionais, muitos deles signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (mais tarde transcrito pela Revista, no v. 34, n. 79, 1960), como Manoel Bergström Lourenço Filho, Francisco Venâncio Filho e Carlos Delgado de Carvalho. Outros autores complementaram a frente inovadora da educação brasileira. A coerência com as idéias européias e americanas referentes à Escola Nova, ativa e progressista, ora inclina-se a uma, ora a outra de suas correntes. Alguns artigos, com orientação funcional, pedem ensino mais útil — de aritmética, de ciências — capaz de ser aplicado à realidade ou de melhorar a vida do homem. Outros assumem a condenação veemente do verbalismo e do ensino livreiro, pedindo que o aluno trabalhe com material representativo da realidade, com objetividade, a partir de experiências vividas. O embasamento doutrinário revela-se na constante recomendação à atividade do aluno, refletida nas técnicas discutidas nos artigos: pesquisa do aluno, trabalho em equipes e discussão em pequenos grupos, entre outras. Pede-se, também, maior eficiência metodológica mediante introdução de técnicas de planejamento e reformulação dos procedimentos de interrogatório. Observa-se, no entanto, que as propostas técnicas apoiam-se mais em experiências bem-sucedidas do que em pesquisa ou em hipóteses derivadas de teorias psicopedagógicas. Trabalha-se, ainda, sobre equipamentos e instalações escolares: livros didáticos e recursos que devem fazer parte de salas-ambiente especiais para determinadas matérias. Não são discutidos recursos mais sofisticados, mas já se questionam as tradicionais rotinas pedagógicas, como os "trabalhos de casa". Aspira-se a aperfeiçoar técnicas de estudo e procedimentos para correção de provas escolares.

Duas linhas de desenvolvimento, numericamente equilibradas, são encontradas nesses trabalhos: a) artigos que tratam do ensino de determinadas matérias, e a estas aplicam seja os princípios gerais escolanovistas, seja a idéia de renovação de técnicas e recursos; b) artigos que versam sobre aspectos metodológicos de procedimentos didáticos ou do uso de recursos didáticos específicos (o trabalho em equipes, o método Montessori ou o livro didático, por exemplo). Uns poucos artigos são dificilmente classificados nessa dicotomia, seja por versarem sobre o ensino de determinada população (encontrei três artigos sobre educação de excepcionais) seja por se elevarem a questões gerais. Entre estes últimos destaca-se o trabalho de Arthur Ramos, intitulado *Esplendor e decadência da palmatória*, notável pela atualidade do problema: violências cometidas contra a infância, ao longo da História e até o momento em que o autor escreve.

Há quase total preferência por problemas que afetam a escola primária e a escola secundária, encontrando-se um único artigo sobre o ensino técnico (n. 28 de 1947). Não é usual que um texto sobre Didática ou Métodos mencione problemas políticos, embora a doutrina escolanovista seja constantemente referida como propícia a uma "educação democrática". Assinalando o final de uma guerra que durou seis anos, temos um pequeno artigo sobre a contribuição potencial do ensino da História às relações internacionais.

Não se deverá esquecer que outras seções da Revista tratam de assuntos didáticos sem que assim os intitulem. Talvez pelo fato de constituírem problemas ainda não

totalmente absorvidos no campo da disciplina, eles permanecem à parte. Refiro-me a toda a área do ensino artístico ao qual são indicados novos rumos na parte reservada ao “ensino musical e artístico”, bem como às questões relativas à educação física. Caso semelhante é o dos recursos audiovisuais que começam a ser acolhidos no ensino, como o rádio e o cinema, mas permanecem na classe da “educação extra-escolar”, em que se acham também, igualmente marginalizados, uns tantos comentários sobre bibliotecas e jornais escolares, museus e dramatizações.

A seção acolhe artigos sobre o cooperativismo escolar, tema promissor que entretanto vai se estiar nos períodos seguintes, bem como breves mas sensíveis observações sobre clubes agrícolas e de menores operários.

Segunda fase. Inicia-se em 1946/1947, quando promulgada a nova Constituição brasileira (18/09/46), e é instalada Comissão para elaborar o projeto de uma Lei de Diretrizes e Bases (29/04/47), uma vez que o texto constitucional atribui à União a competência para tanto.

O número 36 da RBEP (v. 13, maio/ago. 1949) é todo ele dedicado ao projeto da nova lei elaborado pela Comissão e encaminhado à Presidência da República pelo Ministro Clemente Mariani, em outubro de 1948.

O projeto transitou por Comissões do Legislativo na Câmara e Senado, foi extraviado e reconstituído e recebeu um sem número de emendas e substitutivos. Chegou a ser arquivado e reapresentado e vários relatores examinaram seus diferentes aspectos. É possível, no entanto, dividir-se sua história em duas partes. A primeira diz respeito à questão da centralização ou descentralização, ou seja, da distribuição de competências entre União e estados quanto às decisões sobre o ensino, e a segunda incidirá sobre a querela entre escola pública e particular. O projeto Clemente Mariani partia da idéia da “unidade na variedade” entendendo que para os mesmos objetivos, diferentes caminhos poderiam ser oferecidos. Nessa ocasião o ponto de vista centralizador do Deputado Capanema foi o maior obstáculo à tramitação do anteprojeto. Amplos debates na comunidade pedagógica são refletidos em artigos publicados na RBEP. Estas publicações tornam-se amiudadas e vão ocupar grande espaço na Revista, sobretudo depois que, encerrada a longa discussão das inúmeras emendas e substitutivos pelas comissões competentes, o projeto foi colocado na ordem do dia do Legislativo, em abril de 1957, mais de dez anos depois de sua entrada naquela Casa. Encontramos no número 66 da RBEP (v. 27, abr./jun. 1957) a conferência de Clemente Mariani pronunciada por ocasião da XII Conferência Nacional de Educação, defendendo o sentido modernizador do texto original. No número seguinte da Revista (n. 67) encontra-se a palavra de Fernando Azevedo lembrando que o ideal de descentralização já constava do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. O número 69 transcreve a palavra de Clovis Salgado, Ministro da Educação, e o substitutivo com o qual os órgãos oficiais reabrem os debates a respeito do projeto de lei. Várias entrevistas de notáveis educadores são transcritas e artigos sobre o assunto publicados em outros números da Revista. No número 70 fala sobre o assunto o prof. Almeida Jr., e no n. 71, Anísio Teixeira, então diretor do INEP. Já se anuncia o próximo tema de debate em torno da elaboração das Diretrizes e Bases, que será o confronto entre escola pública e escola particular, esta entendida especialmente como escola religiosa, debate que preenche a segunda fase da história do projeto. É necessário lembrar que o então deputado Carlos Lacerda criticou acerbamente o projeto que foi à discussão em 1958, apresentando substitutivo que alterou substancialmente a orientação do projeto. O movimento de intelectuais em torno da “defesa

da escola pública" é refletido nas páginas da Revista, que não só transcreve o texto dos vários substitutivos, mas também os debates acirrados nos quais Anísio Teixeira condena a idéia de dar ao ensino privado "as regalias e privilégios" do ensino público (v. 23, n. 76 out./dez. 1959). Os números 76 e 77 dedicam a maior parte das páginas à questão da lei, e em todos os demais números de algum modo se volta ao assunto (nos 78, 79, 80, 81, 82, 83 e 84). Finalmente, a Revista apresenta a transcrição do texto sancionado pelo Congresso em 20 de dezembro de 1961 e que se tornou a Lei nº 4.024/61 (v. 37, n. 85, jan./mar. 1962).

Por que me senti obrigada a essa longa volta por problemas de legislação, política e filosofia da educação? Não foi apenas porque os princípios que dominam o pensamento educacional enquadram a política e a administração e se refletem, queiram ou não, nas relações e atividades intra-escolares, embora esse seja um primeiro fator explicativo. Mas também porque não se poderia deixar de questionar em que medida os autores didático-metodológicos mencionaram explicitamente a questão em seus trabalhos. Algum influxo renovador teria acompanhado didaticamente a elaboração da nova legislação?

Concomitante às discussões, inicia-se na prática um processo de quebra de estruturas tradicionais, ou seja, a luta contra o dualismo que opunha a escola secundária acadêmica, freqüentada pelos alunos de segmentos privilegiados, à escola profissional, destinada às classes destituídas de meios. Várias leis isoladas, a partir de 1951, passaram a permitir transferências entre os cursos do mesmo nível ("ramos" do ensino) mediante exame de adaptação, bem como o ingresso em níveis superiores acadêmicos de alunos não provenientes de escolas secundárias. Um panorama da "Articulação do Ensino no Brasil" no ano de 1960 é oferecido pela RBEP no n. 79 (v. 34, jul./set., 1960). Verifica-se como, não obstante o evidente progresso, ainda existem obstáculos à ampla circulação vertical e horizontal de estudantes, assunto que só vai ser resolvido pela LDB de 1961.

É certo que esse é um problema didático, ou seja, vai afetar a própria concepção da escola média, agora abrindo-se potencialmente num leque de opções equivalentes. Demonstrando que a rigidez de organização e currículos se ameniza, outras normas, antes mesmo de 1961, permitem que se constituam classes e escolas experimentais. A Revista registra as inovações em noticiário ou artigos. A escola experimental do CRPE de Salvador é a primeira mencionada em suas páginas (v. 29, n. 69, jan./mar. 1958). Outros tipos de escolas diferentes do usual são os Colégios de Aplicação e também eles são discutidos, por exemplo, no artigo do prof. Ernesto de Souza Campos encontrando no número 67 (v. 28, jul./set. 1957).

Esse final de período vê outras possibilidades de afirmação de princípios democráticos ao mesmo tempo que pedagogicamente renovadores. Comemora-se, nas páginas da RBEP, em datas próximas, o centenário do nascimento de John Dewey (v. 32, n. 75, jul./set. 1959) e os vinte e cinco anos do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, ao qual já fiz referência (v. 34, n. 79 jul./set. 1960). Nesse texto acentuava-se que o "ponto nevrálgico" do problema educacional brasileiro era a escola secundária "reduo dos interesses de classe que mantém o dualismo nos sistemas escolares" (p. 120, n. 79). O novo manifesto que se intitulou **Mais uma vez convocados** (v. 31, n. 74, abr./jun. 1959) é uma retomada da posição anterior, postulando igualdade de oportunidades escolares e liberdade de pensamento.

Observa-se, pois, que os artigos didático-metodológicos estão rodeados de questionamentos exigentes quanto à adequação das atividades didáticas ao novo modelo de escola. Seria aceite esse desafio?

De 1958 a 1961 (inclusive) acrescentam-se poucos títulos ao conjunto inicial: sete na classe Didática e cinco nos títulos *Métodos e meios auxiliares do ensino*. Os temas-conteúdo de Didática (recursos, atividades, métodos) têm predomínio total, não aparecendo os dedicados ao ensino específico de disciplinas escolares. Entre os temas gerais destaca-se, por tema inédito na Revista, o estudo de Antonio Pinto de Carvalho sobre *Conceito de didática*. Outra novidade é a questão-título: "haverá uma pedagogia operária?". O conteúdo dos demais artigos prossegue a linha escola-novista e o estudo de recursos didáticos (livro, rádio e TV, laboratório de fonética e de ciências) recebe a atenção costumeira.

Um balanço dessa fase leva-nos às seguintes reflexões. No início do período, os artigos parecem inclinar-se a uma concepção de Didática identificada com o seu instrumental (procedimentos e recursos), com o risco, sempre presente, de cortar seus vínculos com o pensamento pedagógico, filosófico e social. A pesquisa, ou melhor, a integração dos resultados de pesquisas, sobretudo nacionais, nos rumos da Didática, é reduzida, embora já se faça sentir.

Os dramáticos lances que envolveram as sucessivas etapas da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, não parecem ter tido repercussão direta nos temas didáticos. Indireta talvez, quando se observa que os ideais democráticos da luta pela escola pública constantemente reclamam que o atendimento quantitativamente ampliado, corresponda a um atendimento didático qualitativo em termos pelo menos satisfatórios. Lauro de Oliveira Lima pergunta (n. 78, p. 158) "Por que só a escola não evoluiu?" quando a Ciência, a Tecnologia, a Medicina, a Psicologia o fizeram. "Tudo mudou na face da Terra, menos os métodos escolares" afirma o autor.

O rendimento das escolas é questionado sobretudo quando a associação entre educação e desenvolvimento começa a preocupar os políticos. No entanto, permanece uma separação: de um lado, artigos que defendem as grandes idéias e as lutas maiores na arena educacional, de outro, os que tratam de instrumentos isolados e delimitados de ação didática. Uns e outros com ligações não muito explícitas entre si.

Da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 à de 1971

Esse período é constituído por dez anos que correm rapidamente, e que devem dar conta da implantação de uma lei, discutida e polêmica, que foi aprovada mediante certos compromissos entre centralistas e localistas, como entre a escola pública e a particular. Não mais se rege o País por programas escolares expedidos pelo Ministério da Educação e Cultura, mas cabem ao Conselho Federal de Educação as decisões sobre currículos mínimos. Obtida a equivalência entre todos os cursos de grau médio, pode-se indagar se as diferenças reais entre eles permitirão iguais oportunidades a todos como a democracia exige.

As múltiplas alterações da Legislação sobrevivem até sua substituição quase total pela lei de 1971, não obstante as modificações políticas causadas pela Revolução de 1964 e a nova Carta Constitucional de 1967. As contradições da época que viu com entusiasmo a implantação da nova legislação, embora aplicada por um governo que não a subscreveu, teriam alguma influência no pensamento didático? Por outro lado con-

vém lembrar que a década de sessenta tem sido considerada como aquela na qual a investigação pedagógica teve, no Brasil, seu primeiro grande impulso. Tal movimento teve reflexos na Revista? Foi também uma ocasião que o mundo todo assistiu a movimentos de contestação estudantil, jamais conhecidos com tal intensidade. Aspectos didáticos participavam, como os políticos, da fermentação de idéias e dos confrontos. Como o pensamento didático reflete tais características?

O panorama dos artigos de Didática e Metodologia indica, de 1962 a 1965, algumas novidades. Como tema novo surge o ensino programado e um artigo pioneiro sobre automação amplia o assunto. Há grande redução no setor da metodologia aplicada a determinados conteúdos de ensino. Verifiquei se isso ocorria por ter mudado a orientação do Índice de Assuntos da Revista, ou seja, se acaso tais artigos estariam contidos em outros títulos. Ora, entre estes só encontrei espaço para Ciências e Arte-Educação. Uns poucos textos sobre ensino de artes lá se encontram mas nenhum sobre ensino de Ciências (Índice n. 3, ns. 71 a 100, de 1958 a 1965). Continuando a busca, procurei no Índice n. 4 (ns. 101 a 132, de 1966 a 1973) o material sob as rubricas selecionadas em "Problemas gerais de Didática", "Princípios e métodos de ensino" e "Métodos e processos", incluindo nesse setor o pequeno campo intitulado "ensino por atividades", evidentemente didático. Encontrei neste último Índice 20 títulos.

A diferença mais notável entre esse período e o anterior é a redução do número de artigos que dão ao ensino uma acepção restrita ao instrumental de técnicas e recursos do professor. Mesmo quando persistem, as discussões desses temas são inseridas num quadro novo que irrompe com força nessa fase: o esquema teórico. Lauro de Oliveira Lima introduz Piaget no cenário didático (v. 52, n. 115, jul./set. 1959); Lydinéia Gasmann e Miguel de la Puente escrevem sobre Rogers (v. 56, n. 124, out./dez. 1971) e Geraldina Witter faz a resenha de uma obra sobre "contingências de reforço", que serve como base teórica para os artigos sobre Instrução Programada publicados. Castro, em 1973 (v. 59, n. 129) discute a necessidade de uma redefinição da Didática, matéria essa que fora apresentada e discutida no I^o Encontro Nacional de Professores de Didática, cujas conclusões foram transcritas na Revista (v. 59, n. 129, jan./mar. 1973). As técnicas, no entanto, continuam merecendo a atenção dos articulistas, mesmo quando são discutidos seus fundamentos. No conjunto encontram-se debates sobre dinâmica de grupo e *team-teaching*. Uma resenha da obra de M.A. Pourchet Campos, "Aprender a aprender", situa o problema didático no âmbito do ensino superior (v. 55, n. 122, abr./jun. 1971).

Os artigos sobre a reforma do ensino dispuseram de espaço próprio na Revista, que publicou, número após número, a regulamentação da lei, consubstanciada nos pronunciamentos do Conselho Federal de Educação. Os interessados em Didática nela encontraram os novos currículos mínimos para licenciatura e Pedagogia.

Em silêncio, num encaminhamento totalmente diverso do que tivera a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, elabora-se a nova legislação que deverá substituí-la, o que nos leva ao terceiro período.

A partir da Lei nº 5.692/71

O terceiro e último período desta caminhada pelas páginas da RBEP mantém-se em aberto, não obstante já se tenham alterado algumas de suas características. Um dos principais artífices da Lei nº 5.692 de 11/08/71, o prof. Valnir Chagas, a interpreta

“como sistematização de tendências que emergiram da própria realidade”. Questões práticas como o aumento e a ascensão da procura pela escola, que chegam agora ao nível do ensino superior, direcionam a lei que vai ampliar a profissionalização ao nível do segundo grau. Por outro lado, já comentei, em outro lugar, que essa legislação contém, em seu bojo, várias orientações didáticas.⁴ Seria de se esperar que esses temas provocassem discussão.

Não tenho índice a consultar para selecionar artigos nos quinze números que vão de 1974 a 1983, nos volumes de 60 a 64 da RBEP. Usarei meus próprios critérios na escolha do material didático-pedagógico que vai a seguir comentado.

O editorial que abre o n. 133 da Revista (v. 60, jan./mar. 1974) afirma a relevância da documentação e da pesquisa, em educação, visando à constituição de um sistema integrado de informações. O INEP, órgão responsável pela coordenação de pesquisas e estudos educacionais, nessas páginas indica um rumo que marca a fase atual da Revista. Nela vai se encontrar, com frequência, relatórios de pesquisa ao lado de artigos opinativos e discussões doutrinárias. As seções da Revista abrem espaço para “notas de pesquisa”, e resumos de dissertações e teses acadêmicas nela têm seu lugar. Trabalhos do porte do *Estado da arte sobre evasão e repetência no ensino do 1º grau no Brasil*, de Brandão, Baeta e Rocha (v. 64, n. 147, mai./ago. 1983) identificam uma nova fase da Revista. Um número inteiro (n. 145) é dedicado à divulgação dos temas discutidos em encontro técnico sobre Metodologia para Avaliação da Pesquisa.

Proporcionalmente, há um pequeno número de artigos didático-metodológicos nesses últimos quinze números da Revista, mas alguns deles são contribuições valiosas ao avanço dos conhecimentos.

Conclusões

Neste percurso de quatro décadas encontrei indícios de mudanças tanto no significado do conceito de ensino veiculado na matéria didático-metodológica publicada na Revista, como na preferência ou interesse por um ou outro dos componentes didáticos da ação docente.

Como hipóteses que talvez possam ser exploradas por meios mais apurados, ressalto uma seqüência de eventos que vai da inicial acentuação de técnicas e recursos — fase que considere “instrumental” — à etapa intermediária na qual desenvolveu-se a discussão de concepções psicopedagógicas que fundamentavam a ação didática — a fase teórica — até o momento contemporâneo que valoriza a investigação educacional — fase da pesquisa. O ensino, pois, teria de início uma conotação prática, assumindo em seguida um ideário derivado da corrente psicopedagógica que lhe serve de sustento. Uma interpretação experimentalista dos procedimentos didáticos poderá, talvez, presidir ao interesse pela pesquisa.

Sendo a Revista, na plena maturidade de seus quarenta anos, um órgão poderoso de comunicação-captção de mensagens pedagógicas, os destaques dados em suas páginas são significativos quanto ao pensamento nacional. É importante para aqueles que trabalham em Didática, o confronto das tendências aqui encontradas com as que possam ser detectadas em trajetórias feitas por outras publicações ou reconstituídas a

⁴ CASTRO, A.D. Orientações didáticas no processo de reforma do ensino de 1º e 2º graus. In: BREJON, org. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, Pioneira, 1975.

partir de outras realidades. Ampliar-se-á, desse modo, a contribuição da Revista como órgão de indagação científica que tem sido.

Recebido em 23 de maio de 1984

Amelia Americano Franco Domingues de Castro, Doutor em Educação, é Professor Titular do Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Considering that the articles that have been published in RBEP are significant indicators of Brazilian educational experiences, some aspects of the magazine's evolution were investigated taking into consideration the theoretical and practical guidance as well as the amount of space given to different educational problems. The three stages of the period under consideration reveal the distinct influences of the Education Acts nº 4.024 of 1961 and nº 5.692 of 1971. (T.F.C.)

Si on comprend que les textes publiés par la RBEP constituent un échantillon représentatif de l'expérience didactique Brésilienne, on a essayé de trouver quelques aspects de son évolution, comme, par exemple, les orientations théoriques et pratiques et l'espace attribué aux différents problèmes de l'enseignement. Les trois étapes de la période considérée, entre les quelles s'interposent les Lois de Directives et de Bases de 1961 et de 1971, révèlent des différences quant aux aspects recherchés. (M.T.P.S.)

Entendiendo que los textos publicados por la RBEP forman una significativa muestra de la experiencia didáctica brasileña, se há tentado investigar algunos aspectos de su evolución, como, por ejemplo, orientaciones teóricas y prácticas, y un campo dedicado a los diferentes problemas de la enseñanza. Las tres etapas del período considerado, entre las cuales estan intercalados las Leyes de Directrices y Bases, de 1961 y 1971, revelan diferencias en lo que se refiere a los aspectos investigados. (J.M.O.)

Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Ester Buffa

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

A luta pelo ensino público, no Brasil, assumiu formas diversas na história e subsiste ainda hoje. Nesse artigo, focalizam-se os conflitos ideológicos, ocorridos durante a tramitação da LDB (Lei nº 4.024/61), que opunham defensores do ensino privado aos do ensino público, com destaque para a atuação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Nos dias atuais, a questão se coloca em termos de defender o ensino superior público das diferentes tentativas emanadas do MEC, de privatizá-lo. Mais do que isso, é preciso que o Estado, tomado na acepção de conjunto das forças sociais, assuma de vez, seja via ensino "público", seja via ensino "privado", a tarefa de educar as novas gerações.

Origens do conflito

Se o conflito escola particular – escola pública não tem suas origens nas discussões ocorridas durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), foi, no entanto, nessa ocasião, que ele se manifestou com toda força. E se tal questão suscita ainda hoje vivos debates, permanecendo enquanto um problema a ser resolvido, ela assumiu fisionomias diversas, no decorrer da História.

Com efeito, no início do século, (e para só ficar nesse século) o ensino privado reivindicava a igualdade com as escolas secundárias e superiores públicas, pela equivalência dos certificados e diplomas conferidos. Essa igualdade foi institucionalizada em 1901. (CUNHA, Luis Antonio Rodrigues da. *Escola particular versus escola pública?*, Revista da ANDE, n. 2, p. 30).

Num segundo momento, década de 1930, o eixo da discussão muda. Trata-se, então, de garantir constitucionalmente o ensino de religião nas escolas públicas, uma vez que a Constituição de 1891 afirmava pelo seu artigo 72, § 6: "Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos", ao mesmo tempo em que afirmava a separação do Estado e da Igreja. Nesse momento, já fica evidente, pela própria reivindicação, quem é o reivindicador. Trata-se da Igreja Católica que entra em conflito aberto contra os defensores do ensino público, leigo, obrigatório e gratuito. Aliás, não era apenas a questão do ensino religioso que estava em pauta.

No decorrer dos anos 20 ganha corpo o movimento renovador, quer pelas reformas de educação realizadas em vários Estados, quer pela criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação, responsável pela realização a partir de 1927 das Confe-

rências Nacionais de Educação, quer pela defesa de princípios básicos da educação tais como: a laicidade, a obrigatoriedade do Estado em assumir a educação, a coeducação dos sexos, etc. No contexto do confronto com os católicos e com a intenção de influenciar o capítulo sobre educação da futura Constituição, os líderes do movimento renovador expõem seus princípios educacionais num documento, hoje cinquentenário e soberamente conhecido, o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, dirigido ao povo e ao Governo.

Por sua vez, organizadas na Liga Eleitoral Católica, as lideranças católicas defendem a escola confessional privada, o ensino de religião nas escolas públicas, a função supletiva do Estado em matéria de educação, e a separação por sexo. Era, portanto, a defesa da escola tradicional e tais lideranças, representando as forças conservadoras do País, entenderam que as propostas de uma escola gratuita, obrigatória, universal, leiga, redundariam num monopólio estatal da educação. Não perceberam que nem essa era a intenção dos Pioneiros, nem havia na sociedade brasileira condições para tal. O fato é que a Igreja Católica já agastada com a laicidade do ensino, proposta pela Constituição de 1891, via agora, seu quase monopólio do ensino médio ameaçado pelas reivindicações de se implantar o ensino público.

Os debates sobre essas duas concepções de educação, diametralmente opostas por seus objetivos, métodos, valores, foram acalorados e só arrefeceram com a Constituição de 1934 e mais ainda com a implantação do Estado Novo. O resultado prático do embate foi uma solução de conciliação e compromisso oferecida primeiro pela Constituição de 1934 e depois pela de 1937. Ambas adotaram o ensino religioso de frequência facultativa nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que atenderam a algumas reivindicações dos Pioneiros.

O conflito no contexto da LDB

Num terceiro momento, final dos anos 50, o conflito vem novamente à tona. Trata-se agora de, ainda sob o lema da liberdade de ensino, aliás, jamais ameaçada, garantir o financiamento pelo Estado das escolas particulares. As lutas ideológicas ocorrem agora no bojo das discussões da LDB, cujo primeiro projeto fora enviado ao Congresso Nacional em outubro de 1948, atendendo a dispositivos da Constituição democrática de 1946. Elaborado por uma comissão de educadores era fruto de uma orientação liberal.

O conflito entre os defensores do ensino público e os do ensino privado eclode em novembro de 1956, e, num primeiro momento, envolve diretamente o professor Anísio Teixeira, diretor do INEP, membro da ABE e um dos Pioneiros da Escola Nova. Não se trata de lembrar aqui e agora os lances — ataques e defesas — desse episódio, o que, aliás, já fiz em outra ocasião.

Para reconstruir esse episódio, bem como todo o desenrolar do conflito até o seu desfecho, com a promulgação da Lei em dezembro de 1961, basta percorrer os números da **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** publicados no período. Nas suas várias seções, os debates acerca das Diretrizes e Bases estão presentes. A seção “*Idéias e Debates*”, posteriormente “*Estudos e Debates*”, publicava artigos de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e mais tarde, depois da organização da Campanha em Defesa da Escola Pública, artigos do professor Florestan Fernandes. Eram artigos em que seus autores — mais do que comentar as vicissitudes e mazelas dos projetos de

lei, impunham princípios, objetivos, métodos, enfim, suas concepções de educação que redundavam na defesa do ensino público. Havia ainda outras seções como "Documentação", "Através de Revistas e Jornais", em que eram reproduzidos documentos, projetos de lei, moções, artigos, manifestos, mensagens, veiculados pela imprensa do País. Por aí se percebe, e esse é justamente um de seus aspectos positivos, que o conflito acabou conduzindo o debate sobre as diretrizes e bases para fora do círculo restrito do Congresso Nacional. Alastrando-se pela imprensa, mobilizou além dos educadores, intelectuais, estudantes e operários. Assim, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* seja por um ou outro editorial, seja pelos escritos que reproduziu, participou intensamente das discussões e se colocou favoravelmente ao ensino público, isto é, ao direito de todos à educação, direito esse a ser assegurado pela escola pública.

Outros periódicos também estiveram envolvidos no conflito. Nos seus inícios, destacam-se a revista *Vozes*, que publicava o ponto de vista das lideranças católicas sobre o problema, inclusive os ataques do clero a Anísio Teixeira, e a revista *Anhembi*, dirigida por Paulo Duarte, defensora intransigente do ensino público, e que publicava também as defesas e moções de apoio a Anísio Teixeira. O jornal *O Estado de São Paulo* participou ativamente do embate desde seu início e, sobretudo, por ocasião da organização da Campanha em Defesa da Escola Pública.

Em que consistia esse conflito que opunha basicamente dois grandes grupos distintos entre si, mas também com marcantes diferenças internas?

De um lado, os defensores do ensino privado tendo por carro chefe a Igreja Católica, secundada por proprietários de escolas privadas leigas. Esses últimos, sem uma doutrina própria, apoiavam-se na da Igreja para defender seus interesses que eram sobretudo, financeiros. A palavra de ordem dos privatistas era a *liberdade de ensino*, significando a liberdade de escolha por parte da família do tipo de escola que ela deseja ver o filho freqüentar. Os argumentos são doutrinários, com bases filosóficas assentadas na *Encíclica Divini Illius Magistri*, de Pio XI (1929). Tais argumentos sustentam o caráter específico do ensino confessional, sua razão de ser, sua orientação filosófico-moral, que o faz distinto do ensino público e que, no entanto, precisa ser financiado pelos poderes públicos justamente para continuar existindo numa sociedade que está mudando, que está tentando democratizar o ensino e que, por isso mesmo, faz a Igreja perder terreno. As matrículas no ensino médio privado, comparativamente às do público, não cessam de decrescer.¹

Em suma, a Igreja Católica quer obter do Estado verbas para suas escolas, sem que para isso seja obrigada a abandonar seu caráter específico. Daí a defesa de ensino, do pluralismo escolar, da ação apenas subsidiária do Estado em matéria de educação.²

¹ Em 1956 havia 823.107 alunos matriculados no ensino médio, dos quais 30,7% no público e 69,3% no privado. Em 1966 dos 2.841.111 matriculados no ensino médio 50,7% estavam no ensino público, e 49,3% no privado. (Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Médio 1956. Série Retrospectiva do Ensino Médio 1º e 2º ciclos. 1966-70. MEC. Serviço de Estatística da Educação e Cultura).

² Uma vez que os argumentos são doutrinários a educação cristã seria interessante uma pesquisa que respondesse a essa questão: a escola católica é escolhida pelos pais por esse serviço específico que oferece, ou por ser uma escola filosoficamente distinta da escola pública? Pesquisas recentes realizadas na França mostram que as respostas afirmativas a essa questão ocupam porcentagens pequenas. Ver BALLIOM, R. *L'enseignement privé, une école sur mesure?*, Rev. Franç. Soc., XXI, 1980 p.203-31.

De outro lado, os defensores do ensino público também não constituíam um grupo homogêneo. Os organizadores da Campanha em Defesa da Escola Pública tinham clareza quanto a divergências doutrinárias existentes entre eles, divergências essas que não impediam sua união na luta por um objetivo comum: a constituição de um serviço público de ensino. Era preciso que o Estado brasileiro realmente assumisse a função educadora expandindo o sistema público de ensino, aperfeiçoando a rede pública, enfim, democratizando o ensino, e para isso ele não poderia pulverizar seus poucos recursos “socorrendo” o ensino privado, que, no entanto, poderia continuar existindo, às suas próprias expensas.

No desencadeamento do conflito, a defesa do ensino público era feita pelos educadores, o chamado grupo da Escola Nova, muitos dos quais haviam elaborado o projeto de 1948 e vinham lutando pela reconstrução educacional do País, pelo menos desde a década de 20. Em 1959, Fernando de Azevedo redige o documento **Mais uma vez convocados: Manifesto ao povo e ao Governo** (de certa forma uma “resposta” ao substitutivo Lacerda, favorável às escolas particulares), em que denuncia os interesses ideológicos e econômicos que movem os grupos empenhados na luta contra a escola pública, ao mesmo tempo em que afirma, ainda uma vez, a concepção de educação pública que os anima, aquela fundada em princípios e sob a inspiração de idéias democráticas. Tanto esse grupo dos educadores quanto o outro que surgiu no desenvolver do conflito, cujos representantes principais são professores das áreas de História e Filosofia da USP, Laerte Ramos de Carvalho, João Eduardo Rodrigues Villalobos e sobretudo Roque Maciel de Barros, ao defenderem o ensino público se inspiram na ideologia liberal.³ Apenas num e noutro grupo o liberalismo assume um matiz diverso, pragmatista no primeiro e idealista no segundo. Esta conotação pode ser percebida nos argumentos que uns e outros utilizam ao defenderem o ensino público. Os pragmatistas, preocupados com a ação pedagógica, defendem a escola pública em função de sua maior eficiência e do atendimento às necessidades próximas e imediatas do País, um país que passava por uma série de transformações e que deveria consolidar a democracia, para a qual a escola pública tinha um importante papel a desempenhar. Os idealistas defendem a escola pública na medida em que esta escola, por não ser sectária, por ser leiga, por garantir a liberdade de consciência, é a que contribui decisivamente para a consecução dos objetivos supremos da educação: a afirmação da individualidade, da originalidade, da autonomia ética do indivíduo. Havia ainda um outro grupo formado sobretudo por professores da área de Ciências Sociais da USP, cujo líder incontestado era Florestan Fernandes, que defendia a escola pública na medida em que somente esta podia se configurar como um instrumento eficaz na superação do subdesenvolvimento político, econômico, social e cultural da Nação. No entanto, como já se disse, o que sobrepujava era a união de todos na árdua luta pela defesa do ensino público.

A Lei promulgada em dezembro de 1961 não era a que os defensores do ensino público almejavam. Tal lei significou mais uma vez, uma solução de compromisso, porém abriu caminho para a privatização do ensino que ocorreu nas duas últimas décadas.

³ É o liberalismo que está presente na criação da escola pública pela burguesia (século XIX), na sua luta contra seus dois adversários, nobreza/clero e proletariado e na consolidação de seu próprio projeto de sociedade.

Em termos sociais mais amplos, esse conflito significou, na verdade, uma luta entre forças conservadoras da sociedade. Por um lado, o setor tradicional da burguesia ligado à Igreja, usuário de suas escolas, defensor, portanto, do ensino privado e, por outro lado, a fração da burguesia industrial, representando o setor moderno que via com bons olhos novas conquistas sociais, defendendo o ensino público. Uma luta entre frações da classe dominante, num momento histórico em que as mudanças em curso no plano econômico e social não alteravam a base capitalista e onde nem sequer apareciam claramente as contradições fundamentais entre burguesia e proletariado. Assim é que forças conservadoras e progressistas, apesar das divergências quanto a determinados aspectos relativos à escola e à sociedade, estavam de acordo no essencial: o não questionamento da ordem existente no sentido de superá-la.

O conflito nos dias atuais

Passados pouco mais de vinte anos de vigência da LDB, a privatização do ensino, para a qual a Lei abriu caminho ao afirmar a liberdade de ensino, ao estabelecer a possibilidade de financiamento às escolas privadas e ao possibilitar a concessão de bolsas de estudos aos alunos de escolas particulares, efetivamente se concretizou.

Hoje, o embate, os debates e as reivindicações se referem essencialmente ao financiamento do ensino superior, e os interlocutores dos que ainda defendem o ensino público não se resumem nas lideranças católicas. A privatização do ensino se fez, e agora, são os proprietários das empresas escolares que ocupam o primeiro plano nesse cenário. Algo mudou na Igreja Católica, não mais monopoliticamente empenhada na defesa de princípios educacionais (e outros) de tempos idos, e a situação econômico-político-social do País já não se configura da mesma forma que ao final dos anos 50.

Nos últimos tempos, na verdade, as fronteiras entre o público e o privado se diluem cada vez mais. Teoricamente, há quem questione se numa sociedade capitalista é possível a existência do público e mais ainda do gratuito. Ou se questiona, ao menos, o real significado desses termos. Outras definições, baseadas não na questão da propriedade jurídica dos mantenedores — Governo ou grupos privados — mas no fato de as instituições escolares se definirem ou não como empresas capitalistas, isto é, serem ou não regidas pela lógica da acumulação do capital, são propostas (PEREIRA, Luís. *Anotações sobre o capitalismo*, São Paulo, Pioneira, 1977, p. 85-103). Pode-se ainda distinguir as unidades escolares em relação à clientela a que se dirigem: a potenciais produtores ou a potenciais reprodutores de conhecimento. Acredito que aqui, o corte não se dê em termos de ensino público para os primeiros, e ensino privado para os segundos, pois no público e no privado, tanto há “universidades de produção” como há “universidades de consumo”.

A questão essencial é, como se sabe, de classe, que nesse momento histórico preciso se evidencia na forma do acentuado descaso do Estado burguês para com a educação das novas gerações. O que se quer afirmar é que o Estado⁴, seja diretamente pelas escolas públicas, seja pelo financiamento de escolas privadas, tem que assumir a educação de toda a juventude, e isso não está sendo feito senão com extrema precariedade. Assim, hoje não se trata de, para uns reivindicar o financiamento pelo Governo do

⁴ Estado é tomado aqui na acepção mais ampla envolvendo a esfera governamental e a sociedade civil.

ensino privado, e, para outros, exigir prioridade de verbas para o ensino público. A luta pelo ensino público hoje tem claras conotações de denúncia da desobrigação, cada vez maior, do Estado para com a educação, e de afirmação de que essa é uma tarefa essencial a ser por ele assumida.

Para reforçar esta proposição basta observar que, na prática, ocorre o repasse de verbas governamentais arrecadadas no seio da sociedade a instituições privadas de ensino, através de vias diversas. No entanto, até mesmo a concessão de verbas públicas para as universidades católicas, por exemplo, está hoje longe de ser o que já foi, num passado bem recente.⁵

A privatização do ensino superior, ocorrida nos últimos vinte anos, é fruto de uma política educacional cuja tônica tem sido a desobrigação do Estado para com a educação. Nesses termos, a defesa do ensino público tem se definido pela não aceitação da política educacional em vigor a partir de 1964, com suas tentativas declaradas de se eximir do próprio ensino público. Tais tentativas se consubstanciam na ameaça sempre presente de ensino pago nas IES públicas; na privatização das pesquisas aí desenvolvidas, pela necessidade sempre crescente de captação de recursos extra-orçamentários; na tentativa de transformação das universidades federais em autarquias especiais; na recente portaria do MEC que corta subsídios aos restaurantes universitários das universidades federais. Dessas lutas têm participado ativamente entidades estudantis, associações de docentes, a ANDES, que tentam conseguir maiores recursos públicos para recuperar a qualidade do ensino, a relevância das pesquisas e a dignidade profissional dos profissionais da educação.

Por tudo isso, se percebe um nítido distanciamento entre as diretrizes educacionais propostas pelo MEC e os desejos dos diferentes setores da sociedade civil. Arrisco afirmar que esse distanciamento Governo-sociedade civil, de resto perceptível em outras esferas da vida nacional, é responsável por uma certa perda de influência da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, no que diz respeito à sua participação nos debates dos grandes problemas educacionais.

É bem verdade que surgiram novas revistas especializadas no âmbito da educação, e que a própria *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* não foi publicada entre abril de 1980 e abril de 1983. Ao reiniciar suas atividades, nessa ocasião, surgiu com algumas modificações e sob responsabilidade de um conselho editorial formado por expressivos educadores brasileiros. Contudo, é bem verdade também, que a participação da *Revista* na luta pela defesa do ensino público, foi, como se viu, significativa, numa época em que os governos populistas estavam mais próximos dos anseios da população.

⁵ Em 1962, 76,4% do orçamento da PUC/SP era constituído por verbas do MEC; em 1971 essa porcentagem caípara 6,1% e em 1978 para 3,6%. Em termos de média anual para o conjunto das PUCs temos em 1967, 31,72%, em 1972, 22,04% e em 1978, 4,62%. (Fonte: *As Universidades Católicas no momento atual: 1979*. In: MARTINS, C.B. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo, Global, 1981. p.68.)

ANEXO

- Artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Ordem cronológica)**
- TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 26(63):3-31, jul./set. 1956.
- _____ et alii. (Entrevistas concedidas ao *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro). *R. bras. Est. pedag.*, 26(63), jul./set. 1956.
- A ABE e o ensino público. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 27(65):162-70, jan./mar. 1957.
- CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1. (Ribeirão Preto). *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 27(65):115-40, jan./mar. 1957.
- TEIXEIRA, Anísio. A municipalização do ensino primário. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 27(66):22-43, abr./jun. 1957.
- MARIANI, Clemente. A propósito dos processos de educação democrática. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 27(66):171-88, abr./jun. 1957.
- TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 28(67):5-29, jul./set. 1957.
- AZEVEDO, F. Criteriosamente planejado o projeto de lei em andamento na câmara (do *Diário de São Paulo*). *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 33(67):240-1, jul./set. 1957.
- SALGADO, Clóvis. Exposição perante a Comissão de Educação da Câmara. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 29(69):88-95, jan./mar. 1958.
- ALMEIDA JR., A. et alii. (Entrevistas concedidas à imprensa por ocasião da visita do Ministro da Educação à Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal). *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 29(69):95-117, jan./mar. 1958.
- _____ A propósito da atualização do projeto de diretrizes e bases da educação nacional. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 29(70):3-20, abr./jun. 1958.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação, problema de formação nacional. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 29(70):21-32, abr./jun. 1958.
- O INEP e o ensino público. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 29(70):64-83, abr./jun. 1958.
- TEIXEIRA, Anísio. Falando francamente. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 30(72):3-16, out./dez. 1958.

-
- AS METAS da educação para o desenvolvimento. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 30(72):46-60, out./dez. 1958.
- AZEVEDO, F. Mais uma vez convocados. Manifesto ao povo e ao governo. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 31(74):3-24, abr./jun. 1959.
- FRONDIZI, Risieri. O ensino e a liberdade de cultura. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 31(74):38-47, abr./jun. 1959.
- SUBSTITUTIVO da Comissão de Educação e Cultura, 29/05/58. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 31(74):65-80, abr./jun. 1959.
- PROJETO da Subcomissão Relatora, 08/12/58. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 31(74):80-96, abr./jun. 1959.
- SUBSTITUTIVO adotado pela Comissão de Educação e Cultura, 10/12/58. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 31(74):96-112, abr./jun. 1959.
- SUBSTITUTIVO apresentado por Carlos Lacerda, 15/01/59. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 31(74):112-24, abr./jun. 1959.
- PROJETO dos Educadores, precedido de exposição (ALMEIDA JR., JOSÉ AUGUSTO, FERNANDO DE AZEVEDO, RAUL BITTENCOURT, CARNEIRO LEÃO, FARIA GÓIS, LOURENÇO FILHO, ABGAR RENAULT e ANÍSIO TEIXEIRA – maio de 59). R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 31(74):124-50, abr./jun. 1959.
- AIRES, Jaime Junqueira. Parecer sobre a inconstitucionalidade do substitutivo do dep. Carlos Lacerda. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 31(74):150-7, abr./jun. 1959.
- TEIXEIRA, Anísio. (Entrevista à Última Hora, Rio de Janeiro, em 11.03.59). R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 31(74):158-61, abr./jun. 1959.
- BITTENCOURT, Raul. (Entrevista à Última Hora, Rio de Janeiro, em 14.03.59). R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 31(74):161-3, abr./jun. 1959.
- ABREU, Jaime. Palestra proferida a 23.04.59, em seminário promovido pelo Diretório Acadêmico da Faculdade Nacional de Filosofia. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 31(74):163-8, abr./jun. 1959.
- SILVA, Geraldo Bastos. Estado atual e antecedente do problema de legislação federal de bases e diretrizes da educação. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 31(74):168-87, abr./jun. 1959.
- TEIXEIRA, Anísio. O ensino cabe à sociedade. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 31(74):290-8, abr./jun. 1959.

-
- SALGADO, Clóvis. Da escola pública direi que é mais democrática. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 31(74):302-8, abr./jun. 1959.
- TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e educação. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 32(75):14-27, jul./set. 1959.
- ALMEIDA JR., A. Ainda as diretrizes e bases da educação (Reparos ao "projeto conciliador"). **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(76):5-26, out./dez. 1959.
- TEIXEIRA, Anísio. A nova lei de diretrizes e bases, um anacronismo educacional. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(76):27-49, out./dez. 1959.
- RELATÓRIO, Parecer e Substitutivo da Subcomissão Relatora (de 29.09.59). **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(76) out./dez. 1959.
- PARECER da Associação Brasileira de Educação sobre o Projeto de L. D. B. (de 28.09.59). **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(76):99-117, out./dez. 1959.
- PARECER da Associação Brasileira de Educação sobre o Projeto de L. D. B. (de 14.10.59). **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(76):117-31, out./dez. 1959.
- VILLALOBOS, João Eduardo R. O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(76):34-49, out./dez. 1959.
- FERNANDES, Florestan. Em defesa da escola pública. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(77):3-15, jan./mar. 1960.
- RENAULT, Abgar. Análise do substitutivo de 29.09.1959. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(77):34-67, jan./mar. 1960.
- TEIXEIRA, Anísio. A educação e a Constituição de 1946. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(77):68-82, jan./mar. 1960.
- PROJETO de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (íntegra do texto aprovado pelo plenário da Câmara dos Deputados em sessão de janeiro de 1960). **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(77):83-106, jan./mar. 1960.
- EMENDAS propostas pelo Conselho Universitário da USP ao Projeto, e enviadas ao Senado. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(77):107-14, jan./mar. 1960.
- CARTA pastoral do arcebispo baiano sobre educação. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(77):132-43, jan./mar. 1960.
- CONGRESSO DE ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE ENSINO, 6. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(77):176-81, jan./mar. 1960.

-
- ALMEIDA JR. et alii. Artigos publicados respectivamente nos jornais **Correio Paulistano**, **Diário de Notícias** (Rio), **Folha de S. Paulo**, **O Metropolitano** (Rio) e **O Estado de S. Paulo**. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(77):195-210, jan./mar. 1960.
- UNIVERSIDADE do Paraná contra "Diretrizes e Bases". **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(78):143-5, abr./jun. 1960.
- PROFESSORES paulistas analisam diretrizes e bases. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(78):146-8, abr./jun. 1960.
- LAGE, Francisco. Ensino público, o que melhor se enquadra na perspectiva cristã. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(78):169-71, abr./jun. 1960.
- CARRANCA, Luís F. A propósito da lei de diretrizes e bases da educação nacional (**A Tribuna**, Santos). **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(78):176-89, abr./jun. 1960.
- DUARTE, Sérgio Guerra. Sobre o projeto de diretrizes e bases (**Diário de Notícias**, Rio). **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 33(78):195-8, abr./jun. 1960.
- BARROS, R. S. M. Liberdade de ensino. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(79):16-33, jul./set. 1960.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Lei de diretrizes e bases. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(79):34-51, jul./set. 1960.
- JUSTIFICAÇÃO e esboço de substitutivo ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, apresentado ao Senado pela Associação Brasileira de Educação. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(79):63-86, jul./set. 1960.
- EMENDAS da Primeira Convenção em Defesa da Escola Pública ao Projeto de Diretrizes e Bases, enviadas ao Senado. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(79):87-100, jul./set. 1960.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(79):108-27, jul./set. 1960.
- CAMPANHA em defesa da escola pública (Objetivos e Declaração de Princípios). **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(79):128-33, jul./set. 1960.
- OS ESTUDANTES mineiros e o projeto de diretrizes e bases. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(79):133-57, jul./set. 1960.
- PROFESSORES de filosofia e a lei de diretrizes e bases (da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto). **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(79):157-61, jul./set. 1960.

-
- PRONUNCIAMENTO de cientistas brasileiros sobre diretrizes e bases (XIII Reunião da S.B.P.C., em Piracicaba). **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(79):161-2, jul./set. 1960.
- ALMEIDA JR., A. Escola pública e escola particular. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(79):192-203, jul./set. 1960.
- FERNANDES, Florestan. A democratização do ensino. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(79):216-25, jul./set. 1960.
- VILLALOBOS, João Eduardo R. Liberdade de ensino. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(79):225-8, jul./set. 1960.
- BARROS, R. S. M. Religião e educação. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(79):263-7, jul./set. 1960.
- CARRANCA, Luís F. Ensino privado e ensino público (A Tribuna, Santos). **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(79):267-81, jul./set. 1960.
- EDUCADORES evangélicos reconhecem prioridade à escola pública. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(80):161-4, out./dez. 1960.
- PROFESSORES paulistas analisam o projeto aprovado. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 34(80):164-71, out./dez. 1960.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Educação para o desenvolvimento. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 35(81):35-66, jan./mar. 1961.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação e desenvolvimento. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 35(81):71-92, jan./mar. 1961.
- ABREU, Jaime. Anacronismo educacional da classe dominante brasileira. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 35(82):35-82, abr./jun. 1961.
- FERNANDES, Florestan. O trabalhador e o projeto de diretrizes e bases. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 35(82):170-3, abr./jun. 1961.
- SÁ, Mem de & GAMA. Exposição perante a comissão de educação da câmara. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 36(83):231-4, jul./set. 1961.
- SUBSTITUTIVO Nogueira da Gama e emendas aprovadas no Senado. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 36(83):95-155, jul./set. 1961.
- BARROS, R. S. M. Diretrizes e bases. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 36(83):308-12, jul./set. 1961.
- LEI de Diretrizes e Bases. Íntegra do texto sancionado e dos dispositivos vetados. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 37(85):84-111, jan./mar. 1962.

ALMEIDA JR., A. Reparos à lei nº 4.024 de 20.12.61. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 37(85):112-31, jan./mar. 1962.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória (Diário de Pernambuco). R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 37(86):abr./jun. 1962.

RIBEIRO, Darci. Perspectiva para a educação. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 38(88):174-7, out./dez. 1962.

TEIXEIRA, Anísio. Revolução e educação. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 37(89)jan./mar. 1963.

KELLY, Celso. Lei de diretrizes e bases da educação. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 40(92):3-9, out./dez. 1963.

Recebido em 18 de abril de 1984

Ester Buffa, Doutora em Ciências da Educação, é Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

The struggle in favor of public education, in Brazil, has taken several forms during its history and this struggle is still continuing. This article concentrates on ideological conflicts that have occurred during the legislative approval and amendment process of the Law of Directives and Basic Structures – L.D.B. (Law 4.042/61) between those pro-private education and those pro-public education emphasizing the important role which was played by Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP. Currently the present objective of this struggle is to stand for public higher education against attempts to make it private. Moreover it is necessary that the State, considered as a collective center of social forces take over once and for all the task of educating the new generations either through public or private education. (T.F.C.)

La lutte pour l'enseignement public au Brésil, a pris différentes formes dans l'histoire et existe encore aujourd'hui. Dans ce travail on a mis en évidence les conflits idéologiques survenus pendant le traitement administratif de la L.D.B. (Loi 4.024/61), dans laquelle il y avait des défenseurs de l'enseignement privé en opposition à ceux de l'enseignement public, lutte où la Revue Brésilienne d'Études Pédagogiques avait un grand rôle. Aujourd'hui, la question se pose de défendre l'enseignement Supérieur Public des différentes tentatives du MEC pour le privatiser. En outre, il faut que l'Etat, pris dans son ensemble de forces sociales, puisse assumer, soit par l'enseignement "public", soit par l'enseignement "privé", la tâche, d'éduquer les nouvelles générations. (M.T.P.S.)

La lucha por la enseñanza pública en el Brasil tomó diversas formas en la historia y sobrevive hasta hoy. En este artículo, se focalizan las pugnas ideológicas ocurridas durante la tramitación de la L.D.B. (Ley nº 4.041/61), que opusieron los defensores

de la enseñanza particular a los de la enseñanza pública con destaque en la Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos . En los días actuales, la cuestión se coloca en términos de defender la enseñanza pública superior de las distintas tentativas emanadas del MEC, de privatización de la misma. Pero, mas que eso, es necesario que el Estado, tomado en una visión de conjunto de las fuerzas sociales, se encargue de una vez por todas, sea via enseñanza pública, sea via enseñanza "particular" de la tarea de educar las nuevas generaciones. (J.M.O.)

A Psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Paulo Rosas

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Expõe as principais tendências da psicologia no Brasil, com ênfase na psicologia aplicada (clínica, educacional e do trabalho). Centraliza sua análise em três fases: a) 1920-1939, fase marcada pela implantação da Psicologia no País; b) 1940-1959, quando se deu a consolidação da prática psicológica e começou-se a delinear o perfil do profissional de Psicologia; c) 1960-1979, fase caracterizada pelo reconhecimento legal da Psicologia como profissão independente e pela instituição da formação acadêmica do Psicólogo. Assinalando o papel exercido pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos na divulgação de temas psicológicos, lança a proposta de que a Revista, nesta nova fase, volte a promover o intercâmbio entre a Psicologia e a Educação.

Introdução

Nos anos 40, quando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* começou a circular, a Psicologia européia e, sobretudo, a norte-americana, viviam uma fase de euforia e criatividade, impondo-se por suas pesquisas empíricas e enquanto tecnologia. Ampliava-se, nos centros mais desenvolvidos, o campo de suas aplicações práticas e, em consequência, de suas áreas de especialização e a necessidade de formação específica para exercê-las. Generalizava-se a crença na Psicologia e a expectativa dos benefícios que a intervenção psicológica poderia trazer para o ajustamento do homem, a facilitação de sua aprendizagem e a produtividade no trabalho. Predominava entre os psicólogos uma atitude pragmática em face dos sistemas e escolas, e a discussão teórica, sem ser eliminada, ocupava um espaço bem exíguo. De fato, um novo debate teórico, crítico e metodológico somente voltaria a ganhar terreno depois de 1960, quando novas colocações epistemológicas, axiológicas e metateóricas impulsionaram o psicólogo a rever a crença em sua "objetividade", a questionar seus métodos, a perguntar outra vez por seus princípios. Mas em 1940 preponderava um otimismo quase acrítico na objetividade da psicometria e, de modo geral, na ação do psicólogo. No Brasil não se estava distante daquela crença nem desse otimismo.

Filósofos e juristas, como Tobias Barreto, Faria Brito, Leonel Franca e, recentemente, Lourival Vilanova e Hilton Japiassu, entre outros, abordaram — ou abordam —, de suas respectivas maneiras de ver e pensar, temas psicológicos ou, pelo menos, de óbvio interesse psicológico. Não obstante, foram principalmente médicos e educadores (Lourenço Filho, 1955; Rodrigues, 1979; Pessotti, 1975; Velloso, 1970, 1977, 1982) que, através de teses de doutoramento, concursos de cátedras e outros trabalhos, abriram caminho para a formação de uma experiência brasileira no âmbito da Psicolo-

gia, experiência que Franco Lo Presti Seminério (1973) classificou em três áreas: a) **teórica e experimental** (incluindo psicologia geral, social, fisiológica e do desenvolvimento); b) **psicologia aplicada** (destacando os campos da psicologia clínica, educacional e do trabalho); e c) **instrumental metodológica** (psicometria). Aqui será, em princípio, seguida a orientação de Seminério. Entretanto, levando-se em conta o sentido final deste artigo e as informações disponíveis, a distinção dos campos da psicologia aplicada não será rígida e abrangerá a psicometria, desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, um certo espaço será destinado à criatividade.

De outro lado, estas reflexões enfocarão três fases da experiência psicológica brasileira (ROSAS, 1982). A primeira, de 1920 a 1939, à parte esforços dispersos e quase sempre efêmeros, realizados desde o Século XIX e, de ordinário, objetivando a criação de laboratórios, é após 1920 que têm lugar as primeiras tentativas organizadas e bem-sucedidas de implantar de modo permanente a Psicologia no Brasil. Estas tentativas foram localizadas sobretudo no Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Recife e se desenvolveram independentemente cada uma das outras, perseguindo seus próprios objetivos, os quais em grande parte correspondiam aos interesses e à formação intelectual e teórica de seus promotores. A segunda, de 1940 a 1959, é caracterizada pela consolidação da prática psicológica no Brasil, quando começava a desenhar-se a fisionomia própria do psicólogo como profissional, se bem que ainda não claramente distinta da do educador nem desvincilhada da de auxiliar médico, às quais fora associada desde o início do século. A terceira, de 1960 a 1979, quando se deu o reconhecimento legal da Psicologia como profissão independente e a instituição da formação acadêmica do psicólogo. Até então, o psicólogo era médico ou licenciado em Filosofia ou Pedagogia. Às vezes, engenheiro, bacharel em Direito ou sacerdote. A ênfase recairá nas duas últimas fases, por coincidirem com o período de existência da **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**.

Primeira fase: 1920-1939

De 1920 a 1939 a área teórica e experimental é representada entre nós sobretudo pelo psicólogo polonês Waclaw Radecki (CENTOFANTI, 1982), que dirigiu o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, no Engenho de Dentro, Rio de Janeiro, a partir de 1924. Tendo em mente um projeto ambicioso e pouco viável, Radecki realizou ou promoveu a realização de estudos experimentais ou crítico-expositivos, envolvendo questões relativas à memória, ao juízo, à atenção, à higiene mental, à psicotécnica, à psicanálise, à psicoterapia e a outros assuntos correlatos. Participavam desses trabalhos profissionais vinculados ao Laboratório — Gustavo de Rezende, Nilton Campos, Jaime Grabois, Lucília Tavares, Ubirajara da Rocha... — e outros colaboradores eventuais, como Euríalo Cannabrava e Edgard Sanches. Mas, sua principal ambição teórica era a afirmação de uma “escola” brasileira de psicologia, pensada ainda na Europa e aqui elaborada: o “discriminacionismo afetivo”. RADECKI (1961) entende a psicologia como “ciência dos fenômenos subjetivos”, localizada entre as “ciências biológicas naturais”. Adota o paralelismo por “diretriz” de seus estudos e classifica os métodos da psicologia em quantitativos (psicofísica, psicocronometria, psicodinâmica, psicoestatística) e qualitativos (introspecção e extrospecção). O principal realce é conferido à introspecção. Os fenômenos psíquicos (subjetivos), sejam intelectuais, afetivos ou ativos, compõem-se de dois conjuntos: a) **conjunto receptor** — sensibilidade; b) **conjunto elaborador** — funções de “discriminação”, associação, memória, etc. De acordo com o “sistema”

de Radecki, a discriminação e a sensibilidade afetivas são os processos "básicos e primordiais" dos fenômenos psíquicos.

Salvo a experiência de Radecki, predomina no Brasil a psicologia aplicada, na forma de serviços e clínicas ou de estudos e pesquisas. Contudo, por nem sempre haver nessa prática uma distinção clara entre os campos da psicologia aplicada nem tampouco entre estes e a psicometria, as duas áreas serão expostas conjuntamente.

No Rio de Janeiro, o próprio Radecki, apesar de seu interesse ser sobretudo teórico, coordenou a execução de um programa de seleção de aviadores, do qual participaram os oficiais médicos Ubirajara da Rocha, Arauld Bretas e Arnaldo Moore. Outros fatos, ocorridos na década de 30, viriam reforçar a tendência aplicada da Psicologia no Brasil (LOURENÇO FILHO, 1955; FREITAS, 1973): a organização do Serviço de Ortofrenia, a cargo de Arthur Ramos, em 1933; a criação do Laboratório de Biologia Infantil, por Leonídio Ribeiro, em 1936; o projeto do INSOP, de João Carlos Vital, em 1938, e que resultaria na instalação do ISOP, na Fundação Getúlio Vargas, em 1947; a fundação do INEP, dirigido em sua origem, 1938, por Lourenço Filho (o INEP continha seções de Psicologia Aplicada e de Seleção e Orientação Profissionais – esta colaborando com o DASP na seleção de candidatos ao serviço público); a criação de uma Divisão de Seleção, em 1938, e de um Serviço de Seleção Profissional, em 1939, na Estrada de Ferro Central do Brasil. Embora fossem iniciativas formalmente clínicas ou de psicologia do trabalho, têm quase todas implicações educacionais.

Em São Paulo, sob o comando de Roberto Mange (SANTOS, 1976; BOLOGNA, 1980), a psicologia do trabalho foi o primeiro campo da psicologia aplicada a se desenvolver. No IDORT, criado por sua iniciativa, em 1931, Mange persegue o aumento da produtividade, consoante o pensamento de Taylor e Jules Amar. Sem descartar a crença na organização racional do trabalho, utiliza instrumentos psicotécnicos com o objetivo de seleção, orientação e treinamento de aprendizes, na Escola Profissional Mecânica, que fez funcionar, em 1924, no Liceu de Artes e Ofícios; no Serviço de Seleção dos Aprendizes, que organizou na Estrada de Ferro Sorocabana, em 1933; no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, que projetou em 1933-1934; nos Serviços de Orientação Profissional, que seriam implantados em 1937 nos Institutos Profissionais Masculino (com Oswaldo de Barros Santos) e Feminino (com Esther de Figueiredo Ferraz); nos estudos que convergiram para a criação do SENAI, em 1942.

Ainda em São Paulo, enquanto Durval Marcondes (YAHN, 1953) dinamizaria a psicologia clínica, a partir de 1938, com a instalação do Serviço de Higiene Mental Escolar, Lourenço Filho e Noemy da Silveira Rudolfer fariam a primeira tentativa, no País, de uma experiência de Psicologia especificamente educacional. O Serviço de Psicologia Aplicada, criado por Lourenço Filho e organizado por Noemy da Silveira Rudolfer, em 1931, deveria compreender as seções de medidas mentais, medida do trabalho escolar, orientação profissional e antropometria: a orientação métrica e docimológica revela óbvia influência de Henri Piéron. Educacionais foram também as experiências promovidas anos antes no Recife, sob a direção de Ulisses Pernambucano, mas neste caso o interesse clínico prevalece.

Em Belo Horizonte, a prática psicológica organizada teve início em 1929 (PESSOTTI, 1975), a partir de projeto elaborado com a participação de Claparède, Simon e León Walther, cuja presença em Belo Horizonte fora ensejada pela reforma do ensino normal de Minas Gerais. Seu desenvolvimento (WEIL, 1962) será associado a partir de 1930 e por muitos anos ao nome de Helena Antipoff, "antiga assistente no

Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra e ex-professora do Instituto J. J. Rousseau”, como assinar em 1933 o prefácio da tradução brasileira da obra de Claparède, **Psicologia da criança e pedagogia experimental**. O psicológico – ou, mais especificamente, o clínico – e o pedagógico permaneceriam intimamente relacionados em toda a obra de Helena Antipoff: na Fazenda Rosário, na Sociedade Pestalozzi, onde em 1932 fez funcionar “consultórios médico-pedagógicos”, e na Casa do Pequeno Jornaleiro. Como professora e pesquisadora, Helena Antipoff padronizou, adaptou e construiu testes psicológicos objetivando sobretudo o diagnóstico e a orientação dos deficientes mentais e dos superdotados, assim como formou psicólogos e educadores.

No Recife, o exercício regular da psicologia teve origem por iniciativa de Ulisses Pernambucano. Em seu campo específico, a psiquiatria social (LUCENA, 1975), foi pioneiro em toda a América Latina, como foram pioneiras no Brasil (PERNAMBUCANO, 1930; BARRETO, 1978; LUCENA, 1978; PESSOTTI, 1984) várias de suas criações no âmbito da psicologia e áreas conexas. De fato, Ulisses Pernambucano foi o autor da primeira tese brasileira relacionada à deficiência mental, com a qual concorreu, em 1918, à cadeira de Psicologia e Pedagogia, na Escola Normal: **Classificação das crianças anormais – A parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental**. Em janeiro de 1925 promoveu a criação da primeira escola brasileira destinada aos deficientes mentais, concretização de proposta apresentada em 1923. Ainda em 1925, por iniciativa sua, é instalado o primeiro Instituto de Psicologia, cientificamente autônomo, no Brasil. E quando, em 1929, o Instituto de Psicologia sofre importante reforma e passa a se denominar Instituto de Seleção e Orientação Profissional, registra-se uma nova iniciativa pioneira de Ulisses Pernambucano.

Em 1931, o Instituto é incorporado à Assistência a Psicopatas de Pernambuco. Desde 1925 contava Ulisses Pernambucano com Anita Paes Barreto como sua “1ª psicóloga”. Se antes vários trabalhos tinham sido realizados, com testes de inteligência e aptidão (PERNAMBUCANO, 1927; BARRETO, 1930), agora os estudos eram mais diversificados, ousava-se mais. Já em 1931 Sílvio Rabelo escrevia sobre o **desenho como meio de pesquisa**, em 1932, Rui do Rego Barros publicava sobre o **perfil psicológico dos criminosos**, e, em 1934, Pedro Cavalcanti apresentava uma **contribuição ao estudo mental dos médiuns**. Sob a supervisão de Ulisses Pernambucano e a coordenação direta de Anita Paes Barreto, com a participação de Alda Campos, Cirene Coutinho, Maria Leopoldina de Oliveira, Anita Pereira da Costa e outros, concluía-se, nos primeiros anos de 30, a Revisão Pernambucana do Teste de Binet. Trabalho similar fora iniciado – mas não terminado – em 1926, na Bahia, por Isaías Alves.

Avançava-se mais. O conhecimento que se tinha do então recente Psicodiagnóstico de Rorschach, no Recife daquela época, resumia-se à natureza, modo de aplicação, classificação das postostas e interpretação final do instrumento. Mas não se dispunha de suas lâminas. Seguindo a descrição de Hermann Rorschach, foram então preparados no Instituto (BORGES, 1936) dez “quadros” similares aos originais, “deixando cair algumas gotas de tinta no centro de uma folha de papel e imediatamente dobrando esta, de modo que a tinta se estendesse nas duas superfícies”. Chegava-se, assim, a uma série paralela do Psicodiagnóstico de Rorschach, que José Lucena (1975) entende ser justo, à “maneira do Be-Ro”, receber a denominação de “série paralela Pernambucano – Paes Barreto”. Com Anita Paes Barreto, José Lucena, José Carlos Cavalcanti Borges, Luiz Cerqueira e, posteriormente, Galdino Loreto e José Otávio de Freitas Júnior, entre outros, o Psicodiagnóstico de Rorschach seria um dos temas mais seriamente trabalhados pelo grupo de psicólogos e psiquiatras que ali atuavam ou que viriam a

atuar nas décadas subsequentes, na Clínica Psiquiátrica da Faculdade de Medicina da então Universidade do Recife.

Segunda fase: 1940-1959

De 1940 a 1959 os campos da psicologia aplicada, bem estabelecidos a nível teórico, começam a se definir também na ordem prática. No entanto, na maioria das vezes, os programas, institutos, centros ou gabinetes continuam oferecendo serviços mais amplos do que suas denominações fariam supor. E, se a psicologia clínica e a psicologia do trabalho ganham contornos mais nítidos, nem por isso os profissionais que atuam em um desses campos abdicam por completo do outro e ambos permanecem intimamente associados à educação.

No caso da psicologia do trabalho (ROSAS, 1982), dava-se continuidade à tendência psicotécnica a que se refere Pierre Weil (1972), tendência que ele próprio ajudou a manter, naquela oportunidade: os programas de seleção e de orientação eram quase exclusivamente psicométricos. Importantes acontecimentos contribuíram para reforçar essa tendência, bem como para acentuar a crença na objetividade da intervenção psicológica, desde que apoiada em dados quantitativos. Acontecimentos, alguns deles refletindo sobre toda a psicologia aplicada, e não apenas sobre a psicologia do trabalho, como o aval conferido à psicomетria por psicólogos estrangeiros respeitados por sua competência, e que de algum modo assessoravam os brasileiros, por vezes mais do que isso, com estes construindo a Psicologia dos anos 40 e 50: André Ombredane, Léon Walther, Pierre Weil, Mira y López, etc. Outros acontecimentos mais diretamente em referência à psicologia do trabalho, como os projetos metodológicos de seleção e orientação praticados no Rio pelo ISOP e, em plano nacional pelo SENAI e SENAC. A criação do Centro Editor de Psicologia Aplicada (CEPA), em 1952, por Pierre Weil, Otacílio Rainho e Rother Duarte, seria um outro acontecimento reforçador da psicotécnica no Brasil, enquanto facilitava o acesso aos testes por parte de maior número de usuários. Finalmente, com a publicação regular dos *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, a partir de 1949, dispunha-se do veículo autorizado para divulgar estudos e pesquisas realizados na área.

No SENAI (SANTOS, 1951), trabalhava-se tanto com testes convencionais (papel e lápis), de inteligência e aptidões, quanto com testes de execução: Torneiro, de Lahy; Habilidade manual, de Heuyer e Baillel; Discos, de Walther; Cubos de Kohs; Termômetro, de Moede; e outros, no gênero. A personalidade era examinada através de entrevistas; do Questionário Íntimo, de Mira; da observação do comportamento espontâneo; e dos psicodiagnósticos de Rorschach e Miocinético. O processo ordinariamente se desenvolvia, desde 1945, através dos "cursos vocacionais" (SENAI, 1946). Sempre que possível, era feito o acompanhamento (*follow-up*) do orientando.

No SENAC, o Serviço de Orientação e Seleção Profissional foi organizado por Léon Walther e Pierre Weil, em 1948, os quais tiveram como primeiro estagiário Theodomiro Rother Duarte (WEIL, 1974). O modelo de seleção e de orientação adotado naqueles anos implicava, além do exame médico, a medida da inteligência (conforme a hipótese multifatorial de Thurstone, fator G e aptidões intelectuais específicas), empregando-se basicamente os testes que viriam a formar a "Bateria Fatorial CEPA" e, eventualmente, o teste de Raven. Examinava-se, ainda, a habilidade mecânica, por intermédio do *tapping*, discos de Walther, recortes, de Claparède, pontinhagem. Interesses e personalidade eram estudados por meio de inventários, questionários e entrevistas e, por

vezes, pelo PMK, Rorschach, TAT (ou Symonds): o emprego dessas últimas técnicas não era generalizado em todos os "Departamentos Regionais" do SENAC. A captação de vagas e a colocação dos menores selecionados era feita com a participação do assistente social. Também no SENAC, sempre que possível, era feito o acompanhamento do orientando.

No ISOP, em obediência à orientação de Mira y López (1952), ao invés de baterias fatoriais, utilizavam-se testes destinados a medir a inteligência espacial (e mecânica), abstrata e verbal. Sobretudo em seleção, as baterias eram muito diversificadas (CAMPOS, 1973), variando conforme o caso. Os interesses eram explorados a partir de questionários e inventários, próprios e de outros autores — europeus e norte-americanos —, os quais, apesar de correntes na época (Catálogo de Livros, principalmente na versão uruguaia do Instituto Morey-Otero; Kuder; Strong...) foram, senão introduzidos, pelo menos divulgados no Brasil em grande parte nos cursos e estágios do ISOP e através dos **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**. Se a personalidade foi estudada sobretudo por meio do PMK, de Mira, outras técnicas, como o Rorschach, o TAT, o teste da árvore, o Cornell Index, foram então utilizadas no ISOP, com finalidade prática ou de pesquisa. Pesquisa empírica, com testes, e também especificamente psicométrica, de testes — tradução, adaptação, normatização, construção. Além de numerosas investigações com ou sobre o PMK, realizadas pelo próprio Mira ou sob sua inspiração, representam importantes contribuições do ISOP à Psicologia da época os trabalhos de Esther França e Silva e Glória Quintela, focalizando respectivamente o TAT e o Rorschach.

SENAI, SENAC e ISOP foram naqueles anos, ao lado de algumas poucas universidades, e às vezes mais do que as universidades, por seu poder de penetração nacional, centros de treinamento, aplicação e pesquisa da psicologia do trabalho no Brasil. E, tanto os estudos empíricos quanto a prática que ensinaram, sem terem sido formalmente pedagógicos, muito associaram o educacional ao trabalho. Tanto que a orientação educacional foi implantada no Brasil em grande parte com a contribuição dos que estavam voltados para a psicologia do trabalho, conforme os modelos então praticados.

De outra parte (VELLOSO, 1970), clínicas e serviços de orientação, inicialmente institucionais e acadêmicos, posteriormente particulares, floresceram sobretudo a partir de 1950, no Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Recife, Porto Alegre e Salvador.

No Rio de Janeiro, ao lado das instituições já mencionadas, cabe salientar os papéis catalisadores das cadeiras de Psicologia (Nilton Campos, Antonio Gomes Penna) e Psicologia Educacional (Iva Waisberg Bonow) e do Centro de Orientação Juvenil (COJ), quanto à psicologia clínica.

Criado em 1946 (VELLOSO, 1962, 1970, 1977; COJ, 1973), o COJ iniciou suas atividades sobretudo atendendo a casos de orientação profissional. A metodologia então empregada resultou de projeto elaborado por Mira y López e Helena Antipoff. No período compreendido entre 1946 e 1960, o COJ esteve sob a direção de Helena Antipoff e Elisa Dias Velloso e passou de uma primeira fase, "mais dedicada ao diagnóstico e à orientação direta", para uma outra, a partir de 1954, de natureza mais terapêutica. Diferentemente de certas abordagens clínicas, em que o tratamento psicológico limita-se ao cliente, o COJ complementava a intervenção terapêutica com uma orientação paralela aos pais ou responsáveis — posição igualmente assumida em outros locais e que representa um esforço de atuar sobre o meio, modificando-o, enquanto fator conflitôgeno ou, pelo menos, alimentador do conflito. A ação do COJ, como de

outras organizações similares, resultava de um trabalho conjunto de que participavam psicólogos, médicos e assistentes sociais. O mesmo papel formativo, atribuído ao SENAI, SENAC e ISOP, quanto à psicologia do trabalho, cabe atribuir ao COJ, quanto à psicologia clínica: o COJ foi uma "escola". Desde seus primeiros momentos, voltou-se para a formação de pessoal técnico, não apenas para uma possível ampliação de seus quadros mas objetivando treinar especialistas atuando em outros organismos e oriundos de vários estados do País. Sem alarde, o COJ jamais cessou de rever suas técnicas e atualizar-se.

Em São Paulo, a orientação profissional era praticada (KATZENSTEIN, 1950) no SENAC, SENAI, IDORT, Instituto Administrativo da Faculdade de Ciências Econômicas, na Cruzada Pró-Infância e em instituições particulares.

Além disso, e de serviços de óbvio alcance psicopedagógico, entre os quais a Colmeia e o projeto das bibliotecas infanto-juvenis, idealizados respectivamente por Marina Cintra e Lenira Fracarolli, registrou-se importante crescimento da psicologia clínica. Embora a prática terapêutica realizada por psicólogos sem a supervisão de médicos tivesse ainda a aceitação de sua legitimidade controvertida em certos meios (AZZI, 1959), o campo de trabalho do psicólogo se alargava. Há uma nítida passagem de atribuições e responsabilidades: do psicodiagnóstico, realizado de início com supervisão médica, ao aconselhamento, com ou sem supervisão médica, de crianças, jovens, pais, professores e adultos "excepcionais", efetuado no recinto escolar; e daí ao atendimento de clientes em consultórios particulares, fora das escolas.

As linhas teóricas que fundamentariam os modelos metodológicos de aplicação e pesquisa eram veiculados pelas clínicas psicológicas localizadas nas Faculdades de Filosofia *Sedes Sapientiae* e de São Bento (hoje PUC) e pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, os quais mantinham cursos de pós-graduação em psicologia clínica. Os cursos e estágios da então Faculdade de Filosofia da PUC, sob a direção de Enzo Azzi, alcançaram grande repercussão fora de São Paulo. E a partir de 1955 os trabalhos ali desenvolvidos e outros, devidamente selecionados, encontraram na *Revista de Psicologia Normal e Patológica* um veículo da maior importância histórica. Na Revista apareceram artigos que marcaram didaticamente a psicologia clínica infantil da época, assinados por Haim Grunspun ("A criança delinqüente"; "A criança oligofrênica"; "A anamnese em psiquiatria infantil"), que informaram sobre testes pouco utilizados, como os de Szondi (BENKO) e de Lowenfeld (Aniela M. Ginsberg e Betti Katzenstein), que discutiram questões psicossociais oportunas, como a influência do cinema sobre a criança (AZZI) e "o rock'n roll e a crise da originalidade juvenil" (LETAYF).

No Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (PESSOTTI, 1975; PFROMM NETTO, 1981; LOURENÇO FILHO, 1955), como aconteceu no Rio de Janeiro, o estudo e a prática da Psicologia foram impulsionados pelo trabalho realizado nas cadeiras de Psicologia e Psicologia Educacional – dicotomia imposta pelo modelo de ensino universitário então vigente em todo o País. A cadeira de Psicologia foi sucessivamente ocupada por Jean Mangué (1935-1944), Otto Klineberg (1945-1947) e Anita Cabral. A orientação teórica de Anita Cabral muito deve à sua formação acadêmica e profissional. Ex-aluna de Lourenço Filho, antiga colaboradora de Noemy da Silveira Rudolfer, Anita Cabral realizou estudos de especialização nos Estados Unidos da América, com Max Wertheimer, Kurt Koffka, Horace Kallen, Albert Salomon e Ernst Kris. De volta ao Brasil, foi assistente de Otto Klineberg: com a participação de Otto Klineberg, Anita Cabral teve a iniciativa de organizar a Sociedade de Psicologia de

São Paulo. Otto Klineberg foi ainda o coordenador de **Psicologia Moderna**, obra conjunta, publicada em 1953 e realizada com efetiva participação de brasileiros.

De 1936 a 1954 a cadeira de Psicologia Educacional da Universidade de São Paulo foi dirigida por Noemy da Silveira Rudolfer e, a partir de 1955, por seu antigo orientando, Arrigo Leonardo Angelini. Consoante a legislação vigente na época, Angelini obteve seu doutoramento com uma tese sobre "os efeitos da similaridade intra-serial e de graus de derivação inter-serial na aprendizagem verbal". A tese de Angelini marca uma linha de estudos diferente da que preponderava entre os educadores-psicólogos no Brasil. A influência européia, nas formas de Claparède e Piéron, presente na maioria dos autores brasileiros, ainda naquela fase, é substituída em Angelini pelo pensamento norte-americano. Dá à sua investigação um cunho experimental e toma como referência teórica mais relevante a obra de Benton J. Underwood. Embora empregasse o método das sílabas sem sentido, preconizado por Ebbinghaus, Angelini (1953) trabalhava um novo aspecto da questão: a influência, sobre a aprendizagem, da variação da similaridade dentro de cada lista do material aprendido. Arrigo Angelini é ainda autor de um "método projetivo para avaliação da motivação" (MPAM), apresentado em 1955, ano em que Cícero Cristiano de Sousa propunha sua "Prova Perceptiva", destinada ao "diagnóstico da lesão cerebral e de outras síndromes psicopatológicas" (KOLCK, 1975). A tendência experimental, observada no trabalho de Angelini, repete-se nas teses com que Joel Martins e José Severo Camargo (PESSOTTI, 1975) chegaram ao doutoramento em Psicologia, na USP, em 1953: o primeiro, com uma pesquisa behaviorista sobre a neurose experimental; e o segundo, com uma réplica, em ratos brancos, do estudo de Köhler com galinhas, focalizando a percepção de relações entre estímulos visuais.

Na Faculdade de Filosofia do Recife (ROSAS, 1980), após trabalhos prévios de que participaram Béla Székely, José Lucena e Anita Paes Barreto, foi instalada, em 1950, uma Clínica de Conduta. Seus principais objetivos consistiam na orientação e terapia psicológicas, em pesquisas na área e em proporcionar às alunas do curso de Pedagogia oportunidade de estágio. Mas o estágio era também aberto a pessoas estranhas à Faculdade, com formação universitária. No período que vai até 1959, a Clínica de Conduta foi dirigida por Dilucina Perdigão Lopes, dorotéia, e contou com os psiquiatras José Lucena (1951), Galdino Loreto (1952-1954) e Zaldo Rocha (1955-1959), psicóloga Anita Paes Barreto, psicóloga Maria do Carmo Souto, psicotécnicas e anamnestas. A produção intelectual da Clínica de Conduta incluiu a padronização do Teste de Raven (escala especial) e a realização de pesquisas sobre "O psicodiagnóstico de Rorschach em crianças" (Anita Paes Barreto), "Relação entre as atitudes dos pais e os sintomas neuróticos dos filhos" (Zaldo Rocha e Dulce Dantas), "Atitudes paternas errôneas" e "A importância do comportamento materno no equilíbrio emocional da criança" (ambas de Zaldo Rocha).

A perspectiva psicopedagógica, presente em outros autores em Pernambuco (ROSAS, *Leitura, cinema e rádio — seu papel na formação pedagógica e psicológica da adolescência*, de 1956; *Interpretação da literatura infanto-juvenil no Nordeste*, de 1960), é reforçada com a instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (do INEP), quando temas tais como o ajustamento emocional de professoras primárias do interior, a escola confessional, e outros correlatos, foram objeto de estudo e pesquisa. Gonçalves Fernandes, psiquiatra interessado por questões psicológicas, psicossociais e psicopedagógicas, publicou no Recife, São Paulo e Rio, estudos focalizan-

do a psiquiatria social, higiene mental escolar, comportamento da criança na estrutura familiar, entre outros assuntos.

Em Belo Horizonte tinham continuidade os estudos e a prática clínico-pedagógica, nos moldes do trabalho de Helena Antipoff. De outro lado, desde 1949 (SCHWARTZENSTEIN, 1951; PESSOTTI, 1975) funcionou um Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSP), planejado por Pedro Parafita de Bessa e Mira y López, consoante as linhas gerais do ISOP. Criado por lei estadual e, em sua origem, pertencente ao Instituto de Educação de Minas Gerais, foi posteriormente federalizado e absorvido pela Faculdade de Filosofia. Sua metodologia repetia, em princípio, a metodologia psicotécnica que praticava o ISOP.

O projeto do IDOV (Instituto de Orientação Vocacional), instalado na Bahia em 1958, acompanha idêntida fundamentação teórico-metodológica.

Em Porto Alegre (PUCRS, 1971), após visita de Béla Székely, que ali permaneceu durante dois meses, em 1953, cresce o interesse pela formação mais intensiva do profissional atuando na área. E, a partir do ano seguinte, passa a funcionar um curso de Psicologia com a duração de dois anos, em nível de pós-graduação. O currículo original é bastante eclético, sugerindo a falta de uma unidade teórico-metodológica.

Terceira fase: 1960-1979

De 1960 a 1979 os fatos historicamente mais decisivos para o atual estado da Psicologia no Brasil concernem à regulamentação da profissão, à formação acadêmica do psicólogo e à criação dos conselhos federal e regionais de Psicologia. As conseqüências de tais eventos incidiram em primeiro lugar sobre a rápida expansão dos cursos de Psicologia. Partindo de tentativas não-formais ou desenvolvidas como especialização para graduados geralmente em Pedagogia e Filosofia, ensaiadas no Rio Grande do Sul, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, os cursos de formação de psicólogos se disseminaram por todo o País, aumentando considerável e talvez perigosamente o número de pessoas habilitadas na forma da lei a exercerem a profissão de psicólogo. De outra parte, a sanção legal conferiu ao psicólogo um novo status e lhe assegurou autonomia técnica e científica. Verificou-se, ainda, a abertura de novas áreas de estudo e especialização e a reestruturação das antigas, bem como de suas correlatas aplicações práticas. A formação acadêmica, ainda quando lacunosa, ultrapassou os inevitáveis limites da formação em serviços ou clínicas, tornou acessível a grande número de pessoas bibliografia e experiências mais amplas, e facilitou o conhecimento, o debate e a absorção de novas hipóteses teóricas e novas propostas metodológicas, relativas aos vários campos da psicologia aplicada. O volume e a diversidade de tais mudanças inviabilizam, nos limites deste artigo, um tratamento mais minucioso desta fase.

Uma certa febre de laboratório existiu no Brasil no início do século. Contudo, termos tais como "laboratório" e "experimental" foram por muito tempo empregados de modo quase mágico e, certamente, bem pouco ortodoxo. Entre 1940 e 1959 a produção experimental brasileira quase inexistiu. A mudança veio depois de 1960, e a dinamização da área resultou em grande parte da exigência do laboratório de psicologia experimental, imposta pelo CFE, para autorizar o funcionamento dos cursos de Psicologia. E, se talvez na maioria das universidades o laboratório é uma formalidade estéril, em outras, como nas universidades de Brasília e de São Paulo, os trabalhos empreendidos indicam um considerável progresso. Nessa renovação, é visível a influência de Fred

Keller: passa-se em São Paulo, escreve Isafás Pessotti (1975), de uma tendência experimental gestaltista para uma tendência neo-behaviorista. As obras de Keller e de Skinner, traduzidas para o português, facilitaram a nova tendência. Docentes e pesquisadores, a exemplo de João Cláudio Todorov, Carolina Martuscelli Bori, Maria Amélia Matos, Isafás Pessotti, Cesar Ades, Alcides Gadotti, entre outros, vêm realizando investigações sobre o comportamento animal (abelhas, pombos, aranhas, moscas, ratos brancos) e a aprendizagem humana.

De outra parte, nos últimos dez anos, tem aumentado o número de psicólogos interessados na realização de estudos teóricos não experimentais, ou não apenas experimentais, enfocando a psicologia geral ou a metateoria, axiologia, história e epistemologia da psicologia — temas igualmente tratados por profissionais afins. Junto a conhecidos trabalhos de Antonio Gomes Penna e Franco Lo Presti Seminério, uma reflexão avaliativa da Psicologia e da Psicologia no Brasil tem sido insistentemente retomada, como as referências bibliográficas aqui citadas deixam explícito, e de que foram bons exemplos as comemorações pela passagem do 1º centenário da instalação do laboratório de Wundt, em Leipsig, promovidas pelo CFP e pelo Instituto de Psicologia da USP, em 1979 — ambos voltados para uma reflexão sobre a experiência psicológica brasileira — e o espaço aberto pelo II Encontro Nacional de Psicólogos à análise da quase crônica crise da Psicologia contemporânea (SEMINÉRIO, CHALUB, MATOS e AUGRAS, 1980). Tema, de resto, que já preocupava Kostyleff, em 1911: *La crise de la psychologie expérimentale*. A discussão teórica de problemas que transcendem a observação empírica, inclusive no Brasil, tende a se fazer mais consistente no atual decênio.

Após a obra pioneira de Arthur Ramos, representada não apenas pela *Introdução à psicologia social*, de 1936, e do manual de Raul Bricquet, de 1935, por longos anos pouco se produziu entre nós quanto à psicologia social. Foram publicados trabalhos em áreas afins, de psiquiatria social, Antropologia, enfocando problemas tais como o sincretismo religioso afro-brasileiro, higiene mental, e fenômenos clínico-sociais ou sócio-pedagógicos, como desde os *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica* se documenta. Tanto que, ao publicar sua *Psicologia social*, em 1972, Aroldo Rodrigues justifica a parcimônia com que a experiência é mencionada pelo reduzido número de títulos localizados em “veículo de boa divulgação universitária”. Limita-se, então, a referir alguns de seus próprios trabalhos, de Célio Garcia, de Ângela Biaggio, de Garcia Roza e pouco mais. Também Schneider (1971), em artigo sobre “a psicologia social no Brasil”, pouco tem a informar. Nos anos subseqüentes e até 1979, além da produção crescente de Aroldo Rodrigues, com destaque para suas numerosas réplicas e anteriores investigações sobre a dissonância cognitiva, outros autores publicaram estudos e pesquisas fundamentados em diferentes princípios teóricos e metodológicos: os trabalhos de Silke Weber sobre aspirações, apoiando-se teoricamente no pensamento de Chom-bart de Lauwe, são um exemplo. Mas, registrou-se, ainda nos anos 70, uma certa evolução no interesse por temas relacionados ao comportamento inter e intracultural, pressão de grupo, mudança social, comunicação, opiniões e atitudes, psicologia comunitária, alienação e conscientização, entre outros a estes conexos (SIP, 1973; ABPA, 1980).

A psicologia desportiva, em particular em referência ao futebol, foi assunto então trabalhado por Mira y López, Athayde Ribeiro da Silva e outros poucos autores, os quais discutiram suas implicações psicossociais, psicopedagógicas e quanto à personalidade.

Sem prejuízo da unidade da intervenção psicológica, os campos da psicologia aplicada, há muito explicitados teoricamente, são agora também delimitados na prática pelos psicólogos, que se autodefinem especialistas em psicologia clínica, industrial (ou organizacional) ou escolar.

Na fase anterior (1940-1959), mostrou-se que, apesar das reticências de muitos, o psicólogo clínico ampliava seu raio de ação como profissional, passando de especialista em psicodiagnóstico ao aconselhamento psicopedagógico — quando sua autonomia era circunscrita à escola —, chegando alguns ao atendimento de clientes fora do recinto escolar. Nesta fase (1960-1979) consolida-se, inclusive legalmente, a prática da psicologia clínica autônoma, isto é, sem a supervisão médica é conferido ao psicólogo o direito de, empregando métodos e técnicas psicológicos, ajudar as pessoas na solução de seus “problemas de ajustamento”.

As conseqüências desse fato não se restringem ao mercado e ao *status*. Desde logo, possibilitaram o estudo e a prática de formas terapêuticas novas ou menos correntes entre os médicos ou não correntes entre os médicos com os quais os psicólogos no Brasil vinham ordinariamente trabalhando. Desde algumas modalidades psicanalíticas não freudianas ou pós-freudianas (como Reich e Lacan) à terapia comportamental, ao aconselhamento rogeriano, à gestalt-terapia, à análise transacional, à biodinâmica, à terapia familiar, etc. Da psicoterapia individual à psicoterapia de grupo, à dinâmica de grupo, aos grupos de sensibilização.

No que toca ao psicodiagnóstico, a experiência brasileira das duas últimas décadas não apenas teve continuidade, como de certo modo ganhou em maturidade, seja através de trabalhos de psicólogos formados a partir da experiência brasileira acumulada, a exemplo dos de Alba Gomes Guerra, no Recife (com o Rorschach, o Zulliger e o AT), seja através de estudos realizados no Brasil por psicólogos formados a partir da experiência européia, francesa ou espanhola, à maneira de Monique Augras e Isabel Adrados. Tiveram igualmente continuidade as investigações com o Psicodiagnóstico Miocinético, de Mira, de que também se acumulara nos anos precedentes uma experiência brasileira considerável, sobretudo desenvolvida no ISOP e com a participação constante de Alice Galland de Mira — autora das “máscaras” que facilitam sua apuração e que há anos vem realizando minucioso estudo com o objetivo de atualizar o manual do PMK.

Além disso, a prática e os trabalhos relacionados ao psicodiagnóstico foram beneficiados pelo emprego e pela investigação envolvendo outros testes, mesmo que alguns deles tenham tido sua validade questionada. Embora nem sempre fossem de criação recente, e por vezes tenham sido estudados antes de 60, é após 60 que se tornam mais divulgados entre nós o Bender Gestáltico Visomotor; as Pirâmides de Pfister — de que Villemor do Amaral se fez o principal intérprete; os desenhos da árvore (Koch) e da figura humana (Machover) — este, por sua vez, encontrando em Odette Lourenção van Kolck (1965) uma entusiasta adepta. A lista de testes disponíveis cresceu muito nesta fase: novos testes de inteligência e de aptidões, como o G-36; testes e inventários de interesses (GEIST, ANGELINI & ANGELINI), personalidade (MMPI, 16-PF) ou frustrações (ROSENZWEIG); provas de lateralidade, prontidão, motricidade, afasia; e outros no gênero. Em alguns casos foram construídos no Brasil, ainda que por vezes a partir de modelos já existentes. Mas, em sua maioria, eram testes apresentados por psicólogos estrangeiros, traduzidos e nem sempre adaptados e normatizados para a realidade brasileira. Nesta fase é sensível o aumento do uso de instrumentos de origem

norte-americana, sem que aconteça o mesmo com os de origem européia, invertendo-se a tendência verificada nas fases anteriores.

A psicologia educacional, formalmente reduzida à psicologia escolar, como campo aplicado, de fato absorveu novos problemas ou ampliou a temática que tradicionalmente lhe era atribuída. Sem abandonar a realização de estudos concernentes à aprendizagem e à psicopedagogia, o psicólogo passou a acumular (NOVAES, 1979) as funções de assessoria à direção da escola; atendimento a professores, pais e alunos; a se ocupar da orientação vocacional, informação profissional, orientação psicopedagógica e vital; e acompanhamento psicológico. Necessidades sentidas no plano didático abriram-lhe um importante espaço na assessoria institucional, quanto ao planejamento e organização de currículos e ao método de ensino e aprendizagem. Experiência particularmente criativa de acompanhamento psicológico a professores foi realizada na Escola Guatemala, Rio de Janeiro, de 1955 a 1967, por Terezinha Lins de Albuquerque, que a relatou em documento publicado em 1972.

Dificuldades de acesso dos alunos à bibliografia atualizada justificam a preparação de manuais e introduções à psicologia educacional e da aprendizagem. Paulo Gileno Cysneiros (1982) analisou 16 dessas obras e constatou serem trabalhos em sua maioria calcados sobre textos estrangeiros e poucos apresentam criativamente as questões e atendem às exigências de um bom livro didático. Em 1970, Maria Helena Novaes publicou a primeira introdução à psicologia escolar escrita no Brasil, levando em conta as experiências psicopedagógicas nacionais.

Registrou-se ainda, neste período, acentuada preocupação metodológica, em particular quanto à metodologia da pesquisa e à formação de pesquisadores na área, salientando-se a quase cruzada empreendida por Geraldina Porto Witter, orientando dissertações e teses em São Paulo, Rio Grande do Norte, Paraíba, Maranhão, Mato Grosso, Amazonas, etc.

As pesquisas com as máquinas de ensinar, desenvolvidas inicialmente por Sidney Pressey em Ohio, nos anos 20, explodiram três, quatro décadas após, já agora empregando "papel e lápis", com uma "coqueluche" internacional. Poucos terão sido os centros acadêmicos ou serviços no campo que não tenham realizado algum estudo de instrução programada com finalidade de pesquisa ou de aplicação tecnológica. Os modelos preconizados por Norman Crowder e B. F. Skinner rivalizaram na preferência dos investigadores. De ordinário, os estudos aqui realizados no domínio da instrução programada foram conduzidos a partir do modelo linear, skinneriano.

Nas fases anteriores foram referidos trabalhos abordando a psicologia da aprendizagem, testes de maturidade ou prontidão, a linguagem do pré-escolar e do escolar e a patologia da linguagem. No período compreendido entre 1960 e 1979 a psicolingüística alcançou considerável desenvolvimento no Brasil (CABRAL, 1976, 1976-A, 1978, 1979). Para tanto muito concorreu o I Simpósio de Psicologia Cognitiva, realizado em São Paulo, em 1974, crescendo o número de pesquisas, dissertações e teses focalizando a interação mãe-criança, pensamento e linguagem, o privado cultural, diferencial semântica e dificuldades de leitura e escrita. Em 1979, além das investigações realizadas ou em curso em São Paulo, Rio de Janeiro e outros locais, dois cursos de mestrado no Brasil — na Universidade Federal de Pernambuco e na Fundação Getúlio Vargas — tinham a psicologia cognitiva entre suas áreas de concentração, o que justifica esperar significativo aumento da produção brasileira na área (o que, de fato, está acontecendo).

A orientação vocacional, objeto de numerosos trabalhos na fase anterior, teve seu

modelo psicométrico fortemente questionado, sobretudo na década de 70. Na verdade, punha-se em questão o valor preditivo dos testes de aptidão (SANTOS, 1973; CARELLI, 1973; BESSA, 1973), tratando-se de seu emprego em processos de seleção e de orientação profissionais. Sentia-se aqui o que começara a ser sentido, desde os anos 50, em outros centros e resultara em novas propostas teóricas e metodológicas, em substituição ao modelo original de Parsons, denominado “dos traços e fatores”. Das propostas teóricas e metodológicas mais em evidência em outros países, como as de Ginzberg e colaboradores (de 1950), Nachmann, Bordin & Segal (de 1963), Holland (de 1960 e 1973, em sua forma final), Crites e Super (dos 1950 a 1970), Rodolfo Bohoslavsky (de 1971), Carl Rogers (sobretudo dos 1950 a 1970) e Pelletier e colaboradores (de 1974), a que mais repercutiu no Brasil foi a não-diretiva, de Carl Rogers. Sem se restringirem à orientação vocacional, o pensamento e o método rogerianos do aconselhamento não diretivo passaram a partir dos anos 60 a ser objeto de prática psicológica e de elaboração de trabalhos de psicólogos em vários pontos do País (RUDIO, 1976, 2. ed.; JUSTO, 1978, 4.ed.). Bohoslavsky, argentino, e Pelletier, canadense, tiveram obras traduzidas para o português e encontraram seguidores — no todo ou em parte — de suas idéias. Bohoslavsky defendeu uma estratégia clínica, “não atuarial”, da orientação. Enquanto Pelletier sustenta a idéia de “desenvolvimento vocacional” em consonância com o “crescimento pessoal”, numa linha de pensamento que se aproxima da de John Crites e Donald Super. Foi igualmente traduzido para o português a Psicologia da orientação vocacional, de Paul Kline, em 1977, obedecendo a uma orientação fatorial (Raymond Cattell), mas sua repercussão no Brasil não parece ter sido expressiva. A teoria tipológica de Holland foi tema de pesquisa de Carlos Roberto Martins, cujos resultados publicou em 1978.

No período em tela, à parte o compêndio “clássico” de Oswaldo de Barros Santos (Psicologia aplicada à orientação e seleção profissional), foram realizados trabalhos sobre aspectos específicos da psicologia vocacional (Mattiazzi, à natureza dos interesses e a orientação vocacional); obras destinadas à informação dos jovens sobre a escolha da profissão, por exemplo, P. Weil, *Sua vida, seu futuro*; Mira y López, *As vocações e como descobri-las*; Maia e Oliveira, *Profissões e vida*; Rosas, *Vocação e profissão*; e à informação profissional, à maneira dos estudos de Leonilda d’Anniballe Braga, dos folhetos divulgados pelo SENAI, SENAC e Fundação Carlos Chagas, e de cursos oferecidos a estudantes de 1º e 2º graus, principalmente de São Paulo (VASCONCELLOS, et alii, *Curso de informação profissional*; e Giacaglia e Penteadó, *Educação para a escolha profissional*). No ISOP, Eva Nick, Albino B. Filho, Almir Mendonça e colaboradores, realizaram estudos de orientação profissional expedita de alicantados das Forças Armadas (Projeto EMFA), oportunidade em que foram construídas as Baterias TOPE (Teste de Orientação Expedita), compreendendo um total de 18 provas.

Nas duas primeiras fases aqui estudadas, a orientação profissional foi objeto de pesquisa e de aplicação por psicólogos atuando **formalmente** tanto no campo da psicologia educacional — em geral associada à psicologia clínica — quanto no campo da psicologia do trabalho. Seleção e orientação, em alguns casos treinamento de aprendizes — eram as atribuições básicas conferidas ao psicólogo do trabalho. Quase inexistindo profissionais atuando **como psicólogos** nas escolas, a orientação profissional, via de regra, era oferecida por serviços institucionais ou particulares. Depois de 1957, quando, com a realização do I Simpósio de Orientação Educacional eram dados os primeiros passos concretos para viabilizar a instalação de gabinetes de orientação nas escolas de “ensino médio”, previstos pelas leis orgâni-

cas, uma nova realidade se apresentava ao psicólogo e ao educador. Existe uma regulamentação determinando as competências do psicólogo e do orientador educacional, e este não é o local para discutir a questão. Mas, de 1960 a 1979, a prática da orientação profissional foi cada vez mais sendo absorvida pela escola, cabendo, por conseguinte, antes ao psicólogo escolar do que ao especialista em psicologia do trabalho seu estudo e aplicação. Não obstante, por motivos circunstanciais, certos especialistas em psicologia do trabalho no Brasil continuam, pelo menos como pesquisadores, realizando estudos de psicologia e orientação vocacionais.

De outra parte, a psicologia do trabalho manteve a seleção como atribuição que lhe é própria, e ampliou consideravelmente seu raio de ação. Como psicólogo industrial ou organizacional, foi nesta fase assumindo outras atividades tais como o treinamento, a prevenção de acidentes, a assessoria, o desenvolvimento organizacional (nas fases anteriores foi de certo a experiência de Roberto Mange que mais se aproximou deste quadro), e a ergonomia, ainda incipiente ou mesmo inexistente na maior parte do País, mas que se apresenta, sem a menor dúvida, como talvez o melhor instrumento de que pode o psicólogo do trabalho lançar mão para facilitar a vida e o ajustamento do homem na sociedade contemporânea. Em 1974, sob a liderança de Franco Lo Presti Seminário, o ISOP e a ABPA promoveram o I Seminário Brasileiro de Ergonomia, quando ficou claro que, apesar de incipiente, já existia então uma produção brasileira de pesquisa e de aplicação na área.

Se é verdade que no período correspondente às décadas de 60 e 70 houve um notável desenvolvimento da psicologia do trabalho no Brasil, enquanto aplicação, o volume e a sofisticação dos estudos no campo foram bem modestos. De todas as comunicações apresentadas por brasileiros ao XIV Congresso Interamericano de Psicologia, realizado em São Paulo, em 1973, e reunidos sob a epígrafe de "Psicologia Aplicada ao Trabalho", apenas uma abordava tema diferente da orientação profissional.

Há, de certo, poucos mas bem elaborados trabalhos ergonômicos, estudos e pesquisas relacionados à prevenção de acidentes, à seleção de pessoal, ao comportamento de dirigentes de empresas e a questões correlatas, assinados por Franco Lo Presti Seminário, José Augusto Dela Coleta, Francisco Campos, José Luiz Hesketh e outros autores, e que constituem contribuições realizadas a partir da experiência psicológica brasileira. Entretanto, parte considerável do material publicado entre 1960 e 1979 e elaborado por psicólogos brasileiros consiste de traduções ou pouco mais do que transposições do pensamento e da experiência norte-americana.

Em 1950, J. P. Guilford tomava posse na presidência da APA com um discurso histórico sobre a criatividade. Desde então, além do próprio Guilford, outros autores, principalmente nos Estados Unidos da América, pesquisaram o problema. No Brasil, somente na década de 70 (ROSAS, 1978) a criatividade despertou o interesse de alguns psicólogos, os quais investigaram a natureza dos processos de criação, suas implicações psicopedagógicas e relações com o processo cognitivo, bem como construíram ou utilizaram testes objetivando sua mensuração.

Tendências da Psicologia no Brasil: repercussão na RBEP

Quando em julho de 1944 veio a público o primeiro número da **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, oferecia-se aos psicólogos e educadores uma animadora oportunidade para expor e debater idéias, práticas e experiências relacionadas a seu

campo próprio de trabalho. Obviamente, seu objetivo primeiro seria publicar artigos de cunho pedagógico. Mas abria um importante espaço para a Psicologia ou, mais precisamente, para a psicologia da educação. Daí até 1980 foram publicados 146 números da Revista veiculando 307 títulos que focalizavam matéria psicológica, dos quais 208 foram assinados por brasileiros ou estrangeiros radicados no Brasil, à maneira de Pierre Weil, Mira y López, Helena Antipoff.

Coerente com seu projeto, a RBEP não se interessou pela psicologia experimental produzida no Brasil. E dos nove títulos que abordam a psicologia geral, apenas três são assinados por brasileiros e compreendem uma resenha e dois comentários, publicados originariamente em outras fontes.

Não divulga a Revista trabalhos sobre a psicologia do futebol e a psicologia social é representada através de artigos sobre a psicologia da comunicação, grupos infantis, crianças culturalmente marginalizadas e outros aspectos psicossociais do comportamento de crianças e adolescentes. Ao contrário da psicologia teórica e experimental, a psicologia aplicada encontrou na RBEP significativa receptividade.

No Brasil, a psicologia do trabalho evoluiu, de uma fase psicotécnica (1920-1939), cuja problemática envolvia a seleção, a orientação, o treinamento de aprendizes e a organização racional do trabalho, para uma outra (1940-1959), em que a seleção e a orientação foram melhor estruturadas, sob a influência do SENAI, SENAC e ISOP, os quais, a par de reafirmarem a tendência psicométrica, desenvolveram intencional atividade formativa de novos técnicos. Verificou-se na última fase aqui estudada (1960-1979) uma sensível mudança no campo: embora a seleção permaneça como tarefa própria da psicologia do trabalho, a orientação profissional cada vez mais é absorvida pela psicologia escolar. De outra parte, a psicologia do trabalho passou a ser praticada principalmente nas organizações, assumindo o psicólogo os papéis de especialista em treinamento de pessoal, prevenção de acidentes, assessoria, desenvolvimento organizacional e, em alguns casos, ergonomia.

Na RBEP a psicologia do trabalho aparece com frequência mais elevada no período correspondente à segunda fase, quando representa fielmente o pensamento preponderante no País. A Revista publica então artigos gerais, de E. Planchard, Lourenço Filho, J. Carvalhaes e Ítalo Bologna, definindo o campo e discutindo seus problemas, inclusive a formação de pessoal, organização e adaptação ao trabalho e projetos específicos, como o dos "visitadores de psicologia industrial". Dá algum destaque à seleção e ao treinamento de aprendizes e, sobretudo, à orientação profissional. Quanto à seleção, veicula trabalhos comuns na época, consistindo de estudos de casos, descrições de planos seletivos, exposição e análise de testes; o número 44 da RBEP, de 1951, foi especialmente dedicado à seleção, formação e orientação profissionais.

O papel de Lourenço Filho e, sob sua influência, da RBEP, na promoção do **Guidance Movement** no Brasil é de inegável importância histórica. O tema aparece pela primeira vez na Revista em 1945 (n. 10), na forma de um comentário de **Vocational Technical Training for Industrial Occupations**, do U. S. Office of Education. Mas logo viria, no mesmo ano, o n. 13, todo ele dedicado à orientação educacional e profissional. Primeira publicação no gênero no Brasil, por sua amplitude e conteúdo, é hoje documento imprescindível ao estudo da absorção do **Guidance Movement** pela geração nascente dos psicólogos e dos educadores brasileiros, àquela altura em formação.

O número 13 da RBEP é formativo e informativo. Documental. Didático. Abre-o Lourenço Filho com um artigo de talento: **Orientação educacional**. Isabel Junqueira Schmidt escreve sobre a formação do orientador educacional. Aracy Muniz Freire

narra aspectos da orientação educacional nos Estados Unidos da América. Pierre Mazel e Henri Naussac expõem o pensamento francês sobre o exame das capacidades físicas na orientação. Julien Fontègne relata os resultados de vários congressos internacionais de ensino técnico, nos quais a orientação profissional fora objeto de discussão. Manuel Marques de Carvalho analisa as oportunidades de educação no Brasil, de modo a ser útil ao orientador educacional e profissional. Da **National Vocational Guidance Association**, dos Estados Unidos, foi selecionado artigo sobre **Princípios e prática da orientação educacional e profissional**. Jacir Maia e Adrien Rondileau discutem, respectivamente, os problemas do nível mental e das aptidões, em face da orientação. Almeida Júnior pesquisa os motivos pelos quais “escolhem os moços a Faculdade de Direito”. Noemy da Silveira Rudolfer fala do “Primeiro Serviço de Orientação Profissional e Educacional do Brasil”. Finalmente, o n. 13 da RBEP inclui comentário bibliográfico de **Counseling, Guidance and Personnel Work**, de J.C. Morrison, e uma Bibliografia sobre Orientação Educacional e Profissional. O exame à distância do número 13 da RBEP causa a impressão de ter sido, informalmente, o primeiro **Manual** de orientação educacional e profissional publicado no Brasil.

A RBEP voltou a se deter sobre a orientação, tanto em outro número especial — o 44 — quanto em freqüentes trabalhos isolados. Dentre eles, um informativo do SENAI sobre os cursos vocacionais realizados no Departamento Regional de São Paulo, e que muito exprime a criatividade de Roberto Mange; e um artigo de Mira y López, **Problemas fundamentais da orientação profissional**, vazado em linguagem simples mas adequada, fornecendo a possíveis iniciantes a informação da experiência: tempo, custo, pessoal, técnicas, riscos de indução. O sociólogo Geraldo Targino da Fonseca e colaboradores publicaram um **Modelo para uma classificação das ocupações**, útil ao sociólogo e ao educador. Oswaldo de Barros Santos (n. 75), **Da orientação educacional e profissional à counseling psychology**. Publicado em julho-setembro de 1959, o autor antecipava ao especialista brasileiro uma linha teórica e técnica que encontraria forte ressonância na prática psicológica, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 60.

Entretanto, a Revista não divulgou outros indicadores da renovação da psicologia e da orientação vocacionais que, de algum modo, se observou no Brasil. Também não publicou artigos que tratassem de modo atualizado do treinamento, assessoria, ergonomia, prevenção de acidentes ou desenvolvimento organizacional.

Com a tendência psicométrica predominando na matéria veiculada pela RBEP, seria de se esperar que acolhesse artigos tratando formalmente dos testes. Isto aconteceu desde seu primeiro número, quando foi comentado o “Teste Jota” (Otávio Martins) e Jacir Maia escreveu sobre **Provas mentais na seleção dos servidores públicos**, culminando com o número 34 (set./dez. 1948), todo ele dedicado aos testes psicológicos e pedagógicos. A ênfase recai sobre a docimologia, divulgando-se artigo de H. Piéron, e sobre os testes de inteligência e nível mental, incluindo a tradução brasileira dos **Army Tests**. Exceto o PMK, as provas de personalidade mais correntes no psicodiagnóstico não aparecem com destaque. Sobre ele foram publicados dois artigos, ambos alcançando bastante repercussão: **Psicodiagnóstico miocinético**, de Cinira Miranda de Meneses, e **Signos de inteligência no psicodiagnóstico miocinético**, de Mira, de Maria A. Carbonell de Grampone.

Em sua origem, a psicologia educacional no Brasil esteve associada à psicologia clínica e à psicologia do trabalho. Problemas psicopedagógicos, relacionados ao desenvolvimento da criança e do adolescente, à aprendizagem, à linguagem, às influências das revistas em quadrinhos e da leitura em geral, do cinema, rádio e, posteriormente,

televisão, e problemas de conduta na família e na escola foram até o advento da psicologia escolar, em sua forma atual, estudados pelo psicólogo clínico. Somente após 1960 a psicologia educacional assumiu foros de campo de prática — e não apenas de investigação — da psicologia aplicada no Brasil, quando absorveu atribuições definidas, como a orientação profissional, e ampliou seu campo de pesquisa, envolvendo a psicolingüística e a instrução programada.

De outra parte, a evolução da prática e dos estudos concernentes à psicologia clínica tem como principais referências: a) a higiene mental; b) o psicodiagnóstico; c) a personalidade e problemas gerais de ajustamento; d) o diagnóstico e a orientação dos deficientes mentais e dos superdotados; e) a psicoterapia.

Verificou-se, igualmente, um forte acento clínico-pedagógico em autores como Helena Antipoff e vários outros. É, pois, compreensível, que psicologia clínica e psicologia educacional apareçam na RBEP de modo que nem sempre a especificidade dos campos é bem definida. Os tópicos aqui destacados estão naturalmente condicionados a esse fato.

O desenvolvimento da criança aparece de modo explícito na RBEP em artigos quase didáticos, como o *Esboço do desenvolvimento da criança*, do psicanalista Pedro de Figueiredo Ferreira, *A criança, seu crescimento e evolução*, do Conselho Central de Orientação Educacional e Profissional da Inglaterra, e *Simbolismo e fantasia na criança*, de Elisa Dias Velloso; e em trabalhos que focalizam os níveis de maturação (Lourenço Filho), os direitos da criança e questões correlatas. A Revista transcreveu dois documentos importantes a este respeito: *Reflexões sobre meio século de psicologia da criança*, de René Zazzo, e *Os Dez mandamentos dos pais e dos mestres*, de Susan Isaacs.

Heloísa Marinho estudou o vocabulário ativo de mais de cem crianças, em sua maioria das classes da escola maternal e jardim de infância, anexos ao Colégio Bennett. Os resultados de sua pesquisa foram publicados em quatro artigos (n. 1, 3, 11 e 57) e incidem sobre assuntos predominantes na linguagem do pré-escolar, a partir do levantamento de seu vocabulário básico.

Manuel Marques de Carvalho realizou pesquisa sobre “jornais e revistas infantis e juvenis”, cujo relatório a Revista divulgou (n. 5 a 8). Trabalho pioneiro no Brasil, enfoca os aspectos gráficos e o conteúdo daquelas publicações, além de informes colhidos através de questionário junto a crianças e adolescentes. O interesse da RBEP por este assunto é evidenciado pela quantidade de artigos que veiculou, dedicando-lhe especialmente o n. 141.

A instrução programada é tratada de modo quase sempre ligeiro e informativo, destacando-se as contribuições de Samuel Pfromm Netto (n. 108 e 117), enquanto Miguel de la Puente analisa as implicações didáticas do pensamento rogeriano.

Incidentalmente mencionada em vários momentos, a higiene mental é abordada de modo formal em dois pequenos trabalhos, transcritos de jornais e assinados por Henrique Roxo (*Problemas da higiene mental*) e A. L. Cavalcanti (*Educação e Loucura*). O *Diagnóstico psicológico nas crianças difíceis* e a importância de sua precocidade para a eficiência terapêutica é tema trabalhado por Maria Irene Leite da Costa, do Instituto Costa Ferreira, de Lisboa.

Mas, o principal destaque da psicologia clínica na RBEP corresponde à personalidade e problemas de ajustamento, em particular do ajustamento da criança e do adolescente. As tendências teóricas predominantes, dinâmicas — freudianas ou não —, funcionais à Claparède, e não rudo ecléticas, estão do mesmo modo presentes na matéria que a Revista publica. No estudo da personalidade, a natureza e as perturbações do caráter,

os perfis caracterológicos e os tipos humanos — conforme linguagem em voga na época — são temas de trabalhos assinados por Noemy da Silveira Rudolfer, Ofélia Boisson Cardoso, L. Ciulla, Helena Antipoff, Riva Bauzer. Enquanto Luiz Cerqueira, Elisa Dias Velloso, Pedro de Figueiredo Ferreira, Eliezer Schneider, Roberto de Sousa Bittencourt, Betti Katzenstein, Maria Irene Leite da Costa, Margareth Hall, entre outros, que expõem e analisam, quase sempre na forma de estudos de casos, o desenvolvimento emocional da criança, complexos e desajustamentos infantis, carência afetiva e sentimento de inferioridade, defeitos da fala, ansiedade, agressão, medo, angústia na criança e no adolescente e reflexos desses distúrbios nos problemas da conduta: conduta moral e social, como o furto ou a mentira; conduta escolar, como inadaptação ao meio, obstáculos emocionais à aprendizagem; e conduta familiar. O número 126 é dedicado ao estudo da criança carenciada.

O diagnóstico e a orientação dos deficientes mentais são temas tratados em número especial, o 127, de 1972, de modo oportuno e atualizado por Paulo Cesar Martins, Elisa Dias Velloso, Rosita Adler Foguel, Aydi Macedo de Queiroz, Glória Soares Ikuta, entre outros. Como oportuna é a discussão do diagnóstico e orientação dos superdotados, preponderantemente em referência à criatividade, desenvolvida por autores como Eunice Alencar, E. Paul Torrance, Maria Helena Novaes e Ruth A. Martinson, em outro número monográfico, o 139, de 1976. Helena Antipoff e Otília Braga Antipoff escrevem sobre o bem-dotado no meio rural e seu atendimento na Fazenda Rosário. Tanto os trabalhos relativos aos deficientes mentais quanto os que concernem aos superdotados exprimem o acento clínico-pedagógico várias vezes mencionado neste artigo.

A terapia, como aparece na RBEP, consiste principalmente na terapia dos problemas da conduta ou na terapia da fala, leitura e escrita. Já em 1950 veiculava a Revista importante artigo de Werner Kemper sobre **Problemas das anormalidades no desenvolvimento psíquico**. Entre os números mais recentes, a arteterapia e a dramatização com finalidade terapêutica são assuntos focalizados por Feodora Theresia Mckail e Carmen Alonso.

O tratamento da criatividade na RBEP é o mais das vezes de cunho pedagógico. Contudo, em alguns artigos o aspecto psicológico ficou explícito, se bem que às vezes de modo superficial — mesmo citando boas fontes (Guilford, Getzell e Jackson) — como o faz Raimundo Mata. Piaget tangencia (**Educação artística e psicologia da criança**) um problema em si importante: a facilidade que crianças menores revelam para o desempenho de atividades artísticas nem sempre aumenta com o desenvolvimento. Feodora Theresia Mckail, como foi visto, aborda o tema de uma perspectiva terapêutica, enquanto Maria Helena Novaes realiza uma **Análise do comportamento criativo** e Eunice Alencar pesquisa as relações entre o nível de criatividade do professor e o de seus alunos.

Se a RBEP não representou todas as correntes de pensamento teórico nem todas as práticas psicológicas desenvolvidas no Brasil, de 1944 a 1980, acolheu uma importante amostra da produção psicológica brasileira, sobretudo no que concerne à psicologia aplicada e em suas relações com a educação. Com a evolução e especificidade de cada área de estudo e trabalho, Psicologia e Educação, quase identificadas em significativa parte de suas histórias, correm o risco de se distanciarem e se ignorarem. A RBEP teve um papel de relevo na divulgação das experiências psicológicas e psicológico-educacionais, sobretudo na fase anterior a 1960. Em 1984, quando o atual modelo da educação no Brasil vem sendo cada vez mais questionado, quando projetos de mudanças elaborados em gabinetes são recebidos com desconfiança e apreensão por parte não

desprezível dos profissionais do ensino, e os recursos disponíveis são tais que justificam reações ditas paranóicas, a RBEP poderá provocar novo intercâmbio entre a Psicologia e a Educação, e até ser um fórum mais amplo, em que todos os interessados na Educação tenham assento. Isto é uma quase proposta.

Referências bibliográficas

- A CRISE da psicologia contemporânea. *Arq. bras. Psic.*, Rio de Janeiro, 32(1):13-29, jan./mar. 1980.
- ANGELINI, A. L. Sobre os efeitos da similaridade intra-serial e de graus de derivação inter-serial na aprendizagem verbal. São Paulo, USP, 1953. (Tese doutorado)
- AZZI, E. A psicologia clínica em São Paulo. *Rev. Psic. norm. e Patol.*, São Paulo, 5(3-4):404-10, 1959.
- BARRETO, A. P. Idealismo de um educador. In: CICLO DE ESTUDOS SOBRE ULYSSES PERNAMBUCANO. Recife, Academia Pernambucana de Medicina, 1978. p. 69-85.
- BESSA, N. F. Testes para seleção de candidatos a cursos profissionalizantes; estudos de validade. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, 14, São Paulo. Anais. São Paulo, 1973. p.527-34.
- BOLOGNA, I. Roberto Mange e sua obra. São Paulo, UNIGRAF, 1980.
- BORGES, J. C. Cavalcanti. Investigação psicológica sobre a personalidade de epilêpticos. Recife, 1936. (Tese de concurso para a Assistência a Psicopatas)
- CABRAL, L. S. O estado da psicolingüística no Brasil. *Arq. bras. Psic. apl.*, Rio de Janeiro, 28(3):146-76, jul./set. 1976; 2ª parte, 28(4):106-25, out./dez. 1976; 3ª parte, 30(3):95-115, jul./set. 1978; 4ª parte, 31(1):135-54, jan./mar. 1979.
- CAMPOS, F. A divisão de seleção. *Arq. bras. Psic. apl.*, Rio de Janeiro, 25(1):17-72, jan./mar. 1973.
- CARELLI, A. A validade de chaves especiais em seleção de pessoal. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, 14, São Paulo. Anais. São Paulo, 1973. p.524-6.
- CENTOFANTI, R. Radecki e a Psicologia no Brasil. *Psicologia, ciência e profissão*, Brasília, 3(1):2-50, 1982.
- COJ. Adolescência, orientação e psicoterapia; a experiência do COJ. Rio de Janeiro, 1973.
- CYSNEIROS, P. G. Uma análise crítico-comparativa de livros-textos de psicologia educacional. s.n.t. (Trabalho apresentado à SBPC, 1982)

-
- ENCONTRO Nacional de Psicólogos, 2. Arq. bras. Psic., Rio de Janeiro, 32(1), jan./mar. 1980.
- FREITAS, E. Origem e organização do ISOP. Arq. bras. Psic. apl., Rio de Janeiro, 25(1):7-16, jan./mar. 1973.
- JUSTO, H. Carl Rogers. Porto Alegre, L. Santo Antônio, 1978.
- KATZENSTEIN, B. Orientação profissional no Brasil. Arq. bras. de Psicot., Rio de Janeiro, 2(2):69-72, jun. 1950.
- KOLCK, Odette L. van. Sobre a técnica do desenho da figura humana na exploração da personalidade. São Paulo, USP, 1966.
- _____. Técnicas de exame psicológico e suas aplicações no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1975.
- LOURENÇO FILHO, M. B. A psicologia no Brasil. In: AS CIÊNCIAS no Brasil. São Paulo, Melhoramentos, 1955. v.2. p. 263-96.
- LUCENA, J. Histórico de Pernambuco como pioneiro, na América Latina, no campo da saúde mental. Neurobiologia, Recife, 38(3):231-314, jul./set. 1975.
- _____. Ulysses Pernambucano e sua escola de psiquiatria social. In: CICLO DE ESTUDOS SOBRE ULYSSES PERNAMBUCANO. Recife, Academia Pernambucana de Medicina, 1978. p. 145-96.
- MIRA Y LOPES, E. Manual de orientación profesional. Buenos Aires, Kapelusz, 1952.
- NOVAES, M. H. Contribuição da ABPA à psicologia escolar; referencial histórico. Arq. bras. Psic., Rio de Janeiro, 31(2):17-28, abr./jun. 1979.
- PERNAMBUCANO, U. A psicologia em Pernambuco. Arq. bras. Hig. ment., 3(1):83-90, jan. 1930.
- _____. & BARRETO, A. P. Estudo psicotécnico de alguns testes de aptidão. Recife, Imprensa Industrial, 1927.
- PESSOTTI, I. Dados para uma história da psicologia no Brasil. Psicologia, São Paulo, 1(1):1-14, maio 1975.
- _____. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo, TAO, EDUSP, 1984.
- PFROMM NETTO, S. A psicologia no Brasil. In: FERRI, M. G. & MOTOYAMA, S. História das ciências no Brasil. São Paulo, EPU, 1981. v.3, p.234-76.
- PUC/RS, Instituto de Psicologia. Psico, mar. 1971.
- RADECKI, W. Tratado de psicologia. B. Aires, Instituto de Psicologia, 1961.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Coleção: 1944-1980.

RODRIGUES, A. *Psicologia social*. Petrópolis, Vozes, 1972.

SOARES, A. Rodrigues. A psicologia no Brasil. *Psic. Ci. e Prof.*, Brasília (0):9-59, 1979.

ROSAS, A. *Construção do teste de aptidão criativa*. Rio de Janeiro, FGV, 1978. (Dissertação mestrado)

ROSAS, P., org. *Lumen*, Recife, 3(1), out. 1980. (núm. esp. comemorativo do 30º aniversário de fundação da Clínica Psicológica)

_____. La psychologie du travail au Brésil: quelques réflexions axiologiques. In: *PSYCHOLOGIE du travail: perspective 1990*. Paris, EAP, Association de Psychologie du Travail de Langue Française, 1982. p.132-42.

RUDIO, F. V. *Orientação não diretiva*. Petrópolis, Vozes, 1976.

SANTOS, O. de B. Validação de testes de aptidão em relação ao desempenho pré-profissional. In: *CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA*, 14, São Paulo. *Anais*. São Paulo, 1973. p.513-23.

_____. Realizações do SENAI no campo da orientação profissional e da orientação educacional. *Arq. bras. Psicot.*, Rio de Janeiro, 3(3):83-96, set. 1951.

_____. *Psicologia aplicada à orientação e seleção profissional*. São Paulo, Pioneira, 1976.

SCHWARTZENSTEIN, S. J. Relatório do segundo ano de atividades do SOSP do Instituto de Educação de Minas Gerais. *Arq. bras. Psicot.*, Rio de Janeiro, 3(3):97-103, set. 1951.

OS CURSOS vocacionais do Departamento Regional do SENAI, de São Paulo. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 8(23):293-9, jul./ago. 1946.

SCHNEIDER, E. A *Psicologia social no Brasil*. *Arq. bras. Psic. apl.*, Rio de Janeiro, 23(4):9-13, out./dez. 1971.

SEMINÉRIO, F. Lo Presti. A psicologia no Brasil. *Arq. bras. Psic. apl.*, Rio de Janeiro, 25(1):149-61, jan./mar. 1973.

SIP. *CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA*, 14, São Paulo. *Anais*. São Paulo, 1973.

VELLOSO, E. D. Alguns aspectos da evolução de uma clínica psicológica (COJ). *Arq. bras. Psicot.*, Rio de Janeiro, 14(1):5-12, 1962.

-
- _____. A evolução da psicologia clínica no Brasil: 1949-1969. *Arq. bras. Psic. apl.*, Rio de Janeiro, 22(2):9-14, abr./jun. 1970.
- _____. Psicologia clínica no Brasil na atualidade. *Arq. bras. Psic. apl.*, Rio de Janeiro, 29(3):3-17, jan./set. 1977.
- _____. Psicologia clínica no Brasil. *Arq. bras. Psic.*, Rio de Janeiro, 34(1):21-36, jan./mar. 1982.
- WEIL, P. A personalidade de Helena Antipoff. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 37(86):223-6, jan./jun. 1962.
- _____. Evolução da psicologia industrial e organizacional no Brasil. *Arq. bras. Psic. apl.*, Rio de Janeiro, 24(3):7-13, jul./set. 1972.
- _____. Rothier Duarte, um pioneiro na psicologia e pedagogia brasileiras. *B. CEPA*, Rio de Janeiro, mar. 1974.
- YAHN, M. Higiene mental. São Paulo, s.ed., 1953.

Recebido em 11 de maio de 1984

Paulo Rosas, Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, é Professor Adjunto da mesma universidade.

This article presents the main tendencies of Psychology in Brazil emphasizing Applied Psychology (in the clinical, educational and occupational fields). It analyses the subject in three periods: a) 1920-1939 – the establishment of Psychology in Brazil; b) 1940-1959 – the consolidation of psychological practice and the definition of the professional role of the psychologist; c) 1960-1979 – the legal recognition of Psychology as an independent profession and the creation of academic programs for the training of psychologists. Pointing out the important role played by RBEP in the presentation of psychological topics, the author suggests the publication of articles on Psychology as well as Education in future issues. (T.F.C.)

Cet article fait l'exposé des principales tendances de la psychologie au Brésil, spécialement la psychologie appliquée (clinique, éducatinnelle et du travail). Son analyse est concentrée sur trois périodes: a) 1920-1939, période marquée par l'implantation de la psychologie dans le pays; b) 1940-1959, période de la consolidation de la pratique psychologique et du début de la professionnalisation de la psychologie; c) 1960-1979, période caractérisée par la légalisation de la profession de psychologue en tant qu'autonome et aussi par l'établissement de la formation académique en psychologie. L'article remarque le rôle de la Revue Brésilienne d'Etudes Pédagogiques dans la divulgation des thèmes psychologiques et propose que dans cette nouvelle période, celle-ci en revienne à promouvoir l'interaction entre la psychologie et l'éducation. (M.T.P.S.)

Expone las principales tendencias de la Psicología en el Brasil, con destaque para la Psicología aplicada (clínica, educativa y del trabajo). Centraliza su análisis en tres periodos: a) 1920-1939, período este marcado por la implantación de la Psicología en el País; b) 1940-1959, cuando ocurrió la consolidación de la práctica psicológica y se empesó a delinear el perfil del profisional de Psicología; c) 1960-1979, período caracterizado por el reconocimiento legal de la Psicología como profesión independiente y por el establecimiento de la formación académica del Psicólogo. Señalando el papel desempeñado por la Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos en la divulgación de temas psicológicos en el País, propone que la Revista, en este nuevo período, vuelva a promover el intercambio entre la Psicologia y la Educación. (J.M.O.)

Travessia: tentativa de um discurso da ideologia

Magda Becker Soares

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Analisando a sua experiência pessoal na área da Educação, a autora vê essa experiência como produzida por condições sociais determinadas, e busca identificar as idéias e valores que a informaram, em cada momento, ou seja, busca determinar a ideologia de que foi, em cada momento, instrumento e porta-voz. Assim, o artigo mostra, a partir de uma história individual, a trajetória da educação brasileira nas últimas décadas: a fase liberal-pragmatista e escolanovista; a fase nacional-desenvolvimentista e o reconstrucionismo na educação; a fase da educação posta a serviço do desenvolvimento e considerada como investimento; a fase da denúncia da educação e da escola como mecanismos de reprodução das hierarquias sociais, nas sociedades capitalistas; finalmente, a fase atual de recuperação do valor e papel da escola, pelo reconhecimento de sua importância política como espaço onde se pode proporcionar aos indivíduos mais amplas condições de participação e reivindicação social. O artigo é parte de um texto apresentado como "memorial" em concurso de professor titular, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

"Solto a voz nas estradas
Já não posso parar
Meu caminho é de pedra
Como posso sonhar? "

Travessia.
Milton Nascimento
e Fernando Brandt

À guisa de explicação: os dias são meus?

Em 1981, escrevi um memorial atendendo a requisito para a inscrição em concurso de professor titular na minha Universidade, a Universidade Federal de Minas Gerais. Entendi que se tratava, na verdade, de fazer uma tese cujo objeto fosse a minha própria vida acadêmica; por isso, tentei não apenas descrever a minha experiência passada: tentei deixar que essa experiência falasse de si, tentei pensá-la, buscando identificar a ideologia que a informava, em cada momento passado.

Muitos leram esse memorial, e descobriram/descobrimos: éramos companheiros de travessia, nossa história tinha sido/vinha sendo a mesma. Como se cada um de nós fosse

bordando a sua vida, mas, sob diferentes bordados, o risco fosse sempre o mesmo. Parece que não está certo o poeta:

*"Se, depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia,
não há nada mais simples.
Tem só duas datas – a da minha nascença e a da minha morte.
Entre uma e outra coisa todos os dias são meus."*

Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)

Descobri/descobrimos: os meus dias não são meus, são nossos. Sob os meus dias, parece estar a vivência de toda uma geração que se educou e educou nas últimas cinco décadas. Por isso, muitos insistiram na coletivização desta minha/nossa experiência. O "circunspecto espírito mineiro", de que fala o mineiro Drumond, e um certo pudor, também inegavelmente mineiro, resistiram; afinal, cederam: parece que a experiência passada que aí vai contada não me pertence; convenceram-me de que os dias não são meus; são nossos, e que não só eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com eles. Certo há de estar este outro poeta:

*"O que passou não conta?, indagarão
as bocas desprovidas.
Não deixe de valer nunca.
O que passou ensina
Com sua garra e seu mel.
Por isso é que agora vou assim
no meu caminho. Publicamente andando."*

Faz escuro mas eu canto, Thiago de Mello

Um discurso da ideologia

**"... interiorizaram de tal modo as idéias dominantes
que não percebem o que estão pensando."**

O que é ideologia. Marilena Chauí

Uma rica vertente da literatura educacional contemporânea (estrangeira e brasileira) vem-se ocupando da crítica da ideologia que informa a teoria e a prática educativas (tomando-se ideologia sempre em sua concepção marxista)¹. O que se vem procurando

¹ Na definição de Marilena Chauí: "A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma

demonstrar é o papel da Pedagogia como instrumento de veiculação ideológica: ela cria “representações” e “normas” que explicam a Educação e prescrevem para a Educação, a partir da produção de um “imaginário coletivo” que, interiorizado, identifica-se com o real, legitimando as diferenças entre as classes pela “lógica da dissimulação” e pela “lógica da ocultação”, em palavras de Marilena Chauí.²

É ainda Marilena Chauí que, citando Claude Lefort, afirma que “uma das operações fundamentais da ideologia consiste em passar do discurso de ao discurso sobre” e propõe a distinção entre essas duas formas de discurso pela distinção entre conhecimento e pensamento: “O conhecimento é a apropriação intelectual de um certo campo de objetos materiais ou ideais como dados, isto é, como fatos ou como idéias. O pensamento não se apropria de nada — é um trabalho de reflexão que se esforça para elevar uma experiência (não importa qual seja) à sua inteligibilidade, acolhendo a experiência como indeterminada, como não-saber (e não como ignorância) que pede para ser determinado e pensado, isto é, compreendido. Para que o trabalho do pensamento se realize é preciso que a experiência fale de si para poder voltar-se sobre si e compreender-se. O conhecimento tende a cristalizar-se no discurso sobre; o pensamento se esforça para evitar essa tentação apaziguadora, pois quem já sabe, já viu e já disse não precisa pensar, ver e dizer e, portanto, também nada precisa fazer. A experiência é o que está, aqui e agora, pedindo para ser visto, falado, pensado e feito”.³

Marilena Chauí exemplifica, opondo, ao discurso sobre a unidade social, um discurso da unidade social; ao discurso sobre a loucura, um discurso da loucura; ao discurso sobre a revolução, um discurso da revolução; ao discurso sobre a mulher, um discurso da mulher.

Creio que se poderá opor, também, ao discurso sobre a ideologia, um discurso da ideologia. É o discurso sobre a ideologia que se vem, sobretudo, fazendo, na literatura educacional contemporânea, um discurso que conhece a ideologia, não um discurso que pensa a ideologia, deixando a experiência falar de si.

Discurso de, discurso sobre: é este exatamente o problema que Carlos Rodrigues Brandão propõe, nas suas 7 canções de militância pedagógica, a respeito da cultura do povo e da educação popular; cito uma estrofe:

*“Mesmo que eu more ao lado da favela ou dentro dela,
há uma distância de muitos alqueires
entre o quintal dessa cultura e a minha mesa
É a distância que existe entre o fazer de dentro
com o trabalho, as mãos e a vida,
e o trabalho sem vida de pensá-la do lado de fora,*

sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado.” CHAUI, Marilena de Souza. O que é ideologia. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1981. p. 113-4.

² CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. Educação & Sociedade, São Paulo, 2(5):24-40, jan. 1980. p. 26.

³ Idem, ibidem, p. 26-7.

*quando o gesto de pensar o fazer do outro
não é mais do que o compromisso do pensador com ele mesmo
ou com a pequena quadrilha dos seus iguais.”⁴*

Em outras palavras: é a distância entre o discurso da cultura popular (“o fazer de dentro com o trabalho, as mãos e a vida”) e o discurso sobre a cultura popular (“o trabalho sem vida de pensá-la do lado de fora”).

Ora, entre o educador e a ideologia pedagógica, essa distância não existe; a ideologia pedagógica, ele mesmo é que fez e faz, **de dentro, com o trabalho, as mãos e a vida**. Às vezes, ele procura transformar-se em “caçador de borboletas”⁵ e pensa “do lado de fora” aquilo que faz, ou fez, “de dentro” (é o que se vê na literatura educacional contemporânea a que me referi), como se outro é que o fizesse, ou tivesse feito. E então, quase sempre se pode aplicar a esse “caçador de borboletas” a observação de Rachel Jardim a respeito da burguesia retratada por Buñuel: “Ninguém sabe tanto sobre a burguesia quanto Buñuel, nem a retratou com uma crueldade tão verdadeira... Mas os burgueses são inatingíveis. Vão assistir ao filme e conversam sobre ele na hora do almoço, como se não se tratasse deles”.⁶ Assim também os educadores, muitas vezes inatingíveis: escrevem sobre a ideologia pedagógica como se não se tratasse deles; fazem o discurso sobre a ideologia, não fazem o discurso da ideologia.

Eu não quero ser “inatingível”; refletindo, neste memorial, sobre a experiência passada, vejo-me instrumento e porta-voz de ideologias. Por isso, procuro o discurso da ideologia: que a minha experiência fale de si para poder compreender-se; não busco conhecer o que passou, busco pensar o que passou, elevar a experiência passada à sua inteligibilidade: que idéias dominantes, interiorizadas, estava eu pensando, em cada momento passado, sem percebê-las? Que “representações” – idéias e valores, que normas ou regras, que ideologia informa cada momento passado? Não se trata de construir a teoria de meu passado, organizando-o em idéias; não se trata, também, de narrar a prática de meu passado, apresentando os fatos ocorridos, nessa travessia; trata-se de estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática, de modo que aquela se construa como conhecimento das condições reais desta, e esta se revele como atividade social ao mesmo tempo produzida por condições sociais determinadas e produtora de condições sociais determinadas.

É só por esse discurso da ideologia que posso aceitar e compreender o que passou; e que posso aprender do que passou: de sua garra e de seu mel.

Primeiro momento: igualdade para desiguais

**“Democracia? É dar, a todos, o mesmo ponto de partida.
Quanto ao ponto de chegada, isso depende de cada um.”**

Caderno H. Mário Quintana

Olhando para o passado com estes olhos do presente, surpreendo uma grande coerência entre a educação que recebi, como aluna, nos cursos primário, ginásial e colegial,

⁴ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A cultura do povo e a educação popular. In: _____. *A questão política da educação popular*. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 123.

⁵ “Caçador de borboletas” é como Carlos Rodrigues Brandão (op. cit., p. 122) chama o “puro pesquisador da cultura,... das coisas que o povo vive, pensa e cria”.

⁶ JARDIM, Rachel. *Vazio pleno: relatório do cotidiano*. Rio de Janeiro, Imago, 1976. p. 33.

e a Educação que aprendi, no curso de Licenciatura da Faculdade de Filosofia da UFMG. Aponto essa coerência porque vejo nela uma explicação para a estranha (hoje) firmeza e convicção com que assumi, no início de minha vida acadêmica, determinada postura não só pedagógica, como também política e social.

Toda a minha vida escolar pré-universitária — curso primário e curso secundário — foi vivida em colégio protestante metodista⁷, criado, no início do século, por missionárias norte-americanas, de presença marcante na escola durante todo o tempo — 12 anos — em que lá estudei. Vejo hoje, claramente, a ideologia liberal que inspirava todo o processo educativo, ou melhor, nas palavras de Jether Pereira Ramalho, vejo “a versão ideológica produzida pela síntese da ideologia liberal com o tipo de protestantismo existente nos Estados Unidos no final do século XIX”.⁸ Identifico, em minha formação, a ênfase no individualismo, que se concretizava no apelo à responsabilidade pessoal e na afirmação da liberdade pessoal. Cada um tem o direito e o dever de construir o seu próprio destino, ensinavam-me. “Conhece o dever e cumpre-o”, era o lema da escola — a mim cabia (cabe) conhecer o meu dever, não aceitar de outro a determinação daquilo que é o meu dever (e isso era (é) a liberdade); e a mim cabia (cabe) cumpri-lo (e isso era (é) a responsabilidade). Identifico, ainda, a ênfase no êxito, que mitifica o trabalho: o êxito de cada um significaria o êxito de toda a sociedade.

Assim vejo a ideologia liberal que em mim era irculcada e que, na microsociedade que era a escola, organizava-se num regime democrático — uma autêntica **democracia liberal**, segundo o modelo norte-americano: absoluta ausência de autoritarismo, enquanto este era a norma nas escolas da época; incentivo aos processos participativos, à formação de associações de alunos, grêmios, “clubes”, sempre sob a égide de eleições e mais eleições; ênfase em atividades extraclasse e trabalhos comunitários.⁹ Importante notar que tudo isso se passou, em grande parte, enquanto o País vivia o período do Estado Novo, de modo que a democracia liberal que vivíamos na escola representava um estágio avançado em relação ao que vivíamos fora da escola. Coerentemente, o modelo pedagógico era o da Escola Nova, com a forte marca do pragmatismo de Dewey — educação ativa, formação para a vida, ensino fundado na experiência, ênfase à associação de prática e teoria.

Quando fiz meu curso de Licenciatura, vi “verbalizado” esse processo que vivera como aluna de curso primário e secundário, e mais, vi-o descrito como o modelo ideal de ensino e educação. Já então, o País atravessava o período nacional-desenvolvimentista e o modelo político vigente era a democracia liberal pós-Estado Novo. O debate iniciado nos primeiros anos da década de 30, em torno da necessidade de renovação da educação brasileira (o **Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova** é de 1932), e interrompido com a instalação do Estado Novo, recomeçara, nos últimos anos da década de 40, e estendia-se pela década de 50, já agora a pretexto dos conflitos

⁷ Colégio Izabela Hendrix, hoje Instituto Metodista Izabela Hendrix.

⁸ RAMALHO, Jether Pereira. *Prática educativa e sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976. p. 41. O livro analisa a prática educativa em colégios protestantes criados por missões norte-americanas, no Brasil, no final do século passado e nas primeiras décadas deste século, procurando identificar suas relações com categorias ideológicas.

⁹ Vários autores mencionam a modernização dos métodos de ensino introduzida no Brasil pelos colégios protestantes criados por missões norte-americanas: Fernando de Azevedo, em *A cultura brasileira*; Sérgio Buarque de Holanda, em *História geral da civilização brasileira*; Viana Moog, em *Bandeirantes e pioneiros*. O livro de Jether Pereira Ramalho, anteriormente citado, estuda essa modernização pela análise de conteúdo de documentos relativos a três desses colégios.

(ensino público *versus* ensino privado) suscitados pelo projeto da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, enviada ao Congresso Nacional em 1948 e só promulgada em 1961. A despeito desses conflitos, porém, o debate se fazia sempre à luz da ideologia liberal e ressuscitava os ideais da Escola Nova, esquecidos durante o período ditatorial do Estado Novo. Foi nesse contexto que recebi minha formação pedagógica e foi nesse contexto que vivi os anos iniciais de minha vida profissional.¹⁰

Entendo, assim, hoje, por que a minha formação pedagógica, feita em um ano de disciplinas pedagógicas, após os três anos do curso de Letras, foi uma combinação da teoria sociológica de Durkheim (Sociologia da Educação), de uma teoria experimentalista da aprendizagem, em que hoje reconheço prenúncios do behaviorismo que viria depois (Psicologia da Educação) e do pragmatismo de Dewey, traduzido nas metodologias propugnadas pela Escola Nova (Didática).

As estreitas relações entre essas teorias e a minha “prática”, como aluna de curso primário e secundário — relações que, na ocasião, eu não percebia — explicam, creio, a minha adesão profunda, e inconsciente, a uma ideologia pedagógica que me governou durante os primeiros anos de minha vida profissional. Chamo de inconsciente essa adesão, porque ela foi *acrítica*: não conhecendo outra prática pedagógica senão aquela que me era descrita como ideal, e persistindo em mim o fascínio pela escola em que experimentara essa prática, durante todo o meu estudo pré-universitário, as teorias e os modelos de ensino que me eram propostos se me apresentavam como a *verdade* — eu não tinha a que contrapô-los. Isso explica, também, com certeza, a minha “*ingenuidade pedagógica*” daqueles anos, a minha incapacidade de reconhecer a ideologia liberal-pragmatista que informava o escolanovismo a que aderira.

A proposta da Escola Nova — ideológica que era, como toda e qualquer proposta pedagógica — apresentava-se a mim, e a quase todos os educadores, àquela época, como um conjunto lógico e coerente de idéias e valores, capaz não só de **explicar a prática pedagógica** como também, e sobretudo, de **regulá-la**, fornecendo regras e normas para que ela se desenvolvesse de forma “científica” e “justa”. A teoria sociológica de Durkheim e a psicologia experimental é que davam “cientificidade” à proposta; ora, sendo ela “científica”, só poderia ser “justa”. De um lado, a teoria sociológica de Durkheim fundamentava a concepção da educação como socialização do indivíduo; de outro lado, a psicologia experimental conferia racionalidade e objetividade à prática pedagógica.

Em livro publicado recentemente, **Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira**¹¹, Raquel Gandini analisa, com grande propriedade, o escolanovismo no Brasil. Afirmo que o faz **com grande propriedade**, porque reconheço, em sua análise, muito daquilo que vivi e pratiquei. Fica claro, ali, o papel de Durkheim e da psicologia experimental nos fundamentos da Escola Nova. Com relação ao papel da Psicologia, por exemplo, há um trecho que não posso deixar de citar, porque descreve exatamente o que era minha convicção nessa minha fase liberal-pragmatista e escolanovista: “A psicologia experimental seria a legitimação da neutralidade da escola; diria aos educadores ‘o que é’ e não ‘o que deve ser’”. A caracterização dos meios, das técnicas da

¹⁰ Ester Buffa, em seu livro *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada* (São Paulo, Cortez & Moraes, 1979) analisa o contexto histórico e ideológico dessa época (tomando, como datas limite, 1956 e 1961). Reconheço, plenamente, em sua análise, o contexto histórico e ideológico que então vivi.

¹¹ GANDINI, Raquel C. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. A análise a que me refiro é feita no capítulo II da obra.

psicologia experimental, como sendo desvinculados de valoração emotiva e de conteúdo teleológico, emerge também do viés liberal que encara a intelectualização e racionalização dos processos sociais como a possibilidade de realização dos fins previamente definidos. Os fins da educação seriam determinados pela pedagogia, mas a forma pela qual eles seriam atingidos seria 'científica', em outras palavras, a escolarização seria realizada tão 'objetivamente' que a seleção dos 'mais aptos' seria 'justa'. A carga 'subjéctiva' teria desaparecido e os alunos seriam tratados igualmente, como convém a uma sociedade democrática".¹²

Vejo essa fase liberal-pragmatista e escolanovista de minha vida acadêmica registrada nos livros que então li e reli.

O hábito de registrar, em cada livro, o ano em que o li, e o costume de ler dialogando com o autor pelo grifo e pelas anotações nas margens permitem-me encontrar, em minha biblioteca, as minhas principais leituras nessa fase. Encontro, com marcas de muito manuseio e com muitos grifos e anotações: **Educação e Sociologia**, de Durkheim; de Dewey, **Experiencia y Educación**, edição espanhola da Editorial Losada, **Vida e Educação**, em tradução de Anísio Teixeira, que inclui, na edição, longo estudo, de sua autoria, sobre a pedagogia de Dewey — **Esboço da teoria de educação de John Dewey** — também largamente grifado e anotado por mim, e ainda **Como pensamos**; não encontro, mas lembro-me bem de tê-lo lido e relido — é várias vezes citado em minha tese de livre-docência — **Democracia y Educación**, numa tradução para o espanhol (ah, os livros que emprestamos!); encontro **La educación nueva**, de Luzuriaga, e a **Didáctica da Escola Nova**, de Aguayo; encontro Kilpatrick, **Filosofía de la educación**; encontro uma **Psicopedagogia do interesse**, de Santiago Hernández Ruiz, que traz um subtítulo significativo: **Estudo histórico, crítico, psicológico e pedagógico do conceito mais importante da Pedagogia contemporânea** — mais de 300 páginas inspiradas por Dewey; e encontro aquele que dominou não só a mim, mas a toda a Didáctica no Brasil durante largo tempo, o **Sumário de Didáctica Geral**, de Luiz Alves de Mattos.¹³ Em Psicologia, encontro **The Psychology of teaching**, de Woodruff, que me fornecia um modelo do processo de aprendizagem capaz de conferir absoluta racionalidade e cientificidade ao ciclo docente — de Luiz Alves de Mattos — e quantas vezes repeti isso ao ministrar cursos de Didáctica! Encontro, também, a **Psicologia de Garrett** e a **Psicologia de Woodworth e Marquis**, em traduções que eram verdadeiros manuais dos cursos de psicologia da educação, naquela época; e encontro as **Noções de psicologia aplicada à educação**, de Iago Pimentel, obras, todas essas, que defendem, insistentemente, o caráter científico e experimental da Psicologia, vista como ciência do comportamento.

¹² GANDINI, op. cit., p. 102-3. A autora comenta, nesse trecho, os princípios da Escola Nova tal como apresentados por Lourenço Filho, em seu livro **Introdução ao estudo da Escola Nova**.

¹³ O **Sumário** parece ser, ainda hoje, livro básico de grande parte dos professores de Didáctica: Maria Rita Neto Sales Oliveira, em sua dissertação de Mestrado, feita sob minha orientação (**O conteúdo atual da Didáctica: um discurso da neutralidade**) verificou que o **Sumário** está entre os 6 livros mais citados pelos professores de Didáctica que entrevistei, em sua pesquisa. Uma análise do conteúdo ideológico do **Sumário** parece-me — dada a influência que teve e ainda tem na formação dos professores no Brasil — extremamente importante: ela desvendaria a ideologia liberal-pragmatista, os princípios da Escola Nova e o mito da neutralidade dos métodos e técnicas de ensino que informam, sem que sejam explicitados, a Didáctica proposta pelo autor. E que informam, portanto, pela influência do **Sumário** acima apontada, a prática pedagógica de grande número de professores nas escolas brasileiras (sem que eles tenham disso consciência).

É dessa época a minha tese de livre-docência; já seu título é significativo: **Estudo dirigido**. Esse procedimento de ensino aparecia, então, na área da Educação, como uma possível solução para o problema de conciliar os princípios da atividade, da liberdade, do respeito à individualidade, em que se baseava a Escola Nova, com a necessidade de que os alunos adquirissem o sistema organizado de conhecimentos e informações que a escola lhes devia transmitir.

Relendo, hoje, a tese, vejo o esforço daquela que então eu era para transformar o estudo dirigido em "reconstrução da experiência", à maneira de Dewey (e, para isso, defendia a **experiência vicária**, ao lado da **experiência direta**); vejo, ainda, a insistência em defendê-lo como procedimento **ativo**, e não passivo, como procedimento de **individualização**, enfim, como procedimento característico da Escola Nova. Lá me vejo buscando, na psicologia da aprendizagem, e só nela, os fundamentos para o estudo dirigido — a bibliografia, quando analisada, mostra muitas obras de psicologia da educação, além de Dewey, Durkheim, Luzuriaga, Kilpatrick, Luiz Alves de Mattos... Releio a epígrafe da primeira parte da tese (que apresenta os "fundamentos" e a "conceituação" do estudo dirigido): "*l'éducation ne crée pas l'homme, elle l'aide à se créer*", palavras de Maurice Debesse. Afirmção que é, para a que hoje sou, inaceitável: mistificadora, dissimuladora do papel que a educação realmente desempenha; hoje, eu afirmaria, ao contrário, que "*l'éducation crée l'homme*", à maneira do "*pélican de Jonathan*", do poema de Robert Desnos usado por Bourdieu e Passeron, como epígrafe, em **A reprodução**¹⁴.

Também a minha atividade docente dessa época foi uma prática dominada pela ideologia liberal-pragmática e pelos princípios da Escola Nova, quer no ensino secundário, ministrando aulas de Português, em escolas particulares e públicas, quer no ensino superior, em que não só praticava, como também ensinava uma Didática inspirada no liberalismo, no pragmatismo e nas "idéias novas" (todo curso começava, invariavelmente, com a oposição entre a "Didática tradicional" e a "Didática moderna", para desmerecer aquela e defender esta). Um exemplo significativo dessa prática liberal-pragmática e "renovadora" é a experiência de "classes experimentais" de que participei, no Colégio de Aplicação da então Faculdade de Filosofia, nos anos de 60 e 61.

Em 1958, o Ministério de Educação e Cultura baixou instruções para a organização de classes experimentais, uma resposta à necessidade de renovação pedagógica que vinha sendo apontada por vários grupos de educadores. Esse momento da educação brasileira foi descrito por Gildásio Amado¹⁵, responsável pela criação das classes experimentais, quando Diretor do Ensino Secundário, no MEC, e analisado por Azanha¹⁶ e por Mírian Jorge Warde e Maria Luísa Santos Ribeiro.¹⁷

¹⁴ BOURDIEU, Pierre & Passeron, Jean-Claude. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit, 1970. (Há tradução para a língua portuguesa da Francisco Alves Editora.) Eis a epígrafe do livro: "*Le capitaine Jonathan. / Etant âgé de dix-huit ans, / capture un jour un pélican / Dans une île d'Extrême-Orient. / Le pélican de Jonathan. / Au matin, pond un oeuf tout blanc / Et il en sort un pélican / Lui ressemblant étonnamment. / Et ce deuxième pélican / Pond, à son tour, un oeuf tout blanc / D'où sort, inévitablement, / Un autre qui en fait autant. / Cela peut durer très longtemps / Si l'on ne fait pas d'omelette avant.*" Robert Desnos, *Chantefleurs, Chantefables*.

¹⁵ AMADO, Gildásio. *Educação média e fundamental*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1973. p. 38-50.

¹⁶ AZANHA, José Mário Pires. *Experimentação educacional; uma contribuição para sua análise*. São Paulo, Edart, 1975. cap. 3. p. 40-56.

¹⁷ WARDE, Mírian Jorge & RIBEIRO, Maria Luísa Santos. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, Walter E., org. *Inovação educacional no Brasil; problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez, 1980. p. 195-204.

A “classe experimental” criada no Colégio de Aplicação atendia, como aconteceu, segundo Azanha, com todas as “classes experimentais” criadas no Brasil, naquele momento, “antes a um propósito de renovação pedagógica do que de investigação científica”.¹⁸ O que se fez foi organizar uma turma de 1ª série ginasial, de forma a permitir a articulação das várias disciplinas acadêmicas e a utilização de “procedimentos novos” de ensino, durante as quatro séries do curso ginasial.¹⁹ Assim, enquanto eu, formada em Letras Neolatinas, ensinava Português, Francês e Latim, outra professora, formada em Geografia e História (hoje, são dois cursos; àquela época, esses dois campos do conhecimento constituíam um só curso), ensinava essas duas disciplinas, e um terceiro professor ensinava Matemática e Ciências. Perseguíamos, pois, o princípio da **integração**, defendido pela Escola Nova (chegamos a tentar, sem muito sucesso, o **método de projetos**, envolvendo todas as disciplinas). Para facilitar a utilização de “procedimentos novos”, o número de alunos na turma era menor que o usual: desenvolvíamos trabalhos de grupo, debates, “pesquisas”, excursões e inúmeras outras atividades extraclasse, promovíamos votações ao menor pretexto...

Warde e Ribeiro descrevem o funcionamento das classes experimentais, criadas àquela época, em termos que se aplicam perfeitamente à experiência de que participei: “A via tomada foi a de abrir a escola para questões mais ligadas à vida (como forma de romper com o academicismo vigente), permitir maior participação do aluno (como forma de superar o verbalismo professoral), buscar maior integração entre as matérias (como forma de ultrapassar a fragmentação do conhecimento) e, em síntese, instalar os métodos ativos”.²⁰

Encontro um registro da minha prática pedagógica nessa classe experimental em minha tese de livre-docência: descrevo ali minha “experiência” com o ensino do Latim. Basta uma superficial análise de conteúdo dessa descrição, para que se identifique imediatamente, a ideologia que me inspirava. Defendo, ali, a importância de o aluno “poder trabalhar em seu próprio ritmo”, “nas aulas ou em casa” (**atividade, individualidade, liberdade**); aponto a importância de desenvolver no aluno atitude de **responsabilidade**; indico recursos de motivação (o **interesse**, “conceito mais importante da Pedagogia contemporânea”, segundo a obra de Hernández Ruiz, que citei entre minhas leituras); falo em “competição sadia” e “autocompetição” (**individualidade na coletividade**). Assim era no ensino do Latim, assim era no ensino de Português e Francês; enfim, a caracterização que Luzuriaga faz da **educação nova** é exatamente a caracterização da minha prática de então: “*La educación nueva es la educación que aspira a formar la individualidad vital humana dentro de la colectividad, en un ambiente de libertad, por medio de la actividad*”.²¹ Como pano de fundo, a ideologia liberal.

(Volto ao poeta anteriormente citado: **O que passou ensina / com sua garra e seu mel. O mel do que passou: os alunos se ajustavam, cada um ia aprendendo a se aceitar e a aceitar o outro, em seus sucessos ou seus fracassos; eu me sentia “justa”, respeitando as características de cada um, oferecendo “igualdade de oportunidades” e liberdade para que cada um encontrasse e aceitasse seus próprios limites. A garra do que passou: professores e alunos vivíamos a “mistificação pedagógica” de que nos fala Bernard**

¹⁸ AZANHA, op. cit., p. 45.

¹⁹ A classe experimental foi absorvida pelas novas proposições da Lei nº 4.024, que entrou em vigor em 1962.

²⁰ WARDE & RIBEIRO, op. cit., p. 197.

²¹ LUZURIAGA, Lorenzo. *La educación nueva*. Buenos Aires, Losada, 1958. p. 28.

Charlot²² – uns obtinham sucesso, outros fracassavam, e tudo se explicava exclusivamente pelas diferenças de “dom”, ou de “aptidão”; todos aceitávamos tranqüilamente as desigualdades a que atribuíamos, mesmo, valor positivo.)

Segundo momento: um otimismo militante

“... a educação terá, como função principal, o permitir ao homem o fazer-se a partir da situação concreta e global na qual está colocado.”

Educação e Reflexão, Pierre Furter

Em 1963, um livro transformou, de súbito, a minha visão da educação e do ensino; muito mais que isso, transformou a minha visão do mundo.

Por que, como chegou a mim Theodore Brameld, na tradução para o espanhol de seu livro *Cultural foundations of education*?²³ Desconhecido no Brasil, não me foi indicado por ninguém; apareceu, comprei-o. Desconhecido no Brasil continuou e continua.

A obra *Utopia e educação*: o pensamento de Theodore Brameld, de Maria Ângela Vinagre de Almeida²⁴ é recente. A autora aponta, logo no início, o desinteresse, em nosso País, pela obra de Brameld, evidenciado pela inexistência de estudos sobre seu pensamento e pelo fato de que só um de seus livros foi traduzido para o português, *O Poder da educação*²⁵, que não é, certamente, dos mais importantes no conjunto da obra. “Esse desinteresse”, diz a autora, “e o conseqüente desconhecimento do trabalho que Brameld vem realizando, através de uma obra volumosa e de uma contínua dedicação ao ensino da filosofia da educação, é bastante inexplicável, já que ele pode ser apontado como um precursor do movimento, tão em voga nos dias atuais, de contestação ao sistema escolar vigente”.²⁶ A leitura do livro de Maria Ângela Vinagre de Almeida ajudou-me, ao mesmo tempo, a compreender melhor a grande influência que Brameld exerceu sobre mim e a rever a profunda impressão que ele me causou.

Tomo nas mãos *Bases culturales de la educación*: 1963 é a data que nele registrei; vejo-o grifado em todos os seus capítulos, vejo inúmeras anotações nas margens. Tão forte a impressão que este livro me causou que quase posso dizer, com Fernando Pessoa (Álvaro de Campos) no “Aniversário”: “Vejo tudo outra vez com uma nitidez que me cega para o que há aqui...”

De repente, Brameld descortinou, para mim, o campo da Antropologia Cultural; talvez tenha sido este o maior susto: Brameld critica a ênfase exagerada na Psicologia como ciência básica da Educação – e eu me senti pessoalmente criticada – e aponta a importância das relações da Educação com a cultura. Isso, hoje, parece tão óbvio! No contexto em que eu vivia, naquela época, porém, época dominada pelo pragmatismo e pelo psicologismo, era quase uma heresia! “*Este libro se propone utilizar la filosofía*

²² CHARLOT, Bernard. *La mystification pédagogique*. Paris, Payot, 1977.

²³ BRAMELD, Theodore. *Bases culturales de la educación*; una exploración interdisciplinaria. Buenos Aires, Eudeba, 1961.

²⁴ ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre de. *Utopia e educação*: O pensamento de Theodore Brameld. Rio de Janeiro, Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1980.

²⁵ BRAMELD, Theodore. *O poder da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

²⁶ ALMEIDA, op. cit., p. 3.

a modo de ponte de conexão entre la teoría de la educación como institución central de la vida humana organizada y la naturaleza de la cultura como concepto fundamental de las ciencias sociales”, afirma o autor no prefácio. E, depois, conduziu-me por quase 400 páginas de uma reflexão, para mim completamente nova, sobre a educação, o ensino, a escola.

Brameld me fez criticar, e abandonar, a orientação liberal-pragmática, que propunha, como objetivo da educação, a adaptação do indivíduo à sociedade, afirmando – e convencendo-me disso – que o objetivo da educação é, ao contrário, transformar a sociedade e que o papel da escola é promover a mudança social. Ao progressivismo de Dewey, Brameld opunha o reconstrucionismo social; em lugar da preocupação em determinar os meios para que os indivíduos alcancem os objetivos da sociedade, que caracteriza o pragmatismo, a preocupação em determinar os objetivos e a sociedade mais convenientes aos indivíduos.

Sobretudo, Brameld conduziu-me, como disse, ao mundo da Antropologia Cultural. Como fiz em relação à minha fase liberal-pragmatista, assim também faço aqui: vou buscar, em minha biblioteca, as minhas principais leituras dessa fase.²⁷ Brameld levou-me a Ruth Benedict, *Padrões de cultura*, autora que cita várias vezes e cujo relativismo cultural crítica (e eu tendia antes a concordar com ela que com ele); levou-me, também, a Herskovits, *Man and his works*, numa tradução, em três volumes, da Editora Mestre Jou, e à *Antropologia cultural*, de Keesing. *Educación y Sociedad*, de Ottaway, foi uma leitura surpreendente: pela primeira vez, vi o sistema de ensino acusado de funcionar como um meio de seleção, dentro da estrutura social, pela primeira vez vi apontados os fatores sociais como responsáveis por essa seleção, pela primeira vez vi questionado o princípio da “igualdade de oportunidades”: *“Es como si dijéramos que todos tenemos la misma oportunidad de comprar un automóvil. Esto sólo tendría algún significado si todos tuviéramos la cantidad mínima de dinero para comprarlo”*. A edição original do livro, inglesa, é de 1953, portanto, mais de dez anos antes de *Les héritiers*, de Bourdieu e Passeron, que é de 1964 (a tradução para o espanhol, que li, é de 1965, e foi feita da 2ª edição revista de *Education and Society*, de 1962). É verdade que as soluções que Ottaway propõe são conservadoras (educação compensatória, já então; “acertos” no sistema escolar), mas o problema que colocou foi inovador, à época, no Brasil. Importante foi, também, a leitura de *Educational anthropology*, de George Kneller, que me levou a insistir, naquela época em que planejavamos a Faculdade de Educação da UFMG, na introdução da disciplina Antropologia Educacional no currículo do curso de Pedagogia, tão fundamental me parecia a Antropologia Cultural para a reflexão sobre os problemas da Educação (só anos mais tarde a disciplina foi introduzida no currículo). Foi, ainda, nessa época, que descobri Margaret Mead: *Growing up in New Guinea* e *Coming of age in Samoa*, edições de 1963, da Penguin Books. Coincidentemente, nessa época, estava no Brasil Pierre Furter, realizando pesquisas em educação de adultos e em cultura popular; por duas vezes participou das Semanas de Estudos Pedagógicos, então promovidas, anualmente, pelos estudantes do curso de Pedagogia, e assim, à leitura de seus livros – *Educação e reflexão* e *Educação e vida* – juntou-se a influência pessoal que ele exerceu sobre mim. Em 1966, eu trouxe, dos Estados Unidos, onde fora em viagem de estudos, outro livro de Brameld: *Education for the emerging age* e uma coletânea de trabalhos sobre Educação e Antropologia, organizada por Spindler, *Education and culture – anthropological approaches*,

²⁷ A fase a que me refiro pode ser considerada como o período pós-64, pré-68.

onde de novo encontrei, ao lado de outros importantes textos, Brameld, numa proposição ainda mais esclarecedora: *The meeting of Educational and Anthropological Theory*.

Enumero essas leituras porque acredito que a história de uma vida acadêmica e das ideologias que a foram informando se faz pela história do que se leu, ao lado da história do que se escreveu e da história do que se ensinou. Essas leituras me absorveram cerca de cinco anos (de 1963 a 1967, ou 1968). Vejo-as intensamente refletidas em meus cursos de Didática Geral desses anos. Nós, os professores desta disciplina, decidimos introduzir, no programa, uma unidade de fundamentos da Educação, que contextualizasse o problema do ensino, objeto específico da Didática (mais tarde, propusemos a transformação dessa unidade numa disciplina, **Introdução à educação**, o que foi feito). Vivíamos, então, os anos iniciais do regime de exceção inaugurado em 1964; ainda distantes da radicalização de 1968, discutíamos o conceito de desenvolvimento e subdesenvolvimento e a situação sócio-econômica do Brasil, misturando, incoerentemente, Harbison e Myers (**Educação, mão-de-obra e crescimento econômico**) com Celso Furtado (foram, essas também, leituras marcantes dessa época). Discutindo conceitos teóricos e apresentando dados estatísticos sobre a situação brasileira, tentávamos formar professores comprometidos com o desenvolvimento nacional (era a ideologia então vigente: a fase nacional-desenvolvimentista).

Inspirada pela Antropologia Educacional, sob cujo fascínio então vivia, meus instrumentos de análise e minhas propostas de superação dessa situação brasileira eram os conceitos de **valor**, de **relatividade dos valores**, de **mudança social**, de **crise** e de **utopia**. Repetia, com Brameld, que a educação está imersa em valores, e procurava prová-lo, analisando a educação no Brasil; com Ruth Benedict, afirmava que “todos os padrões de comportamento são relativos” (com esse título apresentava aos alunos, para discussão, um fragmento de **Padrões de cultura**) e questionava o problema da relatividade-universalidade de valores; ainda com Brameld, e com Ottaway e Kneller, orientava seminários sobre o papel da educação como agente de mudança social, e criticava, com Aparecida Joly Gouveia, o quadro de valores do professor secundário brasileiro (**Educação e desenvolvimento**: ponto de vista dos professores secundários, artigo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e discutido, nessa ocasião, em todos os meus cursos); ainda com Brameld, e com Pierre Furter, tentava demonstrar o valor positivo da crise e a importância da utopia como um “otimismo militante”, como a define Pierre Furter. Convencida estava de que a função da educação, e a sua grande promessa, era “o permitir ao homem o fazer-se” e o fazer um mundo melhor, “a partir da situação concreta e global” na qual estava colocado.

Foi nessa época que escrevi minha primeira coleção de livros didáticos para o ensino de Português (**Português através de textos** – 5 volumes: admissão, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série ginásial). Também neles vejo refletidas minhas “representações” daquele momento. Releio o Manual do Professor;²⁸ logo no início, depois de afirmar que “a língua é essencialmente instrumento de comunicação” e que, por isso, “o estudo da língua será, fundamentalmente, o estudo da comunicação através de palavras”, aponto “a importância primordial da comunicação para o ser humano” e justifico: “Podemos mesmo dizer que é a comunicação que nos faz pessoas. Por natureza comunicáveis e comunicantes, somos mesmo os únicos seres capazes de comunicar-se. Pela comunicação nos

²⁸ GUIMARÃES, Magda Soares. *Português através de textos*; manual do professor. Belo Horizonte, B. Álvares, 1966.

formamos, nos afirmamos e nos acrescentamos. Eu construo os outros e os outros me constroem, através das mensagens que trocamos. Quanto mais perfeitas as mensagens, mais perfeita a construção do **outro**, mais perfeita a construção do **eu** e, portanto, mais perfeita a construção do mundo”.

Que visão otimista da educação! Vejam-se os verbos: **formar-se, afirmar-se, acrescentar-se, construir, construir-se...** e a ênfase na **construção perfeita do outro**, de **si mesmo, do mundo...** E, também, visão otimista e utópica do papel e das possibilidades da língua como instrumento de comunicação, num mundo que parecia não precisar mais que de “mensagens perfeitas”, para crescer em perfeição. Hoje, sei: mais que instrumento de comunicação, a língua é instrumento de discriminação social, mais que instrumento de “construção” do outro e do mundo, é instrumento de opressão e de exercício do poder. E, certamente, não é só de mensagens perfeitas que o mundo precisa para crescer em perfeição... “Representações”, estas, do presente; naquela época, “otimismo militante”, crença na educação como instrumento para a construção da utopia, fé na escola como agente de mudança social. Bento Prado Júnior descreve bem esse momento: “Antes de 1968, **grosso modo**, filósofos e pedagogos discutiam o estilo da escola e as estratégias da educação, sem jamais pôr em questão o lugar social da escola e, sobretudo, a **eficácia da escola enquanto tal**, como forma de educação. De um lado e de outro, direita e esquerda, bem como entre pensadores e educadores, a querela limitava-se à definição da **boa escola** e, qualquer que fosse a posição adotada, pressupunha-se que ela seria meio e instrumento da instauração da **boa sociedade**. Naqueles bons tempos, a **idéia de uma boa instituição** não causava nenhuma inquietação.”²⁹

O que me causava inquietação, isto sim, era a consciência da **crise**, a forte tensão entre a utopia e a realidade, a difícil contradição de pensar um futuro que superasse o presente inaceitável, estando, ao mesmo tempo, profundamente engajada nesse presente.

Guardo, dessa época, um discurso que fiz como paraninfa de concluintes do curso de Letras da UFMG; é um texto que reflete, com exatidão, as idéias e os valores — a ideologia — que informava minha teoria e minha prática educativas naquele momento, pós-64, pré-68. Reproduzo parte dele aqui, como fecho deste “momento”, porque nesse documento ficaram registrados os principais componentes dessa ideologia: a rejeição da ideologia da fase anterior, liberal-pragmatista, que via a escola como meio de adaptação à “boa sociedade”, e a adoção de uma ideologia que atribui à escola o papel de “instauração da boa sociedade”; a incerteza em relação aos valores, aos padrões culturais; a consciência e a angústia da **crise**, a crença na possibilidade de a educação transformar a realidade, a fé na escola e no professor como promotores de mudança, a preocupação com a “humanização” do homem. Um discurso que, certamente, não teria sido possível após 1968:

“No nosso primeiro contacto, naquele mês de março já longínquo, na nossa primeira aula — vocês se lembram? — eu lhes disse que me doía vê-los tão tranqüilos e acomodados, porque a minha função ia ser, primordialmente, angustiá-los e talvez desajustá-los. E foi, creio, o primeiro espanto de vocês: então a função do professor não é ajustar? Adaptar? Acomodar? Muitos outros espantos vieram: ensinar português ou ensinar comunicação? Para que gramática? Que literatura

²⁹ PRADO JÚNIOR, Bento. A Educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In: _____. Descaminhos da Educação pós-68. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 12. O ano de 1968 é tomado não só como o da “Grande Repressão” no Brasil (nos termos do próprio Prado Júnior), mas também como o da crise do ensino na França.

ensinar a um povo que apenas sobrevive? Que língua estrangeira? Defender determinados valores ou orientar cada um na descoberta de seus próprios valores? Que ideais exaltar, em época de incertezas? E para que idealismo, se o ideal pode impedir a compreensão do presente? E ao fim de cada aula, a frase que vocês já esperavam, as fisionomias ansiosas me fitando: 'este é mais um problema que eu deixo com vocês.' Quantas vezes vocês fizeram aquele silêncio de expectativa, os olhos em mim, após uma discussão em que a resposta não fora encontrada, e eu: 'o que é que vocês estão esperando? Eu não tenho soluções.' E o espanto quando discutimos a relatividade dos padrões culturais, a relatividade dos fins da educação, em culturas diferentes, em estados políticos diferentes, a relatividade do certo e do errado, na língua, na cultura, na sociedade.

Há poucos dias, em uma de nossas últimas aulas, eu os observava discutindo em grupos um dos nossos últimos problemas, e eu a vi, lá estava ela, a angústia, em cada face, em cada palavra. E eu me senti feliz, confesso, porque lá estavam finalmente vocês-mesmos, puros e despojados das idéias feitas e dos preconceitos culturais, cabeça erguida frente-a-frente com os mitos desmitificados, vocês pessoa-humana, livres de dominação, de domesticação e lúcidos para a obrigação, o dever e a responsabilidade de criar, recriar e decidir, de, em uma palavra, optar.

Vocês são agora professores de ensino médio, e dezenas e dezenas de jovens deste nosso mundo inquieto e deste nosso inquieto País estarão diante de vocês, nas salas de aula, como vocês estiveram diante de mim. São jovens que vivem conosco uma época de crise, não só uma crise nacional, mas também, e talvez sobretudo, uma crise do próprio homem, atingido tão profundamente pelo desenvolvimento da ciência e da técnica, que alguns autores chegam a comparar as transformações que ele vem sofrendo com as mutações de ordem biológica sofridas pelas espécies ao longo de sua evolução. Estamos diante de uma verdadeira mutação humana, em que muda a nossa concepção do universo, muda o nosso relacionamento com o mundo, muda a nossa visão do futuro da humanidade. Vivemos um profundo deslocamento dos conceitos, dos valores, das atitudes, das práticas, das instituições — é a crise no mundo.

E inseridos nessa crise de tanta amplitude, vivemos ainda nós, no Brasil, a nossa crise 'doméstica'. Crise do sistema político, da própria estrutura social, deslocamento dos esquemas governamentais, dos esquemas sócio-econômicos, e a procura ainda não bem-sucedida, do verdadeiro caminho, da autêntica filosofia em que se deve alicerçar o nosso futuro.

Numa época como esta, qual é o papel da educação? Qual o papel do professor? Qual o meu papel junto de vocês? Qual o papel de vocês junto de seus alunos? Adaptar? Ajustar? Acomodar? Numa época como esta, a adaptação, a acomodação são sintomas de desumanização. Ajustar-se à realidade, sim, mas iluminados pela possibilidade de transformá-la, que é a possibilidade de optar. Nunca submeter-se a prescrições que venham de fora, ou de cima, nunca submeter-se à força dos mitos, ou à força da força.

Para que a tarefa de vocês como professores não fosse desligada da realidade, mas participante, para que a ação de vocês não fosse reflexa, mas reflexiva, para que vocês chegassem a uma visão de si-mesmos, e do mundo, permeável, interrogadora, inquieta, para que vocês se fimassem como homens-sujeito, e não homens-objeto, para que vocês, a despeito dos perigos de nosso tempo, resissem à coisificação que nos ameaça, e permanecessem indôceis, questionadores e críticos, para tudo isso é

que eu tentei estar presente junto de vocês por uma ação reflexiva, uma visão permeável, interrogadora e inquieta de mim mesma e do mundo, uma atitude indócil, questionadora e crítica. E por isso é que, às explicações mágicas, preferimos a análise crítica dos problemas, por isso é que submetemos a revisões as idéias aceitas, as verdades quase absolutas, por isso é que eu neguei a vocês a comodidade das soluções prontas, por isso é que eu proibi a vocês posições quietistas, por isso, enfim, é que perseguimos, como objetivos últimos, a criticidade e a capacidade e responsabilidade de opção.

Que mais pode a educação fazer hoje, senão levar o homem à apropriação de sua posição em seu contexto histórico, senão levá-lo à consciência crítica, à consciência que questione, que resista à massificação, que resista ao autoritarismo e à imposição, de modo que, ainda que vencido e dominado, seja ele bastante lúcido para refletir sobre a sua própria condição de vencido e dominado, não se crendo livre, quando não o é? As idas e vindas, os avanços e recuos de uma época de transição podem levar o homem impermeável à temporalidade, passivo e não-crítico à desesperança e ao medo. A consciência de sua temporalidade, a atitude crítica, inquieta e questionadora levam-no, sim, à angústia, mas libertam-no da desesperança e do medo. Antes a angústia criadora e humanizante, que a desesperança que aniquila e o medo que desumaniza e envilece.

Defendidos contra a desesperança e o medo, e iluminados por uma angústia criadora e humanizante, vocês estão preparados para a vida profissional que vão enfrentar. Vencer nela, comprometidos com o contexto histórico em que vivem, respondendo aos desafios de nosso tempo e de nossa situação, optando, criando e recriando, interferidores e não passivos espectadores, enfim, vencer na vida profissional e pessoal pela humanização de si-mesmos e dos outros — eis o último problema que eu deixo com vocês.”

Terceiro momento: quem silencia o discurso da educação?

“Assim, a regra da competência, somada ao mito da racionalidade encarnada no ‘taylorismo’ e na burocracia (...), e acrescida dos padrões de organização e planejamento sob a forma ‘neutra’ da administração, silencia o discurso da educação, para que o poder fale sobre ela.”

Ideologia e Educação. Marilena Chauí

Em 1967, ou 1968, um corte brusco. E, durante quatro ou cinco anos, uma fase surpreendente (para mim, hoje).

Olho para trás: como explicar que, profundamente imbuída de uma visão social, antropológica e dinâmica da educação, assumo, de repente, uma prática com ela incompatível? Vejo-me aderir a uma tecnologia de ensino determinista, baseada em predição e controle (objetivos comportamentais, testes de múltipla-escolha, instrução programada e outros procedimentos de ensino de inspiração behaviorista); vejo-me lutando por maior “eficiência” e maior “produtividade” do ensino e do sistema educacional.

Em cada um dos momentos anteriores, a ideologia então em curso exerceu sobre mim sua dominação, ao mesmo tempo impedindo-me de senti-la como dominação: no primeiro momento, o liberalismo-pragmatismo-escolanovismo, pré-64; no segundo momento, o nacionalismo-desenvolvimentista e o reconstrucionismo pós-64. Entretanto,

é ao analisar os primeiros anos pós-68 que mais nítidas se tornam, para mim, a presença e a força da ideologia como “lógica da dissimulação” e “lógica da ocultação”.

Não é difícil compreender essa maior “nitidez”. É a partir desse momento que o planejamento educacional passa a integrar o Plano Nacional de Desenvolvimento, tornando-se a educação “área prioritária”. “Pela primeira vez, desde que se iniciou aquilo que muitos chamam de Revolução Brasileira”, afirma Otaíza Romanelli, “o Estado se impôs a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico”.³⁰ Afirmiação que também faz Walter Garcia: “Apesar das aparentes contradições, dos avanços e recuos, parece-nos que pela vez primeira verifica-se um regime político que decide utilizar a educação em função de uma orientação preestabelecida”.³¹ Isso explica, certamente, a “nitidez” com que hoje percebo a presença e a força do conteúdo ideológico da educação e das instituições escolares nessa época: é que a educação foi, então, conscientemente assumida, pelo Estado, como seu “aparelho ideológico”, na expressão de Althusser.

O ano de 1968 marca o início da fase de retomada da expansão econômica e do desenvolvimento industrial, vencido o período de transição pós-64, caracterizado pelo esforço de recuperação econômica e de redefinição do modelo econômico. Marca, também, o início da fase de reorientação política dos rumos tomados pelo movimento de 1964, reorientação que redefine o modelo político com base no controle e na repressão, instalando-se no País uma estrutura de dominação (é o ano em que foi editado o Ato Institucional nº 5).

Nesse contexto, além de vincular-se a educação à segurança nacional, enfatiza-se o seu papel de fator de desenvolvimento e adotam-se medidas para adequá-la ao novo modelo econômico: a educação é posta a serviço do desenvolvimento econômico e da integração nacional. Marilena Chauí identifica, com clareza, o conteúdo ideológico dessa concepção de educação: “Afirmando-se que a educação é fator primordial de desenvolvimento econômico da Nação, afirma-se que, a longo prazo, ela beneficia igualmente a todos e que seu crescimento bruto é, em si e por si, índice de democratização. Afirmando-se que a educação é fator de integração nacional, afirma-se que ela racionaliza e unifica a vida social, moderniza a Nação gerando progresso que, a longo prazo, beneficia igualmente a todos. Como o desenvolvimento é nacional, a dimensão de classe da educação é anulada. Como a integração é nacional, a reprodução das relações de classe pela mediação da estrutura ocupacional definida pela escolarização é ocultada”.³²

Educação, ensino, escola passam a ser concebidos como investimento. As palavras de ordem, nessa época, lembro-me bem, eram eficiência e eficácia (e havia a grande preocupação de distinguir uma da outra!), produtividade, racionalização, operacionalização, plena utilização de recursos (“a plena utilização de recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” tornou-se um lugar-comum da legislação que data dessa época). Veja-se, por exemplo, como define o Grupo de Trabalho que elaborou o projeto da Reforma Universitária a sua proposta:

³⁰ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil. 1930/1973*. Petrópolis, Vozes, 1978. p. 223.

³¹ GARCIA, Walter E. *Legislação e inovação educacional a partir de 1930*. In: _____. *Inovação educacional no Brasil; problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez, 1980. p. 226.

³² CHAUI, Marilena de Souza. *Ventos do progresso: a universidade administrada*. In: _____. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 39.

“repertório de soluções realistas e medidas operacionais que permitem racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade”³³ (grifos meus).

A lógica da dissimulação e da ocultação da ideologia... Recordo minha vida acadêmica, nessa época, e vejo-me solidária com o modelo educacional que se procurava construir e, mais que isso, participante, à cata, eu também, de eficiência e eficácia, de racionalização, operacionalização e produtividade. Fase surpreendente, para mim, hoje, como já disse.

Foi a época das reformas de ensino: reforma do ensino superior (1968), reforma do ensino de 1º e 2º graus (1971).

No âmbito da Universidade e do sistema de ensino superior, vejo-me participando da implantação da reforma universitária, recebida como uma medida “modernizadora”, no sentido do progresso social e econômico e da expansão de oportunidades.

O conteúdo ideológico da reforma universitária foi, já, suficientemente apontado por vários autores, não é necessário repeti-lo aqui³⁴: sempre os critérios de rendimento, produtividade, eficácia, sempre a preocupação de organização e planejamento. Hoje, vejo: lutamos pela implantação de uma Faculdade de Educação e nos vimos, inesperadamente, transformados em agência adestradora de mão-de-obra para o sistema de ensino; fragmentamos os cursos pela departamentalização e pela matrícula por disciplina e, em nome da racionalização e da produtividade, reduzimos (ou destruímos?) o espaço do diálogo entre estudantes e entre professores; racionalizamos a seleção de candidatos à Universidade, implantando o vestibular único, e produzimos a “unificação do mercado de ensino universitário”, nos termos do Relatório da reforma de ensino. São apenas alguns exemplos.

Não apenas agi; também escrevi. Em 1972, o Ministério da Educação e Cultura solicitou-me a elaboração de texto sobre a produtividade do ensino superior, que seria (e foi) documento-base do 1º Encontro de Reitores das Universidades Públicas; lá estão, em cada página, esses critérios de produtividade, rendimento, eficiência e eficácia. Basta lembrar que desenvolvo o tema sob um “enfoque sistêmico” e proponho uma “definição operacional” de **produtividade do ensino**, que apresento como resultado “das relações e do equilíbrio entre CUSTOS – QUALIDADE – ADEQUAÇÃO”: “adequação do *output (sic)* às necessidades e expectativas do metassistema; eficácia do processo em transformar os *inputs (sic)* nos *outputs* desejados – qualidade; utilização racional dos recursos, de modo a conseguir-se a maior adequação e a mais alta qualidade pelo menor custo”³⁵. Desnecessário comentar.

Já em 1970, dois anos antes dessa “definição operacional” de produtividade do ensino, participara da reforma do ensino primário e médio, como membro do Grupo de Trabalho instituído pelo Governo Federal para propor a “atualização e expansão” desses níveis de ensino. O pressuposto ideológico da **educação como fator de desenvolvimento** e seu corolário, o critério da **produtividade do sistema educacional**, estão presentes no Relatório do Grupo de Trabalho, cujo objetivo era “dar a escolas e sistemas escolares a capacidade de **atualizar-se** constantemente, sem crises periódicas, apenas refletindo a dinâmica do processo de escolarização em face dos seus condicio-

³³ Apud ROMANELLI, op. cit., p. 222.

³⁴ Uma das análises mais clarificadoras da reforma universitária é a que faz Marilena Chauí, no trabalho citado na nota 3.

³⁵ SOARES, Magda. **Produtividade do ensino superior**. Brasília, MEC, 1972. p. 5 e 20.

nantos internos e externos” (subordinação do processo educacional aos condicionantes internos e externos). Reconhece o Grupo de Trabalho, em seu Relatório, que a esse objetivo “se contrapõem arraigadas expectativas de uma concepção sabidamente estática e rígida da estrutura educacional”, mas afirma que “para a sua concretização irá, já agora, contribuir a realidade de um País em pleno desenvolvimento que despertou afinal para a Educação”³⁶ (a pressão do desenvolvimento sobre a educação e a “descoberta” da educação como fator de desenvolvimento).

Na verdade, esses pressupostos ideológicos, o Grupo de Trabalho os apreendeu de numerosas fontes: a ideologia da educação para o desenvolvimento e os critérios de produtividade e racionalização dominavam a área da Educação. Explico-me.

Tinha havido um Grupo de Trabalho anterior, instituído em 1969, “para propor a reforma do ensino fundamental”. Os projetos apresentados por esse Grupo, precedidos de sua “fundamentação e doutrina”, tinham sido amplamente divulgados, remetidos, para análise e apresentação de sugestões, aos Conselhos Estaduais de Educação, às Secretarias de Educação, a entidades representativas de professores e escolas. A primeira tarefa do novo Grupo de Trabalho foi o exame de dezenas de documentos com sugestões e críticas aos projetos propostos por aquele primeiro Grupo. Releio, hoje, esses projetos e retomo as anotações que fiz, no cumprimento daquela primeira tarefa, sistematizando a crítica a eles feita. O confronto me permite identificar, com olhos deste presente, o conflito de ideologias: os projetos refletem, ainda, àquela época, a ideologia liberal-pragmatista do progressivismo (entre os membros daquele primeiro Grupo, muitos educadores e pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), discípulos de Anísio Teixeira); as sugestões e críticas partem da nova ideologia da educação a serviço do desenvolvimento, expressa nos conceitos de maior rendimento, mais eficiência e produtividade, e na apresentação de sugestões para sua aplicação ao sistema de ensino. Aliás, hoje compreendo por que o Governo Federal, que criara aquele primeiro Grupo, não aceitou os projetos por ele propostos e criou outro Grupo para elaborar novo projeto: o que tinha sido proposto não correspondia à ideologia dominante. Hoje compreendo, ainda, que nós, o novo Grupo de Trabalho, captamos essa ideologia, refletida claramente nos documentos oriundos de todo o País, ideologia que, certamente, já tínhamos, nós também, interiorizado.³⁷

Em artigo que publiquei³⁸ já algum tempo depois de promulgada a Lei nº 5.692/71, registro a minha interpretação da reforma do ensino de 1º e 2º graus; nela está clara a ideologia da educação para o desenvolvimento. Depois de afirmar que reforma significa sempre “uma tentativa de adequação do sistema de ensino à realidade sócio-econômica”, estabeleço “dois tipos básicos de reforma educacional”: “a reforma que representa adaptação do sistema educacional a novas condições já existentes na realidade sócio-econômica, e a reforma que pede ao sistema educacional a criação de novas condições, para que se caminhe em direção a uma nova realidade sócio-econômica almejada, ainda não existente”.³⁹ Classifico a reforma do ensino de 1º e 2º graus nesse segundo tipo: “A recente reforma de ensino de 1º e 2º graus no Brasil é,

³⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Ensino de 1º e 2º graus; relatório do Grupo de Trabalho*. Brasília, 1970.

³⁷ Uma análise comparativa dos dois projetos – o do primeiro Grupo e o do segundo – seria extremamente elucidativa de um momento de transição entre uma ideologia pedagógica e outra.

³⁸ SOARES, Magda. *Comunicação e Expressão. Ensino da língua portuguesa no 1º grau*. Cadernos da PUC, Rio de Janeiro (7):11-36, 1974. (Ser. Letras e Artes.)

³⁹ Idem, *ibidem*, p. 13.

evidentemente, uma reforma do segundo tipo: pretende a criação de novas condições que nos levem a uma realidade sócio-econômica que desejamos, que perseguimos, mas que ainda não possuímos”. Ou seja: a educação a serviço do desenvolvimento. Aliás, é exatamente o que logo adiante afirmo: “O que ela (a reforma) pretende é que a educação seja um instrumento de promoção de uma nova realidade sócio-econômica e em função dessa nova realidade é que foi pensada”.⁴⁰ (grifos meus, hoje).

Pode-se, ainda, confirmar a dominação que, à época, a ideologia da educação como “instrumento de promoção de uma nova realidade sócio-econômica” exercia no País, quando se analisam as modificações introduzidas pelo Conselho Federal de Educação e, depois, pelo Congresso Nacional, no anteprojeto de lei proposto pelo Grupo de Trabalho. Demonstrarei isso com um exemplo significativo: a trajetória da profissionalização no 2º grau, desde o anteprojeto de lei proposto pelo Grupo de Trabalho, até a lei aprovada pelo Congresso Nacional.

A proposta do Grupo de Trabalho era que a parte de educação geral do currículo fosse “exclusiva nos anos iniciais do ensino de 1º grau e em seguida predominante, equilibrando-se com a especial no ensino de 2º grau” (artigo 5º, § 1º do anteprojeto; grifo meu). Em seguida, determinava-se que o objetivo da parte de formação especial do currículo, no ensino de 2º grau, era o de “habilitação profissional ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais” (artigo 5º, § 2º, alínea a do anteprojeto; grifos meus). Por um lado, equilíbrio entre a parte de educação geral e a parte de formação especial; por outro lado, não-obrigatoriedade de habilitação profissional.

O Conselho Federal de Educação fez a substituição do verbo equilibrando-se, no § 1º mencionado, por intensificando-se. Portanto, embora aceitando a não-obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, pois manteve a possibilidade do “aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais”, propôs a “intensificação” da formação especial, dando-lhe, assim, mais importância, no 2º grau, que à educação geral.

No Congresso Nacional, a “intensificação” que, no Conselho Federal de Educação, substituiu o “equilíbrio”, foi substituída, por sua vez, por “predominância”: “no ensino de 2º grau, predomine a parte de formação especial”, foi a emenda aprovada (artigo 5º, § 1º, alínea b da Lei nº 5.692/71). Mas a modificação mais significativa que o anteprojeto sofreu no Congresso Nacional foi a eliminação da possibilidade do “aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais”, alterando-se o dispositivo que fixava o objetivo da parte de formação especial do currículo, que passou a ser o de “habilitação profissional”, apenas (artigo 5º, § 2º, alínea a).

A justificativa da emenda aprovada é a plena comprovação da ideologia da educação para o desenvolvimento, que então dominava. Foi seu autor o Deputado Bezerra de Mello: “Toda a filosofia do projeto está voltada para as necessidades do desenvolvimento, que dia a dia exige mais técnicos de nível médio para a empresa privada e para a empresa pública. É necessário fechar, de uma vez por todas, a porta das escolas acostumadas ao ensino verbalístico e acadêmico, que não formam nem para o trabalho nem para a vida. A alternativa ‘ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais’ seria, sem dúvida, a grande brecha por onde resvalariam as escolas e os sistemas avessos à formação profissional do jovem. Sobre o assunto, diz o Ministro Passarinho na EM nº 273: ‘agora V. Exª não proporá ao Congresso Nacional apenas

⁴⁰ Idem, ibidem.

mais uma reforma, mas a própria reforma que implica abandonar o ensino verbalístico e acadêmico, para partir **vigorosamente** (o grifo é nosso) para um sistema educativo de 1º e 2º graus, voltado para as necessidades do desenvolvimento'. O acréscimo do § 3º admite a exceção dentro da regra geral".⁴¹

Em síntese: o grupo de educadores que constituía o Grupo de Trabalho avançou timidamente em direção à formação do técnico de nível médio, que atenderia às necessidades do desenvolvimento, segundo a ideologia da época — o compromisso com a educação era ainda, talvez, mais forte que o compromisso com o desenvolvimento; o Conselho Federal de Educação, com maior grau de compromisso político com a ideologia dominante, avançou um pouco mais; finalmente, o Congresso Nacional, refletindo em toda a sua plenitude a ideologia dominante, dá o grande e último passo, tornando obrigatório o ensino profissionalizante no 2º grau.

Tudo isso — reformas, reorganizações, nova estrutura do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus — não passou de um discurso sobre a educação; silenciava-se o discurso da educação.

Também na sala de aula e na escola silenciávamos o discurso da educação.

Foi a época da Taxionomia dos Objetivos Educacionais, de Bloom. Em 1966, descobri Bloom nos Estados Unidos. Já em 1967, traduzia e adaptava a "versão condensada", que usava em minhas aulas e divulgava.⁴² Com entusiasmo. Hoje, compreendo: enquanto nos preocupávamos em **classificar** os objetivos educacionais, deixávamos de **pensar** os objetivos educacionais.

Foi, também, a época dos objetivos comportamentais. Traduzi capítulos de Mager, **Preparing instructional objectives**, e treinava os alunos na formulação adequada de objetivos: verbo comportamental, condições, critério. . . Até mesmo para o ensino de Literatura!

E a época dos testes de múltipla-escolha. Como Diretora de Ensino do Colégio Universitário, que ajudara a planejar e instalar, minha missão era levar a instituição a formar candidatos ao ensino superior "eficientes", em conhecimentos e habilidades intelectuais. Experiência estimulante, porque pioneira. E, sem dúvida, bem-sucedida. Pioneiros fomos, os que trabalhamos no Colégio Universitário, entre outras coisas, na utilização dos testes de múltipla-escolha e na divulgação de sua técnica de elaboração. É dessa época (1968) a obra **Testes de múltipla-escolha**, em dois volumes, da equipe do Colégio Universitário⁴³, coletânea de testes objetivos das disciplinas que compunham o currículo do Colégio, precedida de uma longa introdução de minha autoria, em que discuto o problema da medida em educação, suas funções, sua relação com os objetivos do ensino (nos termos da Taxionomia); apresento vários tipos de questões de múltipla-escolha (7 tipos, mas eu tinha já, nessa época, levantado cerca de 20 tipos diferentes de questão de múltipla-escolha!), explicando a técnica de construção de cada tipo; propo-

⁴¹ BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Emendas oferecidas perante a Comissão ao Projeto de Lei nº 9/71**. Brasília, 1971. (Publicação avulsa.) O § 3º, a que se refere a emenda, é o dispositivo que admite, "excepcionalmente", que a parte especial do currículo assuma "o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender à aptidão específica do estudante, em face de indicação dos professores e do Serviço de Orientação Educacional do estabelecimento".

⁴² A tradução da Taxionomia (área cognitiva e área afetiva) só apareceu mais tarde, em 1972, feita por Flávia Maria Sant'Anna e editada pela Globo, de Porto Alegre.

⁴³ UFMG. Colégio Universitário. **Testes de múltipla-escolha**. Belo Horizonte, s.ed., 1968.

nho um modelo de planejamento de teste; discorro sobre as técnicas de análise de questões objetivas, utilizando medidas de discriminação e de dificuldade.

Enumero esses tópicos porque eles refletem bem uma das grandes preocupações didáticas da época. A relação dessa preocupação com a ideologia da eficiência e da produtividade fica clara no seguinte trecho da introdução acima mencionada: “Esta terceira etapa (do processo educacional) é a medida da aprendizagem, e representa o instrumento através do qual se determinará a quantidade e qualidade dos efeitos produzidos pelo processo educacional, evidenciando se as mudanças de comportamento fixadas como objetivos da aprendizagem foram alcançadas de maneira satisfatória”.⁴⁴ E neste outro trecho, em que defino a função das provas e testes: “Servem para determinar, de um lado, em que grau foram atingidos os objetivos fixados, de outro lado, a eficiência do ensino e das atividades planejadas e promovidas pelo professor. Em outras palavras, as provas e testes são um instrumento de medida não só da aprendizagem dos alunos, mas também – e talvez sobretudo – da eficiência do professor na direção da aprendizagem”.⁴⁵

Em relação ao ensino da língua materna, essa ideologia da eficiência e da produtividade encontrou plena aplicação após a reforma do ensino de 1º e 2º graus, que definiu a aprendizagem da língua como, essencialmente, aprendizagem de um instrumento de comunicação: “A Língua Portuguesa... será encarada como o instrumento por excelência de comunicação, no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimento e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral”, determina o Conselho Federal de Educação.⁴⁶ Aderindo a essa orientação, defendi-a em artigo já anteriormente mencionado⁴⁷, em que faço distinção entre dois objetivos “bem diferentes” para o ensino da língua materna: “ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o uso da língua – ou o objetivo será o conhecimento do sistema lingüístico – o saber a respeito da língua”⁴⁸; e demonstro que, nos textos legais, a preocupação é, sobretudo, com o primeiro desses objetivos, lembrando, entre outras coisas, que a própria denominação da disciplina mudou, de **Português**, como era na legislação anterior, para **Comunicação e Expressão**, nas séries iniciais do 1º grau, e **Comunicação em Língua Portuguesa**, nas últimas séries do 1º grau, só aparecendo a forma **Língua Portuguesa** no ensino de 2º grau. No artigo, admito a possibilidade – e até a necessidade – de que os dois objetivos sejam perseguidos, no ensino da língua materna, mas defendo a predominância do ensino da língua como instrumento de comunicação, no 1º grau.

Essa nova ideologia, que atribuía à língua “função instrumental”, é que me levou a escrever outra coleção de livros didáticos para o ensino de Português (**Comunicação em língua portuguesa** – 4 volumes: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série do 1º grau⁴⁹), substituindo a anterior, considerada “desajustada” aos novos objetivos desse ensino. Aliás, uma com-

⁴⁴ UFMG, op. cit., p. XIV.

⁴⁵ Idem, ibidem.

⁴⁶ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Câmara do Ensino de 1º e 2º Graus. Parecer nº 853/71, de 12/11/71; relator Valnir Chagas. 1971.

⁴⁷ Cf. nota 9.

⁴⁸ op. cit. nota 9, p. 24.

⁴⁹ A 5ª série é de minha autoria exclusiva; na 6ª, 7ª e 8ª séries, foi co-autor o professor Adilson Rodrigues. A análise que faço, a seguir, desses livros é de minha responsabilidade, apenas; não sei se o co-autor interpretaria da mesma forma o nosso trabalho.

paração, mesmo superficial, entre os livros didáticos para o ensino da língua materna de antes e de depois da reforma de 1971 evidencia a profunda mudança de pressupostos metodológicos da década de 60 para a década de 70, reflexo da mudança, também profunda, de ideologia pedagógica. Mais significativa se torna essa comparação quando o autor dos livros "de antes e de depois" é o mesmo, como é o meu caso.

Comparo **Português através de textos** com **Comunicação em língua portuguesa**: em ambos, a língua vista, sobretudo, como instrumento de comunicação; entretanto, em um e outro, conceitos bem diferentes do papel da comunicação. Em **Português através de textos**, como apontei anteriormente, uma "visão otimista e utópica do papel e das possibilidades da língua como instrumento de comunicação": a construção do outro, a construção do eu, a construção do mundo... Em **Comunicação em língua portuguesa**, uma visão da língua como comportamento, que deve ser aperfeiçoado, a fim de que o aluno "expresse com eficiência mensagens" e "receba com eficiência mensagens"⁵⁰ (grifos meus).

Em **Português através de textos**, textos verbais, só, e literários, sempre; em **Comunicação em língua portuguesa**, não só textos verbais – alguns literários, a maioria de jornais e revistas da época – mas, também, textos não-verbais – histórias em quadrinhos, cartuns, símbolos, publicidade... nem só as palavras comunicam. é o que queremos mostrar.

Em **Português através de textos**, ensino de gramática, que permitirá ao aluno analisar "a correção e a propriedade com que a mensagem é transmitida", percebendo, assim, "a necessidade e a funcionalidade da gramática"⁵¹; em **Comunicação em língua portuguesa**, nenhuma gramática, pois "aprendemos a língua usando-a, não falando a respeito dela" e "ensinar a respeito da língua não melhora o uso da língua"⁵² – afirmações que só posso, hoje, explicar lembrando a ideologia behaviorista da época: a língua como comportamento que se forma e se desenvolve pelo uso orientado e controlado.

Ao mesmo tempo, porém, **Comunicação em língua portuguesa** anuncia já o novo corte brusco que desmistificou, para mim, a ideologia da eficiência e da produtividade. A ideologia da educação para o desenvolvimento era veiculada, na época, intensamente, pelos meios de comunicação de massa; propondo a análise crítica e avaliativa das mensagens transmitidas por esses meios, **Comunicação em língua portuguesa** procurava, na verdade, fazer a crítica dessa ideologia. Essa crítica era, na época, feita com insistência pelos humoristas ("o humorista é o sujeito que está na gávea do navio", diz Ziraldo; "o humor chega sempre na frente"); propondo a interpretação da linguagem do humor. **Comunicação em língua portuguesa** apresentava, na verdade, uma crítica da ideologia dominante. São indícios de que o discurso da educação começava a sair de seu silêncio.

⁵⁰ As expressões entre aspas aparecem em todos os volumes de **Comunicação em língua portuguesa**, na parte destinada ao professor, definindo os objetivos do ensino da língua materna.

⁵¹ GUIMARAES, Magda Soares. **Português através de textos**; manual do professor. Belo Horizonte, B. Álvares, 1966. p. 62.

⁵² SOARES, Magda & RODRIGUES, Adilson. **Comunicação em língua portuguesa**; 7ª série. Rio de Janeiro, F. Alves, 1974. p. 146.

Quarto momento: sem mistificação

“Alguns, achando bárbaro o espetáculo,
prefeririam (os delicados) morrer.
Chegou um tempo em que não adianta morrer.
Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.
A vida apenas, sem mistificação.”

Sentimento do mundo. Carlos Drummond de Andrade

Chegou um tempo... Chegou e aqui está. Passado ou presente? Difícil, agora, separar passado, presente, futuro. O que começou em 1974, 1975, continua até hoje; ao contar, pois, esse passado próximo, o que foi, estou também contando o presente, o que está sendo, e ainda o futuro, porque o que foi e continua sendo se lança, inevitavelmente, para o que deve ser. Aliás, Bergson afirma que só pelo passado se pode conhecer o presente e o futuro: “*Nous ne percevons, pratiquement, que le passé, le présent pur étant l'insaisissable progrès du passé rongeant l'avenir*”.⁵³ É esse passado que prossegue e que avança em direção ao futuro que agora busco perceber e contar. E já não sou, como nos capítulos anteriores, a que vê, hoje, a outra que fui, um dia; sou, neste capítulo, a que procura ver, hoje, a que sou, hoje.

Vem daí a dificuldade de fazer o discurso da ideologia desse (deste?) passado-presente. Falta a perspectiva histórica que, dispondo já do futuro desse (deste) passado-presente, permitiria identificar a ideologia nele dominante. O que, hoje, posso perceber é que é uma fase de crítica da ideologia; para ser, porém, coerente com a concepção marxista de ideologia que venho adotando, devo supor haver, aí também, uma “lógica da ocultação”, um conteúdo ideológico que, agora, não percebo, mas provavelmente perceberei no futuro... Já me parece significativo que essa crítica da ideologia se venha desenvolvendo, no Brasil, exatamente a partir de 1974, época em que tem início o período de distensão e abertura gradual do regime político instalado em 1964... Entretanto, mergulhada nesse (neste) passado-presente, ainda não posso contá-lo: como ser, ao mesmo tempo, participante e espectadora, personagem e narrador? Por isso, só posso contar-me, tal como me vejo nesse (neste) passado-presente.

Explico, antes de tudo, essa crítica da ideologia que é, hoje, o meu discurso.

Cito, de novo, Marilena Chauí: “O discurso ideológico é coerente e racional porque entre suas ‘partes’ ou entre suas ‘frases’ há ‘brancos’ ou ‘vazios’ responsáveis pela coerência. Assim, ela (a ideologia) é coerente não apesar das lacunas, mas por causa ou graças às lacunas. Ela é coerente como ciência, como moral, como tecnologia, como filosofia, como religião, como pedagogia, como explicação e como ação apenas porque não diz tudo e não pode dizer tudo. Se dissesse tudo, se quebraria por dentro”.⁵⁴

A crítica da ideologia é exatamente a tentativa de dizer tudo e quebrar por dentro a ideologia. É ainda Marilena Chauí quem afirma: “Quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava”.⁵⁵

⁵³ BERGSON, Henri. *Matière et mémoire*. Genève, Ed. Albert Skira, 1946. p. 156.

⁵⁴ CHAUI, Marilena de Souza. *O que é ideologia*, 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1981. p. 114-5.

⁵⁵ CHAUI, Marilena de Souza. *Ideologia e Educação*. Educação & Sociedade. São Paulo, 2(5):24-40, jan. 1980. p. 25.

Terminei o capítulo anterior apontando indícios de que o discurso da educação começava a sair de seu silêncio. É a tentativa, a partir daquele momento, de fazer falar esse silêncio que transforma, agora, o meu discurso da ideologia em contra discurso da ideologia.

A esse contradiscurso da ideologia cheguei, sobretudo, pelo caminho da teoria da comunicação e da Sociolinguística aplicadas à educação.

Nos anos iniciais da década de 70, os professores do Mestrado em Educação da UFMG, que, então, eu coordenava, empreendemos a tarefa de reformular o currículo do curso. Ainda anos antes de sermos despertados para a crítica da ideologia, os professores da área de concentração em metodologia do ensino fomos identificando, ao longo de nossas discussões, diferentes “propostas” metodológicas, que representavam a operacionalização de diferentes pressupostos conceituais a respeito do ensino, seus objetivos e seus atores (professor e aluno). Organizamos, em consequência, um novo currículo, em que quatro grupos de “propostas” eram estudados, a partir de seus fundamentos: as propostas behavioristas, que, inspiradas basicamente em Skinner e Gagné, vêem o ensino como modelagem do comportamento; as propostas cognitivistas, representadas por autores como Bruner, Ausubel, Piaget, que vêem o ensino sobretudo como desenvolvimento das estruturas cognitivas; as propostas humanísticas, que defendem a humanização do processo de ensino, quer na linha da “educação centrada no aluno”, representada por Rogers, quer na linha da educação para o desenvolvimento da “totalidade” do ser humano, pela integração de suas dimensões cognitiva, afetiva e social, representada por Combs; e, finalmente, uma proposta que, fugindo ao caráter psicologizante das propostas anteriores, para as quais a aprendizagem é, antes de tudo, um processo individual, vê o ensino como, fundamentalmente, um processo de interação social, cujos instrumentos de análise devem ser, sobretudo, a teoria da comunicação e a Linguística, particularmente a Sociolinguística.

Esta última proposta, linha nova de estudo e pesquisa ainda não explorada no Brasil e muito pouco explorada fora do Brasil, defendi-a eu, e dela me encarreguei.

O confronto das propostas da Didática que buscávamos identificar, ao organizar o novo currículo da área de concentração em metodologia do ensino, evidenciara, na maior parte das propostas, a subordinação da Didática a teorias psicológicas; parecia-me que a Didática, ao invés de estudar seu objeto próprio, buscando descrever e identificar o fenômeno do ensino em sala de aula, tal como realmente ocorre, tomava de empréstimo a outras ciências, particularmente à Psicologia, conhecimentos e técnicas relativos a outros fenômenos — por exemplo, aprendizagem em situações experimentais, desenvolvimento emocional ou cognitivo em situações clínicas — e os transferia para a análise e orientação do processo de ensino. Nessa linha de reflexão, tentei fazer uma análise do discurso da Didática, a fim de comprovar sua não-especificidade.

Resultou, daí, o trabalho *A linguagem didática*, que apresentei, na 27ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em 1975, como participante do simpósio *Discurso pedagógico: notas sobre seu estatuto* (trabalho posteriormente publicado em livro).⁵⁶ Procuro, nesse trabalho, demonstrar que o discurso didático é constituído, em grande parte, não só de um léxico importado de outras ciências (sobretudo da Psicologia), como também de estruturas de pensamento próprias de outras áreas de conhecimento. Aplico a esse discurso “importado” os princípios da

⁵⁶ SOARES, Magda Becker. *A linguagem didática*. In: NAGLE, Jorge, org. *Educação e linguagem*. São Paulo, Edart, 1976. cap. 5, p. 145-60.

Linguística sobre as relações entre significante, significado e realidade, e extrapolo a hipótese Sapir-Whorf, estendendo o que ela propõe a respeito da linguagem de diferentes culturas à linguagem de diferentes ciências, para concluir que, quando se faz a transposição da linguagem de uma ciência para outra ciência, “não se estará apenas transpondo uma linguagem, mas, muito mais que isso, um modo de conhecer, uma forma de apreensão da realidade, uma categorização e organização dos fenômenos que são típicos da ciência de que se empresta e dificilmente serão adequados à realidade, aos fenômenos que devriam ser estudados pela ciência que toma emprestado”.⁵⁷ Afirmo que é exatamente isso o que ocorre com a Didática: “tomando de empréstimo a linguagem de outras ciências, está, na verdade, importando estruturas de pensamento que, em última análise, distorcem sua visão da realidade que lhe é própria e sua apreensão dos fenômenos que lhe são peculiares”.⁵⁸

Percebe-se que aí está a gênese da minha crítica à ideologia: o que, na verdade, faço, nesse trabalho, é apontar, timidamente embora, o conteúdo ideológico da Didática: escondendo-se sob a proteção das “ciências” (particularmente da Psicologia), ela evita a análise do fenômeno ensino tal como ele realmente se dá e dissimula, assim, o papel deste como instrumento de discriminação social.

Paralelamente à análise do discurso da Didática, comecei a tentar, com os alunos do Mestrado em Educação, a análise do fenômeno de ensino tal como ele realmente se dá. Tratando-se, fundamentalmente, de um fenômeno de interação social, verbal e não-verbal, num contexto específico — o contexto escolar — procurávamos uma metodologia de pesquisa dessa interação. Estudamos as propostas de Flanders, estudamos o instrumento para observação da interação professor-aluno construído por Guiomar Namó de Mello, mas a natureza quantitativa das técnicas de observação que um e outro propõem parecia-nos antes encobrir que desvendar a interação; procuramos uma tipologia das ações de interação, a partir de Thomas Green; analisamos, com Othanel Smith, o ensino como processo linguístico e como processo de operações lógicas; estudamos George Mead e sua teoria da interação simbólica, buscando aplicá-la ao ensino. Alguns ensaios de pesquisa da interação social em sala de aula foram feitos; os resultados já nos aproximavam da identificação da ideologia subjacente ao discurso da escola, tal como se manifestava na interação verbal e não-verbal em sala de aula.

A plena revelação do conteúdo ideológico do discurso da Didática e do discurso da escola completou-se, porém, com a leitura de **A reprodução**, de Bourdieu e Passeron, cuja tradução para o português foi publicada em 1975. O livro, e toda a bibliografia que se lhe seguiu, acrescentava, à minha análise linguística do discurso da educação, a perspectiva da análise sociológica da educação numa sociedade capitalista. Já em 1973, sofrera o impacto de **Sociedade sem escolas**, de Illich. Depois de **A reprodução**, **A economia das trocas simbólicas**, de Bourdieu, publicado antes (em 1974), mas lido em decorrência do interesse que em mim despertara o primeiro; em seguida, **La escuela capitalista**, tradução espanhola de Baudelot e Establet, de 1975. Em 1975, ainda, a leitura de Althusser, **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Em 1977, aparece Snyders, **École, classe et lutte des classes** e, no ano seguinte, Bernard Charlot — **La mystification pédagogique**. Cito apenas aquelas obras mais divulgadas entre nós — observe-se, sempre a partir de meados da década de 70.

Interessante notar que participando, em Lisboa, em 1977, do Encontro Nacional

⁵⁷ SOARES, op. cit., p. 158.

⁵⁸ Idem, ibidem, p. 158.

para Investigação do Ensino do Português, encontro, lá também, os corredores da Universidade invadidos por essa mesma bibliografia de análise do conteúdo ideológico da educação (os portugueses, mais que nós, vivendo a libertação da censura do Estado, após quarenta e oito anos da ditadura Salazar). De lá trouxe a tradução portuguesa da **Teoria marxista da educação**, de Suchodolski, e algumas obras de incipiente produção intelectual do país, na mesma linha de análise; por exemplo, Ana Benavente, **A escola na sociedade de classes** (leio, logo nas primeiras páginas: “Com o 25 de abril, não só se processaram importantes transformações na escola primária como também se tornou possível abordarmos a questão da escola primária nas suas funções e no seu funcionamento numa sociedade de classes.”) e Mária de Fátima Bivar, **Ensino primário e ideologia** (uma análise de conteúdo de cinco manuais de leitura do ensino primário em Portugal, pesquisa que, mais tarde – 1979 – foi também feita no Brasil – Maria de Lourdes Nosella, **As belas mentiras**, e que, em 1972, já fora feita, na Itália, por Umberto Eco e Marisa Bonazzi, sob a forma de uma “antologia de antologias” – *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, traduzido para o português, em 1980, como **Mentiras que parecem verdades**).

É, também, sobretudo a partir de 1975 que começam a surgir obras de autores brasileiros que fazem a análise do sistema educacional e da escola na sociedade capitalista brasileira. Há, é certo, um grande número de estudos e pesquisas da segunda metade da década de 60 e do início da década de 70 que apontam a seletividade do sistema de ensino brasileiro, mas explicam-na, quando o fazem, pela identificação das relações entre a origem sócio-econômica dos alunos e o desempenho escolar⁵⁹; é só a partir de meados da década de 70 que se aprofunda a análise da seletividade do ensino, introduzindo-se, nela, as relações entre a educação e a estrutura de classes das sociedades capitalistas. A análise ultrapassa, assim, o nível da simples identificação do fato de que as desigualdades de desempenho escolar não se explicam apenas por desigualdades naturais, por desigualdades de dom, mas, sobretudo, por desigualdades culturais socialmente determinadas; ela vai mais além, e aponta o conteúdo ideológico dessas relações entre desempenho escolar e condições sociais, revelando, sob as metas proclamadas do sistema de ensino, o papel efetivo que este desempenha: o controle da oferta e do

⁵⁹ Entre outros: o estudo de Luís Pereira, “Rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro”, publicado em **Estudos sobre o Brasil contemporâneo**, em 1971, pela Pioneira, mas, segundo informa Luiz Antônio Cunha, em **Educação e desenvolvimento social no Brasil** (Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. p. 200), apresentado, pioneiramente, já em 1959, no Simpósio sobre problemas educacionais brasileiros, promovido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo; as pesquisas de Aparecida Joly Gouveia, “Desigualdades no acesso à educação de nível médio”, publicada na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 48, n. 107, jul./set. 1967, e **Ensino médio e desenvolvimento**, em colaboração com Havighurst, publicação da Melhoramentos, em 1969; a pesquisa de Nícia Bessa, **Alunos do curso colegial – planos e características sócio-econômicas**, publicada pela Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1971; a pesquisa de Cláudio Moura Castro, **Eficiência de custos das escolas de nível médio: um estudo piloto na Guanabara**, publicada pelo IPEA/INPES, Rio de Janeiro, 1971; na UFMG, a tese de doutorado de Óder José dos Santos, **O candidato e o vestibular unificado da Universidade Federal de Minas Gerais**, de 1973. É, ainda, de 1973 a pesquisa desenvolvida na Fundação Carlos Chagas, de São Paulo, sob a direção de Ana Maria Poppovic: “Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo”, publicada no número 7 dos **Cadernos de Pesquisa** daquela Fundação, pesquisa que já se aproxima bastante da análise ideológica que começaria a ser desenvolvida no Brasil pouco depois.

aproveitamento de oportunidades educacionais para a preservação das hierarquias sociais. Substitui-se, assim, a concepção mítica da escola como meio asséptico, universo preservado em que imperam a neutralidade e a equidade, pela concepção da escola como legitimadora da estratificação social.

Em 1978, foi a esse tipo de análise que submeti o tópico **avaliação educacional e a clientela escolar**, de que fui expositora no Simpósio Internacional sobre "A utilização da avaliação educacional para incrementar as oportunidades educacionais", realizado na Fundação Carlos Chagas, em São Paulo.⁶⁰ No primeiro parágrafo do documento, nego a afirmativa implícita no tema do Simpósio e proponho a perspectiva sob a qual, em seguida, desenvolvo minhas reflexões: "Na verdade, o tema, assim formulado, afirma, implicitamente, que a avaliação educacional pode ser utilizada para aumentar a oferta e/ou o aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais. Ora, sob a perspectiva de uma análise daquilo que realmente ocorre nos sistemas de ensino, a avaliação é, ao contrário, um dos mais eficazes instrumentos de **controle** da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de **dissimulação** de um processo de seleção em que, sob uma aparente neutralidade e equidade, a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e, em consequência, oportunidades sociais, enquanto a outras essas oportunidades são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcendem os fins **declarados** da avaliação. Segundo esses fins **declarados**, a avaliação educacional pretende verificar se o estudante alcançou, e em que grau, os objetivos que se propõe o processo de ensino. Implicitamente e mascaradamente, a avaliação exerce o controle do conhecimento e, dissimuladamente, o controle das hierarquias sociais".

Anteriormente, mostrei o que eu pensava e escrevia sobre avaliação, dez anos antes, citando trechos de minha introdução ao livro **Testes de múltipla-escolha**; comparem-se aquelas citações a esta...

Entretanto, a grande importância que teve, para mim, a análise do conteúdo ideológico do sistema de ensino e da escola foi a orientação que ela imprimiu aos meus estudos e pesquisas sobre a interação verbal na sala de aula e sobre o ensino da língua materna na escola.

Quase todos os autores que se dedicam à análise do sistema de ensino e da escola como instrumentos de reprodução das hierarquias sociais, apontam o papel capital que a língua desempenha no processo de discriminação social que se desenvolve no contexto escolar. A esses autores, juntam-se outros, que, mais que simplesmente apontar as consequências da "desigual distribuição entre as diferentes classes sociais do **capital lingüístico escolarmente rentável**", nos termos de Bourdieu e Passeron⁶¹, procuram caracterizar e diferenciar as variantes diastráticas, cuja co-existência e conflito na escola é denunciada: de um lado, a variante das classes dominantes, que é a que a escola usa, no discurso de seus professores e do material didático, e a que valoriza, exigindo-a dos alunos; de outro lado, a variante de que dispõem as classes dominadas, distante da primeira e, por isso mesmo, responsável, em grande parte, pelo fracasso escolar dos oriundos destas classes. A leitura das obras de Bernstein, de Labov, dos pesquisadores do CRESAS (Centre de Recherches de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire, do Institut National de Recherche Pédagogique, da França) e de outros

⁶⁰ SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional e a clientela escolar. In: PATTO, M.H.S. org. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981. p. 47-53.

⁶¹ BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude, op. cit. p. 128.

sociólogos da linguagem e sociolinguístas reorientou meus estudos sobre a interação verbal no contexto escolar e sobre o ensino da língua materna na escola.

Inicialmente, a Sociolinguística acrescentou novos dados ao problema da definição de uma metodologia que permitisse uma apreensão mais completa das características da interação verbal no contexto escolar. Foi particularmente importante a contribuição de Labov, que aponta o **paradoxo do observador**: o objetivo deste é descobrir como as pessoas falam quando não são observadas sistematicamente, mas a única maneira de fazer essa descoberta é observá-las sistematicamente. As propostas de Labov para superação desse paradoxo, somaram-se as propostas da etnometodologia, de Garfinkel, e as propostas de utilização dos princípios da pesquisa antropológica à pesquisa da interação no contexto escolar, tudo isso se organizando numa **observação participante**, que, atualmente, tento melhor definir.

Com uma metodologia mais adequada, poder-se-á tentar identificar o conteúdo ideológico da interação no contexto escolar e desenvolver, na linha de Bernstein, uma caracterização mais precisa das variantes diastráticas na escola.

A caracterização dessas variantes é extremamente importante para a orientação adequada do ensino da língua materna na escola.

Já em 1976, designada para participar do Grupo de Trabalho constituído pelo Ministério da Educação e Cultura para apresentar “sugestões objetivando o aperfeiçoamento do ensino de Português”, e encarregada pelo Grupo de redigir a fundamentação do relatório, apontava eu as causas de natureza sócio-econômica que explicam, entre outras, a ineficiência do ensino da língua materna nas escolas, afirmando: “O fracasso ou sucesso escolar é explicado por diferenças não de “dom”, mas sócio-econômicas e culturais, que condicionam o desempenho do indivíduo na escola. Essas desigualdades culturais, socialmente determinadas, manifestam-se especialmente na capacidade linguística: as crianças de meios sócio-econômicos diferentes, do mesmo nível intelectual, apresentam variedades de língua diversas; as pertencentes aos meios desfavorecidos sofrem desvantagens no vocabulário e na sintaxe, em relação a uma certa norma de língua valorizada pela escola. O fracasso escolar, a repetência, o baixo rendimento do ensino, problema de todos os países em que houve democratização e conseqüente massificação do ensino, têm assim um caráter seletivo, que atua principalmente sobre as camadas socialmente desfavorecidas e cuja origem está, sobretudo, num déficit linguístico herdado do meio cultural”.⁶² (Hoje, concordando com Labov, eu repudiaria a expressão “déficit linguístico”.)

Quando, no ano seguinte, 1977, determinou-se a inclusão de prova de redação nos exames vestibulares, apresentei, na 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), como participante do Simpósio “Exame crítico do concurso vestibular”, trabalho em que, após afirmar que “a capacidade de redigir está condicionada por fatores que ultrapassam o âmbito do sistema escolar”, considero “simplista” a solução de incentivar o ensino de redação por meio do mecanismo da inclusão de prova de redação nos exames vestibulares, e concluo: “Antes que as escolas estejam conscientes da influência, no uso da língua, das circunstâncias culturais em que vivemos, e da heterogeneidade linguística resultante da heterogeneidade social dos

⁶² Relatório do Grupo de Trabalho criado pela Portaria Ministerial nº 18/76, para apresentar “sugestões objetivando o aperfeiçoamento do ensino de Português (área de Comunicação e Expressão) nos níveis de 1º e 2º graus e do ensino da Língua Portuguesa em nível superior”. (não divulgado)

estudantes que recebe; antes que o ensino da língua adapte seus objetivos e sua metodologia a essas circunstâncias culturais e a essa heterogeneidade; antes que os professores de Português estejam preparados para trabalhar em função desses novos objetivos e dessa nova metodologia, é inútil e é, sobretudo, injusto pretender avaliar os estudantes em habilidades cuja ausência se deve a fatores extra-escolares que a escola não lhes possibilitou superar. Tal avaliação beneficiará, mais uma vez, as classes mais favorecidas, aqueles que, oriundos das classes média e alta, já trazem para a escola um domínio da língua muito próximo do que é exigido por ela".⁶³

Antes que... antes que... O que julgo ser a tarefa daqueles que se dedicam, como é o meu caso, à teoria e à prática do ensino da língua materna é lutar por transformar esses antes que em depois que. Essa luta exige pesquisas, é certo, mas já pode, também, incluir propostas concretas de reorientação do ensino.

São necessárias pesquisas que caracterizem o discurso da escola (dos professores e especialistas, do material didático), em seu conteúdo e suas formas de expressão, oral ou escrita, e não-verbal.

São necessárias, também, pesquisas que caracterizem as variantes diastráticas, particularmente as que convivem, na escola, com a variante culta: pesquisas na linha das que Bernstein faz, na Inglaterra, ou Labov, nos Estados Unidos. Mais que isso, são necessárias pesquisas que relacionem as características dessas variantes com o processo de socialização (como faz o próprio Bernstein), ou com o desenvolvimento cognitivo (como faz Piaget), ou, ainda, com o contexto da comunicação (como faz Labov, e vem fazendo o grupo de Bernstein). Só pesquisas dessa natureza poderão fornecer fundamentos seguros a uma metodologia do ensino da língua.

Naturalmente, os dois tipos de pesquisa acima mencionados devem levar à definição das diferenças entre o discurso da escola e o discurso do aluno — particularmente do aluno oriundo das classes desfavorecidas — à determinação das causas dessas diferenças e dos procedimentos para enfrentar os problemas de desempenho escolar que elas suscitam.

Enquanto as pesquisas vão sendo feitas, porém, propostas concretas podem, desde já, ser apresentadas. Não se trata de esperar que as pesquisas configurem uma teoria que venha a orientar a prática; trata-se de procurar teorias que vão esclarecendo os fatos e nossas idéias sobre os fatos e, ao mesmo tempo, exercer uma ação efetiva que possa ir transformando os fatos. Nesse sentido é que, atendendo à solicitação do Ministério da Educação e Cultura, coordenei a elaboração de **Sugestões Metodológicas** para o ensino da língua materna nas quatro últimas séries do 1º grau⁶⁴ e **Sugestões Metodológicas** para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau.⁶⁵

Considero, também, proposta de reorientação do ensino da língua materna o livro **Técnica de Redação**,⁶⁶ que escrevi com o professor Edson Nascimento Campos; basea-

⁶³ SOARES, Magda Becker. A redação no vestibular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (24):53-6, mar. 1978. p. 55.

⁶⁴ _____, et alii. *Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau; sugestões metodológicas*, 5ª a 8ª série. Rio de Janeiro, MEC/DEF/FENAME, UFMG, 1979.

⁶⁵ _____, et alii. *O ensino da língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau; sugestões metodológicas*. Belo Horizonte, MEC/DEM-UFGM, 1979 (ainda não publicado).

⁶⁶ SOARES, Magda Becker & CAMPOS, Edson Nascimento. *Técnica de redação*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1978.

do no pressuposto, levantado por várias pesquisas (Bernstein, por exemplo), de que as deficiências de expressão escrita se explicam, em grande parte, por dificuldades de estruturação do pensamento, o livro pretende desenvolver a expressão escrita pela organização do pensamento – “as articulações lingüísticas como técnica de pensamento”, é o subtítulo que lhe demos.

A nova coleção de livros didáticos que acabo de escrever⁶⁷ baseia-se no mesmo pressuposto: é um **Novo Português através de textos** e, se comparado com o primeiro **Português através de textos** e, também, com a coleção seguinte, **Comunicação em Língua Portuguesa**, evidenciará uma nova metodologia que, a partir da consciência, que hoje tenho, do conteúdo ideológico do ensino e da discriminação social que o uso e a aprendizagem da língua podem exercer na escola, propõe caminhos de crítica desse conteúdo ideológico e de superação dessa discriminação social.

Aliás, creio que posso ampliar essa comparação, estendendo-a à comparação entre a que hoje sou, tal como me descrevi neste **quarto momento**, e a que fui, tal como a descrevi nos **momentos** anteriores. A diferença fundamental é que eu não via o **que era**, via o **que devia ser** – quando sonhava com a educação para uma sociedade democrática, ou com a educação para a mudança social, ou com a educação para o desenvolvimento. Hoje, “como posso sonhar?” – isso explica a epígrafe deste Memorial; hoje, vejo “a vida apenas, sem mistificação” – e isso explica a epígrafe e o título deste **momento**; hoje, sei que o “caminho é de pedra”, mas sei, também, que “não quero parar” – de novo, a epígrafe deste Memorial. Por isso, prossigo nessa-nesta travessia; achando “bárbaro o espetáculo”, sim, mas aceitando a vida como “uma ordem”; como Thiago de Mello – **Faz escuro mas eu canto**:

*“Piso firme no meu chão,
sei que estou no meu lugar,
como a panela no fogo
e a estrela na escuridão.”*

À guisa de explicação, de novo: sem mistificação?

Esse memorial foi escrito em 1981; três anos se passaram, e sinto que um outro “momento”, anunciado, já, “no momento” anterior (não andava eu tentando propostas metodológicas de superação da discriminação social?) está em curso.

⁶⁷ Trata-se da coleção **Novo Português através de textos**, São Paulo, Abril Cultural, 1981. O fato de vir publicando, repetidamente, livros didáticos merece, talvez, uma explicação. É que vejo, no livro didático, um grande instrumento de orientação do ensino, uma vez que este, sobretudo o de 1º grau, se faz, entre nós, quase sempre, exclusivamente em função dele. Foi, certamente, a grande influência que o pragmatismo exerceu em minha formação que deixou esta marca: a urgência com que a prática me convoca, e uma prática que seja socialmente útil. Nesse sentido, identifiquei-me profundamente com a crônica de Carlos Drummond de Andrade “Hoje não escrevo” (do livro *O poder ultrajovem*) – a crítica ao escritor-espectador: “Claro, você aprovou as valentes ações dos outros, sem se dar ao incômodo de praticá-las. Desaprovou as ações nefandas, e dispensou-se de corrigi-lhes os efeitos. Assim é fácil manter a consciência limpa. Eu queria ver sua consciência faiscando de limpeza e na ação, que costuma sujar os dedos e mais alguma coisa”. O livro didático, para mim, é ação; pode “sujar os dedos e mais alguma coisa”, mas a ele não se aplica o que Drummond afirma na mesma crônica: “E a regra situa no mesmo saco escrever e abster-se. Vazio, antes e depois da operação”.

Hoje, não sei se concordaria com o título do “momento” anterior: sem mistificação? A desmistificação da escola não é, ela também, uma mistificação, não tem, ela também, seu conteúdo ideológico? Eu supunha isso, quando apontei como “significativo” o fato de a crítica da ideologia se ter desenvolvido, no Brasil, “exatamente a partir de 1974, época em que tem início o período de distensão e abertura gradual do regime político instalado em 1964”.

Hoje, pergunto: a quem interessa a desvalorização da escola? A quem interessa minimizar a educação escolar, fazendo-a perder seu papel e sua força nos processos de transformação social?

Hoje, recuperei/recuperamos a crença no poder que tem a escola na luta contra a discriminação social e na libertação das classes populares.

Hoje, os que nos dedicamos ao ensino da língua materna afirmamos a importância, para as classes populares, da aprendizagem do dialeto socialmente privilegiado – a norma padrão culta – como instrumento de participação cultural e política e de reivindicação social.

Hoje, busco/buscamos, politicamente, uma escola para e das classes populares, uma escola competente na função, que lhe é específica, de ensinar e de levar a aprender, mas voltada para a realização de novos objetivos sociais que as classes populares definam para si.

Hoje, é a crítica da crítica da ideologia... Até que, daqui a alguns anos...

Recebido em 25 de maio de 1984

Magda Becker Soares, Livre-Docente em Didática pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Graduada em Letras Neolatinas, é Professora Titular da mesma universidade.

Analysing her personal experience in Education, the author looks upon this experience as a product of certain social conditions and tries to identify ideas and social values that were presented to her during her academic life. She tries to determine the ideology she represented during each phase of her academic life as being one of its instruments and spokesman. The article presents a personal history and traces the path followed by Brazilian education in the last two decades: the liberal – pragmatist and Progressive Education period, the “national development” period and reconstructionism in education; the period in which education was considered an investment in the development in human resources; the period of the denunciation of education and the school as instruments of the reproduction of social class hierarchies in capitalist societies. Finally she describes the present period in which there is a reaffirmation of the value and the role of education based on the recognition of its political importance as a forum where individuals can have wider opportunities for participation and the presentation of social demands. This article is part of a text presented as a “memorial” (thesis) in the Faculty Evaluation process at the school of Education of the Federal University of Minas Gerais. (T.F.C.)

A partir de l'analyse de son expérience personnelle dans le domaine de l'Éducation, l'auteur voit cette expérience comme le résultat de conditions sociales déterminées. Elle cherche à identifier des idées et des valeurs qui l'ont informée à chaque époque,

c'est-à-dire, à déterminer l'idéologie dont elle a été l'instrument et le porte-voix à chaque instant. Ainsi, cet article présente le cheminement de l'Éducation Brésilienne, à partir d'une histoire individuelle pendant les dernières décennies: la période libérale – pragmatique et celle de l'école nouvelle; la période nationaliste et développementiste et la période du reconstructionnisme en Éducation; la période de l'éducation considérée comme un investissement pour le développement; la période de la dénonciation de l'éducation et de l'école comme mécanisme de reproduction des hiérarchies sociales dans les sociétés capitalistes. Finalement, vient la période actuelle de récupération de la valeur et du rôle de l'école, par la reconnaissance de son importance politique où l'individu trouvera des conditions permettant sa revendication sociale. L'article fait partie d'un texte présenté comme "mémoire" du concours de professeur titulaire à la Faculté d'Éducation de l'Université Fédérale de Minas Gerais. (M.T.P.S.)

Analisando su experiencia propia en el campo de la Educación, la autora ve esa experiencia como producida por condiciones sociales determinadas, y busca identificar las ideas y valores que la informaron, en cada momento. Busca determinar la ideología de que fue instrumento y portavoz a cada momento. Así, el artículo muestra, partiendo de una historia individual, la trayectoria de la educación brasileña en las últimas décadas: el período pragmático y de la Escuela Nueva; el período nacionalista de gran desarrollo económico y el reconstructionismo en la educación; el período de la educación disponible al servicio del desarrollo y considerada como inversión; el período de la denuncia de la educación y la escuela como mecanismos de reproducción de las jerarquías sociales, en las sociedades capitalistas; en conclusión, el período actual de recuperación del valor y papel de la escuela, por el reconocimiento de su importancia política como el local onde se puede proporcionar a los individuos las más amplias condiciones de participación y reivindicación social. El artículo es parte de un texto presentado como "apuntes" en concurso de profesor titular, en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. (J.M.O.)

Segunda Edição

A Educação, problema nacional*

Lourenço Filho
Ex-Diretor do INEP

Devidamente considerada, a educação não se define em termos autônomos; deve ser compreendida em função dos demais aspectos da vida coletiva. Para isso, há de ser situada num sistema político, numa organização econômica, numa estrutura religiosa, no conjunto, enfim, do plano de cultura, que lhe explique a origem e o destino, as condições de existência e as de sua continuidade e aperfeiçoamento.

Nessas bases é que convém propor o problema da educação nacional. Função espontânea de transmissão e reconstrução de técnicas, valores, ideais e aspirações, dentro de cada grupo social, a educação adquire, no plano da Nação, a feição de um empreendimento de integração e equilíbrio desses grupos, para cuja compreensão nenhum aspecto da existência coletiva pode ser desprezado. Conseqüentemente, a sua proposição não pode ser simples, nem as soluções, que sugira, condensadas em receitas de fácil aviamento. O problema não se resume numa questão estritamente escolar ou pedagógica. Estende-se pelo domínio de muitas técnicas, postas ao serviço de prudente ação política, que as harmonize para os fins superiores que tenham em vista.

O intuito deste pequeno ensaio não poderá ser, por isso mesmo, o de examinar-lhe, todos os aspectos, no caso brasileiro. O objetivo que temos será simplesmente o de tentar esclarecer, digamos assim, o “problema” do problema, ou o de contribuir para o estudo da caracterização de alguns de seus termos, geralmente admitidos como de capital importância.

O problema, nos seus termos mais amplos

Em seu mais amplo sentido, a expressão “educação nacional” pode significar a “educação da Nação” ou a “educação para a Nação”. O conceito, na essência, será sempre o mesmo. Não há educação “da Nação”, senão “para a Nação” e, a admitir-se que, para esta, se possa educar, há de se ter como assente a existência de uma sociedade nacional organizada. Origem e destino aqui se ligam e solidarizam, na compreensão de uma existência comum, que se prolonga, que permanece e, a cada instante, exige reafirmação.

Espontânea e difusa, a princípio; intencional e sistematizada, depois, a educação se apresenta, justamente, como processo regulador dos valores que devem subsistir e dos

* Este artigo foi publicado originalmente na *R. bras. Est. pedag.*, v.1, nº 1, jul. 1944, p. 7.

valores que devam mudar, segundo novas condições impostas pela vida social. É assim, de uma parte, processo de continuidade cultural, que espontaneamente tende à estratificação das formas e dos métodos de vida; de outra, processo de permanente reconstrução e reajustamento, diante das mudanças que se operam nas técnicas de produção da riqueza e dos bens da cultura, das novas condições de vida política, que umas e outras venham criar, das necessidades que, ao cabo, todas imponham à sociedade nacional, para que esta possa subsistir, desenvolver-se e exprimir direção própria.

Cabíveis na análise do processo educativo, em qualquer época, estas considerações apresentam hoje especial importância, diante do espetáculo de um mundo em mudança acelerada, depois da qual só poderão subsistir os povos dotados de fortes características de coesão e disciplina, mas possuidores também das virtudes que os habilitem a reajustamento, pronto e eficaz, em face de uma nova ordem de coisas. O instrumento encontrado para fazer frente a essa situação é o da organização dos povos em conjuntos de instituições que congreguem os homens para a defesa de interesses comuns, na ordem moral, cívica e econômica, e por eles aceitas com íntima convicção.

Se parece certo que as origens da educação popular são encontradas nos movimentos religiosos de há alguns séculos, não menos verdade é que a realização dela só se veio a dar, plenamente, com os estados de base nacional, especialmente fortalecidos no século passado, e até nossos dias em constante evolução. “Educação pública” e “Nação” nela se apresentam como a dupla face de um mesmo e único processo. Na educação, com efeito, é que as nações modernas têm buscado os seus recursos de organização. E será nela, malgrado tudo, que deverão desenvolver as energias para a reorganização necessária, no conturbado mundo de hoje.

Em termos amplos, o problema da educação há de confundir-se com o da organização social. A compreensão histórica, a feição do Estado e a concepção de economia, em que se apóiem, a organização administrativa, as aspirações, métodos e formas da vida comum do povo — tudo nele importará. O Estado não educa apenas com as instituições a que explicitamente chamamos educativas, mas com toda a sua configuração político-social, desde que interprete os ideais e sentimentos do povo, acentuando-lhes a unidade. Terá de ser assim, obra de integração social e de liberação humana.

O problema, nos seus termos históricos

Nessa compreensão, desde quando se poderá admitir a existência de uma “educação nacional” em nosso País?

Há a distinguir, aqui, as forças espontâneas de coesão do grupo social, pouco diferenciadas, de início, num país que começa a sua história com os primeiros passos dos colonizadores europeus, e a verdadeira “consciência” do processo educativo, que nelas haveria de interferir, com maior sentido criador.

As primeiras forças de agregação estariam, sem dúvida, na identidade do idioma, na similitude dos costumes, que a origem comum dos colonizadores comportava; e na mesma fé de que, por si e seus sacerdotes, se faziam propagadores do Novo Mundo. Na medida em que, na mesma língua, se entendiam os colonos, seus descendentes e os naturais da terra; que impunham os costumes, o governo e as técnicas de trabalho; que oravam sob a inspiração dos mesmos símbolos e dos mesmos princípios morais, assim lançavam eles as bases de uma extensa comunidade, destinada a constituir-se depois em sociedade organizada. Na identidade do idioma e da fé cristã, ao influxo da terra, residiam as condições de uma “educação brasileira”, nos primeiros núcleos de

colonização, como processo natural de agregação, que haveria de tomar depois feição própria. As necessidades da defesa comum contra o aborígine e o estrangeiro invasor haveriam de robustecê-lo. E a nascente economia de desenvolvimento ainda pouco diferenciado, no norte e no sul, viria sedimentar a formação da nova sociedade.

Nela teriam tido papel inconfundível as feitorias, o trabalho servil e o latifúndio. De um largo ponto de vista humano, estas últimas não teriam determinado condições ideais para a constituição, desde logo, do espírito nacional, capaz de inspirar a consciência de um processo educativo, na concepção em que hoje a figuramos. Mas eram as possíveis, no momento, e se não traziam em si mesmas essa consciência, não haveriam de a ela opor-se, quando surgisse. Dir-se-á que esse espírito tenha apontado com as insurreições nativistas. Algumas denunciavam tendências, antes de diferenciação que de maior agregação, como seria natural em terras tamanhas, mal povoadas, desprovidas de recursos de comunicação.

Neste ponto, um pouco paradoxalmente, talvez, poder-se-á dizer que o conformismo na sujeição à metrópole trabalhava a favor da unidade social do povo, que o Império, e antes dele o Reino-Unido, viriam consagrar, numa fórmula política, facilmente realizada. A unidade formal assim obtida, com solução oriunda de interesses dinásticos, encontrava fundamentos favoráveis nos elementos já referidos, vindo fortalecer a idéia da nacionalidade. Mas, por outro lado, fundando por longo tempo a produção no trabalho servil, e a política nas necessidades locais mais próximas, não podia estimular a consciência de um processo educativo que tivesse por fim integrar os ideais e as aspirações de todo o povo.¹

Esta consciência foi realmente tardia, ao menos na compreensão de que devesse animar o esforço da construção da Nação, pela obra deliberada de instituições educativas de cunho popular. Não deveria surgir no Reino-Unido. Nem logo após a Independência. Nem ainda por todo o Império. A definição político-administrativa do Ato Adicional de 1834 havia despido o Governo Central das prerrogativas de inspirar e dirigir a educação, situação essa que deveria permanecer por todo o antigo regime, alcançar a República, prolongando-se, assim, por quase todo um século de vida independente.

Não é de se estranhar, portanto, que, no domínio do pensamento político, como no do pensamento pedagógico, a expressão "educação nacional", em voga por muitos países, desde a propaganda de Fichte, não tivesse tido aqui uso mais freqüente. Parece certo que a expressão não tenha sido empregada antes de uma publicação de 1878. E, se cinquenta anos antes, Januário da Cunha Barbosa havia propugnado por um sistema geral de instrução pública, a sua voz mal teria encontrado eco. A expressão volta a ser utilizada como título de dois folhetos, publicados em 1881. Mas é realmente significativo que, ainda nos pareceres e projetos de Rui Barbosa, apresentados à Câmara dos Deputados, nos anos seguintes, ela não figurasse para assinalar o espírito cívico que esses trabalhos por muitos pontos revelam. É certo que, logo nas primeiras páginas do parecer sobre o ensino secundário e superior, escreveu Rui Barbosa que ali se trataria "da solução de um problema que encerrava em si todo o nosso futuro: a formação da inteligência popular e a reconstituição do caráter nacional, pela ciência, de mãos dadas com a liberdade"... Não há, porém, em ambos os trabalhos citados, maior insistência

¹ Cf. O grupo fluminense na cultura nacional, ensaio em que o A. estuda mais detidamente este aspecto do problema. Rio de Janeiro, DEIP, 1943.

nem relevo na idéia de uma educação “para a Nação”, de obra de cultura tendente a imprimir à coletividade a consciência do espírito nacional.²

Alguns aspectos que, a este respeito, caracterizavam a educação brasileira no começo da República, foram denunciados, com veemência, por José Veríssimo, em artigos de imprensa, depois reunidos em volume, em 1890. Eis um trecho expressivo da introdução dessa obra: “Pessimamente organizada, a instrução pública no Brasil não procurou jamais ter uma função na integração do espírito nacional. A escola viveu sempre acaso mais isolada pelo espírito, que pelo espaço e topografia. Se nela se tratava da pátria, não era com mais individualidade, cuidado e amor que de outras terras. Era antes vulgar merecer menos. A mesma província não foi jamais objeto de estudo especial. Porém essa, ao menos de experiência própria e por assim dizer instintivamente, vinha mais ou menos a conhecê-la o natural. Foi durante muito tempo numeroso o êxodo das crianças a estudar fora do País, na idade justamente em que se começa a formar o caráter e o coração, e em que se recebem as primeiras e eternas impressões do amor da família e do amor da terra. Nem ao menos vinham a ser úteis esses cidadãos, assim alheados da pátria...”³

Estas observações, como outras, mais numerosas a partir do começo deste século, não lograram despertar grande interesse da parte de nossos estadistas. A configuração político-social do País não lhes era, por certo, propícia. De modo que, ainda ao fim de quarenta anos de regime republicano, a consciência do problema da educação nacional parecia não existir. Repontava apenas no pensamento de alguns patriotas esclarecidos, sem encontrar, todavia, o ambiente em que pudesse afirmar-se e desenvolver-se.⁴

O problema, nos termos políticos atuais

Para completa análise deste ponto, haveriam de ser estudados, de um lado, os fatores de unificação da cultura, em seus amplos termos sociais, sem abandono dos resultantes das condições econômicas; de outro, os de ordem propriamente política, em cada período histórico. Por mais aprofundada, no entanto, essa análise não poderá obscurecer que o sentido da vida brasileira, até há pouco, contava mais com os fatores espontâneos de agregação e nacionalização, do que mesmo com o esforço deliberado de produzi-la pela educação do povo. Notavam-no vários de nossos pensadores, e entre eles, de modo incisivo, Alberto Torres e Vicente Licínio Cardoso.⁵ Mas, se ainda alguma dúvi-

² O plano de Januário Barbosa é datado de 1826, não constando do original a expressão “plano nacional de educação”, com que foi publicado em 1874. Não se deve esquecer que, já em 1823, **Martim Francisco Ribeiro de Andrada** havia apresentado à Câmara dos Deputados uma memória relativa a um sistema de instrução para a província de São Paulo, depois publicada em Londres, no volume de suas cartas políticas, sob o pseudônimo de **Americus**. Fácil é verificar, porém, pela leitura desse trabalho, que a expressão sistema de ensino nacional não tem aí verdadeira conceituação político-social. As idéias de educação, que expõe, **Martim Francisco** as bebeu nos “filantropistas”, para os quais o fim principal da educação era o “de fazer do homem o instrumento de sua própria felicidade”. É mesmo com estas palavras que a referida exposição começa.

³ VERÍSSIMO, José. *Educação nacional*. Belém, 1890.

⁴ Cf. PRIMITIVO, Moacir. *A educação e o Império*. São Paulo, 1936-1939. 3v; PEIXOTO, Afrânio. *Marta e Maria*. Rio de Janeiro, 1931; CALMON, Pedro. *História Social do Brasil*. São Paulo, 1937-1939. 3v.

⁵ TÓRRES, Alberto. *A organização nacional*. Rio de Janeiro, 1909; CARDOSO, Vicente Licínio. *Pensamentos brasileiros*. 1924.

da pudesse subsistir, bastaria que se consultassem os anais da **Exposição Pedagógica**, reunida na Corte, em 1883; a breve, mas expressiva história do **Ministério da Instrução Pública**, de 1890; os relatórios da **Conferência Interestadual de Ensino**, convocada em 1922; os debates parlamentares de 1900 a 1926, por fim, os trabalhos que acerca da educação se escreveram, em torno dos princípios da Constituição de 1891.⁶

Por quase um século, pareceu sempre aos nossos estadistas que a intervenção do Governo Central, em matéria de educação pública, significaria coerção às tendências liberais e democráticas, mais dirigidas num sentido formal de autonomia e representação, que no sentido funcional da habilitação do povo ao exercício dessa mesma autonomia e dessa mesma representação. E é curioso que, admitindo-se aquela intervenção, ao menos em parte, nos objetivos e nas formas do ensino secundário e do ensino superior, tivesse havido sempre oposição e resistência à disciplina que imprimisse ao ensino primário o necessário caráter nacional.⁷

Como deveria ocorrer em relação a outros muitos aspectos da vida do País, a mudança de regime, em 1930, num forte movimento de opinião, haveria de colocar o problema em outras bases. Na verdade a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, logo após o estabelecimento do Governo Provisório desse ano, pode ser assinalada como afirmação de uma nova consciência do problema educacional no País.

A passagem das idéias para a prática, ainda assim, não lograria ser rápida. A educação não poderia ser proposta, desde logo, em termos amplos, sem o exame e a direção de outros muitos problemas de capital importância na vida política, administrativa e econômica. O Ministério da Educação começava a trabalhar, de início, em terreno já conquistado, o do ensino secundário e superior. Lançava porém, desde 1931, um "Convênio Interestadual de Estatísticas Educacionais" cujos resultados, no sentido do esclarecimento da opinião pública, haveriam de ser, e estão sendo, dos mais profícuos.

De outra parte, já antes de 1930, podia ser observado claro movimento de opinião, manifestado nas associações de educadores, no sentido de uma definição da obra da educação popular, com o desejado caráter nacional. Aos educadores, solicitam as mais altas autoridades do País, na Conferência Nacional de Educação, promovida em 1931 pela Associação Brasileira de Educação, a colaboração dos estudiosos do problema. Essa colaboração não se fez tardar e alcançou repercussão nos trabalhos da Constituinte de 1934.⁸

A carta política de 16 de julho desse ano viria, de fato, alterar de modo profundo o aspecto político do problema. No sistema da Constituição de 1891, poucos eram os dispositivos referentes à educação, e aí sempre expressos em termos de "ensino". No art. 35, n.º 30, assegurava-se à União a competência privativa para "legislar sobre o ensino superior da Capital da República"; nos n.ºs 3 e 4, do mesmo artigo, conferia-se ao Governo Central, mas não privativamente, a incumbência de "criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e de prover a instrução secundária no Distrito Federal"; e, finalmente, no art. 72, § 6.º, declarava-se que fosse "leigo o ensino ministra-

⁶ Cf. *Exposição Pedagógica*. Rio de Janeiro, 1883; *Revista do Pedagogium*. Rio de Janeiro, 1890-1894; *Anais da Conferência Internacional de Ensino*. Rio de Janeiro, 1942; *Livro do Centenário da Câmara dos Deputados*. 1926. v. 2.

⁷ TAVARES BASTOS, V. *A Província*. Rio de Janeiro, 1870. parte 3, cap. I.

⁸ CAMPOS, Francisco. *Educação e Cultura*. Rio de Janeiro, 1940; *Manifesto dos Pioneiros da educação nova*. 1932; *O problema educacional e a nova Constituição*, publicação da Associação Brasileira de Educação. 1934.

do nos estabelecimentos públicos”. Confrontados esses dispositivos com o art. 65, nº 2, em virtude do qual ficava facultado aos Estados, em geral, todo e qualquer poder ou direito “que não lhes fosse negado por cláusula expressa ou implicitamente contidas nas cláusulas expressas da Constituição”, concluiu-se que aos Estados fora reservada ampla competência para organizarem o seu ensino público, primário, secundário e superior, da maneira que lhes parecesse mais acertada.

A Constituição de 16 de julho veio consagrar, ao contrário, todo um capítulo, o II, do título V, à “educação e cultura”. Mas já no seu título “Da organização federal” (art. 59 nº XIV), estabelecia a competência privativa da União para “traçar as diretrizes da educação nacional”. No art. 150, dizia mais claramente: “Compete à União traçar um plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”. Na letra c. do mesmo artigo, dispunha que ao Governo Central caberia “exercer ação supletiva”, onde se tornasse necessária, “por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções”.

Na Constituição de 10 de novembro de 1937, a mesma ampla política nacional de educação é reafirmada, e, nalguns pontos, ainda esclarecida. No capítulo “Da organização nacional”, estatui-se que à União compete “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”, (art. 15, inciso IX). No art. 16, declara-se que a legislação das “diretrizes da educação nacional” é de competência exclusiva da União; e, no art. 132, que “o Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e adestramento cívico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação”.

Profunda alteração nos termos políticos do problema deveria trazer, portanto, a reorganização do País depois de 1930. No sistema da Constituição de 1937, a educação é instrumento ao serviço da unidade moral e política da Nação, como o é de sua unidade econômica. Não se admitem escolas que não realizem o “ensino cívico” (art. 131). Estabelece-se que o primeiro dever do Estado, em matéria de educação, é o “ensino pré-vocacional e profissional” (art. 129). Saliente-se também que a definição da “ordem econômica”, no atual regime, traça todo um programa de redireção social, só exequível por uma política de educação de larga envergadura.

Nos termos políticos atuais, a educação deve ser obra eminentemente nacional, em suas bases, em seus quadros e nas suas diretrizes. Está fundada na compreensão da unidade moral, política e econômica da Nação. Sociedade nacional e processo educativo aí aparecem integrados, como expressões de uma obra política comum. Supõe essa obra um plano orgânico a desenvolver-se sobre todo o território nacional. Define os interesses coletivos acima dos individuais. Determina que a educação tenha por finalidade preparar para o trabalho, expressamente considerado, na Constituição, como “dever social”. Estabelece, enfim, um programa, uma direção e um método.

O problema, em termos de organização

Nos termos políticos atuais, reconhece-se que a Nação tem uma finalidade própria, que é a preservação e a transmissão da cultura. No dizer de um tratadista, tal é a razão

de ser das nações, a justificação de suas prerrogativas e a fonte mesma de suas obrigações.⁹ Não bastará, no entanto, a afirmação solene da lei. Será preciso que lhe suceda a execução direta, extensa e acabada. E esta, como é fácil compreender, envolve questões de organização, de não pequena complexidade.

Que as providências do Governo vêm dando corpo e sentido ao programa traçado é inegável. Mas será sempre necessário não esquecer que não há vida social, de uma parte, e educação, de outra. A nova configuração político-social do País e as providências tendentes a imprimir-lhe unidade política e econômica, haveriam de condicionar a obra geral da educação, quer a resultante de seu processo espontâneo, quer a das instituições deliberadamente postas ao seu serviço. Por mil e uma formas, a vida do País tem-se tornado mais "nacional", isto é, mais integrada; e tanto a educação começa a exprimir esse novo estado de coisas, em virtude do novo ambiente criado, quanto o reforça, pela atuação das instituições de ensino e de educação extra-escolar.

Atente-se, porém, em que as mudanças da organização geral, que o novo sentido ou a nova compreensão do problema está a exigir, não podem ser precipitadas. Há todo um trabalho de rigorosa definição a fazer-se, implicando estudos das mais diversas naturezas, no plano político, administrativo, técnico e financeiro. O Ministério da Educação, criado em 1930, reorganizado em 1934, e remodelado depois, em 1937, é uma instituição nova, que deverá ainda desenvolver de muito os seus recursos. Suas atividades têm de ser multiplicadas e aprofundadas, para a execução integral da política já agora definida. Não se deve esquecer, no entanto, que essas atividades, em vários setores, estão na dependência de medidas de ordem administrativa geral e de ordem econômica, sem as quais não existirão as condições indispensáveis para a organização a desejar-se.

Em que termos poderá ser, porém, figurada essa organização?

O problema apresenta, a nosso ver, duas ordens de questões fundamentais: a que envolve a estrutura geral dos serviços, na esfera da educação extra-escolar e na do ensino, e a que se refere à execução, propriamente dita, desses serviços, com a definição de encargos e responsabilidades em relação à União, aos Estados e aos municípios. Em duas palavras, a organização requer um "plano-estatuto" e um "plano-programa".

Já muitas e importantes medidas de Governo e outras projetadas, segundo declarações do Ministro Gustavo Capanema, permitem entrever as grandes linhas do que deva ser o estatuto, em que se compendiem "as bases, os quadros e as diretrizes da educação nacional". Em relação ao ensino elementar, elaborou a Comissão Nacional de Ensino Primário um anteprojeto de lei, amplamente divulgado. Lei orgânica foi expedida para o ensino industrial e novas leis se expediram para o ensino secundário e comercial.¹⁰ Quanto aos demais ramos do ensino, trabalham, no momento, várias comissões de professores, sob a presidência do Ministro da Educação. O estatuto que se projeta deverá envolver, assim, todas as modalidades de ensino, coordenando os diferentes níveis em que devam ser ministradas.

Segundo o que expressamente determina a Constituição, são funções capitais dos poderes públicos o ensino primário e o ensino pré-vocacional e profissional — aquele por "obrigatório e gratuito" (art. 130), estes por constituírem "o primeiro dever do Estado, em matéria de educação" (art. 129). A organização que se traçar deverá consi-

⁹ DELOS, J. *La société internationale et les principes du droit public*. Paris, 1929.

¹⁰ Decretos-leis nºs 4.244, de 9-4-942, e 6.141, de 28-12-943.

derar estes dois pontos, correspondentes, aliás, às duas grandes funções da educação do ponto de vista social, e que são as de homogeneizar e diferenciar. Homogeneizar, na base dos instrumentos mínimos de cultura; diferenciar, segundo as aptidões e tendências, para as atividades produtivas, ou seja, para o trabalho. Por essa forma, pretende-se atender ao ponto de vista do grupo e ao do indivíduo.

A Constituição reconhece o ensino comum e o ensino especial, admitindo, entre eles, as formas de passagem do ensino pré-vocacional. Naquele, situa-se sem dificuldade o ensino primário, e parte, ao menos, do ensino secundário. No ensino especial deverão compreender todas as formas do ensino que visem habilitar para as mais diversas funções técnicas e intelectuais que a organização nacional esteja a exigir, a cada momento.

Praticamente, todo o ensino especial, seja de nível médio ou de nível superior, é de caráter "profissional", pois se destina a habilitar para funções de trabalho ou a fornecer uma profissão. No entanto, a expressão "ensino profissional" tem conservado, em nossa tradição, significado restrito, designando a preparação para funções manuais ou técnicas, opostas, no seu sentido geral, às do ensino superior. Essa diferenciação tende a desaparecer pelo desenvolvimento das próprias técnicas de produção, que requerem hoje não apenas trabalhadores qualificados, mas condutores de serviço, chefes e peritos especializados, cuja formação só pode ser feita em nível de estudos próximo ou idêntico ao de vários cursos considerados "superiores".

Como quer que seja, as exigências da formação profissional, em nosso tempo, vêm apresentar, por considerações de ordem pedagógica e de ordem social, problemas muito sérios à articulação do ensino de formação técnica com os estudos secundários. Estes, até há pouco considerados como nitidamente de classe, para a formação de uma elite econômico-social destinada aos estudos das carreiras liberais, sofrem hoje, por toda parte, uma revisão de seus objetivos e de sua organização, para o fim de atender às exigências da vida social presente. Tendem a tornar-se, realmente, ensino "comum", ensino também destinado, senão a todos, a uma grande maioria, no seu ciclo inicial. A rápida expansão do ensino secundário, em nosso País, já articulado com o ensino comercial, industrial e normal, demonstra claramente como o problema já vai sendo compreendido pelo nosso povo.

A organização do ensino profissional, mesmo restritamente considerado, nas suas modalidades de ensino agrícola, comercial e industrial, vem ferir, assim, uma dupla questão de organização: a da diversidade dos tipos de curso, segundo as espécies de trabalho em cada setor, e a da articulação de numerosos desses cursos com os estudos secundários, base comum do desenvolvimento de grande número deles. Não será preciso salientar a carência sentida, no País, de técnicos para o comércio, para a indústria, a agricultura e a administração. O que caracteriza o nosso cenário profissional, ainda hoje, é a existência de um escol de diplomados, em nível superior, sobrepondo-se a uma grande massa de trabalhadores qualificados ou semiquilificados, sem que haja a guilões ou a lhes coordenar os esforços para mais eficiente produção, técnicos médios, agora reclamados na organização de todos os serviços, públicos e particulares. A rápida industrialização do País, as suas necessidades de desenvolvimento econômico e mesmo de segurança, impõem como problema premente a consideração destes aspectos de organização do ensino, para a produção, em larga escala, dos quadros técnicos médios.

Esta situação vem acrescer aos problemas de organização propriamente pedagógica, os de articulação do sistema educacional que se vier a traçar com as necessidades reais da produção. Já a legislação nacional a estes últimos considerou, quando resolveu que os estabelecimentos industriais que mantenham mais de quinhentos operários devam

providenciar para o funcionamento de escolas e cursos profissionais (Decreto-lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939). E a realização que a esse plano vai dando pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial é das mais auspiciosas.

Estreito e permanente entendimento deverá haver entre as entidades particulares voltadas ao desenvolvimento industrial e os órgãos da administração pública, não só na execução do ensino nas fábricas, mas também em relação a todo o ensino profissional. Para que este venha a possuir sentido verdadeiramente nacional, não bastará, com efeito, que tenha as suas diretrizes emanadas do Governo Federal, mas sim, e também, que elas atendam da melhor forma ao desenvolvimento e aos reclamos das novas técnicas a serem utilizadas pela produção do País. O problema da educação nacional, neste ponto, vem a confundir-se com o da organização do trabalho e com o da renovação e aperfeiçoamento das formas e tipos da produção. Envolve, assim, múltiplas questões, tanto referentes aos cursos profissionais, elementares e médios, como aos cursos técnicos de curso superior e, ainda, aos de pós-graduados, tão necessários para a formação de especialistas nos diversos ramos da economia.

Estabelecido o plano-estatuto em tais fundamentos dever-se-á encarar a forma de execução, com a definição de encargos e responsabilidades, nas várias esferas de poder público.

Que deverá competir à União, aos Estados e aos municípios?

As dificuldades de organização, neste ponto, não são pequenas, por envolverem o estudo do sistema tributário, dos recursos, enfim, de que os Estados e os municípios possam lançar mão. Uma coisa parece evidente, no entanto. A prevalecerem as linhas do sistema tributário atual, maior cooperação se fará necessária da parte da União, que recolhe 53% dos tributos, no País, enquanto os Estados recolhem 29%, os municípios, 11% e o Distrito Federal, 7%.¹¹ Definidos esses pontos, será preciso estabelecer as formas de articulação e cooperação dos serviços, de modo a que possam ter a necessária e conveniente unidade de espírito e unidade de direção. Pelo que preceitua a Constituição, deverá haver centralização política, o que não implica necessariamente a centralização administrativa *stricto sensu*, sempre contra-indicada em país das condições do Brasil.

Encarando este aspecto particular de organização, vários alvitreiros têm sido propostos: o da federalização crescente dos serviços; o da extensão de uma ação supletiva da União, por todo território nacional onde ela se faça necessária, com um sistema educacional concorrente aos dos governos locais; o do regime convencional entre a União e os Estados, superintendido por um órgão autárquico que terá à sua disposição um fundo comum, constituído com dotações das partes que aderissem ao convênio.

Os limites traçados a este ensaio não permitem a discussão destas hipóteses, cada qual com as suas vantagens e também com os seus perigos. O que parece certo é que a variedade de aspectos do problema não admite a adoção de um só critério, muito embora o último ofereça maior sedução. Já foi ele mesmo consagrado em lei (Decreto nº 24.787, de 14 de julho de 1934). Em relação ao ensino primário, já a forma convencional foi efetivamente adotada pelo Convênio Nacional de Ensino Primário, celebrado em novembro de 1942.

¹¹ Dados publicados pelo Conselho Técnico de Economia e Finanças do Ministério da Fazenda. Muito diversa é, por exemplo, a situação dos Estados Unidos. Aí, concorrem os municípios e a taxação direta dos distritos com mais de 65% das despesas da educação; os Estados, com 30%; a União com a média de 2%. Cf. *Biennial Survey of Education in the United States, 1939-40*. U. S. Office of Education, Washington, 1943.

É o que sugere o estudo da situação estatística desse grau de ensino, como passaremos a ver, encarando agora o problema em termos de quantidade.

O problema, em termos de quantidade

Tão-somente depois da proposição do problema, em termos de organização, e nele fixada a variedade dos cursos e sua duração, é que será possível defini-lo em termos precisos de quantidade. Contudo, alguns números poderão ser estimados, para que se aquilate da enorme tarefa que a organização da educação nacional está a reclamar.

Em razão mesma do caráter de obrigatório e gratuito que lhe dá a Constituição, o ensino primário a todos os demais sobreleva quanto à necessidade de expansão. É ele o ensino popular, por excelência, o ensino de todos. Pois bem: consideradas as estimativas da população geral do País, admitidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a que quantidade de alunos deverão atender as escolas primárias do País?

A população brasileira, recenseada em 1940, era de 41.565.083 habitantes. Hoje é estimada em 43 milhões e meio. Considerados os estudos da Comissão Nacional de Ensino Primário, o curso primário obrigatório deverá ter a duração de três anos, normalmente destinados às crianças de sete, oito e nove anos. Ora, essas idades compreendem 9,66% da população total.¹² A capacidade escolar teórica deveria ser, portanto, de quatro milhões e meio; dada, porém, a taxa de repetência, nunca menor de seis milhões.

À vista dos índices de crescimento de matrícula, revelados pelos dados publicados pelo Serviço de Estatística da Educação e Saúde, com referência aos anos de 1932 a 1942, será lícito supor, para o exercício atual, inscrição escolar ainda inferior àquela.

Será necessário salientar, por outro lado, que este cálculo supõe uma racionalização da organização escolar, preparada para receber as crianças das idades indicadas, onde quer que estejam. Mas sabemos que isso não ocorre, pois a matrícula escolar atinge praticamente maior número de idades que as anteriormente indicadas, pela ausência da escola, ao tempo devido, em numerosíssimos pontos do território. Ao lado, assim, de um sistema escolar regular, haveria de se contar com outro, de caráter supletivo, para que as crianças de dez e mais anos, e ainda analfabetas, pudessem contar com o ensino primário.

Como quer que seja, porém, o progresso realizado nos últimos anos foi enorme, como os cuidadosos levantamentos estatísticos do Serviço de Estatística da Educação e Saúde nos permitem ver. Em 1932, contava o País com 27.662 escolas primárias, com 56.320 professores, e 2.071.437 alunos matriculados. Em 1942, o número de escolas primárias havia sido elevado para 43.975, com 85.577 professores e 3.340.952 alunos.

No ensino primário fundamental, ou seja, naquele destinado às idades próprias, havia, em 1932, apenas 26.213 escolas, com 1.979.080 alunos. Em 1941, as escolas desse tipo eram 38.408, com 3.113.127 alunos. O aumento relativo do número de escolas foi de 47%; o referente aos alunos, de 57%.

Admitido que se tenha conservado a mesma taxa média de crescimento anual, devemos ter, no corrente ano, cerca de 50 mil escolas primárias, com perto de quatro milhões de alunos. O déficit vai sendo assim vencido, para aquela taxa mínima calculada sobre as três idades de 7, 8 e 9 anos, mas, força é confessar, muito esforço está ainda a exigir, para o *quantum* nas desejadas taxas de seis milhões. Considerada a atual média

¹² TEIXEIRA, A. Dispersão demográfica e escolaridade. R. bras. Estat., n. 3, ano I.

de matrículas por classe de ensino, que é a de 40 alunos, temos necessidades de acrescentar à atual rede escolar primária nada menos que 40 mil classes, o que, também na média atual de classes por escola, significaria 15.000 novas escolas.

Faz-se necessário salientar que os dados referidos representam apenas médias para o País, que seriam perfeitamente válidas se a situação em todos os pontos do território fossem sensivelmente as mesmas. Mas isso não ocorre. A situação varia enormemente de região para região, e de Estado para Estado. Se, em quatro Estados do Sul, por exemplo, e em dois do Norte, encontramos a matrícula primária superior aos 10% da população total (sendo de mais de 13% em três deles), já em outros, desce essa taxa a 5%.¹³

As necessidades da extensão a dar-se ao ensino primário refletem-se, forçosamente, sobre as do ensino normal ou de preparação para o magistério. A matrícula geral dos cursos normais, em 1942, era de cerca de 30 mil alunos, com nove mil conclusões de curso. Para o crescimento do ensino primário a desejar-se, terá esse número de ser rapidamente aumentado, especialmente no tocante a cursos normais rurais, que preparem mestres para as escolas de zonas afastadas dos grandes centros. As escolas normais contavam-se, nesse ano, por mais de quinhentas. As necessidades prementes do ensino primário deverão elevar de pronto esse número a um milhar.

Com relação ao ensino secundário, deverá observar-se que as necessidades de matrícula dependerão da função social que aos seus cursos venha imprimir a nova organização educacional. O crescimento do número das escolas secundárias e de sua matrícula, nos últimos anos, foi verdadeiramente notável. De 394 estabelecimentos, em 1932, passamos a ter 893, em 1942. A matrícula que era de 56.208, em 1932, subiu a 197.130, em 1942.

Isto significa que, em 1932, possuíamos um aluno de curso secundário para cada grupo de 783 habitantes; em 1942, possuíamos já um aluno para cada 230 habitantes. Nossa situação já é, neste particular, idêntica à de vários países de adiantada cultura, no continente, e mesmo próxima à de vários países da Europa.¹⁴

O crescimento do ensino brasileiro, no último decênio, foi especialmente caracterizado por uma rápida expansão do ensino médio, ou seja, das formas de ensino destinadas à juventude.

Ainda em 1932, as escolas secundárias contavam, como vimos, apenas 56 mil alunos; as de ensino comercial, 19 mil; as de ensino artístico, 7 mil; as de ensino doméstico, 15 mil; as de ensino industrial, 14 mil. O total não atingia a 120 mil. Em 1942, só o ensino secundário apresentava 197 mil alunos; o comercial, 57 mil; o artístico, 14 mil; o doméstico, 45 mil; o industrial 15 mil. O total desses ramos de ensino apresentava, então, 328 mil. Se a ele acrescentarmos os contingentes de alunos do ensino normal, agrícola, e de outros ramos profissionais agora existentes, tais como os de aprendizes do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, encontraremos mais de meio milhão de jovens em cursos de ensino médio. Vemos, assim, que as necessidades do ensino da juventude vão sendo rapidamente atendidas.

¹³ Cf. *Situação geral do ensino primário*. Boletim do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro (13), 1942.

¹⁴ Em 1936, a Argentina possuía um aluno de curso secundário para 310 habitantes; o Peru, para 315; o Uruguai, para 169; o Chile, para 70; a Alemanha, para 118; a Itália, para 119; a França, para 85. Cf. dados publicados pelo *Bureau International d'Education*, de Genebra.

Em relação ao ensino superior, possuíamos, em 1941, 235 estabelecimentos com 21.089 estudantes. As conclusões de curso foram, no mesmo ano, em número de 5.552. Por estas cifras se vê que há equívoco em afirmar que temos escolas superiores em demasia. A proporção de alunos matriculados, nesse ano, foi inferior à obtida por vários países da América, como a Argentina, o Peru, o Chile e a Colômbia. A proporção de estudantes nas escolas superiores da Itália era, ainda no mesmo ano, três vezes maior que a nossa; em Portugal, de duas vezes; na Suíça, de quatro vezes; na França, de cinco. Isso para não citar os Estados Unidos, cujas escolas superiores contaram, ainda no mesmo ano, com mais de um milhão de estudantes.

O que será preciso, certamente, é que os cursos em nível superior procurem atender às diferentes modalidades de cultura técnica de nossos dias. Praticamente, só possuíamos até há pouco uma dúzia de tipos de cursos, quando outros países os contam por dezenas.

Em todos os graus e ramos do ensino, portanto, o problema, posto em termos de necessidade, salienta a magnitude e a complexidade da tarefa a cumprir. Mas o desenvolvimento da rede escolar dos últimos anos bem demonstra que essa tarefa poderá ser realizada, em seus aspectos essenciais, em menor prazo do que à primeira vista possa parecer, sobretudo se a reconstrução econômica do País prosseguir na marcha em que vem sendo feita, com o incremento de exploração das riquezas do solo e intensiva industrialização.¹⁵

O problema, em termos de recursos

A dependência recíproca entre o programa referido e o da educação nacional torna-se evidente à menor reflexão. A educação pública é empreendimento que requer somas muito consideráveis e, em país de rápido crescimento demográfico como o nosso, dotações crescentes cada ano. Os que malsinam a situação brasileira, encarando o problema tão-somente em termos de necessidade, deverão meditar sobre este outro aspecto da questão, de importância decisiva. Nenhum vasto e eficiente plano poderá ser tentado e mantido sem que as forças de produção do País sejam aumentadas, de molde a oferecerem os recursos necessários à plena execução dos serviços educacionais.

No exercício de 1940, as despesas totais com os serviços de educação, custeados pela União, pelos Estados, municípios e Distrito Federal, subiram a 684 milhões de cruzeiros. Esse montante representava 8,42% de todas as despesas públicas do País. A União empregava 150 milhões, representando 3,40% do total de seu orçamento; os Estados, 364 milhões ou 15,28% de suas despesas totais; os municípios e o Distrito Federal, 169 milhões, ou 12,83% do que dispuseram para todos os seus serviços.

Deve-se salientar, desde logo, que, em 1932, os gastos com todos os serviços de educação não chegavam à metade do total empregado em 1940. Despendiam-se, então, 302 milhões, representando pouco mais de 6% sobre os orçamentos.

Com o ensino primário, ramo que, segundo vimos, deve atender a maior quantidade de alunos, as despesas dos Estados, municípios e Distrito Federal já se elevaram, em 1940, a mais de quatrocentos milhões, isto é, mais do que o despendido, em 1932, com todos os serviços de educação e difusão cultural.

¹⁵ Cf. O ensino no quinquênio 1932-1936 e O ensino no quinquênio 1936-1940. Boletim do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, n. 1 e 25.

No ano de 1943, as despesas destinadas pelos Estados e Distrito Federal para os seus serviços de educação — ou seja, os do ensino e os de difusão cultural — montavam, por si sós, a 563 milhões de cruzeiros. Essa importância representava 15,86% da receita geral das mesmas unidades, então superior a 3 bilhões e 550 milhões. Sabido que, na receita geral, incluem os orçamentos as “rendas industriais”, muito avultadas nalguns Estados, e quase inexistentes em outros, esse índice deixa de ter maior significação. Excluídas as rendas industriais, a receita de 1943 era de 2 bilhões e 892 milhões, e a taxa das despesas com os serviços educacionais subia a 19,47%.

Por sua vez, a receita tributária de impostos e taxas para todos os Estados e o Distrito Federal, só atingia, no mesmo ano de 1943, o montante de 2 bilhões e 363 milhões. Calculadas sobre esta receita, as despesas com os serviços gerais de educação alcançavam, então, a taxa de 23,83%.

É de salientar, porém, que essa é a taxa média. Grandes variações observam-se de umas para outras unidades. Assim, enquanto o Pará gastava 38,59%, o Distrito Federal 29,03%, o Paraná, 27,61% e Santa Catarina 27,43%, sobre a renda tributária, o Estado de Pernambuco só empregava 17,55%, o do Maranhão 14,90% e o de Goiás 14,47%, sobre a mesma renda.

Com o ensino primário, despenderam os Estados e o Distrito Federal, em 1943, o total de 309 milhões, o que representou 14,26% do total da renda de impostos. Ainda aqui, a variação de unidade para unidade federada foi muito grande. Ao passo que o Pará gastava 25%, Santa Catarina 21% e o Paraná 20%, Pernambuco e Maranhão despenderam apenas 9%, e o de Goiás menos que 7,5%.

Embora não haja dados completamente apurados quanto aos municípios, pode-se estimar as despesas destes com o mesmo grau de ensino, em cerca de 150 milhões. Os gastos gerais do ensino primário teriam montado, assim, a 459 milhões de cruzeiros. É de notar-se que, com a efetivação do **Convênio Nacional de Ensino Primário**, cada Estado deverá despender, já no corrente ano, 15% de sua renda tributária de impostos, e os municípios, 10%. As despesas deverão crescer ano a ano, até 20%, para os Estados, e 15%, para os municípios. É lícito esperar que, em 1949, quando estas últimas taxas devem ser alcançadas, as dotações com o ensino primário chegarão a alcançar 800 milhões.

Será preciso notar que, do total das despesas dos Estados e do Distrito Federal com a educação, 63% foram reservadas, em 1943, ao ensino primário; 8% ao ensino superior; 6%, ao normal; 5%, ao secundário; 5%, ao agrícola; 4%, ao técnico profissional; 3%, ao emendativo. Os restantes 6% se distribuíram com o ensino comercial, doméstico e de adultos.

O confronto destes dados de despesas com os da matrícula existente, e ainda com os da matrícula necessária a um programa de mais rápida expansão do ensino, permítemos aquilatar agora, embora muito sumariamente, o problema em termos de recursos.

Em relação ao ensino primário, vimos que a matrícula de todas as crianças de oito a dez anos exigiria o aumento da rede escolar existente, em um terço, pelo menos. Logo, as despesas a crescer seriam também as de um terço das atuais, o que elevaria o total das dotações necessárias a cerca de 650 milhões — mais do que gastam os Estados e o Distrito Federal com todos os serviços de educação, neles incluídos os de ensino e difusão cultural.

Gastos em maior proporção estaria a exigir o ensino técnico profissional, para o qual os Estados só destinaram, ainda em 1943, soma menor que 22 milhões.

Ainda que um programa de expansão imediata só considerasse estas duas formas de ensino, pode-se calcular que as despesas dos Estados e municípios devessem ser acrescidas em, pelo menos, trezentos milhões, o que daria um orçamento aproximado de um milhão de contos.

Pelo exame dos orçamentos estaduais de 1943, verifica-se que a despesa geral *per capita* é, em média, de Cr\$ 82,45, variando entre os extremos de Cr\$ 18,84, no Ceará, e Cr\$ 170,99, no Estado de São Paulo. A despesa *per capita* com os serviços de educação é apenas Cr\$ 13,02. E esta oscila também fortemente, entre Cr\$ 2,64, que é quanto se atribui aos gastos, por ano, com a educação a um habitante do Maranhão, até Cr\$ 25,87, quota de um habitante de São Paulo. Isso sem contar com os gastos da Prefeitura do Distrito Federal em que a despesa *per capita* se elevou, em 1943, a Cr\$ 279,54 para todos os serviços, e a Cr\$ 62,89, para os gastos com a educação.

Em relação às despesas totais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, a quota média de cada habitante do País com os serviços de educação, em 1940, foi apenas de Cr\$ 14,80. A do ano de 1943 não deverá ter sido maior que Cr\$ 18,00.

Admitindo-se que, de cada cem habitantes, dez deveriam estar cursando escolas primárias, por serem crianças de sete a dez anos, e cinco, isto é, a metade, aproximadamente, dos indivíduos de doze a dezesseis, deveriam frequentar escolas de ensino médio, sobretudo profissional, segue-se que os recursos agora disponíveis são de todo insuficientes. A despesa da educação pública para cada centena de habitantes pode ser estimada, segundo a organização atual, num mínimo de Cr\$ 2.500,00 (10 alunos de curso primário a Cr\$ 100,00 e cinco alunos de curso médio a Cr\$ 300,00). No entanto, a quota de tributação atual empregada na educação, por cem habitantes, terá sido, ainda em 1943, de apenas Cr\$ 1.800,00.

O *quantum* mínimo a exigir-se, demandaria uma capacidade de produção quase igual a uma vez e meia daquela que é agora obtida, considerada a média para todo o País.

É certo que medidas de organização técnica e de melhor preparação do professorado poderão elevar o rendimento atualmente obtido pelas escolas. Providências no sentido de mais perfeita assistência aos alunos poderão obstar a deserção escolar, muito considerável no ensino primário. Não bastará apenas gastar muito; será preciso gastar muito e bem. Neste particular, o problema da preparação de "administradores escolares" não pode ser obscurecido.

De qualquer forma, a necessidade de maiores fundos ainda permanecerá. O desenvolvimento da educação estará sempre ligado ao da capacidade de produção e da elevação do padrão de vida geral no País. Neste, a influência da educação possível, no momento, será tanto maior quanto mais dirigida no sentido da elevação da capacidade de produção das novas gerações, por uma educação prática e realista, condicionada ao programa de reconstrução econômica, em pleno desenvolvimento.

Conclusão

Do rápido exame a que procedemos, em relação ao problema da educação nacional, em seus termos capitais, será possível retirar agora algumas conclusões.

A primeira é a de que a Nação não teve, por muito tempo, a consciência comum da unidade de cultura que a devia integrar. A existência que se permitiu dos núcleos marginais, nalguns Estados, é a comprovação desse estado de indiferença, felizmente agora

transmudado. No atual momento, a expressão “educação nacional” possui um sentido e uma força que ainda há poucos anos não logravam despertar ou transmitir. Nessas condições, a oportunidade que se oferece para a realização de uma obra de expansão educativa é de caráter excepcional.

A segunda é a de que a educação deverá ter, por sua organização e por seus propósitos, um profundo cunho social, que interesse à organização econômica do País, condição de manutenção e fortalecimento da própria unidade política e moral da Nação. Assim sendo, o plano, em que se compendiam as bases, os quadros e as diretrizes de educação nacional, deverá ser um estatuto da educação para o trabalho, dando expressão concreta à letra e ao espírito mesmo da Constituição, e atendendo à judiciosa observação do Presidente Getúlio Vargas: “No período em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerada luxo acessível a poucos indivíduos e de escasso proveito à coletividade”.

A terceira é a de que, só nessas bases — ou seja, naquela em que a educação sirva, direta e deliberadamente, ao incremento das forças de produção do País — conseguirão os poderes públicos encontrar os recursos com que possam atender às necessidades da obra educativa a desenvolver, numerosa, extensa e complexa.

Por fim, não esqueçamos que a educação do povo é processo social inelutável, não fato isolado, ou prática que se possa pôr à margem da vida ou acima dela. Como a definiu o Ministro Gustavo Capanema, terá ela de ser obra integral, visando a construção da Nação em todos os seus elementos, materiais e espirituais. Uma parte do processo educacional é intencionalmente organizada pelo homem, e passa a ser disciplinada ou sistematizada por objetivos que ele crê os melhores dentro dos quadros da vida coletiva do momento. Mas, tanto esse ideal esteja afastado das realidades, quanto mais obstará a evolução geral dos grupos sociais que, na educação pública, deverão encontrar um processo de organização e direção capaz de reajustá-los às transformações da vida social, em cada época. Essa obra de integração social não se opõe à de plena expansão da personalidade em cada indivíduo. Ao contrário, é condição para que esta possa exercer-se. Os resultados da educação, quaisquer que sejam as doutrinas ou teorias que a informem, terão de ser sempre avaliados segundo esses dois aspectos: coesão social e respeito à personalidade humana.

A Escola brasileira e a estabilidade social*

Anfsio Teixeira
Ex-Diretor do INEP

Não é fácil dar, em uma só palestra, descrição suficientemente exata da situação educacional brasileira e indicar os principais aspectos que mostram como e quanto ela é pouco satisfatória. Em todo caso, tal é a minha tarefa, hoje, aqui, e vou buscar cumpri-la como me for possível. Tomaremos em cada um dos níveis de ensino — primário, médio e superior — os fatos que nos parecem mais significativos, buscando interpretá-los à luz de uma compreensão ampla da função de todo o sistema de educação, a fim de caracterizar-lhe as tendências e indicar as correções mais recomendáveis. A educação, sendo um processo de cultivo ou de cultura, há de ser sempre algo em permanente mudança, em permanente reconstrução, a exigir, por conseguinte, sempre novas descrições, novas análises e tratamentos novos. Como a agricultura ou como a medicina, a educação está em permanente transformação, não só em virtude de conhecimentos novos, como em virtude de mudanças decorrentes da própria dinâmica da sociedade.

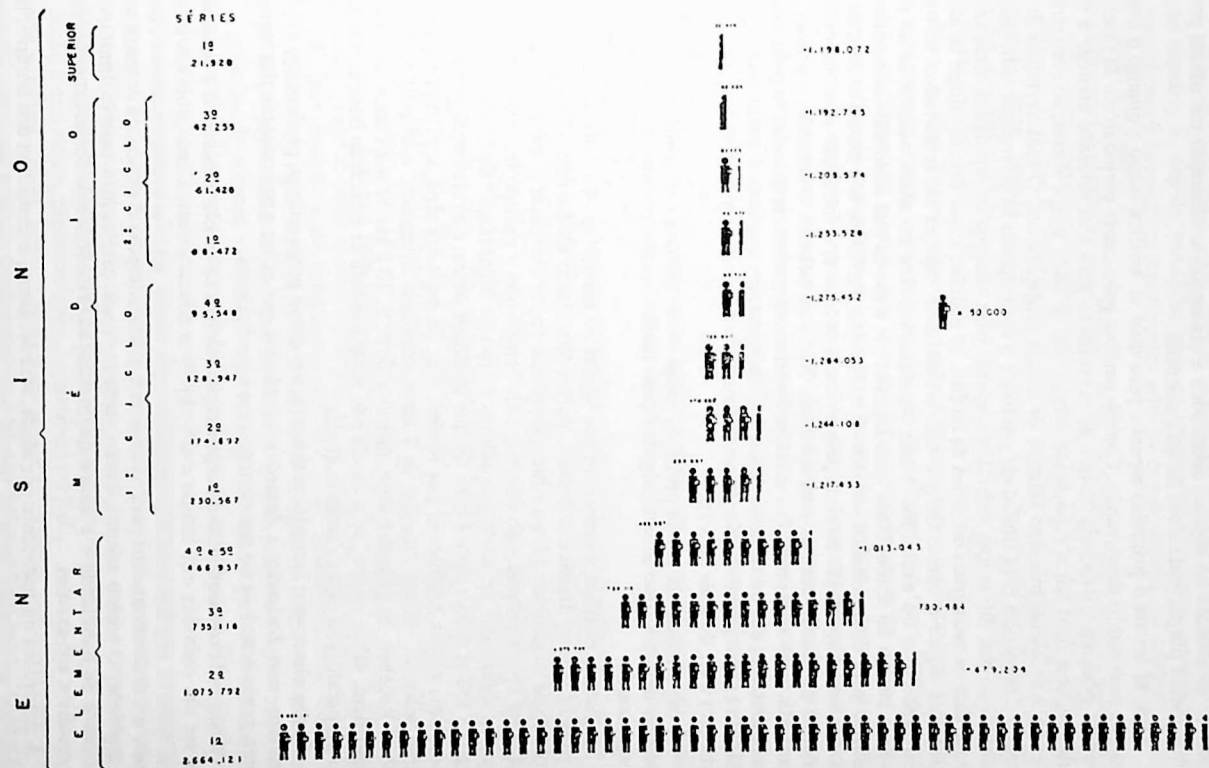
A situação educacional brasileira apresenta-se como uma pirâmide, em que a base não chega a ter consistência e solidez de tão tênue que é, logo vai se afilando, mais à maneira de um obelisco do que mesmo de uma pirâmide. Tal aspecto manifesta-se desde a escola primária.

Para uma população escolar de 7 a 11 anos de idade, num total de 7.595.000, a escola primária acolhe 4.921.986, ou seja, cerca de 70%. Destes alunos, porém, encontram-se no 1º ano 2.664.121, quando ali só se deviam encontrar 1.600.000 (grupo de idade de 7 anos), no 2º, 1.075.792, quando aí se deviam achar 1.500.000, no 3º, 735.116, onde deviam estar outros 1.500.000, no 4º e 5º anos, 466.957, quando aí deviam estar 1.480.000; só este fato já afila singularmente a pirâmide, conforme se pode ver no gráfico, que ora apresentamos, das matrículas por séries nas escolas brasileiras de nível primário, médio e superior.

O gráfico revela quanto não está sendo cumprida a função precípua da escola primária, que é a de ministrar uma cultura básica ao povo brasileiro. O ensino primário vem fazendo um processo puramente seletivo. A ênfase está no puramente. Com efeito, embora o próprio ensino primário deva contribuir para uma primeira seleção humana, não é esta a sua finalidade precípua. Se todo ele passar a ser um processo de seleção,

* Conferência pronunciada no Clube de Engenharia, publicada originalmente na R. bras. Est. pedag., v. 28, n. 67, jul./set. 1957, p. 3-29.

Demonstração do Caráter Seletivo da Escola Brasileira



isto é, de escolha de alguns, destinados a prosseguir a educação em níveis pós-primários, estará prejudicada a sua função essencial.

Ora, aí temos o primeiro aspecto pelo qual se verifica como e quanto o ensino primário vem sendo desvirtuado. Considerando-o puramente preparatório às fases ulteriores da educação, descuidamo-nos de organizá-lo para efetivamente atender a todos os alunos, seja qual for a capacidade intelectual de cada um, e vimos, ao contrário, mantendo a velha organização seletiva de escola propedêutica. O característico da organização das escolas para finalidade seletiva é o menosprezo às diferenças individuais, ou a utilização das diferenças individuais apenas para eliminar os reputados incapazes. A escola **fixa** os seus graus ou séries de ensino, os padrões a que devem atingir os alunos capazes de seguir o curso. Os que não se revelarem capazes são reprovados, tornando-se, ou repetentes ou excluídos. Nessa organização, cabe ao aluno adaptar-se ao ensino e não o ensino ao aluno. Nada mais legítimo, se a escola visa realmente selecionar alguns alunos para determinados estudos. É nada mais ilegítimo, se a escola se propõe a dar a todos uma habilitação mínima para a vida, a promover a formação possível de todos os alunos de acordo com as suas aptidões. Não será necessário estender-me mais sobre a matéria, pois as reprovações maciças no ensino primário, respondendo pelo número de repetentes e, em parte pelas deserções, demonstram que esta é, realmente, a organização do ensino primário. No próprio Distrito Federal, as reprovações no ensino primário chegam a ser de mais de 50%.

A organização da escola primária, como escola seletiva e propedêutica, justifica uma porção de fatos, que seriam julgados pelo menos surpreendentes se tal não fosse a sua organização.

Primeiro, justifica a desordem por idades na matrícula. A escola primária recebe na primeira série e, depois nas demais, alunos de todas as idades entre 7 a 14 anos. Se a escola fosse organizada para a educação básica, todos sentiriam o que importa não começá-la na época própria, não somente pelo tempo que o menino terá perdido, como porque as diferenças de idade prejudicam o tipo de organização da escola primária, destinada a todos. Esta escola é mais do que qualquer outra, e exatamente porque é para todos, uma escola organizada **por idades**. Vai, na primeira série, sem impor qualquer padrão seletivo, educar crianças de 7 anos, com seus interesses, seus gostos e suas aptidões. Receber, na primeira série, meninos de 8, 9, 10 e até de mais anos, será toda uma desordem, salvo, repito, se a escola não fosse a escola de educação básica, mas um curso preparatório a outra escola mais alta.

Como ela se vem fazendo, realmente, um curso preparatório, professores e diretores aceitam, sem discussão, a desordem de idades, que aflige a organização das séries escolares, prejudicando-a no seu espírito e na sua eficiência.

A segunda consequência da organização seletiva da escola primária é a possibilidade de ser ela reduzida em tempo e em objetivos educacionais. Desde que seu propósito seja seletivo por um lado, e preparatório, por outro, pode-se reduzir a mesma, cada vez mais, a um adestramento para os exames e sobretudo para o exame da entrada na escola seguinte. O ensino assume, então, cada vez mais, caráter informativo, limitando-se a mínimos de habilidade e a uma esquematização taxinômica de conhecimentos formais necessários aos exames.

À desordem na matrícula por idade, sucede, assim, a desordem dos horários letivos, reduzidos ao mínimo, com os turnos, que, em muitos casos, já ascendem a quatro por

dia! Numa tal escola, está claro, nada mais se faz do que adestrar os meninos numa alfabetização sumária e, depois, treiná-los para os exames de mínimos conhecimentos formais, considerados necessários à promoção seletiva e, por último, ao exame de admissão ao ensino secundário.

Se não tivéssemos o propósito democrático de dar às massas uma boa educação prática para a vida, mas, apenas, o de selecionar os melhores para lhes oferecer uma educação de elite, eu diria que a nossa escola primária está procurando cumprir a sua missão. E a questão seria, apenas, se o está conseguindo. Levam, realmente, os seus métodos à escolha dos melhores para o ensino médio e superior de que precisamos? Tenho as minhas sérias dúvidas e, por elas, chego até a convicção do contrário.

Com efeito, o tipo de adestramento aparentemente intelectualista que a escola primária experimenta fazer, não chega a ser seletivo sequer das boas inteligências teóricas. Não direi que tais inteligências não cheguem a aproveitar-se do ensino, mas, mesmo para este tipo de inteligência, os estudos puramente formais podem ser prejudiciais. Realmente, as inteligências que se ajustam ao ensino formal são as de certo tipo médio, excessivamente plástico e passivo. Os verdadeiramente capazes são desencorajados, e a grande maioria dos de outro tipo de inteligência — artística, plástica, prática — é destruída. Assim, creio que a própria capacidade seletiva da nossa escola primária não é a melhor para o ensino posterior ao primário de que precisa a nossa sociedade e que o nosso estágio de desenvolvimento está a exigir.

Logo, mesmo como escola seletiva, o espírito com que a escola primária vem buscando selecionar não nos parece o mais recomendado para a conjuntura que estamos atravessando.

A realidade, porém, é que a escola primária não pode ser simplesmente seletiva, mas precisa de cuidar seriamente dos alunos de todos os tipos e todas as inteligências que a procuram — e que até obrigatoriamente e devem procurar — para lhes dar aquele lastro mínimo de educação, capaz de nos estabilizar e dar à Nação as necessárias condições de gravidade e responsabilidade. Quebrados os óbices à unificação democrática do povo brasileiro, percorre, com efeito, todas as suas camadas, e sobretudo as mais baixas, um ímpeto de ascensão social a que só a educação poderá dar ordem e estabilidade. A ordem e a estabilidade numa sociedade democrática são mantidas por critérios conscientes de valor e hierarquia. Tais critérios não se adquirem por meio de adestramento para exames formais, mas por uma lenta impregnação que a família e a classe promovem, e a escola, quando, como as duas primeiras, se faz forma de vida em comum, com atividades de participação e de integração, também pode promover. Ora, como a família e a classe, em rigor a classe, pois a família é sempre um aspecto dela, está vivendo, pelos próprios deslocamentos sociais causados pelo progresso econômico do País, um período de intensa mudança, não consegue a classe, por isto mesmo, a transmissão pacífica dos seus padrões, deixando, assim, de operar como força estabilizadora suficiente.

Fica, portanto, a escola. Se ela não se fizer a transmissora de padrões de hábitos, atitudes, práticas e modos de sentir e julgar, as forças liberadas pelo progresso material lançarão os indivíduos a uma corrida de ascensão social, tanto mais desordenada e caótica quanto menos preparados tiverem ficado para tais promoções, situação que não é afinal senão a que vimos, presentemente, registrando no País.

A escola primária deverá, assim, organizar-se para dar ao aluno, nos quatro anos do seu curso atual e nos seis a que se deve estender, uma educação ambiciosamente integra-

da e integradora. Para tanto precisa, primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames), e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual.

Uma vez alcançado o tempo necessário, para o que todos os esforços devem ser feitos, a organização da escola, em termos de escola-comunidade, com um currículo de aprendizagem por participação, não é difícil, embora exija abundantemente material de ensino e de trabalho e professores preparados de forma mais acentuadamente profissional — tudo bem diverso do que vimos atualmente fazendo. A escola se organizará como um local de atividades adequadas às idades, dentro de três setores, que se conjugarão entre si, mutuamente complementares e integrados: o do **jogo**, recreação e educação social e física; o do **trabalho**, em formas adequadas à idade; e o do **estudo**, em atividades de classe propriamente ditas.

Os próprios conjuntos de edificações escolares compreenderiam, sempre, prédios para as atividades de classe, ou “escolas-classe”; para as atividades de recreação e jogos, ou ginásios e campos de esporte; para as atividades sociais e artísticas, ou auditórios e salas de música, de dança e clubes; e para as atividades de trabalho, ou pavilhões de artes industriais; além de bibliotecas e dos demais espaços necessários à educação integral.

A didática dessa escola obedeceria ao princípio de que as atividades infantis, predominantemente **lúdicas**, evoluem naturalmente para o **trabalho**, que é um jogo mais responsável e com maior atenção nos resultados, e do **trabalho** evoluem para o **estudo**, que é a preocupação **mais intelectual** de conduzir o trabalho sob forma racional, sabendo-se porque se procede do modo pelo qual se procede, e como se pode aperfeiçoar ou reconstruir esse modo de fazer. Quando esse interesse intelectual se desenvolve bastante para se tornar uma atividade em si mesma, teremos o intelectual, o cientista, o pesquisador e o pensador, que irão constituir os corpos especializados da Nação para o seu desenvolvimento cultural e científico.

Nessa escola primária, a idade é o elemento fundamental de graduação e classificação, organizando-se as séries com programas de atividades escolhidas à luz dos interesses e impulsos dos vários grupos em cada idade, com as diversificações decorrentes dos diferentes quocientes intelectuais. Daí constituírem-se os grupos quase sempre de duas idades: 7/8 na 1ª série, 8/9 na 2ª série, 9/10 na 3ª série, 10/11 na 4ª série, 11/12 na 5ª série ou 1ª complementar e 12/13 na 6ª série ou 2ª série complementar.

Estendido o tempo da escola primária pelo dia letivo completo e pelos seis anos mínimos de estudos, teríamos a possibilidade de reorganizá-la para a educação de todos os alunos e não apenas dos poucos selecionados. Para isto, seriam necessários o enriquecimento do currículo pela forma antes recomendada e a formação de magistério adequado. Temos, quanto à última tarefa, a da formação do magistério, a experiência das escolas de enfermeiras e das escolas de serviço social. Deveríamos elevar as escolas normais à categoria profissional dessas duas escolas, não direi para torná-las de chofre de nível superior, mas para acentuar-lhes o espírito de formação nitidamente profissional. Antes, porém, do currículo novo e do novo professor, teríamos de alterar a própria ordem ou estrutura da escola primária, a fim de que deixe de ser apenas seletiva e se faça formadora e educativa.

Para tanto, antes de tudo, importa ordenar e regularizar a matrícula por série e por idade, a fim de organizar-se o programa por idade, suspender-se o regime de reprova-

ções e dar-se o devido número de lugares para os alunos da 5ª série e, depois, da 6ª série — séries novas pelas quais se estenderá a escola primária.¹

Desse mundo do ensino primário — algo informe e desordenado, compreendendo presentemente escolas estaduais, congestionadas e funcionando em dois, três e até quatro turnos de matrículas, escolas municipais, com instalações geralmente inadequadas e com professores despreparados, e escolas particulares livres, todas ou de simples alfabetização ou de caráter, como vimos, propedêutico e seletivo — passamos ao mundo do ensino médio.

A transição tem algo de um salto. Não é apenas um novo nível, mas um novo reino, ou, então, a entrada definitiva no reino da educação seletiva. Como a marcar a violenta transformação, há que registrar o ritualismo que caracteriza a nova escola. A licença de organização, de programas, de métodos e de escolha de magistério do ensino primário é substituída pelo formalismo mais estrito e por uma verdadeira inflexibilidade de organização. Distribui-se por cinco ramos esse ensino: o secundário, de caráter nitidamente intelectualista, o técnico-industrial, o agrícola, o comercial e o normal ou pedagógico.

Teoricamente, o secundário seria propedêutico ao ensino superior, e os demais, de caráter profissional, destinados ao preparo dos quadros de nível médio de técnicos para a indústria, o comércio, a agricultura e o magistério primário. Na realidade, porém, todo esse ensino médio se vem fazendo propedêutico ao ensino superior, contentando-se com o seu preparo para se iniciar no trabalho ativo apenas aquele grupo de alunos que não conseguindo adaptar-se à rigidez dos seus padrões, acaba por abandonar o curso ou dele ser excluído pelas reprovações.

Para confirmar essa observação, basta atentar no declínio progressivo da matrícula ao longo das séries, conforme se vê no gráfico anteriormente apresentado. Dos 230.000 alunos da série inicial do primeiro ciclo, 95.000 atingem o quarto ano. E dos 88.000 do primeiro ano do segundo ciclo, apenas 42.000 alcançam a terceira série. Destes, logram atravessar a barreira do vestibular ao ensino superior pouco mais de 20.000.

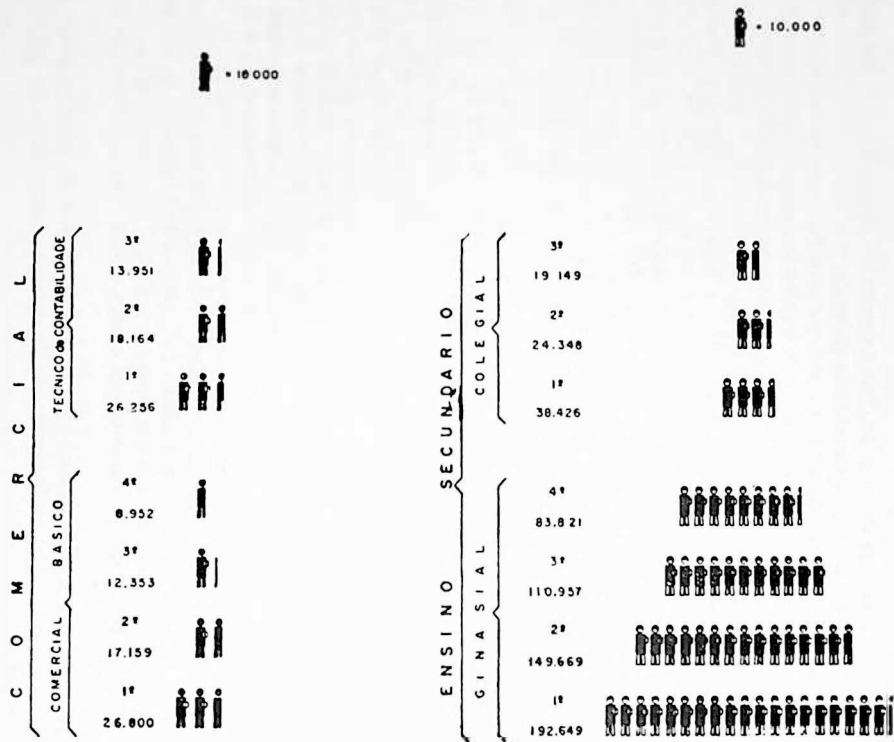
No ensino médio, depois do estabelecimento da equivalência dos estudos entre o ramo secundário e os ramos ditos profissionais, ou sejam, comercial, técnico-industrial, agrícola e normal, temos algumas novas tendências a assinalar. Embora o secundário continue a ser o ramo dominante, com 537.000 alunos no 1º ciclo e 82.000 no 2º ciclo, já são 92.000 os que fazem o 1º ciclo nas escolas médias não secundárias e 110.000 os que nelas fazem o 2º ciclo, isto é, número superior em cerca de 30.000 aos matriculados em colégios clássicos ou científicos.

Os segundos ciclos dos cursos comerciais e normais caminham para terem matrícula equivalente à do 2º ciclo do secundário. Será interessante examinar se esse acréscimo de matrícula corresponde a um real desejo de realizar o curso profissional de nível médio, ou se estão apenas procurando tais cursos porque são mais fáceis do que os de colégio.

Em todo caso, trata-se de uma nova tendência que deve ser observada com cuidado. Todos os cursos médios profissionais são de natureza mais prática do que os dos colé-

¹ Vide à pág. 155, da R. bras. Est. pedag., v. 28, nº 67, o documento de trabalho elaborado pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, para planejamento desse programa de ordenação e desenvolvimento da escola primária para seis anos de estudo. Nota-se, no documento, que o Ministério tomou uma posição de programar a educação primária para todos na zona urbana e de elevar a 70% no mínimo a matrícula da zona rural. Daí apresentar números mais reduzidos quanto à necessidade de matrícula nas escolas.

Demonstração do Caráter Seletivo da Escola Brasileira



gios, tendo, a par disto, professores de mais baixo preparo do que os do secundário, e podendo, caso a maioria dos seus alunos procurem o ensino superior, ser responsáveis pelo fraco índice de preparo revelado pelos candidatos nos exames vestibulares.

Chegando, afinal, ao ensino superior, registra-se, algo de surpreendente: cessam quase as reprovações. O ensino superior é o menos mortífero dos períodos escolares. Quase todos os seus alunos acabam por graduar-se. Não será isto mais uma comprovação do caráter propedêutico de todos os graus que o antecedem? A passagem no vestibular equivale a uma sazação: só com muito "esforço" o aluno daí em diante escapará à graduação.

Não se diga que assim deva realmente ser e que, assim, por certo, também acontece nos países já desenvolvidos.

Na América do Norte, para citar o país de nosso continente em que é mais intensa a fé na capacidade de promoção social pela educação, o quadro é bem diverso. Veja-se a situação americana: em cada mil habitantes dos EUA de 7 a 13 anos, todos terminam a escola elementar e 910 entram na escola secundária aos 14 anos; 750 terminam o 1º ciclo de três anos (*Junior High School*) aos 16 anos e 620 terminam o 2º ciclo (*Senior High School*) aos 18 anos. Entram na Universidade 320 alunos e terminam o *College* (4 anos) 140. Destes, 27 graduam-se *Masters* e 3.5 atingem o doutorado (8 a 9 anos de estudos universitários).

Pelo gráfico anexo, pode-se ver quanto é crescente a aspiração do povo americano por mais educação. O processo, entretanto, eleva cada vez mais o nível educacional de todo o povo, ficando a função seletiva como um dos corolários e não o aspecto primacial da educação. Cada um dos graus se faz, cada vez mais, formador e não apenas selecionador ou propedêutico.

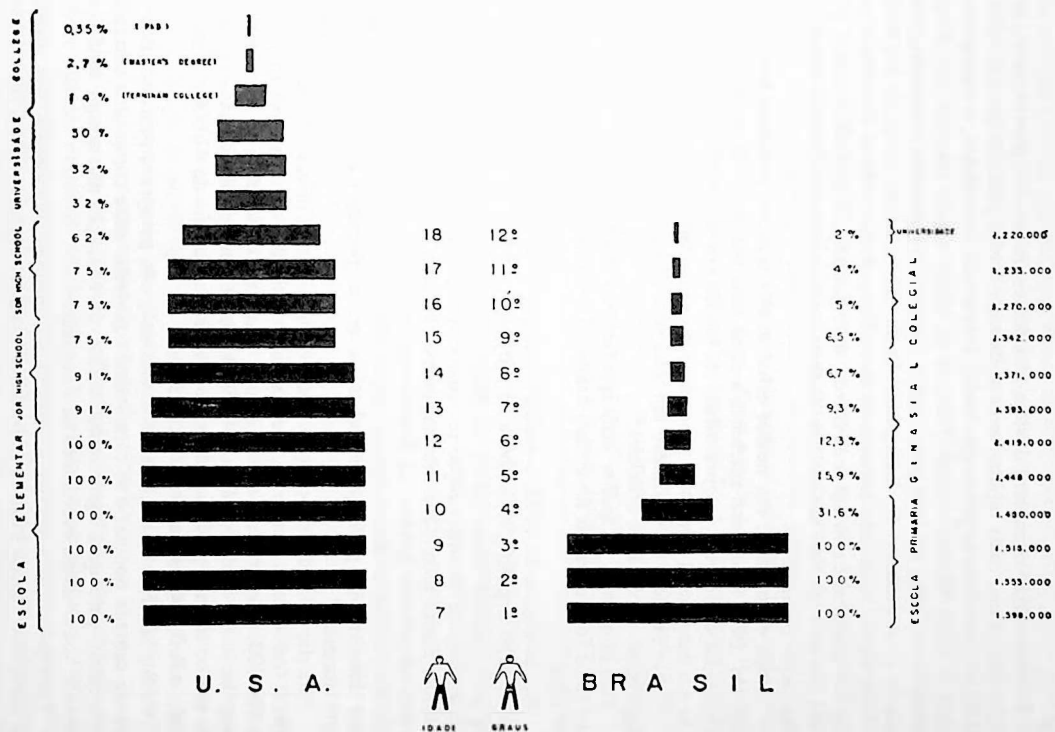
Com efeito, a educação é um processo de estabilidade social e apenas secundariamente de ascensão social.

É pelo êxito na sua missão formadora que a educação se constitui uma força estabilizadora, e é pela capacidade de encorajar os mais capazes a prosseguir em seus estudos que se faz uma fronteira de oportunidades para o progresso individual e a ascensão social e, como tal, torna-se uma força de renovação. As duas funções da escola — a de estabilidade e a de renovação — devem ser cumpridas, mas sem se prejudicarem. O equilíbrio entre elas é uma condição de boa saúde social.

Seja o ensino primário, seja o médio, seja o superior, destinam-se, primordialmente, à transmissão de certo nível de cultura indispensável à vida das diferentes camadas sociais e, deste modo, a mantê-las estáveis e eficientes. Por outro lado, porém, como o regime de classes, em uma democracia, é um regime aberto, com livre passagem de uma classe a outra, a escola facilita que os mais capazes de cada classe passem à classe seguinte. É esta, porém, por mais importante que seja, uma função suplementar da escola e não a sua função fundamental. Se for desviada deste mais importante objetivo, a escola deixará de exercer a sua função primordial, que é a de ser a grande estabilizadora social, para se fazer até uma das causas de instabilidade social.

Poderá parecer isto algo de reacionário. Na realidade não o é. A educação escolar é uma necessidade em nosso tipo de civilização, porque não há nível de vida em que dela não precisemos para fazer bem o que, de qualquer modo, teremos sempre de fazer. Deste modo, a sua função é **primeiro** a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e somente em segundo lugar, a de nos permitir atingir um novo nível, se a nossa capacidade assim o permitir. Se toda educação escolar visar sempre à promoção social, a escola se tornará, de certo modo, repito, um instrumento de desordem social,

Extensão e Volume da Educação nos U.S.A. e no Brasil



empobrecendo, por um lado, os níveis mais modestos de vida e, por outro lado, perturbando excessivamente os níveis mais altos, levando-lhes elementos que, talvez, não estejam devidamente aptos para o novo tipo de vida que a escola acabou por lhes facilitar.

Palavras duras essas, sem dúvida, mas temos de dizê-las, pois os países subdesenvolvidos são os que mais rapidamente se deixam perder pela miragem da educação como exclusivo processo de promoção social. E este será, sem dúvida, o mais grave defeito de todo o nosso sistema escolar. Fazendo-se, como se vem fazendo, um simples sistema seletivo, a escola, ajudada pelo caráter democrático de nossa população, está se constituindo num processo de desorganização da vida nacional, deixando nas atividades fundamentais da sociedade somente os que não se podem educar e levando todos os que logrem qualquer êxito em seus cursos, mais formais do que eficientes, a condições de vida em que não vão ser mais produtivos, mas apenas conduzir existências mais amenas, senão parasitárias.

Temos examinado, em nossos estudos, este aspecto da escola brasileira sob vários ângulos. Hoje desejamos apresentá-lo, mais uma vez, à luz da verdadeira finalidade da escola. Há como que o esquecimento da função por excelência estabilizadora da educação e o exagero da função de promotora do progresso individual.

Como explicar tal fenômeno em uma sociedade, sob outros aspectos, tão conservadora como a sociedade brasileira?

Para entrarmos na análise mais aprofundada desse fenômeno, devemos apreciar certos fatos fundamentais do ensino brasileiro e acompanhar a sua evolução nos últimos 30 anos.

Até as alturas de 1925, o ensino brasileiro caracterizava-se por um ensino primário de razoável organização, embora de proporções reduzidas, atendido em sua maior parte pela pequena classe média do País, seguido de modesto ensino secundário, predominantemente de organização privada, e de umas poucas escolas superiores divididas, como a escola secundária mas em proporção bem diversa desta última, entre o patrocínio oficial e o privado. O Estado ou o Poder Público mantinha o ensino primário, escolas-padrões de ensino secundário, escolas técnico-profissionais, destinadas aos poucos elementos do povo que atendiam ao ensino primário, e algumas escolas superiores profissionais.

Para dar idéia das proporções desse ensino bastará indicar as matrículas globais em 1927: no ensino primário, para uma população em idade escolar estimada em 4.700.000, encontravam-se nas escolas cerca de 1.780.000; no secundário, para uma população em idade escolar de 4.350.000, o número de alunos não excedia de 52.500; no ensino técnico-profissional, os alunos atingiam a cifra de 42.000;² e no superior, em todo o País, estudavam cerca de 12.500.

Como se vê, a educação escolar existente não penetrava profundamente nenhuma grande camada popular e se caracterizava perfeitamente como uma educação da elite, eufemismo pelo qual significamos o fato da educação não atingir senão os filhos de pais em boa situação econômica na sociedade.

Toda sociedade sobrevive à custa de um mínimo de educação que permita aos pais de certo nível social manter, nesse nível social, os próprios filhos. No início deste século, embora o patriarcado rural já se achasse em desagregação, a nova sociedade mercan-

² Note-se a alta matrícula relativa nesse ensino em comparação com a matrícula atual à pág. 389.

til emergente e que o sucedera, guardava ainda os moldes velhos de educação para as profissões liberais, que vinham, de certo modo, satisfazendo as suas ambições ainda evadidas do vitorianismo caboclo do tempo da monarquia. Na década de 20 é que começa a ebulição política e social, que deflagra, afinal, na revolução de 30, e com a qual ingressamos em um período de mudança, mais caracterizadamente representado pelo desenvolvimento da industrialização na vida nacional.

Como se comportou, durante o referido período, o nosso sistema educacional? Até que ponto se modificou para atender às novas necessidades do País? Estas têm sido as questões que agitaram e continuam a agitar o debate em torno dos problemas do ensino brasileiro.

Dois pontos poderão nortear a nossa análise: caráter ou natureza do ensino necessário ou bastante para a sobrevivência da sociedade agrário-mercantil de antes de 30; e reconstrução indispensável desse ensino para atender aos imperativos do novo estágio da vida nacional, assegurando-lhe a estabilidade e o progresso. Desejaríamos mostrar como não bastaria expandir o sistema arcaico e ornamental do ensino de antes de 20, mas reconstruí-lo em novas bases, para atender, não já apenas a imperativos de sobrevivência de uma elite, e sim a imperativos de formação de todo um povo em vigoroso processo de mudança de civilização.

Que temos feito, entretanto, até hoje? Temos, predominantemente, expandido o sistema velho de educação, destinado originariamente à formação de uma elite letrada ou profissional liberal para a vida política, burocrática e profissional do País e, só acidentalmente, temos atendido às exigências do novo tipo de vida da Nação brasileira.

Sem desejar estender-nos sobre matéria que já examinamos em outros trabalhos, vejamos rapidamente os fundamentos dessa afirmação.

Antes de 30, o sistema educacional da elite brasileira, como já acentuamos, era um sistema particular de ensino secundário, de caráter acadêmico e intelectualista, com veleidades de imitação do sistema francês de ensino, seguido das grandes escolas de profissões liberais, estas, em sua maioria, públicas e gratuitas. Para o povo, havia uma certa quantidade de lugares nas escolas primárias públicas, de onde poderiam estes poucos alunos se dirigir às escolas normais e técnico-profissionais, estas mantidas, em sua quase totalidade, pelo poder público e, portanto, gratuitas. Com estas escolas, por dizê-lo, populares, o Estado reconciliava a sua consciência democrática, ferida pela gratuidade do ensino superior, destinado quase exclusivamente à elite.

Ao entrar o País em sua fase de mudança correspondente à industrialização, o renascimento de energias e de esperanças que acompanha tais processos de transformação deflagrou uma procura insofrida por educação escolar, pois essa educação se fazia indispensável às novas oportunidades de trabalho que a vida entrou a oferecer, não só diretamente, em virtude de novos tipos de trabalho industrial inaugurados, como, sobretudo, pelos novos serviços que o enriquecimento público veio a criar, com o surto industrial e urbano e o crescimento conseqüente da classe média.

Para atender à busca assim intensificada de educação, não estava o País aparelhado, pois o modesto sistema existente não se propunha resolver o problema da formação das novas classes de trabalho, emergentes do surto industrial, mas, apenas, ilustrar com certas tinturas profissionais os elementos já pertencentes às pequenas classes superiores e médias e que encontravam em suas próprias classes todos os estímulos e condições necessárias à sua formação propriamente dita.

Por isto mesmo, a educação secundária e, sobretudo, a superior, era uma educação de tempo parcial, servida de professores eminentes, mas, em sua maioria, de cultura ge-

ral, relativamente pouco especializados, o que dava às próprias escolas superiores profissionais um ar de academias de cultura do espírito, um tanto ornamentais e um tanto divagantes e verbalísticas, salvas as poucas exceções de expoentes destacados, tanto na cátedra, quanto na prática profissional, nos setores de medicina e engenharia.

Tomada de imprevisto e sem os recursos necessários para o novo empreendimento educacional, a sociedade brasileira não se apercebeu de que a alternativa à sua negligência seria a expansão, para as novas camadas em ascensão social, do sistema existente, destinado às suas reduzidas classes média e superior, sistema satisfatório, talvez, para a sociedade estabilizada, senão estagnada, da década de 20, mas absolutamente inadequado às novas condições sociais.

Tal sistema tinha a seu favor, para uma expansão imediata, a vantagem de ser um sistema de educação de custo pouco dispendioso. Não visando senão a uma cultura geral, ou, se quiserem, teórica, isto é, uma cultura da palavra, da enunciação verbal de problemas e soluções, tal educação se pode fazer por meio do professor e do livro de texto, e em tempo parcial. A essa vantagem de custo módico, acrescentava-se a de possuir o sistema a grande motivação de “classificar” socialmente o aluno, dando-lhe aquilo que mais seduz na educação, que é a capacidade de consumir mais do que a de produzir.

De nada valeu existirem realmente dois sistemas: um de educação superior, pública e gratuita, para as classes mais altas, antecedido de uma escola secundária privada e paga, de caráter propedêutico, para o acesso à superior (o número de ginásios públicos era diminuto); e outro, de escolas primárias públicas e escolas públicas técnico-profissionais para o povo. Poderia parecer que a impotência do Estado em arcar com os novos problemas de educação não viesse a quebrar esse dualismo e continuasse o Poder Público a se esforçar, dentro dos limites de nossas possibilidades, por melhorar as escolas primárias e médias (normais e profissionais) para o povo, deixando à iniciativa privada a educação de caráter secundário e superior, no aspecto em que buscavam apenas a conservação de *status* social ou a conquista deste *status*.

Acredito mesmo que tal fosse o pensamento dos “reformadores” da educação em 1930. A realidade, porém, é que a expansão do sistema educacional brasileiro frustrou os intuitos porventura concebidos.

O chamado sistema de educação da elite — compreendendo o ensino secundário de caráter propedêutico ao superior e o ensino superior gratuito — expandiu-se fora de todas as proporções, e o sistema popular, — compreendendo o ensino primário e o técnico — não somente não se expandiu nas mesmas proporções, como vem também tornando propedêutico ao ensino superior, meta final a que todos aspiram, sem nenhuma consciência do que representa o custo dessa educação, logo que deixa de ser uma educação de cultura geral para se fazer, como é necessário que se faça, de cultura especializada e profunda.

A modesta sociedade brasileira do princípio deste século, podia dar-se ao luxo de uma escola superior gratuita para a sua diminuta classe de lazer — gratuidade apenas aparente, pois, localizada em alguns poucos e grandes centros urbanos, obrigava as famílias a deslocar e manter seus filhos nessas poucas cidades servidas de ensino superior. Mas a nova sociedade brasileira só poderia fazer tal com o sacrifício dos seus deveres com a educação efetiva e generalizada do povo brasileiro. Este sacrifício é o que se fez, como podemos agora ver em toda a sua extensão.

Está o País a despender, presentemente, pouco mais de 14 bilhões de cruzeiros com o seu sistema educacional (1956).

Como vimos no gráfico apresentado, o sistema acolhe cerca de 5 milhões de crianças no ensino primário, logrando dar o nível equivalente ao quarto grau ou ano escolar somente a pouco mais de 450.000 crianças. O *deficit* desse ensino — aceito que bastasse o mínimo de quatro anos de estudos — é de mais de 1.200.000 crianças, que também deveriam chegar ao quarto grau e que deixam a escola sem o correspondente aproveitamento. Pois bem: com essa má e deficiente escola primária, destinada a 5 milhões de alunos, despense a Nação pouco mais de 6 milhões de cruzeiros, à razão de 1.200 cruzeiros por criança.

No ensino médio, primeiro e segundo ciclos, acolhe o sistema apenas cerca de 800.000 adolescentes, despendendo com os mesmos 4 bilhões e 300 milhões de cruzeiros, numa média por aluno de 5.300 cruzeiros. No ensino superior, acolhemos cerca de 70.000 estudantes, despendendo um total de 3 bilhões e 700 milhões de cruzeiros, com um custo médio anual por aluno de 52.000 cruzeiros.

Estudos recentes realizados pela CAPES e pelo Banco do Desenvolvimento Econômico revelam que a tendência se vem afirmando, cada vez mais, no sentido de drenar os recursos públicos para os dois mais elevados níveis do ensino, com sacrifício cada vez mais patente do ensino primário e da formação popular.

Nas despesas globais com o ensino, em todo o País, a quota com o ensino elementar era, em 1948, de 60,3% e chega, em 1956, a ser apenas de 43,2%. As despesas com o ensino médio, de 27,3% do total de despesas com o ensino, sobem a 30,8% em 1956. Nesse rateio, entretanto, o caso do ensino superior é o mais espetacular: correspondendo a 12,4% do total em 1948, atingem as suas despesas, em 1956, a 26%, ou seja, a mais do dobro em oito anos.

Demonstra isto a exacerbação da tendência — já manifesta, mas de certo modo controlada no período anterior à década de 30 — de buscar a classe superior do País obter a sua educação à custa dos cofres públicos. Com o crescimento da classe média, está a mesma também buscando obter do Estado recursos não só para conservar o seu *status* social, como para poder ascender gratuitamente ao nível da classe média superior, à maneira da velha e menor classe aristocrática do País, criadora do mau exemplo de educar-se às custas do Estado.

O que está acontecendo não é somente prejudicial à Nação, por lhe retirar recursos para a educação do povo, mas, sobretudo, por deformar todo o espírito da educação brasileira. A forte motivação social que a inspira — ascender no escalão das classes sociais — contribui, não sei se irremediavelmente, para afastar da escola os critérios de eficiência em relação ao seu real esforço educativo e dar-lhe critérios falsos de eficiência, fundados no objetivo secundário de promoção social. A educação se faz ritualística, mais de aparência do que de realidade, pois não visa tanto preparar efetivamente os alunos quanto titulá-los, diplomá-los para o seu novo *status* social.

Não era isto que fazia ela ao tempo da velha sociedade estabilizada de antes de 1930? Por que não há de continuar a fazer com a nova sociedade fluida e dinâmica de uma nação em expansão industrial?

Há, com efeito, a observar que o desenvolvimento no século XIX e princípios deste século se fez, nos Estados Unidos e, em pequena parte, no Brasil, com a importação de elementos educados que se encarregavam da produção, deixando às classes médias e superiores nativas as vantagens do consumo da riqueza produzida. E enquanto isto fosse possível, não seria pelo menos totalmente desastrosa uma educação de formação do consumidor que é, no final das contas, a educação do tipo da que vimos examinando.

Alteradas, porém, tais condições, sendo praticamente impossível a importação de educação do tipo necessário ao estágio industrial, temos de produzi-la aqui no País e este tipo de educação não se faz em escolas de educação formalística e verbal, mas em escolas de real eficiência no preparo do homem para as diversíssimas formas de trabalho inteligente e técnico, que caracterizam a civilização industrial.

Toda sociedade tem seus processos instintivos de defesa e de conservação. O Brasil, como país agrário e pobre, havia desenvolvido um sistema de educação muito engenhoso para a sobrevivência de suas classes altas. Com a decadência do latifúndio, a fronteira que se abria às famílias empobrecidas era a da educação para as funções do Estado, a política e as profissões liberais. Um sistema público, universal e gratuito de educação não conviria, pois abriria as portas a uma possível deslocação das camadas sociais. Uma escola pública primária gratuita, mas pouco acessível, com espírito marcadamente de classe média, poderia servir às classes populares, sem com isso excitá-las demasiado à conquista de outros graus de educação. Como válvula de segurança, escolas normais e técnico-profissionais se abriram à continuação dos estudos pelos mais capazes. No nível médio, pois, criar-se-iam dois tipos de escola: o secundário ou propedêutico aos estudos superiores, a ser ministrado em escolas particulares pagas e destinado às classes de recursos suficientes para custear, nesse nível, a educação dos filhos; e a escola normal e a técnico-profissional, em número reduzido, públicas e gratuitas, para o povo. Criados tais óbices para o acesso ao ensino superior, poderia o mesmo ser público e gratuito. E foi o que se fez, ficando deste modo assegurada às classes dominantes, mas em parte já empobrecidas, do País, a oportunidade de dar a seus filhos a educação necessária às carreiras burocráticas e liberais, com que as boas famílias brasileiras contavam superar as dificuldades da desagregação da classe agrária.

Tivemos, assim: o ensino primário gratuito, mas de oportunidades reduzidas; o ensino secundário pago, para servir de estrangulamento a qualquer rápido desejo generalizado de ascensão social; e o ensino superior gratuito, para atender aos filhos dos "pobres envergonhados" em que se transformou a elite rural do País. Com esse sistema, assegurou-se a estabilidade social e começamos a marcha para a sociedade de "funcionários e doutores" que sucedeu ao nosso patriarcado rural.

Ao fazer estas observações, costumo acrescentar que o instinto de defesa da sociedade não ficou completamente tranqüilo com um tal sistema. A gratuidade do ensino superior havia sempre de oferecer algum perigo. Não seria, então, de todo mau que tal ensino não se aforçasse demasiado em ser eficiente. Os filhos-famílias que principalmente o freqüentavam eram pessoas bem nascidas, com razoável oportunidade de educação em suas casas, podendo, portanto, suprir as possíveis deficiências da educação escolar pela aquisição de bons livros, alguma viagenzinha de estudos ou de aperfeiçoamento no estrangeiro, inclusive cursos pagos lá fora.

Não só a possível seriedade desses cursos superiores gratuitos poderia constituir-se um óbice a que o fizessem os filhos pouco inteligentes de nossas melhores famílias, como poderia criar rivais demasiado poderosos por entre os poucos elementos populares que, devido à gratuidade, acabariam por ingressar no ensino superior, como, de fato, e cada vez mais passaram a ingressar.

Talvez seja demasiado cerebrina essa interpretação... Mas ou a ensaio, porque confesso julgar necessário achar-se uma explicação para o caráter extremamente ineficiente, em regra, do nosso ensino superior, até período muito recente. A hipótese que aqui lanço é a de que a ineficiência seria um modificador da gratuidade, infelizmente necessária devido à pobreza da classe dominante, mas reconhecida, ou instintivamente pres-

sentida, como arriscada pela sociedade medrosa e estacionária que sucedeu à emancipação dos escravos.

Foi este modesto sistema de segurança educacional, mantido em razoável funcionamento até a década de 30, que se viu, dessa data em diante, tomado de assalto pelas camadas em ascensão social e transformado no tumultuado acampamento educacional dos dias de hoje.

Organizado com o objetivo de servir à periclitante estabilidade social anterior a 30, está agora a servir, com a sua expansão desordenada, dentro de critérios ainda mais graves de ineficiência, a uma verdadeira demagogia educacional, formando, no nível superior, turmas cada vez mais numerosas de diplomados de duvidoso preparo para engrossar as fileiras dos candidatos ao emprego público, o que obriga o Estado, como patrão quase exclusivo dessa massa de pseudo-educados, a alargar cada vez mais os seus campos de emprego.

A velha república de “funcionários e doutores” estava longe de supor que seu engenhoso sistema de segurança educacional viria a produzir, com a ruptura dos freios tão bem imaginados, a dissolução educacional, graças à qual se vêm multiplicando os estabelecimentos de ensino superior gratuitos, a fim de poder acolher todos os que logrem atravessar a barreira, cada vez mais fácil, do ensino médio em geral e não mais só do secundário propriamente dito.

Longe de ter assegurada a sobrevivência da elite tradicional, o ensino superior gratuito está servindo para forjar uma falsa elite diplomada e para aumentar até o ponto de perigo a inflação burocrática do País.

Cumpre-nos fazer essa advertência, em que outras implícitas se encerram, sob pena de não podermos defender, perante a parte lúcida da Nação, a necessidade de recursos abundantes para a educação. Se esta se faz, não a fonte de preparo de elementos produtivos para o País, mas de elementos improdutivos ou apenas semiprodutivos, antes aumentando o ônus de despesas improdutivas da Nação do que lhe socorrendo as forças de produção, por que há de a sociedade fazer o esforço financeiro necessário a custeá-la?

Porque, já aqui, cabe mostrar que, ao contrário da educação para o consumo de uma classe já rica e que precisa de escola para manter o seu *status* social e aprender a gastar com gosto a sua fortuna, e consumir, com **espírito**, a sua vida; a educação para a produção não pode ser nem barata nem ineficiente.

Não quero dizer que toda a educação para o lazer seja barata e ineficiente. Bem sei que esta educação pode ser custosa e até custosíssima. Acredito, porém, que se compreenda que, sendo a educação para o lazer, a ineficiência possa não ser punida com conseqüências demasiado desastrosas, pois o educado já se sustenta, ou vai ter quem o sustente, estando sendo educado tão-somente para usar melhor os bens que usufruía ou venha a usufruir.

Já a educação para a produção é, naturalmente, mais exigente. Porque, se não for eficiente, haverá destruído o seu objetivo e, o que é mais grave, haverá transformado o educado em um passivo e não um ativo da sociedade, a qual com ele despendeu os seus recursos com o propósito de reavê-los e com juros, por isto e só por isto podendo aplicar em sua educação o dinheiro do povo.

Essas duas escolas de ensino eficiente e de ensino ineficiente são bem conhecidas entre nós. Para exemplificar as primeiras, isto é, as eficientes, temos as escolas médias técnico-industriais, as escolas superiores de engenharia, as escolas de medicina. Todos sabemos o seu custo. Um médico da Escola de Medicina de São Paulo custa ao Estado

nada menos de 2 milhões e 500 mil cruzeiros. Um aluno de uma escola técnico-industrial não deve custar, com o curso completo, hoje de sete anos, menos de 1/2 milhão de cruzeiros. Os alunos de escolas agrícolas médias andam a custar uma média de 50 mil cruzeiros por ano.

Concordaria que certos estudos exigem despesas menores de equipamento, mas todos os estudos são caros, só podendo ser baratos rápidos adestramentos de tipo muito especial. A própria chamada cultura geral, quando verdadeiramente ministrada, é das mais caras. Exige estudos demorados, contatos prolongados com professores do mais alto nível, bibliotecas imensas e tempo, muito tempo para o estudante se concentrar na lenta e contínua absorção da cultura passada e presente.

Todos os estudos, aliás, de verdadeira e autêntica formação para o trabalho, seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser estudados de tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo além disto, e sempre, longos períodos de estudo individual — e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante — longos períodos de prática em laboratórios, salas-ambiente, ateliês, etc., e longos períodos de convivência entre os que se estão formando e os seus professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores de nível médio e o mesmo devemos dizer do ensino superior, na preparação dos intelectuais, técnicos, cientistas e professores de alto nível. Toda simplificação só é possível se não visarmos verdadeiramente preparar os estudantes, mas obrigá-los apenas a algumas atividades formais como condição para lhes dar certos títulos de valor preestabelecido.

Ora, não será possível, em face do alto custo, a expansão do ensino superior em condições adequadas, sem a descoberta de novas fontes de receita para o autêntico preparo neste nível.

Vejamos, sumariamente, qual vem sendo a expansão em particular do ensino superior.

Possuímos, em 1936, 173 instituições de ensino superior, sendo 160 escolas profissionais, 3 escolas de Filosofia, 8 de Economia, 1 de Educação Física e 1 de Sociologia e Política. Apenas dez anos após, em 1956, elevou-se o total a 346, sendo 208 escolas profissionais, 45 de Filosofia, 38 de Economia, 8 de Educação Física, 8 de Biblioteconomia, 22 de Serviço Social, 8 de Jornalismo e mais nove outras diversas.

Pode-se ver que a grande expansão foi de escolas de Filosofia e de Economia que subiram de 11 a 83, as de Educação Física de 1 para 8 e as novas pequenas escolas de Biblioteconomia, Serviço Social, Jornalismo, etc., que, inexistentes em 1936, chegaram a 47 em 1956.

No campo profissional propriamente dito, o crescimento é um tanto menor: 160 em 1936, 208 em 1956. Incluímos nesse campo o Direito, a Engenharia, a Medicina, a Farmácia, a Odontologia, a Agronomia, a Arquitetura, a Química Industrial, a Veterinária e as Belas-Artes. Trata-se da formação do quadro de profissionais de nível superior. Concluíram o curso em 1936, nesse campo 3.990 alunos e, em 1956, concluíram 8.469. O crescimento maior é o de engenheiros que, de 220 em 1936, ascenderam em 1956, a 1.225. Já os médicos, em 1936, eram 1.376 e em 1956, 1.465, aumentando apenas de 80, isto é, cerca de 6%. Já os bacharéis em Direito, mais do que dobram, passando de 1.213 a 2.810. Interessante é o caso das Belas-Artes. Cresce o número de escolas de 4 para 10; concluindo o curso, nas 4 escolas, em 1936, 12 alunos e nas 10 em 1956, 53 alunos, à razão de 3 e 5,3 alunos diplomados por escola. Pode-se bem avaliar o custo desses diplomados!

Tomados todos os 11.348 diplomados em todas as escolas superiores em 1955 e considerando-se que o ensino superior está a despender 3 bilhões e 665 milhões de cruzeiros por ano, a média do custo de um diplomado de nível superior seria de 322.000 cruzeiros, cifra muito pouco expressiva, pois a média é de custos demasiado heterogêneos, sendo comparação exemplar a do custo de formação de um médico com a de um bacharel em Direito ou em Economia.

O problema que toda essa expansão suscita é o de como custeá-la.

Não parece justa a gratuidade do ensino superior, salvo se já estivessem plenamente resolvidos os problemas da educação popular primária e os do preparo de nível médio, na proporção e qualidade considerada necessária ao desenvolvimento do País. Todo o ensino gratuito deve ser universal. No caso de estudos acessíveis apenas a alguns, devem os mesmos ser pagos pelo interessado. Quando o Estado for o interessado, que se organize um sistema de bolsas, concedidas mediante concurso apropriado à justa seleção dos bolsistas.

Outro não é, aliás, o princípio consagrado pela Constituição: o ensino primário será gratuito e o posterior ao primário gratuito para todos os que provarem insuficiência de recursos. Tal princípio deixa claramente subentendido que o ensino posterior ao primário somente seja acessível aos que a ele se habilitam mediante alguma forma de concurso. Para que este concurso tenha valor para o Estado e possa prover o custeio dos estudos dos alunos por ele selecionados, seria necessário que tal concurso fosse feito por meio de exames de Estado. De qualquer modo, o ensino posterior ao ensino primário, pela Constituição, só deve ser gratuito para os que provarem insuficiência de recursos, justificando-se, assim, a instituição de taxas para todos os demais, o que viria a criar-lhe uma nova fonte de recursos e limitar a sua expansão indiscriminada.

A necessidade de educação no Brasil se mede pelo quadro constante do gráfico da página 393. O nosso *deficit* no ensino primário é da ordem de 1.200.000 crianças, em números redondos, para assegurar quatro graus escolares a todas as crianças de 7 a 11 anos de idade.

Considerando-se que esse mínimo já não é satisfatório e que precisamos elevar a escolaridade obrigatória a 6 anos, temos que o *deficit* sobe a 3.668.000, incluindo-se os alunos de 12 e 13 anos. Somente este *deficit* não poderá ser coberto por menos de 4 bilhões e 16 milhões, à razão de Cr\$ 1.200 por aluno, custo médio atual do aluno primário em todo o Brasil.

Se admitirmos que, no ensino médio, devemos elevar a matrícula nos dois últimos anos do 1º ciclo pelo menos ao dobro da atual, teremos que receber, nas duas séries, mais 223.000 adolescentes, que importarão no mínimo em mais 1 bilhão e 160 mil cruzeiros, a Cr\$ 5.200 por aluno, custo médio atual.

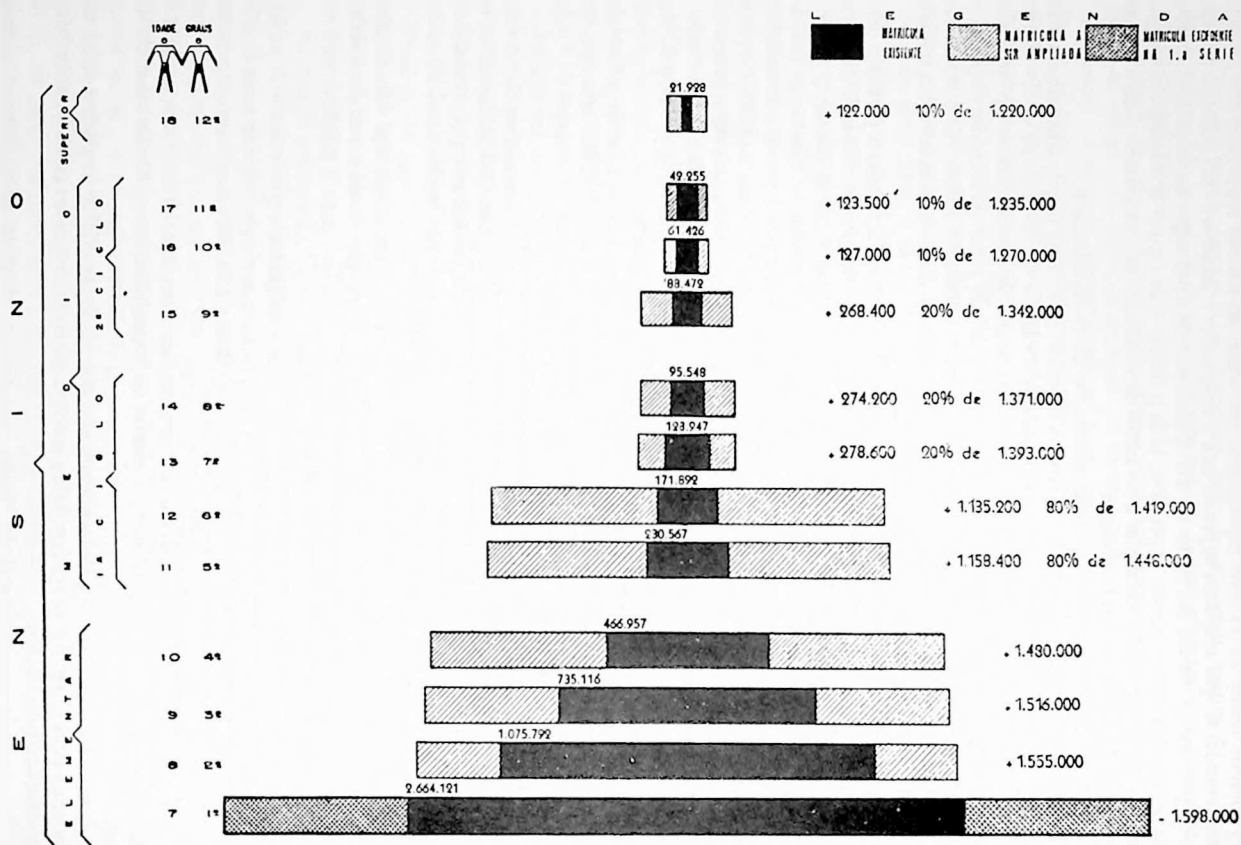
Resta o aumento a ser previsto para o curso de colégio ou segundo ciclo do ensino médio e para o ensino superior. Para o segundo ciclo, o aumento mínimo seria de 50% da matrícula atual, o que elevaria os atuais 192.000 a 250.000, com uma despesa mínima de mais de 300 milhões de cruzeiros.

No ensino superior, a expansão se teria de fazer em obediência a um sistema de prioridades, em que se assegurasse às escolas de engenharia e aos estudos científicos o necessário desenvolvimento.

Para expansão dessa grandeza e assim disciplinada (vide gráfico na página 402), não podem bastar os recursos orçamentários, embora estes tenham de ser elevados ao máximo da resistência da Nação.

Tomando-se a renda total da Nação, que foi em 1956 de 691,2 bilhões, e consi-

Metas Educacionais para 1960



derando-se que em 1953 ela despendeu com a educação 2,8% dessa renda, teremos que não seria impossível a despesa em 1956 de 19 bilhões e 353 milhões. Como apenas despendemos 14 bilhões e 65 milhões, teríamos a margem possível de 5 bilhões e 288 milhões, o que daria para o aumento do ensino primário e do ensino médio, com exceção do segundo ciclo. Isto, sem onerar a sociedade mais do que foi ela onerada no ano de 1953.

Admitindo-se que este não seja o máximo, pois os próprios Estados Unidos da América despendem 3% de sua renda total no custeio da educação e nós apenas 2,8%, no ano em que mais gastamos, proporcionalmente, poderiam ser criadas taxas de matrículas, a partir do ensino médio, a serem pagas por todos os alunos, para cobrir as despesas do ensino acima da média das despesas atuais, o que daria margem ao melhoramento do ensino. Os alunos que não pudessem pagar, receberiam bolsas de estudos a serem custeadas pelos interessados no preparo ministrado pelas escolas, de acordo com o nível de estudos e os seus diferentes ramos. O Estado, o Comércio, os Bancos, a Indústria, os Serviços Públicos se associariam na constituição desses fundos para bolsas de estudo, de acordo com os seus interesses particulares, seja no ensino médio, seja no superior.

Estabelecido que fosse o regime do ensino pago pelo aluno, acima de um mínimo básico a ser custeado pelo Estado, em cada curso, melhorar-se-ia o tom de seriedade de todos os estudos, professores e alunos se tornando responsáveis pela sua eficácia e pelo seu resultado. A gratuidade generalizada de hoje concorre, indiscutivelmente, para certa irresponsabilidade reinante no campo do ensino.

Outro aspecto a considerar no ensino superior é o do trabalho remunerado do estudante. É evidente que devemos admiti-lo, mas somente no próprio estabelecimento de ensino. Trabalhos de secretaria, de datilografia, de asseio, de auxílio técnico, de biblioteca, todas as funções suscetíveis de serem organizadas na base de tempo parcial devem ser postas à disposição dos alunos, que, deste modo, ganharão para sua subsistência e para o pagamento das taxas de matrículas. Organizadas as escolas no regime de tempo integral, com refeições, estudos, esportes, recreação, aulas, trabalhos de laboratório e exercícios práticos, muita função remunerada poderá ser criada para os estudantes, assegurando-lhes deste modo certa renda para custeio das despesas dos estudos.

Conclusão

Nesta análise, talvez longa, mas na realidade sumária, da situação educacional brasileira, procuramos mostrar duas tendências muito acentuadas e que nos parecem graves e até perigosas para o adequado desenvolvimento brasileiro.

Vimos como a expansão educacional obedece à tendência de alargar as oportunidades de educação seletiva para a classe média e a superior e à de custeá-la com recursos públicos subtraídos à educação popular e à educação de formação para o trabalho produtivo.

As duas tendências são sobrevivências do modesto sistema educacional de antes de 1930, destinado a uma sociedade em estado de relativa estagnação, com reduzidíssima classe média e também pequena classe superior.

A exaltação dessas tendências numa sociedade em transformação acelerada, com um operariado crescente e crescente aumento da classe média, corre o perigo de prejudicar a distribuição regular das classes sociais no Brasil, impedindo o desenvolvimento adequado do operariado e incentivando, na classe média, um falso espírito de privilégio. É

da natureza da classe média não ser uma classe privilegiada. O vigor moral dessa classe está exatamente em não se sentir privilegiada e buscar, com certa nobre gratuidade, sustentar os padrões de dignidade e decência que constituem os seus pontos de honra.

Os nossos deveres para com o povo brasileiro estão, assim, a exigir que demos primeiro a educação adequada às classes populares, a fim de lhes aumentar a produtividade e com ela o seu nível de vida. Somente depois de darmos estas oportunidades educativas básicas — que a todos devem ser obrigatoriamente dadas — poderemos passar à educação da classe média e da superior, pedindo-lhes, então, que socorram o Estado, assumindo parte do custo dessa educação em retribuição à manutenção do *status* social que lhes é, e muito justamente, tão precioso. Como a educação da classe média e superior é também essencial ao Estado, deve este custear parcela substancial dessa educação mas sem que isto importe em sacrificar a educação popular, pois esta, mais do que aquela, assegura a estabilidade social, no estágio de consciência popular em que vamos ingressando.

Custeando-a, assim, em parte, o Estado terá o direito e o poder de impor o sistema aberto de classes, e permitir que os mais capazes possam ascender às classes superiores seguintes. Isto também concorrerá para a estabilidade social. Mas se criarmos, ao invés disto, como vimos fazendo, um sistema regular de ascensão social pela educação, não ministrando a educação adequada às classes populares e suprimindo das classes médias e superiores o senso do sacrifício e do esforço necessário para nelas se manterem, o que equivale a torná-las privilegiadas, estaremos criando o fermento das grandes inquietações sociais e favorecendo um estado de coisas de desfecho pelo menos imprevisto.

A educação sempre se apresentou como a alternativa para a revolução e a catástrofe, mas, para isto, é necessário que não se faça ela própria um caminho para o privilégio ou para a manutenção de privilégios.

Façamos do nosso sistema escolar um sistema de formação do homem para os diferentes níveis da vida social. Mas com um vigoroso espírito de justiça, dando primeiro aos **muitos** aquele mínimo de educação, sem o qual a vida não terá significação nem poderá sequer ser decentemente vivida, e depois, aos **poucos**, a melhor educação possível, obrigando, porém, estes **poucos** a custear, sempre que possível, pelo menos parte dessa educação, e, no caso de ser preciso ou de justiça, pelo valor do estudante, dá-la gratuita, caracterizando de modo indistigável a dívida que está ele a assumir para com a sociedade. A educação mais alta que assim está a receber não lhe dá direitos nem o faz credor da sociedade, antes lhe dá deveres e responsabilidades, fá-lo o devedor de um débito que só a sua produtividade real poderá pagar.

Bem sei o quanto é difícil criar, entre nós, um tal espírito. Muitos dirão que será mesmo impossível. Persisto em crer o contrário. Os nossos jovens das escolas superiores podem não possuir a consciência perfeitamente nítida de quanto são privilegiados. Mas, é indiscutível que os agita um certo senso de dever social. Esclarecimentos como estes que estive aqui a procurar prestar juntar-se-ão a outros, até que se forme a consciência necessária para as duas reformas indispensáveis: a reorientação da escola para que a mesma se faça uma escola de trabalho e de preparo real e não apenas de atividades rituais para o diploma, e a redistribuição dos recursos para a educação, estabelecendo-se a prioridade da gratuidade do ensino popular universal e o custeio do ensino pós-primário e superior em parte com recursos públicos e em parte com recursos do estudante, salvo se lhe não assistirem condições para tal e houver obtido a matrícula em concurso público feito em escolas oficiais.

Com estas duas reformas, teremos corrigido, acredito, as duas tendências menos promissoras e de certo modo graves do nosso sistema educacional e, ao mesmo tempo, aberto um novo caminho para a sua expansão que se vem fazendo e se há de fazer cada vez maior e mais ampla, constituindo cada desenvolvimento a base sólida para um novo desenvolvimento e não um progresso ilusório, destinado tão-somente a criar amanhã problema ainda maior para a escola e para a sociedade.

Referências Bibliográficas

SÉRIE NACIONAL. Rio de Janeiro, IBGE, 1956. v. 1

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **O ensino no Brasil em 1948-50; II: ensino extraprimário.** Rio de Janeiro, 1957.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Laboratório de Estatística. **Estimativas da população em idade escolar.** s.n.t.

———. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **O ensino no Brasil em 1948 - 1950; I: ensino primário geral.** Rio de Janeiro, 1956.

———. **O ensino no Brasil; série 1932 - 1947.** s.n.t.

———. **Sinopse do ensino médio; 1954 - 1955 - 1956.**

———. **Sinopse do ensino superior; 1954 - 1955 - 1956.**

LEVANTAMENTO especial das despesas públicas com o ensino. CAPES, 1957.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira.** São Paulo, Ed. Nacional, 1956.

———. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro, J. Olympio, 1957.

———. **Municipalização do ensino primário.** Tese ao Congresso de Municipalidades, 1957.

———. **Bases para uma programação da educação primária no Brasil.** Palestra no Curso da CEPAL, 1956.

———. **Educação. Problema da Formação Nacional.**

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Na oportunidade do 40º ano de circulação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vem o INEP, através deste número comemorativo, levantando questões educacionais que perduram com o passar dos anos, malgrado o empenho e devotamento de educadores, administradores e autoridades.

Antecedendo o registro das exposições e debates concernentes à Mesa-Redonda sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, realizada em 13 de março próximo passado, cujo objetivo foi o de suscitar a reflexão sobre a influência das idéias e propostas contidas nesse documento sobre o processo educacional brasileiro e discutir sua atualidade em relação à política vigente na área da Educação, divulgamos, a seguir, em sua íntegra, o documento original, conservando, inclusive, a ortografia então em uso.

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL — AO POVO E AO GOVERNO

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de carácter economico lhe pôdem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução organica do systema cultural de um paiz depende de suas condições economicas, é impossivel desenvolver as forças economicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturaes e o desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que

são os factores fundamentaes do accrescimento de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 annos de regimen republicano, se dêr um balanço ao estado actual da educação publica, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas economicas e educacionaes, que era indispensavel entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espirito de continuidade, não logram ainda crear um systema de organização escolar, á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentario e desarticulado. A situação actual, creada pela successão periodica de reformas parciais e frequentemente arbitrarias, lançadas sem solidez economica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construcções isoladas, algumas já em ruina, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quasi todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto philosophico e social) e da applicação (aspecto technico) dos methodos scientificos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espirito philosophico e scientifico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grossei-

ro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagogicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausencia total de uma cultura universitaria e na formação meramente literaria de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura propria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existencia de um problema sobre objectivos e fins da educação". Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quaes as instituições escolares, esparsas, não traziam, para attrahil-as e oriental-as para uma direcção, o polo magnetico de uma concepção da vida, nem se submettiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objectivas com que o tratamento scientifico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, á luz dos fins estabelecidos, os processos mais efficazes para a realização da obra educacional.

Certo, um educador pôde bem ser um philosopho e deve ter a sua philosophia de educação; mas, trabalhando scientificamente nesse terreno, elle deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto tambem dos meios de realizal-os. O physico e o chimico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janella do seu laboratorio. Mas o educador, como o sociologo, tem necessidade de uma cultura multipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; elle deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas phases, para perceber, além do apparente e do ephemero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociaes que cooperam na obra da civilização. Se têm essa cultura geral, que lhe permite orga-

nizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjuncto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagogico ou dos methodos ao problema philosophico ou dos fins da educação; se tem um espirito scientifico, empregará os methodos communs a todo genero de investigação scientifica, podendo recorrer a technicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiencias e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas technicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos scientificos na administração dos serviços escolares.

Movimento de renovação educacional

A luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideaes de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrucção educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes ultimos doze annos, transferir do terreno administrativo para os planos politico-sociaes a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestigio das instituições antigas; foram essas instituições creações artificiaes ou deformadas pelo egoismo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitaveis os ataques contra ellas. De facto, porque os nossos methodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, emquanto no Mexico, no Uruguay, na Argentina e no Chile, para só falar na America hespanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programmas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a republica, ha 43 annos, emquanto nossos meios de locomoção e os processos de industria centuplicaram de

efficacia, em pouco mais de um quartel de seculo? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enkystada no meio social, sem meios de influir sobre elle, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a acção educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociaes, para estender o seu raio de influencia e de acção?

Embóra, a principio, sem directrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma serie fecunda de combates de idéas, agitando o ambiente para as primeiras reformas impellidas para uma nova direcção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espiritos, pondo em circulação novas idéas e transmittindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. Já se despertava a consciencia de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto gráo, o habito de se prender, sobre bases solidas e largas, a um conjuncto de idéas abstractas e de principios geraes, com que possamos armar um angulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, atravez da complexidade tremenda dos problemas sociaes, horizontes mais vastos. Os trabalhos scientificos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstructora, o axioma de que se póde ser tão scientifico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Districto Federal e em tres ou quatro Estados as reformas e, com ellas, as realizações, com espirito scientifico, e inspiradas por um ideal que, modelado á imagem da vida, já lhe reflectia a complexidade. Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma idéa em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das idéas e a irradiação dos factos.

Directrizes que se esclarecem

Mas, com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se incutira, por todas as formas, no magisterio, o espirito novo, o gosto da critica e do debate e a consciencia da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho ás grandes reformas educacionaes. É certo que, com a effervescencia intellectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxygenio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espirito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação publica, nos ultimos annos. A maioria dos espiritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, atravez de um labirinto de idéas vagas, fóra de seu alcance, e certamente, acima de sua experiencia; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéas claras, o que lhes tira o desejo de adquiril-as... Era preciso, pois, imprimir uma direcção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou comsigo os educadores de mais destaque, e levar-o a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento publico, as bases e directrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o publico e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o inicio das hostilidades contra a escola tradicional.

Reformas e a Reforma

Se não ha paiz "onde a opinião se divide em maior numero de côres, e se não se

encontra theoría que entre nós não tenha adeptos”, segundo já observou Alberto Torres, principios e idéas não passam, entre nós, de “bandeira de discussão, ornatos de polemica ou simples meio de exito pessoal ou politico”. Illustrados, ás vezes, e eruditos, mas raramente cultos, não assimilamos bastante as idéas para se tornarem um nucleo de convicções ou um systema de doutrina, capaz de nos impellir á acção em que costumam desencadear-se aquelles “que pensaram sua vida e viveram seu pensamento”. A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas idéas e convicções e a nossa vida de educadores, em qualquer sector ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa actividade já denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrução educacional, sem estadear a segurança de um triumpho facil, mas com a serena confiança na victoria definitiva de nossos ideaes de educação. Em logar dessas reformas parciaes, que se succederam, na sua quasi totalidade, na estreiteza chronica de tentativas empiricas, o nosso programma concretiza uma nova politica educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o rythmo acelerado dos organismos novos, o musculo central da estructura politica e social da nação.

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de fórma, dando soluções differentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o amago da questão, alterando os caracteres geraes e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistimos á aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou. Já tínhamos chegado então, na campanha escolar, ao ponto decisivo e climaterico, ou se o quizerdes, á linha de

divisão das aguas. Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não póde, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela acção extensa e intensiva da escola sobre o individuo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influencias exteriores, senão por uma evolução continua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. As surpresas e os golpes de theatro são impotentes para modificarem o estado psychologico e moral de um povo. É preciso, porém, atacar essa obra, por um plano integral, para que ella não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentario, semelhante a essas muralhas pelasgicas, inacabadas, cujos blócos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surprehendeu antes do corôamento de seus esforços...

Finalidades da educação

Toda a educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, reflectindo, em cada época, a philosophia predominante que é determinada, a seu turno, pela estructura da sociedade. E’ evidente que as differentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões differentes sobre a “concepção do mundo”, que convem fazer adoptar ao educando e sobre o que é necessario considerar como “qualidade socialmente util”. O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, “desenvolver de maneira anarchica as tendencias dominantes do educando; se o mestre intervem para transformar, isto implica nelle a representação de um certo ideal á imagem do qual se esforça por modelar os jovens espiritos”. Esse ideal e aspiração dos adultos torna-se mesmo mais facil de aprehender exactamente quando assistimos á sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a socie-

dade se entrega para educar os seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gyra, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstracto e absoluto, e outros, concreto e relativo, variavel no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação atravez das differentes civilizações, nos ensina que o "conteudo real desse ideal" variou sempre de accôrdo com a estructura e as tendencias sociaes da época, extrahindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da propria natureza da realidade social.

Ora, se a educação está intimamente vinculada á philosophia da cada época, que lhe define o caracter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagogico, a educação nova não póde deixar de ser uma reacção categorica, intencional e systematica contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ella tem servido, a educação perde o "sentido aristologico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilegio determinado pela condição economica e social do individuo, para assumir um "caracter biologico", com que ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo a todo o individuo o direito a ser educado até onde o permittam as suas aptidões naturaes, independente de razões de ordem economica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarchia democratica" pela "hierarchia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociaes, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ella tem, por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção duravel com o fim de "di-

rigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de accôrdo com uma certa concepção do mundo.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das differenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente util", conforme o angulo visual de cada uma das classes ou grupos sociaes. A educação nova que, certamente pragmatica, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do individuo, e que se funda sobre o principio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social actual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, installada para uma concepção burgueza, vinha mantendo o individuo na sua autonomia isolada e esteril, resultante da doutrina do individualismo libertario, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rijidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da actividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição activa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espirito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

Valores mutaveis e valores permanentes

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objecto da acção educativa, não se rompeu nem está a pique de rom-

per-se o equilibrio entre os valores mutaveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrario, se assegurará melhor esse equilibrio é no novo systema de educação, que, longe de se propôr a fins particulares de determinados grupos sociaes, ás tendencias ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentaes e geraes que assignala a natureza nas suas funções biologicas. E' certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de producção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o methodo que realiza o accrescimento da producção social, é o unico methodo susceptivel de fazer homens cultivados e uteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiencias; a consciencia social que nos leva a comprehender as necessidades do individuo atravez das da comunidade, e o espirito de justiça, de renuncia e de disciplina, não são, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, ennobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor á vida humana? Um vicio das escolas espiritualistas, já o ponderou Jules Simon, é o "desdém pela multidão". Quer-se raciocinar entre si e reflectir entre si. Evitae de experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se se quer servir á humanidade, é preciso estar em communhão com ella...

Certo, a doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser accusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma machina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado. "A alma tem uma potencia de milhões de cavallos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades mathematicas se perdes-

sem, escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, soffreria sem duvida um detrimento immenso e um damno irreparavel; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades moraes, seria o proprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria". Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstracção ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades moraes, que contribuem para harmonizar os interesses individuaes e os interesses collectivos. "Nós não somos antes homens e depois seres sociaes, lembra-nos a voz insuspeita de Paul Bureau; somos seres sociaes, por isto mesmo que somos homens, e a verdade está antes em que não ha acto, pensamento, desejo, attitude, resolução, que tenham em nós sós seu principio e seu termo e que realizem em nós sómente a totalidade de seus effeitos".

O Estado em face da educação

a) A educação, uma funcção essencialmente publica

Mas, do direito de cada individuo á sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus grãos e manifestações, como uma funcção social e eminentemente publica, que elle é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociaes. A educação que é uma das funções de que a familia se vem despojando em proveito da sociedade politica, rompeu os quadros do communismo familiar e dos grupos especificos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciaes e primordiaes do Estado. Esta restricção progressiva das attribuições da familia, — que tambem

deixou de ser "um centro de produção" para ser apenas um "centro de consumo", em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da protecção de interesses especializados", — fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a "função específica", dentro do "fóco interior", embora cada vez mais estreito, em que ella se confinou. Ella é ainda o "quadro natural que sustenta socialmente o individuo, como o meio moral em que se disciplinam as tendencias, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal". Por isto, o Estado, longe de prescindir da familia, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ella dá á escola e na collaboração effectiva entre paes e professores, entre os quaes, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra commum essas duas forças sociaes — a familia e a escola, que operavam de todo indifferentes, senão em direcções diversas e ás vezes oppostas.

b) A questão da escola unica

Assentado o principio do direito biologico de cada individuo á sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tomar effectivo, por um plano geral de educação, de estructura organica, que torne a escola accessivel, em todos os seus grãos, aos cidadãos a quem a estructura social do paiz mantém em condições de inferioridade economica para obter o maximo de desenvolvimento de accôrdo com as suas aptidões vitaes. Chega-se, por esta forma, ao principio da escola para todos, "escola commum ou unica", que, tomado a rigor, só não ficará na contingencia de soffrer quaesquer restricções, em paizes em que as reformas pedagogicas estão intimamente ligadas com a reconstrucção fundamen-

tal das relações sociaes. Em nosso regimen politico, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças á organização de escolas privadas de typos differentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinavel de não admittir, dentro do systema escolar do Estado, quaesquer classes ou escolas, a que só tenha accesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente economico. Afastada a idéa do monopolio da educação pelo Estado num paiz, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessario estimular, sob sua vigilancia as instituições privadas idoneas, a "escola unica" se entenderá, entre nós, não como "uma conscripção precoce", arrolando, da escola infantil á universidade, todos os brasileiros, e submettendo-os durante o maior tempo possivel a uma formação identica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola official, unica, em que todas as creanças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos paes á escola publica, tenham uma educação commum, igual para todos.

c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos principios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação á finalidade biologica da educação de todos os fins particulares e parciaes (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biologico que cada ser humano tem á educação. A laicidade, que colloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectario, subtráe o educando, respeitando-lhe a integridade da personali-

dade em formação, á pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições officiaes de educação é um principio egualitario que torna a educação, em qualquer de seus grãos, accessivel não a uma minoria, por um privilegio economico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatorio, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primario, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliavel com o trabalho productivo, isto é, até aos 18 anos, é mais necessaria ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a creança e o joven", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorancia dos paes ou responsaveis e pelas contingencias economicas. A escola unificada não permite ainda, entre alumnos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicologicas e profissionaes, estabelecendo em todas as instituições "a educação em commum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de egualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais economica a organização da obra escolar e mais facil a sua gradação.

A função educacional

a) A unidade da função educacional

A consciencia desses principios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espiritos, como condições essenciaes á organização de um regimen escolar, lançado, em harmonia com os direitos do individuo, sobre as bases da unificação do ensi-

no, com todas as suas consequencias. De facto, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao maximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada "uma só" a função educacional, cujos diferentes grãos estão destinados a servir ás diferentes phases de seu crescimento, "que são partes organicas de um todo que biologicamente deve ser levado á sua completa formação". Nenhum outro principio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutaes e mais fecundas em consequencias do que esse que decorre logicamente da finalidade biologica da educação. A selecção dos alumnos nas suas aptidões naturaes, a suppressão de instituições creadoras de differenças sobre base economica, a incorporação dos estudos do magisterio á universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus grãos e a reacção contra tudo que lhe quebra a coherencia interna e a unidade vital, constituem o programma de uma politica educacional, fundada sobre a applicação do principio unificador que modifica profundamente a estrutura intima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos systemas escolares.

b) A autonomia da função educacional

Mas, subordinada a educação publica a interesses transitorios, caprichos pessoases ou appetites de partidos, será impossivel ao Estado realizar a immensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não ha systema escolar cuja unidade e efficacia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e annulladas, quando o Estado não o soube ou não o quiz acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impôr á educação fins inteiramente contrarios aos fins geraes que assignala a natureza em

suas funções biológicas. Toda a importância manifesta do systema escolar actual e a insufficiencia das soluções dadas ás questões de caracter educativo não provam senão o desastre irreparavel que resulta, para a educação publica, de influencias e intervenções estranhas que conseguiram sujeital-a a seus ideaes secundarios e interesses subalternos. Dahi decorre a necessidade de uma ampla autonomia technica, administrativa e economica, com que os technicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direcção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiaes para poderem realizal-a. Esses meios, porém, não podem reduzir-se ás verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço publico e, por isto, sujeitas ás crises dos erarios do Estado ou ás oscillações do interesse dos governos pela educação. A autonomia economica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituído de patrimonios, impostos e rendas proprias, seja administrado e applicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos proprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direcção.

c) A descentralização

A organização da educação brasileira unitaria sobre a base e os principios do Estado, no espirito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo esteril e odioso, ao qual se oppõem as condições geographicas do paiz e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e ás exigencias regionaes. Unidade não significa uniformidade. A unidade presuppõe multiplicidade. Por menos que pareça, á primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na applicação da doutrina federativa e descentralizada, que teremos de buscar o meio de levar

a cabo, em toda a Republica, uma obra methodica e coordenada, de accôrdo com um plano commum, de completa efficiencia, tanto em intensidade como em extensão. A' União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territorios, é que deve competir a educação em todos os grãos, dentro dos principios geraes fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de attribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministerio da Educação, caberá vigiar sobre a obediencia a esses principios, fazendo executar as orientações e os rumos geraes da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinarias, soccorrendo onde haja deficiencia de meios, facilitando o intercambio pedagogico e cultural dos Estados e intensificando por todas as fôrmas as suas relações espirituaes. A unidade educativa, — essa obra immensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espirito commum, um estado de animo nacional, nesse regimen livre de intercambio, solidariedade e cooperação que, levando os Estados a evitar todo desperdicio nas suas despesas escolares afim de produzir os maiores resultados com as menores despesas, abrirá margem a uma successão ininterrupta de esforços fecundos em creações e iniciativas.

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da educação nova

O desenvolvimento das sciencias lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando á finalidade fundamental e aos ideaes que ella deve proseguir os processos apropriados para realizal-os. A extensão e a riqueza que actualmente alcança por toda a parte o estudo scientifico e experimental da educação, a libertaram

do empirismo, dando-lhe um caracter e um espirito nitidamente scientifico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiencias, os principios da educação nova, pressentidos e ás vezes formulados em rasgos de synthese, pela intuição luminosa de seus precusores. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de accrescimento, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de acções e reacções em que o espirito cresce de "dentro para fóra", substitue o mecanismo pela vida (actividade funcional) e transfere para a creança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentaes, como "funções vitaes" e não como "processos em si mesmos", ella os subordina á vida, como meio de utilizal-a e de satisfazer as suas multiplas necessidades materiaes e espirituas. A escola, vista desse angulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve offerrecer á creança um meio vivo e natural, "favoravel ao intercambio de reacções e experiencias", em que ella, vivendo a sua vida propria, generosa e bella de creança, seja levada "ao trabalho e á acção por meios naturaes que a vida suscita quando o trabalho e a acção convem aos seus interesses e ás suas necessidades".

Nessa nova concepção da escola, que é uma reacção contra as tendencias exclusivamente passivas, intellectualistas e verbalistas da escola tradicional, a actividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a actividade espontanea, alegre e fecunda, dirigida á satisfação das necessidades do proprio individuo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inherente á sua propria natureza, o problema não só da corresponden-

cia entre os grãos do ensino e as etapas da evolução intellectual fixadas sobre a base dos interesses, como tambem da adaptação da actividade educativa ás necessidades psychobiologicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de facto, a predominancia dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas actividades, do factor psychobiologico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade espontanea e o estimulo constante ao educando (creança, adolescente ou joven) a buscar todos os recursos ao seu alcance. "graças á força de attracção das necessidades profundamente sentidas". E' certo que, deslocando-se por esta fórmula, para a creança e para os seus interesses, moveis e transitorios, a fonte de inspiração das actividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programmas tradicionaes, do ponto de vista da logica formal dos adultos, para os pôr de accôrdo com a "logica psychologica", isto é, com a logica que se baseia na natureza e no funcionamento do espirito infantil.

Mas, para que a escola possa fornecer aos "impulsos interiores a occasião e o meio de realizar-se", e abrir ao educando á sua energia de observar, experimentar e crear todas as actividades capazes de satisfazer-a, é preciso que ella seja reorganizada como um "mundo natural e social embrionario", um ambiente dynamico em intima connexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um aparelho formal e rijido, sem differenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada á maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as actividades manuaes, motoras ou constructoras "constituem as funções predominantes

da vida”, é natural que ella inicie os alumnos nessas actividades, pondo-os em contacto com o ambiente e com a vida activa que os rodeia, para que elles possam, desta forma, possuil-a, apreciar-a e sentil-a de accôrdo com as aptidões e possibilidades. “A vida da sociedade, observou Paulsen, se modifica em função da sua economia, e a energia individual e collectiva se manifesta pela sua produção material”. A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias creadoras do educando, procurando estimular-lhe o proprio esforço como o elemento mais efficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as actividades pedagogicas e sociaes, para fazel-o penetrar na corrente do progresso material e espirital da sociedade de que proveiu e em que vae viver e lutar.

Plano de reconstrução educacional

a) As linhas geraes do plano

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de acção ou processos de que necessita o individuo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os principios scientificos sobre os quaes se pôde apoiar solidamente um systema de educação. A applicação desses principios importa, como se vê, numa radical transformação da educação publica em todos os seus grãos, tanto á luz do novo conceito de educação, como á vista das necessidades nacionaes. No plano de reconstrução educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas geraes, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o actual systema (se é que se pôde chamar systema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos grãos, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quaes

deve ter o seu “fim particular”, proprio, dentro da “unidade do fim geral da educação” e dos principios e methodos communs a todos os grãos e instituições educativas. De facto, o divorcio entre as entidades que mantêm o ensino primario e profissional e as que mantêm o ensino secundario e superior, vae concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatarios deste manifesto, “para que se estabeleçam no Brasil, dois systemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incommunicaveis, differentes nos seus objectivos culturaes e sociaes, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social”.

A escola primaria que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infancia e constitue o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundaria unificada, que lhe succede, em terceiro plano, para abrir accesso ás escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espirito novo que já se apoderou do ensino primario não se poderia, porém, subtrahir a escola secundaria, em que se apresentam, collocadas no mesmo nivel, a educação chamada “profissional” (de preferencia manual ou mecanica) e a educação humanistica ou scientifica (de preponderancia intellectual), sobre uma base commum de tres annos. A escola secundaria deixará de ser assim a velha escola de “um grupo social”, destinada a adaptar todas as intelligencias a uma forma rijida de educação, para ser um aparelho flexivel e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer ás necessidades praticas de adaptação á variedade dos grupos sociaes. É o mesmo principio que faz alargar o campo educativo das Universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas “liberais”, se devem introduzir, no systema, as escolas de cultura especializada, para as profissões indus-

trias e mercantis, propulsoras de nossa riqueza economica e industrial. Mas esse principio, dilatando o campo das universidades, para adaptal-as á variedade e ás necessidades dos grupos sociaes, tão longe está de lhes restringir a função cultural que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as ás suas proprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes nucleos de criação livre, de pesquisa scientifica e de cultura desinteressada.

A instrucção publica não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um "systema de canaes de exodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo". E' preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurales e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriaes já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercicio normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primaria e secundaria profissional) ás necessidades regionaes e ás profissões e industrias dominantes no meio. A nova politica educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literaria de nossa cultura, para lhe dar um character scientifico e technico, e contra esse espirito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais. A arte e a literatura tem effectivamente uma significação social, profunda e multipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma collectividade unanime, a diffusão de taes ou quaes idéas sociaes, de uma maneira "imaginada", e, portanto, efficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo con-

ferem certamente á arte uma enorme importancia social. Mas, se, á medida que a riqueza do homem augmenta, o alimento occupa um logar cada vez mais fraco, para o productores intellectuales não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em solidas bases economicas.

b) O ponto nevrálgico da questão

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarchia de suas instituições escolares (escola infantil ou pre-primaria; primaria; secundaria e superior ou universitaria) aos quatro grandes periodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. E' uma reforma integral da organização e dos methodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espirito que substitue o conceito estatico do ensino por um conceito dynamico, fazendo um appello, dos jardins de infancia á Universidade, não á receptividade mas á actividade creadora do alumno. A partir da escola infantil (4 a 6 annos) até á Universidade, com escala pela educação primaria (7 a 12) e pela secundaria (12 a 18 annos), a "continuação ininterrupta de esforços creadores" deve levar á formação da personalidade integral do alumno e ao desenvolvimento de sua faculdade productora e de seu poder creador, pela applicação, na escola, para a aquisição activa de conhecimentos, dos mesmos methodos (observação, pesquisa, e experiencia), que segue o espirito maduro, nas investigações scientificas. A escola secundaria, unificada para se evitar o divorcio entre os trabalhadores manuaes e intellectuales, terá uma solida base commum de cultura geral (3 annos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em secção de preponderancia intellectual (com os 3 cyclos de humanidades modernas; ciencias phisicas e mathematicas; e ciencias chemicas e biologicas), e em secção de preferencia manual, ramificada por sua

vez, em cyclos, escolas ou cursos destinados á preparação ás actividades profissionais, decorrentes da extracção de materias primas (escolas agricolas, de mineração e de pesca) da elaboração das materias primas (industriales e profissionais) e da distribuição dos productos elaborados (transportes, communicações e commercio).

Mas, montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguezia), emquanto a escola primaria servia á classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundaria ou do 3º gráo não fôrma apenas o reducto dos interesses de classe, que crearam e mantêm o dualismo dos systemas escolares. E' ainda nesse campo educativo que se levanta a controversia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo á escolha do momento em que a materia do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundaria seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão. Ora, a solução dada, neste plano, ao problema do ensino secundario, levantando os obstaculos oppostos pela escola tradicional á interpenetração das classes sociaes, se inspira na necessidade de adaptar essa educação á diversidade nascente de gostos e á variedade crescente de aptidões que a observação psychologica regista nos adolescentes e que "representam as unicas forças capazes de arrastar o espirito dos jovens á cultura superior". A escola do passado, com seu esforço inutil de abarcar a somma geral de conhecimentos, descuroou a propria formação do espirito e a funcção que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral commum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das materias do que o "methodo de sua aquisição", a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 annos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já á di-

versidade crescente de aptidões e de gostos, já á variedade de fórmias de actividade social.

c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitario no Brasil

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões "liberaes" (engenharia, medicina e direito), não pôde evidentemente erigir-se á altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes scientificos e culturaes a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rigidos á formação de todas as profissões que exijam conhecimentos scientificos, elevando-as a todas a nivel superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, accessivel a todas. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultanea ou successiva, em cada quadro universitario, de faculdades de ciencias sociaes e economicas; de ciencias mathematicas, physicas e naturaes, e de philosophia e letras que, attendendo á variedade de typos mentaes e das necessidades sociaes, deverão abrir ás universidades que se crearem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações scientificas. A educação superior ou universitaria, a partir dos 18 annos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de facto, não sómente á formação profissional e technica, no seu maximo desenvolvimento, como á formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ella deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a triplice funcção que lhe cabe de elaboradora ou creadora de sciencia (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (sciencia feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitaria, das ciencias e das artes.

No entanto, com ser a pesquisa, na expressão de Coulter, o "systema nervoso da Universidade", que estimula e domina qualquer outra função; com ser esse espirito de profundidade e universalidade, que imprime á educação superior um character universitario, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a sciencia está inteiramente subordinada á arte ou á technica da profissão a que servem, com o cuidado da applicação immediata e proxima, de uma direcção utilitaria em vista de uma função publica ou de uma carreira privada. Ora, se, entre nós, vingam facilmente todas as formulas e phrases feitas; se a nossa illustração, mais variada e mais vasta do que no imperio, é hoje, na phrase de Alberto Torres, "mais vaga, fluida, sem assento, incapaz de habilitar os espiritos a formar juizos e incapaz de lhes inspirar actos", é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundaria solida, posto que exclusivamente literaria, se deixou infiltrar desse espirito encyclopedico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiencia, em que devia exercitar-se, se deslocou o pensamento para o hedonismo intellectual e para a sciencia feita, e em que, finalmente, o periodo creador cede o logar á erudição, e essa mesma quasi sempre, entre nós, aparente e sem substancia, dissimulando sob a superficie, ás vezes brilhante, a absoluta falta de solidez de conhecimentos.

Nessa superficialidade de cultura, facil e apressada, de autodidactas, cujas opiniões se mantêm prisioneiras de sistemas ou se matizam das tonalidades das mais variadas doutrinas, se tem de buscar as

causas profundas da estreiteza e da fluctuação dos espiritos e da indisciplina mental, quase anarchica, que revelamos em face de todos os problemas. Nem a primeira geração nascida com a republica, no seu esforço heroico para adquirir a posse de si mesma, elevando-se acima de seu meio, conseguiu libertar-se de todos os males educativos de que se viciou a sua formação. A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessaria e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe crear e diffundir ideaes politicos, sociaes, moraes e estheticos, é que podemos obter esse intensivo espirito commum, nas aspirações, nos ideaes e nas luctas, esse "estado de animo nacional", capaz de dar força, efficacia e coherencia á acção dos homens, sejam quaes forem as divergencias que possa estabelecer entre elles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. E' a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo scientifico dos grandes problemas nacionaes, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o scepticismo de nada escolher nem julgar; a falta de critica, por falta de espirito de synthese; a indifferença ou a neutralidade no terreno das idéas; a ignorancia "da mais humana de todas as operações intellectuaes, que é a de tomar partido", e a tendencia e o espirito facil de substituir os principios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados.

d) O problema dos melhores

De facto, a Universidade, que se encontra no apice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sabios, scientistas, technicos, e educadores, de que ellas precisam para o estudo e solução de suas questões scientificas, moraes, intellectuaes, politi-

cas e economicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por selecção, devem formar o vertice de uma pyramide de base immensa. Certamente, o novo conceito de educação repelle as elites formadas artificialmente "por differenciação economica" ou sob o criterio da independencia economica, que não é nem pôde ser hoje elemento necessario para fazer parte dellas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não sómente de admittir todas as capacidades novas, como tambem de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os individuos que não desempenham a função social que lhes é attribuida no interesse da collectividade. Mas, não ha sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e seleccionada fôr a sua elite, quanto maior fôr a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necesarios para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa selecção que se deve processar não "por differenciação economica", mas "pela differenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a acção biologica e funcional, não pôde, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitaria que, elevando ao maximo o desenvolvimento dos individuos dentro de suas aptidões naturaes e seleccionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influencia effectiva na sociedade e affectar, dessa forma, a consciencia social.

A unidade de formação de professores e a unidade de espirito

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os

grãos, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função publica da mais alta importancia, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma élite pôde e deve receber. A maior parte delle, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundario e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionaes dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundario a sua educação geral. O magisterio primario, preparado em escolas especiaes (escolas normaes), de character mais propedeutico, e, ás vezes mixto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nivel secundario, nem uma solida preparação pedagogica, nem a educação geral em que ella deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira differente, quando não é inteiramente descuidada, como se a funcção educacional, de todas as funcções publicas a mais importante, fosse a unica par cujo exercicio não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os grãos, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundario, devem, no entanto, formar o seu espirito pedagogico, conjuntamente, nos cursos universitarios, em faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nivel superior e incorporadas ás universidades. A tradição das hierarchias docentes, baseadas na differenciação dos grãos de ensino, e que a linguagem fixou em denominações differentes (mestre, professor e cathedratico), é inteiramente contraria ao principio da unidade da função educacional, que, applicado, ás funcções docentes, importa na incorporação dos estudos do magisterio ás universidades, e, portanto, na libertação espiritual e economica do professor, mediante uma formação e remunera-

ração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as directrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naquelles que estão incumbidos de transmitil-a. Nós não temos o feiticismo mas o principio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se creou esse "espírito". esse "ideal comum", pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magisterio, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais logica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação actual. Os professores de ensino primario e secundario, assim formados, em escolas ou cursos universitarios, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundaria, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magisterio. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função especifica, se estabeleceriam contactos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em germen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espirito sobre a base da unidade de formação dos professores.

O papel da escola na vida e a sua função social

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psychologia applicada á creança começaram a dar á educação bases scientificas, os estudos sociologicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciencia mais nitida da sua função social e da estreiteza relativa de seu circulo de acção. Compreende-se, á luz desses estudos, que a escola, campo especifico de educação, não é um elemento estranho á sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessarias á vida, o lugar onde vivem a creança, a adolescencia e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja acção é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças innumeraveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadissimas, são, de facto, as influencias que fôrnam o homem atravez da existencia. "Ha a herança que a escola da especie, como já se escreveu; a familia que é a escola dos paes; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderaveis e forças incalculaveis". Compreender-se-á, então, para empregar a imagem de C. Bouglé, que, na sociedade, a "zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; os pequenos focos de acção consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vazia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silencio e a immobilidade do deserto, mas o fremito de uma floresta povoada".

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua acção educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem

ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizar-a, como um organismo malleavel e vivo, aparelhado de um systema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de acção. As instituições periescolares e postescolares, de character educativo ou de assistencia social, devem ser incorporadas em todos os systemas de organização escolar para corrigirem essa insufficiencia social, cada vez maior, das instituições educacionaes. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infancia ás escolas superiores, não exercem a acção intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjuncto systematico de medidas de projecção social da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual for o seu grão, dos jardins ás universidades, deve, pois, reunir em torno de si as familias dos alumnos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos paes em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alumnos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e multiplos elementos materiaes e espirituaes da collectividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espirito de cooperação social entre os paes, os professores, a imprensa e todas as demais instituições directamente interessadas na obra da educação.

Pois, é impossivel realizar-se em intensidade e extensão, uma solida obra educacional, sem se rasgarem á escola aberturas no maior numero possivel de direcções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ella precisa, para se desenvolver, recorrendo a communitade como á fonte que lhes ha de proporcionar todos os elementos necessarios para elevar as condições materiaes e espirituaes das escolas. A consciencia do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a offensiva educacional sobre os nucleos sociaes, como a familia, os

agrupamentos profissionaes e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergencia, numa obra solidaria, com as outras instituições da communitade. Mas, além de attrahir para a obra commum as instituições que são destinadas, no systema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possivel, todos os recursos formidaveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o radio, com que a sciencia, multiplicando-lhe a efficacia, acudiu á obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geographicas e da extensão territorial do paiz, uma importancia capital. A' escola antiga, presumida da importancia do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e esteril, sem o indispensavel complemento e concurso de todas as outras instituições sociaes, se succederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua acção na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atracção e irradiação de todas as forças e actividades educativas.

A democracia, — um programma de longos deveres

Não alimentamos, de certo, illusões sobre as difficuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrucção educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas, temos, com a consciencia profunda de uma por uma dessas difficuldades, a disposição obstinada de enfretal-as, dispostos, como estamos, na defeza de nossos ideaes educacionaes, para as existencias mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que ha homens, aspirações e luctas. O proprio espirito que o informa de uma nova politica educacional, com sentido

unitario e de bases scientificas, e que seria, em outros paizes, a maior fonte de seu prestigio, tornar4 esse plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educaç4o, no terreno de uma politica empirica, 4 margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de educaç4o devem ser resolvidos de maneira scientifica, e se a sciencia n4o tem patria, nem varia, nos seus principios, com os climas e as latitudes, a obra de educaç4o deve ter, em toda a parte, uma "unidade fundamental", dentro da variedade de systems resultantes da adaptaç4o a novos ambientes dessas id4as e aspiraç4es que, sendo estruturalmente scientificas e humanas, t4em um caracter universal. E' preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magisterio e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contacto bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as attitudes em face do problema educacional, e para nos permittir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspiraç4es que constituem a substancia de uma nova politica de educaç4o.

Os obstaculos accumulados, por4m, n4o nos abateram ainda nem poder4o abater-nos a resoluç4o firme de trabalhar pela reconstruç4o educacional no Brasil. N4os temos uma miss4o a cumprir: insensiveis 4 indiferenç4a e 4 hostilidade, em lucta aberta contra preconceitos e prevenç4es enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideaes de reconstruç4o do Brasil, na base de uma educaç4o inteiramente nova. A hora critica e decisiva que vivemos, n4o nos permite hesitar um momento deante da tremenda tarefa que nos imp4oe a consciencia, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para

enfrentarmos com o evangelho da nova geraç4o, a complexidade tragica dos problemas postos pelas sociedades modernas. "N4o devemos submeter o nosso espirito. Devemos, antes de tudo proporcionar-nos um espirito firme e seguro; chegar a ser serios em todas as cousas, e n4o continuar a viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formarmos principios fixos e inabalaveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas acç4es; vida e pensamento devem ser em n4os outros de uma s4o peç4a e formar um todo penetrante e solido. Devemos, em uma palavra, adquirir um caracter, e reflectir, pelo movimento de nossas proprias id4as, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relaç4o comnosco e o que podemos esperar delles. E' preciso formar uma opini4o clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou n4o de um modo decidido e inabalavel".

Essas palavras t4o opportunas, que agora lembramos, escreveu-as Fichte ha mais de um seculo, apontando 4 Alemanha, depois da derrota de Lena, o caminho de sua salvaç4o pela obra educacional, em um daquelles famosos "discursos 4 naç4o allem4", pronunciados de sua cathedra, emquanto sob as janellas da Universidade, pelas ruas de Berlim, resoavam os tamb4ores francezes... N4o s4o, de facto, sen4o as fortes convicç4es e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e os grandes povos. Toda a profunda renovaç4o dos principios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformaç4es no regimen educacional: as unicas revoluç4es fecundas s4o as que se fazem ou se consolidam pela educaç4o, e 4 s4o pela educaç4o que a doutrina democratica, utilizada como um principio de desaggregaç4o moral e de indisciplina, poder4 transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia creadora, de solidariedade so-

cial e de espirito de cooperação. “O ideal da democracia que, — escrevia Gustave Belot em 1919, — parecia mecanismo politico, torna-se principio de vida moral e social, e o que parecia cousa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programma de longos deveres”. Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior somma de sacrificios; aquelle com que não é possível transigir sem a perda irreparavel de algumas gerações; aquelle em cujo cumprimento os erros praticados se projectam mais longe nas suas consequências, agravando-se á medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciencia de si mesmo e de seus destinos e a força para affirmar-se e realizal-os, entretém, cultiva e perpetúa a identidade da consciencia nacional, na sua communhão intima com a consciencia humana.

Fernando de Azevedo
Afranio Peixoto

A. de Sampaio Doria
Anísio Spinola Teixeira
M. Bergstrom Lourenço Filho
Roquette Pinto
J. G. Frota Pessôa
Julio de Mesquita Filho
Raul Briquet
Mario Casasanta
C. Delgado de Carvalho
A. Ferreira de Almeida Jr.
J. P. Fontenelle
Roldão Lopes de Barros
Noemy M. da Silveira
Hermes Lima
Attilio Vivacqua
Francisco Venancio Filho
Paulo Maranhão
Cecilia Meirelles
Edgar Sussekind de Mendonça
Armada Alvaro Alberto
Garcia de Rezende
Nobrega da Cunha
Paschoal Lemme
Raul Gomes.

Mesa-Redonda sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o desenvolvimento da Educação Brasileira

Há pouco mais de meio século era lançado o Manifesto dos Educadores pela Educação Nova. Impunha-se portanto um reexame das propostas defendidas nesse documento, à luz das realidades atuais da educação brasileira.

Ao ensejo do 40º ano de edição da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a direção do INEP promoveu essa Mesa, com a participação de educadores que se alinham em distintos posicionamentos diante das questões ali formuladas.

Transcrevemos aqui a íntegra das exposições e debates então registrados.

ABERTURA

Palavras da Ministra Esther de Figueiredo Ferraz

Professora Lena Castello Branco, Diretora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, nosso querido e já consagrado INEP; Dignas autoridades aqui presentes; Senhores expositores e Senhores debatedores; Senhores e Senhoras.

Gostaria de saudar todos aqui presentes e agradecer-lhes pelo fato de haverem atendido à nossa convocação para tomar parte nesses trabalhos de tão grande importância.

Ao longo de pouco mais de quatro séculos de história, a educação brasileira vem apresentando fases relativamente longas de continuidade pela plácida consagração de padrões normalmente aceitos

e momentos nervosos, agitados, de transição e de mudança. Nestes, comprovadamente muito fecundos, evidencia-se a inadequação entre o sistema educacional e a sociedade, resultando em alterações mais ou menos significativas nos modelos vigentes, na filosofia e nas práticas pedagógicas que os informam. Temos, assim, aceitação de um lado e irresignação de outro.

O escolanovismo no Brasil, reunindo elementos comuns a várias correntes pedagógicas, expressas, dentre outros, por Claparède, Dewey, Bouvet, Ferrière, Kilpatrick e Decroly, teve lugar em momento de grandes modificações da sociedade brasileira. Iniciando-se na década de 20 e prolongando-se nos anos subsequentes, foi contemporâneo da revolução estética e cultural que se consubstanciou na Semana de Arte Moderna de São Paulo em 1922, com sua mensagem revolucionária, e mesmo iconoclasta, onde se salientaram figuras como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral e tantos outros.

Consubstanciou-se também no Centro Regionalista do Nordeste, em Recife, em 1924. O escolanovismo conviveu e de certa forma foi co-partícipe de muitas revoltas e dos diversos movimentos políticos que pontilharam o ocaso da "República Velha". Uns e outros expressaram anseios de mudança que permeavam a sociedade, profundamente atingida pelos processos de urbanização e de industrialização em curso e ainda pelo duplo fenômeno, àque-

la altura incipiente, do crescimento demográfico e da ascensão das massas.

De muitas maneiras o escolanovismo influenciou a educação brasileira. Enseguiu, no plano político, a edição de farta legislação que reformulou os sistemas estaduais. O movimento teve, no Brasil, “pioneiros” que começaram a atuar já na década de 20, contrapondo, como diz Valnir Chagas, “ao formalismo herbartiano da instrução, a idéia integrada e dinâmica da educação”, espalhando-se por alguns Estados, numa verdadeira “ação missionária”. Tivemos, então, reformas realizadas em 1920, em São Paulo, por Sampaio Dória; em 1922, no Rio de Janeiro, por Carneiro Leão; em 1923, no Ceará, por Lourenço Filho; na Bahia, em 1924, por Anísio Teixeira; no Rio Grande do Norte, em 1925, por José Augusto; em Minas Gerais, em 1927, por Francisco Campos e Mário Casassanta; em Pernambuco, em 1928, ainda por Carneiro Leão; e em 1928, também, no antigo Distrito Federal, por Fernando de Azevedo. A reforma atingiu sobretudo os ensinos primário e normal, já que o ensino hoje de 2º grau e o ensino superior estavam mais afetos às normas federais. Além de reformular os sistemas estaduais, essa legislação conduziu, no plano federal, à criação do Ministério da Educação e Saúde pelos debates profícuos na Assembléia Constituinte de 1934. No plano social, as idéias e a atuação dos escolanovistas resultaram na afirmação dos educadores como categoria profissional diferenciada, emprestando-lhes notoriedade e influência. Mas foi sobretudo no plano pedagógico, como aliás não poderia deixar de ser, que o escolanovismo deixou marcas indeléveis, não sendo temerário afirmar que verdadeiramente revolucionou a escola brasileira.

Desdobrando-se em várias décadas, o movimento escolanovista teve definido seus pressupostos teóricos e seu programa de ação no documento dirigido, em mar-

ço de 1932, **Ao povo e ao Governo** por 26 signatários — entre intelectuais e educadores — no assim chamado **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, que propugnava pela “reconstrução educacional do Brasil”, representando, na expressão de Fernando de Azevedo, “vigoroso esforço para constituir uma nova política educacional e propor a execução de um dos mais largos planos escolares que já se traçaram no Brasil”. Assinaram esse documento, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Antônio de Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Manuel Bergström Lourenço Filho, J.G. Frota Pessoa, P.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemi da Silveira, Hermes Lima, Atílio Viváqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Roquete Pinto, Julio de Mesquita Filho, Paulo Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Cecília Meirelles, Edgard Sussekind de Mendonça, Amanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Paschoal Leme, Raul Gomes, C. Homega da Cunha. Os mais importantes eram, evidentemente, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Para reduzir a uma síntese, que quase diria, muito sintética, das idéias da Escola Nova, valho-me da expressão de Valnir Chagas quando, no seu festejado livro **Educação Brasileira** — o ensino de 1º e 2º graus, diz o seguinte, referindo-se ao documento: “Neste último documento, encarava-se a Educação como um instrumento por excelência de uma reconstrução nacional a expressar-se na formação da hierarquia democrática, pela hierarquia das capacidades recrutadas em todos os grupos sociais”. “Essencialmente pública”, ela teria de desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades, sob forma obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação ditada por critérios de cor, sexo ou tipo de estudos. “Comum e única” devia articular-se dinamicamente nos seus vários graus, para atender às dife-

rentes fases do crescimento, integrando e colocando no mesmo plano as atividades intelectuais e as manuais. Metodologicamente funcional e ativa, segundo os postulados da "Escola Nova", assentava-se em base mais psicológica do que lógica, pelo ajustamento do currículo aos interesses naturais dos educandos. Tudo isso implicava uma crescente autonomia técnica, econômica e administrativa da escola como instituição, e ao mesmo tempo, supunha um magistério cuja formação, mesmo para o ensino primário, se elevasse gradualmente ao nível superior.

Esse documento de 1932 foi, por assim dizer, reiterado e justificado por um outro manifesto de 1959, também redigido por Fernando de Azevedo e assinado, já agora, por 144 intelectuais e educadores, que proclamavam a atualidade do manifesto de 32 e também o seu direito e dever de lutar por uma política que pudesse acudir "a sede incoercível de educação das massas populares". Não podemos esquecer, a essa altura, a atuação profícua da Associação dos Educadores Brasileiros, a qual, entre outras iniciativas, promoveu as célebres Conferências Nacionais de Educação que, em cada ano, a partir de 1927, se realizavam numa capital de Estado. Seria talvez útil, a essa altura, que considerássemos a possibilidade de fazer reviver essa iniciativa. E isso mesmo sugeri à Professora Lena Castello Branco, lembrando-lhe que, já este ano, começássemos a preparar, para realização em fevereiro de 1985, uma nova Conferência Nacional de Educação.

Passados mais de 50 anos, quase 52, da publicação do primeiro documento e considerada a sua inquestionável influência sobre gerações e gerações de educandos e educadores, parece oportuno e válido refletir sobre a importância e as consequências do Manifesto e do escolanovismo como um todo na educação brasileira. Em boa hora o INEP, em certa medida fruto, ele mesmo, daquelas idéias e daqueles

propósitos, promove esta Mesa-Redonda, cujos trabalhos irão constituir matéria da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em um número comemorativo do seu 40º aniversário. É oportuna essa reflexão sobretudo quando certos problemas que se diria, eternos, e que foram tratados nesses dois documentos, principalmente no de 1932, se recolocam, já agora numa nova perspectiva, exigindo também soluções novas para fazer face à problemática dos tempos modernos. A reflexão é ainda oportuna sobretudo porque nos achamos num momento de "abertura", abertura para a liberdade. Dentro desta linha de considerações gostaria de encerrar minhas palavras citando uma frase de Anísio Teixeira, relativa à liberdade, onde ele diz: "sempre que a inteligência humana passa por um período de liberdade — por liberdade se entende a ausência de controles impostos e externos ao seu desenvolvimento — há como que uma safra miraculosa, e a mente humana explode em riqueza de imaginação e de observação que abre novos horizontes à sua suprema aventura".

Vamos aproveitar esse momento de liberdade, que há de perdurar, para reiterarmos o pensamento formulado pelos pioneiros de 1932.

Obrigada senhores.

Palavras da Professora Lena Castello Branco Ferreira Costa, Diretora-Geral do INEP

Senhora Ministra Esther de Figueiredo Ferraz, Senhores membros do Comitê Editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Senhores expositores e debatedores desta Mesa-Redonda, Senhores Diretores do INEP, Senhoras e Senhores.

O objetivo imediato das Mesas-Redondas que vêm sendo promovidas pelo INEP é o de ensinar o debate e a troca de idéias, de experiências e informações sobre temas relevantes da educação brasileira; a finalidade mediata será a de subsidiar a se-

ção **Debates e Propostas** da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Com efeito, voltando à circulação a tradicional Revista, em novembro próximo passado, foi definido pelo seu Comitê Editorial que se dedicasse número especial ao 40º aniversário daquela publicação. Nenhuma outra iniciativa melhor se harmonizaria com as comemorações dessa efeméride do que o encontro que, para o estudo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ora congrega o escolhido grupo de educadores aqui reunidos, dentre os quais ressalta a presença da Senhora Ministra da Educação e Cultura, Professora Esther de Figueiredo Ferraz, o que nos honra sobremaneira.

De diversos modos e sob muitos aspectos estiveram interligados o INEP e os **Pioneiros da Educação Nova**. E falar do ideário daqueles educadores — dentre os quais Lourenço Filho e Anísio Teixeira, para citar apenas alguns dos mais famosos *inepianos* — é também evocar as bases filosóficas e doutrinárias sobre as quais se construíram as atividades deste Instituto, desde várias décadas.

Nascido no bojo do movimento renovador que foi o *escolanovismo*, acentuadamente marcado pela preocupação com o componente social e político da educação, como instrumento de formação do cidadão, nas sociedades democráticas, o **Manifesto** e seus autores preconizavam também a aplicação mais larga dos métodos científicos aos problemas da educação. Criado em 1937 e instalado em 1938, o Instituto de Pedagogia, logo rebatizado como Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, constituiu-se em “centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação”, nos termos do Decreto-lei nº 580 de 30.07.38, que o regulamentou. Assim, desde suas origens, tem o INEP evidenciado preocupações no sentido de indagar e de definir o nexo de uma ciência da educação brasi-

leira, lastreada em estudos e pesquisas de incontestável seriedade.

A visão histórica da evolução de qualquer ciência coloca-nos, com frequência, na perspectiva privilegiada do nosso tempo, o que poderá induzir-nos a erros de julgamento quanto às tentativas e acertos, buscas e descobertas dos que nos antecederam. Não obstante, é dinâmico e constante o evoluir das ciências — e dentre estas, a ciência da educação, com todos os seus questionamentos e perplexidades, ciência do homem que é por excelência, naquilo que o homem tem de mais nobre: sua inteligência, sua vontade, seu caráter.

Passados quase 52 anos da divulgação do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, um sem número de educadores e de educandos vem sendo influenciado pelas idéias e formulações enfeixadas naquele documento. Será profícuo indagarmos o que subsiste das suas proposições, nos dias atuais, e como se projetam elas para o futuro. Será igualmente valioso conhecer as mudanças que desencadearam e aquelas que seja possível prever, tanto no macrocosmo dos sistemas educacionais, como no microcosmo das escolas e, a partir destas, na mente e no coração dos homens.

A presente Mesa-Redonda foi concebida em perspectiva dialética, objetivando ensinar uma visão retrospectiva e uma visão prospectiva das ressonâncias do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** na educação brasileira. Os expositores e debatedores que aqui comparecem, emprestando maior relevo e significação a este evento, provêm de diferentes gerações e tiveram sua formação humanística e pedagógica forjada em momentos históricos diferenciados, sob a influência de pressupostos filosóficos também diversos. Educadores são, todos eles, com experiências individualizadas, todavia inestimáveis, em riqueza e dedicação à educação brasileira.

O Ministro Abgar Renault, contemporâneo e partícipe do movimento da Escola Nova, escritor, intelectual e homem público de merecido renome, discorrerá, em visão retrospectiva, sobre o **Manifesto**. Da mesma perspectiva, falará o Professor Luis Antônio Rodrigues da Cunha, da Universidade Federal Fluminense, estudioso da matéria, historiador da educação, espírito alerta e penetrante. Em seguida, o professor Carlos Roberto Jamil Cury, da Universidade Federal de Minas Gerais, expoente de uma geração intensamente crítica, discorrerá sobre o tema, sob enfoque prospectivo. O Padre José de Vasconcellos, inteligência das mais brilhantes e espírito dos mais lúcidos, com larga folha de serviços prestados à educação, encerrará a primeira etapa dos trabalhos programados.

Cada um dos expositores — Ministro Abgar Renault e Professor Carlos Roberto Jamil Cury — disporá de 30 minutos; a cada um dos debatedores, Professor Luis Antônio Rodrigues da Cunha e Padre José de Vasconcellos, estarão reservados 20 minutos. Em seguida, será franqueado o debate a todos os que nos honram com a sua presença.

Muito obrigada.

1º EXPOSITOR

Ministro Abgar Renault*

Bem merece o 40º aniversário do aparecimento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ser comemorado, e nenhuma forma lograria ser mais expressiva do que a evocação, para efeitos de análise e confronto, do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. A primeira traz imediatamente à lembrança o nome do insigne homem de Estado, Gustavo Ca-

panema, que convocou Lourenço Filho, o grande mestre da pedagogia e um dos signatários daquele documento, para a obra de criação do INEP e do seu órgão de divulgação. O segundo, pela sua importância técnica e pela sua significação social e política, impõe releitura, reexame e cotejo do pensamento nele expresso com o que foi realizado, ou seja, do que foi ou poderia ter sido com o que é, com o que não chegou a ser, e por quê.

Esse documento deve, com justiça, ser havido por estudo, em síntese apertada, mas clara, exata e convincente, dos problemas capitais da educação brasileira em todos os seus graus, do pré-primário ao superior, e por completo mapa indicativo dos caminhos que deveriam ser rasgados através da floresta confusa, hirta e escura e seguidos cuidadosamente para serem alcançados os pontos em mira. Acredito que da análise do que foi planejado no Manifesto de 1932 e do que foi realmente levado a efeito se projetarão traços aparentemente desconexos, de cuja ligação poderá nascer um retrato fiel do Brasil e das suas reais inclinações, não apenas educacionais, senão também políticas, sociais e até econômicas.

Em que direções marchou de 1932 até agora o Brasil na área da educação? Que foi concretamente realizado de acordo com aquele documento? Em que setores se desenvolveu, de fato, ação criadora? Onde falhamos e por que falhamos? Que função, boa ou má, neste ou naquele ponto, exerceu o Estado? Como contribuiu para o êxito e como errou, onde errou e por quê? Haverá o nosso modo de ser nacional causado falhas em que incidiram as idéias, sugestões, conselhos e planos, sempre tão nítidos e objetivos formulados no Manifesto lançado há 52 anos?

O que era a nossa educação em 1932 servirá de base às nossas indagações. Em 1931, Francisco Campos, nomeado no fim do ano anterior Ministro da Educação e Saúde, quando foi criado esse órgão, es-

* Abgar Renault foi Ministro da Educação e Cultura durante o período de 24/11/55 a 31/01/56.

tudou a fundo as condições da educação na área federal e formulou, começando a executá-las, reformas que procuravam alcançar as raízes dos problemas. Havendo permanecido no exercício daquele cargo apenas alguns meses, não logrou pôr por obra o que fora planejado, mas muitos dos seus modos de ver coincidem com os do Manifesto de 1932, notadamente em matéria de ensino superior e, neste, a organização da universidade, na qual entendia fundamentais os estudos desinteressados, a pesquisa, a criação de cultura no sentido mais amplo que essa palavra possa abranger. A sua visão e a sua compreensão da universidade eram tais, que uma autoridade do tomo de Newton Supcira me declarou que a exposição de motivos apresentada ao Chefe do Governo Provisório sobre a reforma universitária dá a impressão de haver sido escrita nos dias de hoje. Aliás, de 1927 a 1929, Francisco Campos, como Secretário do Interior de Minas Gerais, empreendeu ampla reforma do ensino primário e do ensino normal, cujas diretrizes em nada se desviavam das linhas do Manifesto. Foi um precursor, dotado de rara inteligência e raro sentimento das nossas realidades.

É justo reconhecer que numerosos pontos lançados em relevo no grande documento ora em estudo só vieram, infelizmente, a ser objeto de trasladação para a realidade longos e longos anos após 1932. Assim, por exemplo, o grave problema da descentralização — uma das preocupações capitais dos pioneiros de 1932 — só veio novamente a ser cogitado e, afinal, resolvido em 1962, isto é, 30 anos depois, pela Lei de Diretrizes e Bases. Não sou, nunca fui pela centralização, mas confesso ter dúvidas sobre os benefícios de tal providência, isto é, sobre as vantagens reais para a educação, para a solução dos problemas didáticos em si, para a vida nas salas de aula, a começar pelas aulas destinadas à preparação de

professores. O caso tão debatido da fiscalização federal nos estabelecimentos de ensino secundário deve ser examinado. Era eficaz, sem dúvida nenhuma. Será eficaz, hoje, tão-só por haver-se descentralizado? A ineficiência não provinha da centralização em si, que, aliás, não é boa norma administrativa, mas da incompetência do pessoal utilizado. Do ponto de vista administrativo ou, melhor, apenas burocrático, não há dúvida de que houve progresso, mas esse afigura-se a mim a só coisa verdadeiramente útil que se conseguiu. Portanto, não creio que a descentralização do ensino primário, isto é, a sua municipalização venha a dar resultados, e não creio por não crer na competência educacional, administrativa e econômica da maioria dos nossos municípios. Somente por exceção conseguiremos algo realmente à altura das nossas tremendas necessidades.

Ponto importantíssimo assinalado em primeiro plano no documento que examino é a disjunção entre os problemas educacionais e os recursos econômicos, fenômeno estranhíssimo que persiste e ameaça eternizar-se, criando dificuldades insuperáveis para todo o sistema de educação, sobretudo para o recrutamento do magistério. Os recursos imaginados e utilizados, a saber, medidas como os fundos escolares e o salário-educação — este criado por Carlos Pasquale, o admirável educador e administrador paulista —, melhoraram muito as condições financeiras em que se debate a educação, mas não bastam a solver a terrível dificuldade, sobretudo em razão do crescimento da população em idade escolar.

É certo que muitas instituições gastam largas parcelas dos seus orçamentos em despesas não de primeira necessidade, defeito cuja correção se impõe, mas que, só por si, não explica as dificuldades capitais enfrentadas pelo esforço educacional em várias esferas.

Também é exato que na fase atual da

nossa economia e das nossas finanças públicas é compreensível o esforço por comprimir despesas; a questão, porém, de índole fundamental é que antes, muito antes da presente conjuntura, já era tudo assim, por forma que o Manifesto de 1932 está carregado de razão ao declarar: "No entanto, se, depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, verificar-se-á que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do País."

Tal dificuldade não data, pois, de agora, quando todos conhecemos as agruras que cercam o governo e temos correta explicação da indigência dos meios necessários para a solução de numerosos problemas, entre eles, em primeiro plano, os da educação. Erros de ação e de omissão acumulados em dezenas de anos não se corrigem rapidamente. Na verdade, tanto menos se corrigem quanto as contingências econômicas mais se agravam dia por dia e desde longa data. Assim, não vejo o que debitar aos períodos governamentais que se seguiram a 1964. O ponto de difícil compreensão é que tal contingência vem de longe e foi agravando-se com a marcha do tempo em face da fria indiferença do Estado. Não obstante essas deficiências gravíssimas, não é negável o fato de ter havido, com frequência, dinheiros mal gastos, que desfalcarem orçamentos já minguados. A grande esperança, neste capítulo, é a execução da Emenda Constitucional apresentada e aprovada graças ao patriotismo, à diligência e à perseverança do ilustre Senador João Calmon.

Reflexão retrospectiva sobre esse e outros aspectos do problema leva-nos, infelizmente, à conclusão amarga da indiferen-

ça geral do Estado perante o seu problema básico, sim básico, desde que se tenha a causa da educação pelo que é e pelo que representa para o País, mesmo do ponto de vista econômico.

Se examinarmos, à luz do Manifesto, o ensino pré-primário e o primário a impressão que guardaremos será penosa: continua sem escola massa imensa de crianças, cujo número deverá raiar, hoje, por 8 milhões. E não falarei do número de evasões, nem no de repetência; apenas lembrarei o que declarou um especialista da OEA: mantidas a mesma taxa de crescimento da população, a mesma taxa de evasão e a mesma de repetência, o Brasil gastará ainda 300 anos para dominar o seu analfabetismo. Não entendo bem, em face desses números, tamanho deblaterar sobre democracia com eleições diretas num país como o nosso, quando altas autoridades na matéria conclufram que não pode haver democracia onde não haja um mínimo de pessoas alfabetizadas, verdadeiramente alfabetizadas. Que diriam os signatários do Manifesto de 1932, contemplando o quadro atual?

Pela primeira vez — e este é um sinal de ânimo e de esperança — um dirigente da educação nacional se deliberou a trabalhar duramente na área da educação primária, nela incluída a pré-primária — Esther de Figueiredo Ferraz, cujo discernimento, cuja coragem espiritual e física e cujo espírito público dela fazem trabalhadora insubstituível na grande obra. Para essa grande educadora, que é, por igual, uma grande administradora, o primeiro problema no âmbito, todo ele difícilíssimo, da educação nacional é a educação de primeiro grau, que tem as suas raízes na educação pré-primária.

É das mais significativas a exposição do Manifesto sobre a preparação do pessoal docente. Até 1932 só havia cursos para quem visava o exercício do magistério primário. Já em 1933 ou 1934, por iniciativa do grande mestre que foi Anf-

sio Teixeira, inaugurava-se no Rio de Janeiro a preparação dos candidatos ao ensino de 2º grau, e em 1934, graças à fundação da Universidade de São Paulo, parece-me que se deu, também em São Paulo, início à mesma tarefa essencial. Não há dúvida de que a palavra dos pioneiros foi ouvida, e não só o governo federal, senão também alguns governos estaduais seguiram os grandes exemplos apontados, e progredimos consideravelmente. Pena é que duas ressalvas hajam de ser feitas: a primeira está no erro dos cursos de curta duração, cujos resultados foram maus, senão de todo em todo inúteis; a segunda aparece no defeito de permitir a lei de 1972 a preparação de professores de 2º grau mediante, se não me engano, o acréscimo de um ano ao curso destinado à preparação de professores de 1º grau, com este resultado: preferir o estudante, em geral, continuar o curso por mais um ano em virtude da remuneração um pouco melhor paga nas escolas secundárias e por alcançar o seu título maior prestígio social, inteiramente falso, aliás, porque, por motivos psicológicos pessoais de aluno e professor e de ordem técnico-pedagógica, é mais difícil ser um bom mestre num estabelecimento de educação primária do que num de 2º grau.

Penso que a Lei de Diretrizes e Bases, de suma importância em nossa vida educacional, foi consideravelmente inspirada no Manifesto de que trato nesta despretensiosa exposição, mas creio, por igual, que Anísio Teixeira, também signatário daquele notável documento, haveria atingido as mesmas conclusões, graças aos seus grandes conhecimentos técnicos e gerais e a sua inteligência excepcional. E ele foi o inspirador principal da lei citada.

Após a conquista de alguns instrumentos essenciais como os que nomeei, entre os quais quero novamente lançar em relevo o trabalho levado a efeito por algumas

universidades, como, por exemplo, a de São Paulo, que completará dentro em pouco meio século de esforços e resultados admiráveis, após, repito, a conquista de alguns instrumentos essenciais, como explicar certas indigências gravíssimas do sistema de educação brasileiro, as quais parecem incuráveis?

De par com as insuficiências financeiras, outras falhas existem, que fazem baixar continuamente a linha d'água do barco desafortunado. Quais são elas? — Em primeiro lugar, a incompetência, de que se origina a improvisação, da qual nasce, por sua vez, o caminho errado, no qual não há, em regra, voltar atrás. Tão temível, senão mais temível ainda, é o abominável defeito do nosso caráter nacional, que retorna facilmente ao ponto de partida, não para retificar o caminho, mas para deter-se e criar uma espécie de sistema de descontinuidade, mediante o qual tudo tem de recomeçar, mas alterado para pior, após curto período de funcionamento, ainda quando este haja sido promissor.

Exemplos de eloquência convincente: o INEP e a sua revista, salvos por Esther de Figueiredo Ferraz, que sabiamente entregou um e outra à alta competência e à dedicação exemplar de Lena Castello Branco Ferreira Costa; o terceiro exemplo está nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, que tiveram alteradas e reduzidas as suas finalidades, com a conseqüente mudança de seu nome.

Nos Estados, a situação será certamente a mesma, pois a falha, como assinala, é geral, é nacional. Darei um pequeno exemplo só, e esse do meu próprio Estado, que é Minas Gerais: por duas vezes Secretário da Educação, extingui, por duas vezes, os 3ºs e os 4ºs turnos de numerosas escolas primárias por serem, como todos sabem, instrumentos inúteis: foram restabelecidos no dia seguinte ao da minha exoneração.

Cabe-nos continuar seguindo o mapa

de ação do Manifesto de 1932, acrescentando-lhe, talvez, uns poucos itens meramente complementares, alguns, aliás, implícitos no grande documento. Ei-los: a) — insistir sem descanso na tecla especial do conceito de que a prioridade do nosso sistema de educação não pode, não deve ser o ensino secundário e muito menos o superior, ainda que organizado e funcionando sob a forma de universidade, mas tem de ser o ensino primário rural, que deve ter quatro anos de curso, e o urbano, neles implícito o pré-primário: tal é a necessidade máxima, capital, suprema da educação nacional; b) — levar todo o sistema a criar no aluno hábitos morais, religiosos, intelectuais, higiênicos, cívicos e sociais, pondo termo à sua falsificação; c) — zelar pelo ensino da língua portuguesa em termos tais que se torne possível a cada estudante falar e escrever com um mínimo de correção; d) — formar professores competentes para esses efeitos, revivendo e modernizando as escolas normais, que tantos e tão bons serviços prestaram outrora; e) — devolver aos centros regionais de pesquisas educacionais as funções para que foram criados; f) — instituir o exame de Estado para o ingresso no curso secundário, nos cursos superiores e nos de pós-graduação, como sugeriu Anísio Teixeira, por forma que só tenham neles ingresso os mais capazes; g) — cumprir o preceito constitucional relativo às condições da concessão de graduação.

Acredito que a observância rigorosa do conteúdo do Manifesto e das providências contidas nos itens que acabamos de nomear, preservada por inquebrantável perseverança venha a oferecer ao País a educação que merece e, por seu intermédio, os homens de que necessita, a prosperidade que procura e a democracia a que aspira, realizando, por conseguinte, na sua íntegra o programa largo e sábio dos pioneiros de 1932.

As dificuldades capitais originam-se em

nosso caráter nacional, que, insisto, tem necessidade urgente de corrigir a sua falta de persistência, ou seja, a sua vocação para a descontinuidade.

Será fácil consegui-lo? — Não é, pois depende, por igual, da educação, e aqui resvalamos, caímos e afundamos em funesto círculo vicioso, mas, como declarou em discurso público a insigne Ministra Esther de Figueiredo Ferraz, os pessimistas não devem cuidar de educação.

Para vencermos tão imensa dificuldade é imperioso abafarmos o pessimismo que a situação acaso inspire, infundindo em todos os governantes a idéa matriz lapidarmente expressa no Manifesto escrito há 52 anos: “De todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação, que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.”

Em muita cousa, o ponto de partida do Brasil, em matéria de educação, está ainda em 1932.

1º DEBATEDOR

Luiz Antônio C. Rodrigues da Cunha*

Senhora Ministra da Educação, Professora Esther de Figueiredo Ferraz, Senho-

* Professor da Universidade Federal Fluminense e membro do Comitê Editorial da Revista.

ra Diretora do INEP, Professora Lena Castello Branco, Senhora Diretora de Pesquisa, Professora Nancy Ribeiro de Araújo e Silva, Senhor Diretor de Documentação e Informação, Professor Paulo de Tarso Carletti, demais participantes da mesa; meu caro Professor Abgar Renault; Senhores participantes.

Agradeço à Direção Geral do INEP por ter me brindado com este momento de liberdade — como se referiu a Senhora Ministra — e, especialmente, por me dar a chance de comentar o brilhante espírito de Abgar Renault expresso nas palavras que acabamos de ouvir.

No comentário improvisado que vou fazer, gostaria de dizer, inicialmente, que o término da colocação do Professor Abgar Renault é, no meu entender, absolutamente justo. Estamos, hoje, infelizmente, num momento quase que de recomeço.

O Manifesto de 1932 é atualíssimo. Eu não concordaria com outras “atualidades” a que se referiu o conferencista, mas, quanto ao Manifesto, não tenho a menor dúvida: as linhas principais que estão lá colocadas são atualíssimas, e seria vantajoso o esforço de ler o Manifesto com as palavras de hoje, com as idéias de hoje, com as necessidades desse momento, mas com aquelas diretrizes profundas, com o apelo que os pioneiros da educação dos anos 30 souberam tão bem expressar nesse documento tão bem escrito, tão conciso. Este é, talvez, o ponto de concordância mais importante que eu teria com o conferencista.

Acho que um outro ponto que vale a pena, no meu modo de ver, destacar, é a importância que ele deu a essa disjunção dos problemas educacionais e os recursos financeiros. Essa é uma questão que o Manifesto já apontava. O Professor Abgar Renault chamou a atenção para ela, e talvez num otimismo, eu diria, exagerado, imagina que a Emenda Constitucional João Calmon, festejada por amplos

setores da sociedade brasileira, resolveria esse problema. Ela responderia a um apelo dos próprios signatários do Manifesto para que houvessem fontes de recursos na forma de dotação automática para a Educação. De modo que o Ministro da Educação, Secretários de Educação, Reitores de Universidades e Diretores de Fundações Educacionais não se transformassem — como acontece tantas vezes — em pessoas que ocupam parte significativa do seu tempo a buscar recursos, distraindo a sua ocupação principal para essa atividade que nós poderíamos chamar de subalterna.

Infelizmente, eu não concordo com o otimismo do Professor Abgar Renault. Nesta mesma sala, há pouco tempo, em brilhante exposição do Senador João Calmon, numa Mesa-Redonda muito bem planejada, vimos a extrema dificuldade dessa Emenda ser utilizada na direção projetada. Vimos os temores que o próprio Senador manifestou, somados aos depoimentos de outros participantes, da possibilidade do acionamento de mecanismos paralelos, de modo que o acréscimo de recurso para a Educação, isto é, para o Ensino, fosse deslocado para outras atividades. Com o mesmo propósito, que fosse computado como Educação, com uma conotação muito ampla, aquilo que na intenção do nosso Senador deveria ser para destinação específica ao Ensino. Não para manter a máquina administrativa, não para atividades de treinamento ministerial, não para formações educacionais outras que não o Ensino, especificamente.

Dessa maneira, embora compartilhando com o apelo do Manifesto e renovado pelo senhor, confesso meu pessimismo.

Creio, Professor Abgar Renault, que isso faz parte da “indiferença do Estado diante da Educação” a que o senhor se referia. Essa indiferença, por décadas, talvez já secular, pela Educação, tem a ver com a formação da nossa sociedade e do nosso Estado. A formação de uma so-

cidade que ainda hoje mantém, misturada com formas produtivas desenvolvidas, traços de uma sociedade escravocrata. Tem a ver com os traços fundamentais do Estado absolutista português que se transferiu para cá em 1808 na conjuntura das guerras européias, de onde nunca mais saiu, embora o Príncipe tenha voltado para a Metrópole. Acredito que esse elemento a que o senhor se referiu, de persistência da indiferença do Estado diante da Educação, tenha conseqüências terríveis nesse momento: a Emenda João Calmon, ao invés de trazer mais recursos para o Ensino, como é o seu objetivo, pode ser frustrada mais uma vez.

Gostaria de mencionar alguns pontos em que eu não concordaria com o Professor Abgar Renault. Peço a permissão para colocar as minhas diferenças de pensamento, de uma maneira um tanto improvisada, mas que, talvez, possam vir a ser esclarecidas num momento posterior de debate.

Uma questão bastante atual — e sem defender tese — Professor Abgar Renault: não concordo com o senhor quanto a uma necessidade de uma certa quantidade de alfabetizados na população brasileira para que se organize o regime de eleições diretas. Acho que são duas coisas bastante diferentes. A nossa sociedade pode perfeitamente escolher diretamente seus dirigentes sem que haja um critério técnico-educacional para esse regime. Embora não houvessem eleições diretas para imperador, houve direito de voto dos analfabetos no período do Império. Infelizmente, para todos nós, o critério educacional, ou seja, o critério de escolaridade, foi introduzido em nossas constituições em substituição ao critério econômico, que em determinado tempo era a renda monetária. Este foi substituído (pela Lei Saraiva, 1880) por um critério não tão evidente de discriminação econômica, por um outro que, em termos das grandes linhas, ficava acoplado a ele. Era consistente com as pers-

pectivas de modernização do nosso regime imperial, e que arranhava a destruição do escravagismo e a adolescência já do regime capitalista, da constituição da sociedade de classes, da ampliação do regime do trabalho livre.

Gostaria então de, sem defender tese, dizer que na hipótese da nossa sociedade escolher esse caminho, ou seja, o critério da escolaridade como requisito de cidadania, ele deveria ser repensado enquanto tendo uma finalidade própria: o desenvolvimento da personalidade humana.

Gostaria de lembrar um eixo que considero muito importante no Manifesto de 1932. Ele procurava mostrar que, se de um lado havia no Brasil esse problema terrível de descompasso entre as reformas educacionais e as reformas econômicas, por outro lado, a escola deveria ter uma finalidade própria — não necessariamente econômica (economicista), de formação de trabalhadores para utilização imediata na força de trabalho como se acreditou durante muito tempo, em nosso País. Procurava mostrar que o desenvolvimento da personalidade humana, numa perspectiva deweyana — Dewey dizia que a educação tem a sua própria finalidade —, não tem um caráter instrumental. Acredito que repensar o Manifesto nesta nova conjuntura é, inclusive, retomar esta perspectiva deweyana tão progressista, que o Manifesto coloca de uma maneira tão clara. Fernando de Azevedo e os demais signatários deixavam, pela primeira vez num documento de circulação tão ampla em nosso País, essa perspectiva logo esquecida.

Recentemente, voltou-se à perspectiva de colocar a educação escolar, ou semi-escolar ou paraescolar, como instrumento de aumentar o número de eleitores para, com isso (quem sabe?), construir a democracia. A democracia, na sua construção extremamente difícil, passa por outros caminhos. A escola, certamente, ajuda, mas não na produção de eleitores, como, também, não na formação, na titu-

lação da força de trabalho e, menos ainda, na sua qualificação imediata.

Retomando aquela expressão tão feliz que o senhor utilizou “da indiferença reiterada do Estado diante da Educação”, gostaria de chamar a atenção para uns aspectos que talvez possam ser vistos de outra maneira. Não acredito, como tem sido dito do Manifesto de 32, que o Estado tenha solicitado aos educadores que desenvolvessem um programa de educação para que implantasse. Acho que a leitura superficial das informações nos leva a pensar assim — vemos a abertura da Conferência Nacional de Educação de 1931 para 1932, em que o Ministro da Educação solicita aos educadores presentes que elaborassem os caminhos pedagógicos para a Revolução de 30. Mas é incrível, e chamo a atenção para este ponto, que ao mesmo tempo em que este apelo é feito, ou pouco tempo antes, havia sido baixado, diria numa linguagem “moderna”, um pacote. Seria o pacote de abril de 1931, pelo qual o Ministro Francisco Campos e o Presidente Vargas baixaram decretos-leis reformulando setores extremamente diferentes e amplos do sistema de ensino: o Estatuto das Universidades Brasileiras, a que o senhor se referiu, a Reforma do Ensino Secundário, a Reforma do Ensino Comercial e também um elemento a que eu vou me referir daqui a pouco — que é a permissão do ensino religioso nas escolas públicas— quando tratar do problema do caráter laico do ensino na escola pública, questão a que o Manifesto faz referências bastante amplas.

Vejo que, na realidade, o que aconteceu foi que o Estado, mais uma vez, na pessoa do Ministro da Educação, na pessoa do Presidente do Governo Provisório, demonstrou o seu descaso para com a Educação. De um lado, tinha a coragem, diante das centenas de educadores reunidos na Conferência Brasileira de Educação, de pedir que eles elaborassem a política educacional (que já estava dada há alguns

meses, baixada por decretos-leis); de outro lado, nenhuma das propostas dos educadores resultou em medida de política educacional efetiva — a não ser a articulação das estatísticas educacionais. Foi realizado um acordo interestadual de estatística, coordenado pelo IBGE, dando origem a todo o sistema SEEC que existe até a atualidade, constituindo um elemento extremamente importante para a política educacional de um Estado moderno. Realmente, essa questão é muito importante, pois sem isso nós não conseguiríamos reconstruir as séries históricas, nem saber sequer a magnitude dos problemas, das carências daquela época. Este foi o único elemento que percebi da proposta dos Pioneiros da Educação Nova assumida pela política educacional do Estado durante todos estes anos. Não estou menosprezando, de modo algum, a importância das estatísticas educacionais, mas gostaria de dizer que isto é muito pouco, é um aspecto muito pequeno, considerando a grandeza das demais colocações.

Uma outra questão muito importante na leitura que faço do Manifesto — e a esta o senhor não fez referência — é a da laicidade do ensino público. O Manifesto dos educadores faz uma colocação muito clara a este respeito. Os Pioneiros procuravam que a reconstrução educacional no Brasil seguisse os ideais republicanos, e esses eram de ensino laico. Não só os positivistas, mas os liberais, de amplos espectros, defendiam esta posição. No entanto, nós sabemos que essa orientação mudou muito, e mudou a partir das nossas Minas Gerais. Mudou com Francisco Campos, então Secretário do Interior (a pasta que tratava da Educação e Justiça) do Presidente Antonio Carlos de Andrada. Este procurava, num momento extremamente conturbado da vida política brasileira, uma aliança com uma instituição política muito importante na sociedade brasileira, que era a Igreja Católica. Tentava conseguir o seu apoio através do atendimento

de uma antiga reivindicação sua, que era propiciar o ensino religioso nas escolas públicas. Isto começou a ser feito no Ensino Secundário e Normal em Minas Gerais. Francisco Campos, já Ministro da Educação, a partir de novembro de 1930, conseguiu que o Governo Provisório selasse essa aliança a nível nacional. Mais uma vez, por um Decreto-lei de abril de 1931, do Presidente Vargas, cuja minuta foi também elaborada por Francisco Campos, o ensino religioso — na prática, o ensino da religião Católica — foi propiciado nas escolas públicas brasileiras. Quer dizer, isso foi uma meia-volta, um retrocesso nos antigos ideais republicanos no Brasil. Quando me refiro a essa questão do laicismo, não me restrinjo à disciplina suporte Ensino Religioso. O confessionalismo na escola pública está presente na Educação Moral e Cívica e na História do Brasil. Reconheço que o laicismo no Brasil existe em alguns setores do nosso currículo, em algumas disciplinas, mas nós estamos sob uma hegemonia religiosa extremamente forte, a ponto de, em determinados momentos, determinadas situações, determinados lugares, ser tabu tratar dessa questão. E só estou tratando dela nesse momento, neste lugar, porque estamos vivendo este momento de liberdade, refletindo sobre este Manifesto que dá indicações muito precisas a esse respeito.

Mas, essa questão da retomada da laicidade não se prende a um mero posicionamento, digamos, ideológico ou de opção filosófico-política. Ela se impõe pela crítica de uma política educacional que considero extremamente danosa para a escolarização do povo brasileiro — cujos resultados são terríveis e cujas perspectivas são tenebrosas — que consistiu na **reserva de mercado** para setores da iniciativa privada. Fez parte de uma política educacional declarada das administrações Campos e Capanema, e de sucessores seus, a **reserva de mercado** do ensino secundário para o setor privado. O governo federal

e os governos estaduais orientavam seus recursos para o Ensino Superior e para o Ensino Primário, respectivamente, e ampliavam bastante a sua ação nestes segmentos do ensino. A Educação Secundária — não toda a de 29 grau, mas o ramo secundário, basicamente — foi reservada como área destinada preferencialmente à iniciativa privada. Ela cresceu muito, e esse crescimento significou, na realidade, paradoxalmente, um impedimento para o crescimento da escolaridade da população brasileira. Não é à toa que o outro Manifesto a que o senhor faz referência, o de 1959, também redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vários dos signatários do primeiro, aborda essa questão. O Ensino Secundário se transformou num ponto de estrangulamento do crescimento da escolaridade do povo brasileiro, de sua expectativa de continuar a escolaridade além do curso primário. Acredito que este é um problema extremamente importante para os dias atuais. É uma questão que é preciso ser profundamente discutida: a relação entre o público e o privado — é claro que o termo público usado pelo Manifesto é sinônimo de estatal, não havendo margem para outras interpretações, como muitas vezes se faz, atualmente.

Não concordo, também, Professor Abgar Renault, em outro ponto: aquele em que o senhor considera a Lei de Diretrizes e Bases como uma vitória dos ideais do Manifesto. Talvez no que diz respeito à descentralização o senhor tenha razão. Mas, por outro lado, se nós estudarmos a perda de substância do ensino público no Brasil, em termos de quantidade e qualidade, talvez seja possível datar o ano de 1961/62 como sendo o ponto de inflexão da curva de seu desenvolvimento. É possível perceber que, paralelamente, articuladamente com a descentralização, houve um outro movimento: o da privatização da direção do ensino público. Lembro o desabafo do Anísio Teixeira publicado em um dos artigos reunidos em **Educação**

no Brasil, onde ele comenta exatamente a aprovação pelo Congresso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dizia ele: "Meia vitória, mas vitória". No texto, ele se referia à descentralização. A "meia derrota" foi, certamente, a perda de importância do ensino público.

Dois outros pontos eu comentarei rapidamente, para não passar do tempo que me foi destinado. Primeiro, o papel da escola — que o senhor privilegiou — no ensino de novos hábitos morais, higiênicos, cívicos e sociais. Confesso minha dúvida diante dessa possibilidade. Tenho certas predileções pelo papel cognitivo da escola: a formação intelectual do cidadão. Se a escola conseguir fazer isso já será um grande ganho para a nossa população.

Gostaria, também, de chamar a atenção para uma outra dimensão da educação contemporânea que o Manifesto de 1932 não podia abordar por razões tecnológicas — a questão da televisão. Se, hoje, assistem aulas nas escolas, da pré à pós, de 25 a 30 milhões de pessoas, no horário nobre (das 20 às 21h), 50 milhões, como média diária semanal, assistem TV. A descida do homem na lua, em 1969, foi assistida por mais de 70 milhões de brasileiros. Com a penetração que a televisão tem, com a capacidade que ela tem de inculcação (e isso os anunciadores e os vendedores de todos os tipos e intenções sabem muito bem, pois vêem o resultado na semana seguinte), ela teria um papel da maior relevância na educação de hábitos morais, higiênicos, cívicos e sociais. Há ainda outras agências de educação, não tratadas pelo Manifesto, porque não era o seu objetivo, pois ele focalizava basicamente o ensino. Há outras instituições que, acredito, possam desempenhar esse papel de educação das crianças e adolescentes em hábitos morais, higiênicos, cívicos e sociais apropriados a uma sociedade livre e democrática, muito melhor do que a escola. É o caso das comunidades religiosas, dos sindicatos, dos partidos

políticos, e de outras entidades, que alcançam resultados educacionais na sua ação.

Finalmente, o último elemento que vou abordar é a questão da gratuidade. O Prof. Abgar Renault referiu-se à questão do preceito constitucional — gratuidade durante a faixa etária de 7 a 14 anos, correspondente basicamente ao Ensino de 1º grau. Gostaria de dizer que considero as idéias do Manifesto as mais válidas para a construção de uma sociedade democrática: a **gratuidade de todo o ensino público**, isto é, todo o ensino estatal. Essa é uma idéia-força do Manifesto: a obrigatoriedade do Ensino só pode estar associada com a gratuidade. Mas, além disso, se nos colocássemos na perspectiva da construção de uma sociedade democrática, os graus de ensino posteriores ao 1º grau só poderiam ser também gratuitos. A gratuidade teria que ser um imperativo. E nessa perspectiva, Professor Abgar Renault, eu gostaria muito mais de evocar, não a Constituição Federal de 1946, nem as que vieram depois dela (1967 e 1969), mas a Constituição Paulista de 1947, que dizia explicitamente: "O Ensino será gratuito nas Escolas Oficiais".

Obrigado pela atenção.

RÉPLICA DE ABGAR RENAULT A LUIZ ANTONIO CUNHA

Preliminarmente, desejaria agradecer ao nosso ilustre patrício a generosidade com que fui tratado. Em segundo lugar, entrarei rapidamente na análise de suas objeções, e devo confessar que, com relação à Emenda Calmon, meu temor não está muito longe do seu, pois temo que aconteça com essa Emenda o mesmo que aconteceu com o princípio constitucional que estabelece a gratuidade para aqueles que necessitam, isto é, que fique ineficaz completamente. De maneira que, nesse ponto, as nossas dificuldades são

grandes por esse motivo. Se um preceito pequeno como esse — o da gratuidade — eu reputo fundamental na minha formação, no meu modo de ver, acho muito importante que a desigualdade social seja objeto de uma desigualdade de tratamento também; mas, naturalmente, esse é um ponto em que há muita divergência, e deploro é que a Emenda Calmon venha mais tarde a seguir o mesmo exemplo desse preceito constitucional.

Quanto ao ponto do número dos alfabetizados da democracia, eu me baseio no seguinte: eu não sou propriamente contra as eleições diretas, sou mais ou menos indiferente, porque acho que qualquer uma das soluções dá mais ou menos o mesmo resultado. Mas, me baseio sobretudo nesses dois pontos: primeiro, há 23 democracias, das melhores do mundo, em que não há eleições diretas; em segundo lugar, a parte relativa àquela percentagem de 75% para a existência da democracia com elementos realmente alfabetizados é um ponto no qual podemos divergir, mas que tem base nas melhores autoridades que têm tratado do assunto. Eles acham que 65% é o mínimo com que uma nação deve contar para poder dispor de uma boa democracia, por eleições diretas ou como quer que seja.

Com relação à laicidade do ensino público, confesso que não tratei do assunto para não me alongar, mas acredito que o tratamento que o Brasil tem dado e vem dando atualmente, permitindo o ensino religioso nas escolas que desejam fazê-lo, é perfeitamente razoável, e neste ponto eu divirjo do ponto de vista expresso pelo documento de 1932.

Com relação ao papel da escola, reconheço que a televisão e vários outros instrumentos de divulgação e de comunicação podem ter realmente um papel, como o meu ilustre colega declara, uma informação formidável na criação de personalidades realmente harmoniosas, com hábitos cívicos, morais, etc., etc. Mas aconte-

ce que estamos vendo a televisão exercendo um papel exatamente oposto a isto. O que ela está fazendo, precisamente do ponto de vista moral, do ponto de vista religioso, é o oposto daquilo que dela deveríamos esperar. De maneira que eu acho que, uma vez que consigamos por intermédio da educação corrigir a televisão, tudo estará perfeitamente bem. Eu fico de pleno acordo com o seu ponto de vista, mas, para isso, é necessário que primeiro corrijamos aquilo que a televisão vem fazendo de mal à educação de nossa infância e da nossa mocidade.

E, no mais, só me cumpre agradecer a generosidade — insisto — com que me tratou, vendo que os nossos pontos de divergência não são tão profundos assim.

Muito obrigado.

2º EXPOSITOR

Carlos Roberto Jamil Cury*

Gostaria de agradecer imensamente a lembrança de meu nome para participar desta promoção do INEP/MEC quando do 40º ano de lançamento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, tendo como um momento dessa comemoração a análise e reflexão crítica sobre o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. O convite que me foi feito entende estar eu capacitado para apresentar uma **visão prospectiva** do Manifesto. Isto talvez se dê pelo fato de ter versado minha dissertação de mestrado sobre o assunto, hoje publicada sob a forma de livro¹ e pelo fato de ter tido a insigne honra de comemorar o cinquentenário do Manifesto na memorável abertura da II Conferência Bra-

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
1 CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**; católicos e liberais. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

sileira de Educação, em Belo Horizonte.²

Em ambos os textos procurei lançar algumas pistas para o futuro, pistas estas que pretendo retomar em vista da solicitação feita.

Sem desprezar a significação relevante do texto introdutório ao Manifesto, assinado por Fernando de Azevedo, procurei me ater ao texto do Manifesto propriamente dito, uma vez que tal introdução merece um estudo à parte.

A releitura atenta e pormenorizada do Manifesto mostra-nos quão atual, ressaltadas as circunstâncias históricas da época, é o seu texto e quão provocativa é a sua leitura. Entretanto gostaria de dizer que, se empiricamente é sempre arriscado qualquer exercício futuroológico, do ponto de vista metodológico os germes do futuro estão presentes no movimento das forças sociais. Uma leitura global do Manifesto hoje impõe-se, pois, como elemento de prospectiva, o que é uma tarefa difícil e cheia de imponderáveis históricos. Na verdade, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um subtítulo de **A Reconstrução Educacional no Brasil — ao povo e ao governo.**³

O caráter de Manifesto faz com que sua estrutura redacional exponha, de modo rápido e direto, uma resposta a um problema posto pelo Brasil àquela época: a necessidade de uma política nacional de educação:

“... se depois de 43 anos de regimen republicano, se dêr um balanço ao estado actual da educação publica, no Brasil. se verificará que, dissociadas sempre as reformas economicas e edu-

cacionaes, que era indispensavel entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espirito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentario e desarticulado.”⁴

Se, formalmente, pode-se dizer que tanto os Planos Nacionais de Desenvolvimento ou outro nome que se lhes dê, quanto os Planos Setoriais de Educação, Cultura e Desportos marcam tomadas de posição do Estado em relação às políticas públicas em geral e em relação à política educacional em particular, pode-se continuar afirmando que o ganho formal se perde ante uma política econômica que, semelhante a Narciso, apaixona-se por si mesma, e que, diferentemente do mesmo, seduz-se com uma imagem pouco bela. Tal política sufoca os planos mais consequentes da política social, não raro com desastres sociais.

Assim, se para os signatários se tratava de passar de um estado de “inorganização do aparelho escolar” para um estado de organização, em cujo processo havia falta da “determinação dos fins da educação e da applicação dos methodos scientificos aos problemas de educação”, hoje se nos parece que temos clareza sobre os fins da educação, suas principais funções e tais elementos estão incorporados até nos Planos e Metas Governamentais. Além disso, bem ou mal, temos uma organização do aparelho escolar, cuja natureza vem sendo questionada, seja pela divisão de redes, seja pela estruturação administrativa e burocrática, seja pela discrepância entre seus produtos.

Mas, se a incorporação de fins e funções no discurso oficial representa sobretudo um ganho formal, na prática a educação continua atrelada às decisões polí-

² CURY, Carlos Roberto Jamil. Comemorando o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Educação & Sociedade, São Paulo, 5(12):5-13, set. 1982.

³ A RECONSTRUÇÃO educacional no Brasil — ao povo e ao governo; Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo, Ed. Nacional, 1932. (Citado nesta exposição como Manifesto)

⁴ Idem, p. 33.

ticas de um projeto de desenvolvimento econômico sabidamente ínfquo para a maioria da população brasileira.

Com toda a certeza, hoje há falta de determinação para enfrentar, de modo mais radical, o significado do Estado em relação à natureza e ao caráter desigual e diferente dos segmentos populacionais do Brasil. A redefinição, não meramente formal, da organização escolar depende de uma redefinição da política econômica que insiste em sua autocontemplação.

Aqui creio se inserir a questão do Estado.

"... do direito de cada individuo á sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus grãos e manifestações, como uma função social e eminentemente publica, que elle é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociaes."⁵

Para os Pioneiros, era de evidência cristalina a função essencialmente pública da educação e por pública se entendia o dever do Estado em assumi-la como serviço em resposta a um direito. De fato o Estado brasileiro de então mediava conflitos sociais, embora se pusesse diretamente em consonância com os interesses de segmentos minoritários e oligárquicos.

"O Estado brasileiro pós-30 introduz assim, implicitamente, o conceito de cidadania regulada que consiste precisamente em fazer derivar a agenda de direitos a serem reclamados do mercado, via justiça procedural, da posição ocupacional estratificada que os indivíduos preenchiam nesse mercado."⁶

⁵ Idem, p. 45.

⁶ SANTOS, Wanderley Guilherme. Reflexões sobre a questão do liberalismo: um argumento provisório. In: LAMOUNIER, Bolívar et alii. *Direito, cidadania e participação*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1981. p.181.

Não é nada evidente que o texto dos Pioneiros estivesse em consonância com as iniciativas do Estado brasileiro pós-30 no campo da distribuição social da cidadania.

O projeto de desenvolvimento acalentado nas décadas de 50/60, e efetivamente levado a cabo pós-68, radicalizou procedimentos vindos da década de 30 e deu novas configurações ao Estado.

"Assim, de 1945 até hoje pautou-se o Estado brasileiro pelos princípios da cidadania regulada e da submissão dos critérios de justiça ao princípio de maximização da eficiência do mercado."⁷

Hoje ele não é mais tão-só um Estado mediador, que se caracteriza como projetista do interesse coletivo no interior da "cidadania regulada", como se estivesse acima das pressões sociais, administrando-as ou atenuando-as. Esta "face pública" de prestação regulada e reguladora de serviços e bens sociais não desapareceu e nem deixou de se subordinar aos critérios de "maximização da eficiência do mercado". Entretanto ela tornou-se subordinada a uma "face privada" em que o Estado atua no mercado e se torna agente mediador e mesmo parceiro dos setores que investem na acumulação intensiva de capital.

Se o Estado já afirmou com ênfase a relação escola-emprego, como se o mercado, *motu proprio*, gerasse a renda e a cidadania, isto se vem de longe a inferir deste trecho do Manifesto:

"Certo, a doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma machina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material

⁷ Idem, *ibidem*, p.182.

num tempo dado.”⁸

Se hoje o Estado já se preocupa em afirmar também a relação escola-cidadania (vide discurso oficial a partir do 29 PND), o sistema de ensino nega, na prática, o discurso oficial sobre a educação, o que — se concatenado com a “privatização do Estado” — significa que o volume de investimentos, postos em setores voltados para a acumulação (sistemas viários, energéticos e variados incentivos fiscais), nem geram resultados sociais positivos (proclamados) e nem a riqueza e eficácia destes “setores modernos” do Estado são postos a serviço das políticas públicas e da escolarização em particular.

Se a questão da escola pública, alvo principal do Manifesto, já ontem como hoje, passa pelo Estado, o caráter e a natureza de que se reveste hoje a mesma escola pública passa necessariamente por uma crítica e redefinição da “face privada” do Estado em benefício de sua “face pública”.

“O Estado natural brasileiro está paralisado por leis excessivas, ali onde não deviam existir, e por absentefsmo, ali onde a justiça recomenda a ação. Ele é por um lado uniformizador da natureza humana ao impedir que, sem prejuízo para a realização variada e diferente dos demais, manifeste-se a criatividade, a inovação, a geração espontânea de formas de convivência social cooperativas e competitivas que terminem por aumentar a probabilidade de que cada qual realize tanto quanto possível para a realização variada e humana. Ele é, por outro lado, discriminador, estimulando, garantindo e reforçando uma estrutura de desigualdades na distribuição das contingências sociais que nem mesmo o princípio de maximização da eficiência é capaz de justificar.”⁹

Se houve e há um deslocamento decisivo do Estado em função de sua “face privada”, abrindo espaços de omissão na sua função pública, não se pode deixar de perceber uma outra dimensão dessa realidade, que também parece não ser tão nova assim, pois já se manifestava em 1932, como neste trecho do Manifesto.

“Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idoneas...”¹⁰

Hoje, muitos serviços públicos de interesse social até então secundados diretamente pelo Estado, na medida em que este se deslocou para as áreas “nobres” da política econômica, ficaram em aberto e foram ocupados por setores privatistas que, em boa parte, fazem deles uma empreitada comercial. E já se alertava em 1932:

“Não ha systema escolar cuja unidade e efficacia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quiz acautelar contra o assalto de poderes estranhos...”¹¹

O financiamento à privatização deslocou para iniciativas privatistas, e não raro de objetivos apenas lucrativos, o que era de sua alçada. Reduzindo os recursos destinados à educação como um todo, repassando recursos sob forma de bolsas ou compra de vagas, ou mesmo sob a forma de créditos, determinou-se muito menos a escola como *locus* do saber, sua transmissão e criação, e muito mais como lugar de expansão da construção civil, da difusão de material didático e de sobrecarga de anuidades.

⁸ Manifesto, p.44.

⁹ SANTOS, W.G., op. cit., p.187.

¹⁰ Manifesto, p.47.

¹¹ Idem, p. 50.

Embora tenha por princípio que instituições privadas, por seu caráter jurídico-legal, possam, por seus fins e por suas práticas, se tomarem mais “públicas” que as públicas, é preciso sublinhar e exigir que os que trabalham tenham escolas públicas mantidas pelo Estado. É preciso que os que pagam impostos diretos e indiretos sejam diretamente beneficiados com os bens públicos e que estes bens não tenham alocação diferente de sua natureza, e que esses interessados sejam capazes de exercer uma saudável vigilância civil em torno da trajetória e aplicação dos recursos. O compromisso básico dos recursos orçamentários e extra-orçamentários do Estado deve ser com sua rede e, preponderantemente, promover a dignidade salarial e a qualificação capacitadora dos docentes, que consubstanciam, na sala de aula, a transmissão e a criação do saber.

Assentado o direito do cidadão à escola e o dever do Estado de garantir os meios de efetivá-la, o Manifesto não titubeia:

“Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, ‘escola comum ou única’...”

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico...”¹²

E quem é essa maioria? Qual seu destino e sua trajetória em função de uma correlação entre escola e cidadania?

Hoje não podemos de modo algum negar a expansão escolar, nem podemos dei-

xe de reconhecer que um novo “perfil de aluno” adentra a escola. É aquele perfil que exige a escola em função da cidadania, não só porque é um cidadão, mas fundamentalmente porque é um trabalhador, que cria a riqueza da Nação. Enquanto o discurso tecnocrata quer maximizar a relação escola-emprego numa visão de racionalidade produtiva, o trabalhador quer ser um cidadão de primeira classe exatamente porque trabalha.

Os dados hoje existentes revelam o crescimento e a expansão da escola. Mas podemos nos interrogar. Desde já, se expansão e democratização se equivalem. Uma leitura mais atenta e desagregada dos dados oficiais, e uma leitura do que os dados não revelam, nos dão uma imagem pouco alentadora: boa parte dos produtores da riqueza nacional, porque empurrados para uma subcidadania, não usufruem dos bens sociais e nesta medida acabam ganhando também uma subescolarização.

Para esta rede subescolarizada, costuma-se enfatizar mais a merenda escolar (cujos benefícios paliativos não encobrem os problemas básicos da nutrição) do que a transmissão do saber; mais as “classes especiais”, como verdadeiros lugares de disciplinação, do que uma “educação pela vida”; mais os cursos supletivos — regulares ou não — do que a exigência constitucional pré-71 de 4 anos de escolaridade obrigatória.

No cume da questão está o problema de como garantir o acesso igual aos bens sócio-culturais, pressuposto indispensável ao conceito de cidadania, quando a desigualdade não só permeia a sociedade de classes, mas se agrava e se aprofunda, de modo bárbaro e selvagem, nos países periféricos.

Talvez a noção de “privatização do Estado” nos ajude a entender por que a real expansão da escola “ofertada” nem significou a sua democratização imediata nem a eliminação da escola que é “negada” sob várias e variadas maneiras.

¹² Idem, p.47.

A escola "negada": até o Estado hoje reconhece o absurdo de mais de 7 milhões de crianças ou expulsas do acesso aos bens sociais ou então precocemente lançadas no subemprego ou na mendicância. Quem hoje não reconhece a exclusão nas séries iniciais? Quem hoje não atesta a aquisição da escrita e da leitura, de modo razoável, como um renitente divisor de águas, quando já se discute fortemente o impacto da informática sobre as futuras gerações? Como não reconhecer, enfim, que isto é fruto de uma política econômica e mesmo salarial que lançou precocemente na força de trabalho levas de menores, urbanos ou rurais, a fim de recompor o poder de compra de um salário indigno? Será que era a isto que se referia o Manifesto quando exige "a 'hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação"?¹³

Difícil imaginar isto quando o Manifesto é todo ele uma postura em prol da educação como *res publica*, ou então uma postura em favor da escola "commum, egual para todos". Difícil prospectar um futuro para a educação brasileira, sem levar em conta os grandes determinantes sócio-econômicos que intermediam as mesmas oportunidades.

O relativo êxito da expansão das oportunidades esbarra na incapacidade da política econômica em garantir a "face pública" do Estado e na da política educacional em se redefinir, na prática, ante o novo perfil de aluno, nascido das transformações sócio-econômicas das últimas décadas.

Tais transformações, repita-se, fizeram uma industrialização e uma urbanização à base da intensiva acumulação de capital, cujo produto não é só a concentração de

renda mas, basicamente, a pauperização. É esta pauperização que dita as condições sociais pelas quais a escolarização ou não chega ou quando chega o faz através da manutenção disfarçada de um novo dualismo cujos contornos ainda não são tão claros.

Aliás, ao referir-se ao 2º grau no contexto da "escola tradicional" como "o ponto nevrálgico da questão" educacional, já colocava o Manifesto:

"montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguezia), enquanto a escola primaria servia á classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundaria ou do 3º gráo não fórma apenas o reducto dos interesses de classe, que crearam e mantêm o dualismo dos systemas escolares."¹⁴

Se a escola continua negada ou mesmo fracassada é de se perguntar e cobrar até onde o Estado tem caminhado no sentido de efetivar a sua "face pública", da qual participa a educação como direito de cidadania.

Mas, se o Estado deve se responsabilizar pela sua "publicização" e se os sujeitos interessados têm o dever de exigir seu direito, a metamorfose social implica aprofundar a tensão entre cidadania e igualdade.

Como se pode chegar a uma real cidadania, onde a maioria populacional constituída de assalariados ou subempregados tenha, na educação pública, um instrumento de democracia social? Pode-se postular a cidadania geral (abstrata) tão-só no princípio da igualdade formal? Ou pode-se postulá-la de um ponto de vista que não oculte as riquezas diferenciais numa sociedade de desiguais? Como pensar uma política educacional a partir das reais desigualdades no contexto de uma igualdade jurídica? Como repensar de uma pon-

¹³ Idem, p.42.

¹⁴ Idem, p. 60.

to de vista que também não tome homogêneo todos os agentes pedagógicos de baixo de critérios reconhecidamente quantitativos?

Como pensar uma formação de educadores, cujos perfis sociais estão se aproximando celeremente dos perfis de alunos? Como pensar uma formação de educadores, hoje segmentados em tantas especializações e carreiras no magistério? E, sobretudo, como pensar numa nova legitimidade educacional, baseada na representação e participação e não no êxito, sem o concurso dos educadores?

De hoje em diante, antes de falar em "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova", há mais que se inquirir, pesquisar e efetivar o **pioneirismo de uma nova escola**. Inquirir como a educação pública e gratuita pode vir a ser fecundada pelas formas alternativas de educação que floresceram ao largo e por vezes longe do Estado; pesquisar iniciativas de inovação administrativa e pedagógica já em processo, cujo impacto ainda não podemos avaliar precisamente (uma nova teoria surge à base de uma prática social nova) e efetivar aqueles rumos que apontam numa direção mais igualitária.

Hoje a escola pública se vê abordada pelos filhos de trabalhadores e por segmentos das classes médias baixas, incapazes de manter seus filhos em escolas privadas. Como incorporar, de modo público e democrático, essa pressão — eis uma questão política que não tem futurologia, pois esta questão está posta.

Ainda que nos limites do escolanovismo, o Manifesto é atual:

"A escola que tem sido um aparelho formal e ríjido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada á maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas..."

"A escola nova... deve ser reorganiza-

da de maneira que o trabalho seja seu elemento formador..."¹⁵

Sem entrarmos na discussão de uma educação para o trabalho ou pelo trabalho, ou que tenha o trabalho como princípio norteador das atividades, é preciso colocar claramente que uma nova escola deve ser organizada, de vez que quem realiza o trabalho já se constitui no principal habitante da escola reinante.

"Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o 'conteúdo real desse ideal' variou sempre de accôrdo com a estrutura e as tendencias sociaes da época, extrahindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da propria natureza da realidade social."¹⁶

Tal metodologia de reflexão, dada uma perspectiva de política educacional pública, se constitui em um desafio, ao qual pesquisadores, intelectuais e políticos podem responder desde que sejam capazes de ouvir estas novas demandas e respondê-las no sentido das necessidades dos sujeitos interessados.

Mas não nos iludamos: enquanto a ordem social brasileira se regular

"Pelos princípios da cidadania regulada e (pela) submissão dos critérios de justiça aos princípios de maximização da eficiência do mercado... qualquer tentativa de alterar as desigualdades que caracterizam seu estado natural encontrarão rapidamente limites intransponíveis."¹⁷

Um Estado realmente público, que não promova as desigualdades sociais, deve ser capaz de incluir e responder às pressões da sociedade civil, não pelo centralismo dogmático, mas pela abertura dos canais de representação, participação e controle das políticas públicas.

¹⁵ Idem, p.55

¹⁶ Idem, p.41

¹⁷ SANTOS, W.G. op. cit., p.183

E para não ocuparmos humildantes lugares no concerto internacional quanto às políticas sociais, é preciso que os grupos sociais emergentes, entre os quais prepondera a classe trabalhadora, tenham "posição reconhecida" na "comunidade cívica da qual possa participar".

Sem esta via não há democratização e muito menos a "educação progressiva"¹⁸ de que, sintomaticamente, fala uma das mais significativas personagens do Manifesto.

E da mesma forma que o Estado pós-30 ou pós-45 buscou em uma nova Constituição elementos para recompor a ordem social, mais cedo ou mais tarde nossa geração há de enfrentar-se com esta necessidade. É o capítulo sobre a Educação trará à tona velhos problemas com roupagens novas e novos problemas como desafios constituintes de nossa época: a natureza e o significado de público; a correlação público/privado em que os atores pretéritos, hoje, ou reformularam seus argumentos ou mesmo tomaram outras posições; a laicidade do ensino público no contexto de uma Igreja que incorpora a temática da secularização e da justiça social; o montante, o destino e a trajetória das verbas públicas para educação; o sentido da educação profissionalizante de 1º e 2º graus; a gratuidade no 3º grau; a estrutura de poder no interior das escolas; o material didático; o assalariamento docente e dupla carreira no magistério; o sentido do supletivo regular; as condições sociais da escolarização; a reforma tributária e as competências administrativas.

Entretanto, pode-se dizer, com margem de certeza, que, para além da educação como direito da cidadania, a educação como um direito do trabalho e do trabalhador deverá se constituir numa das

molhas para se repensar o caráter público e democrático do Estado. Ou no dizer, sobre o qual devemos redefinir as circunstâncias, do Manifesto:

"A escola socializada, reconstituída sobre a base da actividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição activa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espirito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes."¹⁹

Superar a estreiteza dos interesses classistas é, sem dúvida, *pari passu*, superar os limites bárbaros e selvagens que aprisionaram a cidadania de muitos brasileiros e criar espaços pedagógicos no interior de um novo tempo, sem denegar a legítima herança que vem do passado.

O estabelecimento de uma nova escola passa necessariamente por uma nova "ordo" na qual a cidadania das forças emergentes corresponda à riqueza que elas ajudam a gerar na dinâmica do trabalho. Uma visão prospectiva do Manifesto que subalterne ou ignore esta dinâmica se condena a querer que a História caminhe para trás.

2º DEBATEDOR

Pe. José de Vasconcellos

Congratulo-me vivamente com o Prof. Jamil Cury pela conferência que acaba de apresentar: pelo equilíbrio, pela lucidez, pela clareza e pela objetividade das observações sobre seu sentido e conteúdo.

¹⁸ TEIXEIRA, Anísio. Educação progressiva; uma introdução à filosofia da educação.

São Paulo. Ed. Nacional, 1934.
¹⁹ Manifesto, p. 43.

Preliminarmente devo alertar que é possível que o resultado das considerações que farei a propósito do Manifesto frustrasse mais de uma expectativa, sobretudo se considerarmos o sentido de indagação, mais que de solução, que se encontrará em alguns tópicos do comentário. É que o educador, principalmente os curtidos pela experiência, se acostuma pouco a pouco a ultrapassar, neste campo, a concepção da verdade como fórmula universal de solução, para se elevar à verdade como procura e indagação continuadas.

1. Como é notório, embora abordasse o problema da educação na totalidade de seus graus, tinha o MANIFESTO os olhos particularmente voltados para o então chamado ensino secundário. Pois bem, eis o que penso e aqui exponho como adinículo para as discussões. O que a educação, sobretudo a média, deve dar ao educando é algo que ele passe a **conhecer bem** e algo que possa **fazer bem**. Esta união íntima da prática e teoria é necessária a ambas. O intelecto não trabalha melhor no vácuo. O estímulo do impulso criador requer, especialmente nesta idade, rápida transição para a prática. A Geometria e a Mecânica, seguidas pela prática na oficina, ganham aquela realidade sem a qual a matemática é verbosidade. Whitehead, depois de considerações como estas, chega a formular como axioma educacional o seguinte princípio: “Malogramos no ensino assim que esquecemos que nossos alunos têm corpos”.

Há uma coordenação de sentidos e pensamentos, assim como uma influência recíproca entre a atividade cerebral e a atividade criadora material. Nesta reação as mãos são particularmente importantes. O

drama de nossa civilização, como Dewey viu tão bem, é que ela reserva a cultura liberal para as classes dirigentes e o ensino técnico para os que são destinados não a pensar, mas a servir. Para remediar a isso queria a Lei nº 5.692/71 que o ensino todo fosse técnico, para daí elevar-se depois às ciências que tornam possível a técnica, e às artes que lhe são o fim. E se preconizava a profissionalização, não era para fazer artesãos, mas homens capazes de dominar as coisas e pensar por si mesmos, sem fórmulas feitas.

A junção harmoniosa e dosada do cérebro e das mãos é que leva à autêntica cultura e ao que ela nos pode dar: não uma técnica propriamente dita (ao menos na idade a que nos referimos), nem um saber tomado em sentido pleno, mas aquilo que constitui o ápice da inteligência, o **juízo**. Este juízo, que em ciência significa **espírito crítico** e **método**, que em arte se chama **gosto**, que na vida prática se traduz por **discernimento**, em moral por **lucidez** — eis tudo quanto se pode esperar desta “cultura”. Como disse René Maheu, “a educação que é preparação, a ciência que é descoberta e explicação, a cultura que é exame e assimilação, definem as fases desta marcha do espírito”.

2. Aos olhos dos educadores de hoje, parece meio anacrônico, no MANIFESTO, o tom polêmico em que coloca como antagonicas uma educação pelo trabalho em face de uma educação chamada ora “acadêmica”, ora “liberal”. É conceito que considero ultrapassado para a maioria, sobretudo após o advento da Lei nº 5.692/71. E com razão, a meu ver.

Como tive ocasião de escrever, quando no Conselho Federal de Educação, até pouco tempo, quando se falava de tecnologia em confronto com educação acadêmica, notava-se com frequência dois falsos subentendidos. O primeiro era identificar-se **humanismo** com **cultura acadêmica**, como se as matérias de cultura ge-

N. do E. — Correspondências destinadas ao Debatedor deverão ser remetidas para a Caixa Postal 139 — 36200 Barbacena, MG.

ral, de sua natureza, aperfeiçoassem o homem e as disciplinas técnicas o deformassem. Na verdade, umas e outras aperfeiçoam o homem se o servem, e deformam-no se fazem dele um instrumento. Neste contexto, humanismo é ponto de vista e orientação mais que área de conhecimento. O segundo subentendido era ligar-se **humanismo a cristianismo**. Isto tem uma parcela de verdade e uma parcela de mal-entendido. O que há de verdade nesta associação de idéias é a preocupação do cristianismo de fazer da pessoa humana o centro do mundo. Sob este ângulo, o cristianismo é humanista. O mal-entendido é julgar que o cristianismo se oponha à educação tecnológica (como está nas entrelinhas do MANIFESTO), como se ela fosse uma espécie de paganismo, em contraposição com a cultura clássica, que seria a cristã. A verdade é outra: o renascimento da cultura clássica foi bem pouco cristão; por outro lado, a teoria de que o trabalho das mãos é indigno do homem livre é do pagão Aristóteles. Cristo foi carpinteiro.

Estes enganos parecem nascer do fato de que nem sempre se considerem na técnica seus dois ofícios, a saber, que seja ao mesmo tempo serviço e cultura. E não são poucos os que se perturbavam, e ainda se perturbam hoje, com a preocupação de que os novos valores da técnica acabem por trazer como consequência a decadência e até mesmo o desaparecimento dos antigos valores da cultura, entendida como antigamente.

Mas como escreveu magnificamente François Russo, “é oportuno recordar que não existe autêntica cultura fora daquela que, fiel embora aos valores do passado, é a expressão da realidade atual da civilização. A integração cultural da técnica não se impõe apenas para o bem da cultura; é condição essencial para a integração da técnica na nossa civilização, no sentido do autêntico progresso do homem e da hu-

manidade” (in *Civiltà Cattolica*, ano 118, quad. 2800, p. 350).

3. Uma terceira observação: — não cuidou o MANIFESTO, ou não o fez com a amplitude que a importância do argumento postula, de um problema que é fundamental: uma educação bloqueada num tempo escolar seria a negação da própria cultura. Refiro-me à educação permanente.

A educação deve permitir a cada indivíduo ser ele mesmo, assimilando o que cada cultura lhe oferece de verdadeiramente humano. Nesta perspectiva torna-se vã a própria noção de **fim da educação**, tão acentuada no MANIFESTO, ao menos no sentido de limite, suscetível de ser atingido de uma vez por todas. Uma pessoa pode, sem dúvida, formar-se engenheiro, médico ou professor, mas jamais acaba de tornar-se homem. O fim da educação “é permitir a cada indivíduo jamais interromper sua educação” (Dewey), levando o educando à porta indispensável através da qual possa atingir, já sozinho, o patamar da educação permanente, a única suficiente para instrumentar-nos na vida e desatrelar-nos do sistema escolar sistemático.

A passagem de uma idade da vida para outra levanta de cada vez problemas e desencadeia às vezes verdadeiras crises. Cada período — da infância à idade madura — tem pontos fortes e pontos fracos, vantagens e inconvenientes; de qualquer modo, conteúdos específicos. É necessário que se faça um esforço especial de educação em cada um desses momentos, como se se tratasse de uma nova adolescência; exige-se um conjunto de formações e informações adequadas, que pressupõem concepção larga e aprofundada da educação como um todo contínuo.

Para concluir este tópico de meu comentário, “ensinar a aprender” é uma fórmula já largamente divulgada; no entanto diz, de modo perfeito, o que quer dizer.

Em qualquer processo educativo, já não é possível considerar como mais importante um **conteúdo**, necessariamente limitado e fracionado de forma abstrata; deve, antes, valorizar-se as **capacidades** de compreender, de assimilar, de ordenar os conhecimentos, de analisar, de manejar com facilidade as relações entre o concreto e o abstrato, entre o geral e o particular, de associar o saber com a ação, de coordenar a formação e a informação.

4. Há, por fim, no MANIFESTO, um trecho que desejo sublinhar, não tanto sob o ângulo administrativo e didático, mas pelo que representa de verdadeiramente nodal quando se colima, no campo escolar, uma “reconstrução”: é o que se refere à valorização do professor como peça-chave do sistema.

Nenhuma cultura é digna desse nome, se não se desenvolver no irradiar-se de uma personalidade realizada e harmônica. É claro que a educação tem por tarefa essencial a formação desta personalidade, e esta formação, que recai sobre os sistemas fundamentais do homem em face do mundo e de si próprio, pouco tem a ver com conhecimentos memorizados, mas com opções morais e escolha de valores. Um saber ou um não-saber não podem constituir-se como um sistema fechado, uma espécie de espaço asséptico em que cada um penetre sem riscos, deixando a personalidade no vestiário. Qualquer nova informação é formação do ser humano e corre o risco de ser deformação.

Ao professor é exigido que não se limite a apresentar-se como homem de um determinado saber, mas como testemunha e intercessor de valores. Reencontramos aqui o tema socrático: — o principal do ensino não é algo que se ensina, mas que é dado por acréscimo. E o aluno está sempre atento, para além dos serviços escolares, a este excedente de significados que de vez em quando põe em relevo uma pre-

sença humana. Claro que esse testemunho não se realiza só no plano do ensino, mas por meio da vida.

Deste modo a cultura não descreve apenas uma soma de fatos, mas um conjunto de valores, e um estilo humano de existência. A verdade medra na mesma terra que o bem; as raízes duma e doutro comunicam-se entre si. Desligados dessa raiz comum, ambos vêm a sofrer: ou a alma se torna anêmica, ou o espírito se estiola. A verdade, amada e realizada como vida, revela-se como princípio.

A ciência é, sim, conhecimento pelas causas. Mas atrás de todas as dependências há a dependência primeira; no âmago de todas as ligações, o supremo Laço; no cimo das comunicações, a Fonte; de baixo das trocas, o Dom; sob a sístole e a diástole do mundo, o Coração do Ser. Cada verdade é um reflexo, e, a dar-lhe valor, está a LUZ.

DEBATE ABERTO AO PLENÁRIO

A Professora Helena Lewin (dirigindo-se ao Prof. Cury) — Em cima de sua apresentação belíssima, profunda, ampla, difícil inclusive de captá-la escutando pela primeira vez, eu queria fazer alguns comentários sobre o Manifesto, sobre a questão do Estado a que você se referiu de uma maneira muito significativa. No Manifesto o Estado é visto de uma forma idílica, no sentido de que não se vê o Estado de classe, o “Estado benefactor”, o Estado que pode de certa forma propiciar essa escola comum, igual, gratuita para toda a população. De certa forma, um pouco numa posição contrária, por exemplo, do Rousseau, do “bon sauvage”, que a sociedade é quem corrompe, no caso aqui é o Estado que dignifica, a partir dessa possibilidade que ele tem de ser um provedor geral da Nação. Nesse sentido, o Estado é um estado supraclasse — e talvez por isso mesmo — nesta visão da sua impossibilidade de concretização das propostas que o

Manifesto oferece, em primeiro lugar... Em segundo lugar, eu acho que o Manifesto também, dado o momento em que ele aparece, que não é uma coisa espontânea, que é uma coisa que vem maturando no tempo, é fruto do que se poderia chamar da "revolução industrial brasileira"... Ele está muito ligado à questão da indústria, à questão do trabalho, à questão das novas oportunidades de fazer e, mais do que isto, está ligado também, de certa maneira, à questão do tenentismo e à questão da Revolução de 30, à questão da oposição às oligarquias. Isto aparece muito claro na oposição campo-cidade, no sentido de que, na cidade, as novas camadas emergentes são testemunhas e responsáveis por uma nova ordem; evidentemente, sem descuidar da questão do campo, da educação rural, da educação pesqueira, marítima, etc. Nessa clivagem de um estado que se propõe a Revolução de 30, mas que acaba sendo um outro estado, num certo encantamento de que a tecnologia e a industrialização podem resolver e a ciência é vista sempre como um bem, sempre na sua aplicação positiva. Esse condicionamento está aí no Manifesto: a questão das classes urbanas emergentes, da classe média, fundamentalmente, como também a educação e a possibilidade de mobilidade via escola... Para mim a reflexão do Manifesto tem que levar em conta este estado... (fim da fita).

O Professor Cury (respondendo) — ... um pouco mais, as colocações não foram objeções que você fez. Relativamente à questão do Estado, tenho para mim que de um lado não me é evidente, eu coloquei aqui, que "o texto dos pioneiros estivesse em consonância com as iniciativas do Estado brasileiro". Eu acho que há uma dinâmica de crítica muito severa, implícita ou até explícita, no texto do Manifesto, em relação a determinadas iniciativas — não estou dizendo em relação ao discurso, mas em relação às iniciativas, especificamente no campo da distribuição social da cida-

dania — uma vez que, tenho para mim, a Revolução de 30 foi naquele sentido de mudar para conservar, no sentido de garantir uma subcidadania ou a cidadania regulada dos grupos emergentes. Neste sentido, eu acho que colocar apenas a Revolução de 30 como uma oposição entre o tradicional e o moderno, entre o oligárquico e o industrial, incorre no risco, talvez, de encobrir uma frase lapidar já bastante usada do Antonio Carlos — "Façamos a Revolução antes que o povo a faça". E nesse instante, por exemplo, do Manifesto de 32, estava se dando em São Paulo uma Revolução Constitucionalista cujos determinantes básicos não estão apenas na busca de uma nova Constituição, mas aquele ano foi mediado, por exemplo, por extensas paralisações em todo o Estado de S. Paulo. Quer dizer, a questão do estado de classe me parece que é criticada no próprio Manifesto, quando ele chama a atenção de que os direitos da cidadania têm que ser distribuídos não de acordo com a maximização da eficiência de mercado, mas de acordo com o acesso, vamos dizer, iguais oportunidades que o conceito de cidadania carrega consigo. Esta é apenas uma colocação que eu queria fazer. E a segunda é que, de fato, eu concordaria com você: há uma visão bastante otimista e até em certo sentido redentora de ciência, não só no Manifesto, mas em determinados textos do Anísio Teixeira. Agora, eu acho que, se de um lado há essa visão redentora, salvacionista, que se põe na ciência, de outro lado eu acho que é interessante essa ênfase, pelo seguinte: você mesma colocou a polarização entre cidade e campo; eu acho que a educação dada nas escolas urbanas, principalmente, tem um forte conteúdo disto que o Padre Vasconcelos estava falando, de que a cultura tecnológica tem um significado implícito em si mesma, de debastar determinadas concepções anacrônicas de mundo. E, neste sentido, eu acho que vale a pena incenti-

var a questão do desenvolvimento científico. Agora, que isto vem mediado por uma visão salvacionista, eu não tenho dúvida.

O Padre José de Vasconcellos — ... observações muito rápidas a fazer ao debatedor Luiz Antonio Cunha. A primeira é esta: Ele disse que o governo pede as idéias aos educadores, eles as dão e o Governo faz *tabula rasa*. Quero acentuar que os educadores signatários do Manifesto eram um grupo de educadores entre vários outros grupos, tão educadores e tão dignos quanto os signatários, e que o governo que se iniciava e que se equilibrava fez servir um pouco a uns e um pouco a outros, mal seguro estava Getúlio no poder naquele momento. Como exemplo clássico disso está a questão da laicidade preconizada no Manifesto. Basearam-se os autores do Manifesto nos ideais republicanos, e, no meu modesto parecer, os constituintes acertadamente opuseram a esses ideais republicanos outros ideais, mais antigos e mais arraigados à imensa maioria do povo brasileiro. E o representante do povo deve representar o povo. A segunda observação se refere ao que ele chamou de reserva de mercado para a iniciativa privada na questão de recursos, como se fosse uma questão de filosofia de governo. Eu acredito, mais realisticamente, que não era tanto uma questão de filosofia de governo de não ter, por exemplo, escolas públicas de 2º grau, mas uma questão de falta de recursos. Tanto isto é verdade que quando o País cresceu economicamente cresceu paralelamente o número de escolas ditas oficiais, sem que o governo sentisse a menor necessidade de trocar qualquer filosofia educacional pelo singelo motivo de que não tinha nenhuma filosofia educacional. De modo que entendo ter sido uma questão muito mais de recursos do que propriamente de uma filosofia de governo. São duas pequenas observações...

O Professor Luiz Antonio Cunha — Comentando algumas questões que o Pe. José de Vasconcellos teve a gentileza de colocar, talvez pudesse esclarecer um pouco. Na realidade, quando eu dizia que o governo havia solicitado contribuição dos educadores, contribuição que dispensava plenamente porque a sua orientação já estava marcada, estava me restringindo ao perímetro político-pedagógico do Manifesto, que foi um Manifesto elaborado no âmbito da Associação Brasileira de Educação, associação esta que, àquela época, já não congregava todos os educadores. Então, os educadores católicos, por exemplo, o grupo católico de direita, que implicitamente foi mencionado... (Aparte do Padre José de Vasconcellos, inaudível na gravação)

O Professor Luiz Antonio Cunha (continuando) — ... Eu vou apenas repetir para que fique registrado em gravação. O Pe. José de Vasconcellos fez referência a que não se deva relacionar o católico com o direitista, necessariamente... Eu só gostaria de dizer que, àquela época, esta era a relação mais frequente... Mas, enfim, esse Manifesto foi elaborado no âmbito da ABE, que já não congregava educadores católicos com aquela referência que tinha colocado. Eles eram tão direitistas que eram até contra a co-educação... É claro, os colégios religiosos católicos hoje já não defendem mais esta posição; infelizmente, o colégio em que eu fiz o ginásio defendia... hoje, não; é um colégio tradicional em S. Paulo que já é misto, para a felicidade de todos os alunos. Mas, voltando então à questão que o Sr. colocou, o governo solicitou aos educadores de orientação liberal, predominantemente congregados na ABE, que elaborassem a política educacional da Revolução de 1930, sendo que essa orientação, essa política educacional, já estava traçada em abril de 1931. O Sr. tem toda a razão; o governo atendeu a outro grupo. Na reali-

dade, enquanto tinha como interlocutor positivo um determinado grupo, atendia na inauguração da conferência da ABE e, talvez, como mecanismo, quem sabe, de uma co-optação malsucedida naquele momento, bem-sucedida em 37 com Fernando de Azevedo, procurava, com esse canto de sereia, chamar os educadores para o seu âmbito. E tanto assim que o Sr. pode ver em algum lugar do Manifesto que no momento não posso localizar, que os educadores dizem "essas propostas das quais nós assumimos a iniciativa e a responsabilidade". É uma citação quase literal... Bem, outro elemento a considerar: realmente, os constituintes de 1891, ao elaborarem a 1ª Constituição Republicana, eu não creio que eles tenham ido contra a maioria da orientação do povo brasileiro. Eu gostaria apenas de deixar um pouco mais clara a colocação que fiz sobre o laicismo, e que talvez não tenha sido bem interpretada... Eu faço uma distinção, que considero fundamental para o meu modo de entender, entre uma escola atéia e uma escola laica. A escola atéia é aquela que combate todas as orientações religiosas e não admite a manifestação delas no seu âmbito, e mais, que procura inculcar na mente dos estudantes a rejeição de toda orientação religiosa. Não é essa posição que eu defendo. Defendo, sim, a posição de uma escola laica que é pluralista, que respeita as diferentes orientações do povo brasileiro, pois dizer que o povo brasileiro é católico é uma simplificação, uma grande simplificação, porque na hora em que os sociólogos e antropólogos vão ver a prática dos religiosos brasileiros, vão encontrar práticas religiosas extremamente diferenciadas, particularmente dentre aqueles que respondem que são católicos. Os pesquisadores que a partir de amanhã estarão aqui presentes nesta sala no Seminário sobre Pesquisa Participante, vários deles fizeram pesquisas deste tipo, particularmente um tem pesquisas bastante aprofundadas so-

bre a questão do catolicismo popular. Gostaria de dizer que a defesa da escola laica não vai contra a orientação da maioria do povo brasileiro; vai contra a orientação de uma determinada instituição religiosa que procura utilizar a instituição pública, estatal, como instrumento ou mecanismo de exercício de influência. No meu modo de entender, numa sociedade democrática, é preciso garantir espaço para que todas as associações religiosas tenham condições de divulgar a sua fé, não na escola pública. O terceiro elemento que eu gostaria de comentar é a questão da reserva de mercado. Eu não creio que tenha sido falta de recursos. Eu acho que esse tem sido freqüentemente um grande álibi, talvez. Nós assistimos recentemente a uma mudança de orientação no uso do salário-educação que é da maior importância e que tem sido muito pouco divulgada. A utilização dos recursos do salário-educação fazia com que recursos que eram públicos por direito fossem desviados para empresas educacionais de baixíssima qualidade por um mecanismo de corretagem extremamente baixo, numa impossibilidade de traduzir aqueles recursos que deveriam ser destinados à escola de primeiro grau. Medidas muito recentes, dessa gestão, modificaram a tramitação do salário-educação, de modo que eles passassem a alimentar o setor público; recursos que já existiam e que, efetivamente aplicados num ganho de escolarização do setor público, resultaram no aumento do seu atendimento. A análise de textos das gestões Campos e Capanema mostra esse tipo de acordo que havia entre o Estado e certos setores religiosos, no sentido de garantir determinada área de influência. E havia uma barganha política que era muito clara. Naquela época, até devido ao estreitamento dos canais de participação política, eles estavam muito à vontade para tratar dessas coisas. Não precisavam esconder nada. Basta ler os livros do Francisco Campos e alguns

discursos do Capanema em que essas coisas estão muito claras: a divisão desse mercado educacional e a colaboração entre Estado e Igreja. Então, nessa perspectiva, eu criticaria a crítica do Prof. Vasconcellos dizendo que talvez haja um outro mecanismo, mas certamente sempre encontramos, em qualquer área do serviço público e fora dele, no âmbito das empresas privadas, também, a falta de recursos como um álibi extremamente grande. Até porque, se nós formos a fundo na questão levantada pelo Sr., poderemos ver que os gastos do Estado têm que ser postos em discussão nas suas diferentes áreas de destinação, e contra isso a Ernenda João Calmon exerceu a sua pressão com o apoio de todo o Congresso Nacional.

O Professor Célio da Cunha — Vou fazer um pouco de provocação ao Prof. Abgar Renault, porque foi desse período e é pessoa das mais vastas experiências no ensino e educação neste País. Assim é que eu lhe perguntaria: Prof. Abgar Renault, o que o Sr., que trabalhou com Capanema, Ministro da Educação, pode nos dizer sobre a maneira como o Ministro Capanema via o Manifesto, os pioneiros? Porque esta é uma indagação que sempre surgiu em relação ao Ministro Capanema, que se de um lado procurou atrair para o seu Ministério pessoas que até eram vistas, na época, como pessoas de vanguarda, prospectivas, a exemplo de Niemeyer, Portinari, por que ele não fez o mesmo na Educação?

O Ministro Abgar Renault — Acho que, naquele momento, não havia ninguém no Brasil mais vanguardista em matéria de educação do que Anísio Teixeira. Por motivos que ignoro, eles se afastaram, e esse afastamento se agravou em razão de que Anísio Teixeira, que criara como Secretário de Educação do antigo Distrito Federal uma Faculdade de Educação que funcionava admiravelmente, largou esse posto em 1935 por motivos políticos — não criados por ele, porque ele não se in-

teressava por política a esse ponto — e Capanema então tomou conta, por intermédio do Ministério, dessa faculdade e transformou-a numa faculdade federal que funcionou durante muito tempo no Rio de Janeiro, tendo sido seu primeiro reitor, creio, Alceu Amoroso Lima. Agora, a minha impressão é de que outros nomes não teriam sido chamados por Capanema em virtude, por um lado, da sua formação; ele tinha uma formação muito diferente de todo aquele grupo que constituiu o núcleo do Manifesto de 1932. De outra parte, parece-me que, logo em seguida à ida dele para o Ministério da Educação, acentuou-se muito a divergência política entre vários elementos desse grupo e o governo, e ele se sentiu então, como Ministro, na obrigação de afastar-se desse grupo, do qual se aproximara anteriormente por intermédio de Anísio Teixeira. Essa é a única explicação que lhes posso dar, e dou-a com muita sinceridade e isenção.

O Professor Walter Garcia — Vou colocar uma provocação para o Cury. Acho que, como futurologista, ele foi também um pouco otimista quando, de certa maneira, ao apontar a descaracterização da idéia de ensino público, fez futurologia, prevendo reformulação, constituinte, etc. Mas, eu me pergunto, também fazendo um exercício, se isso talvez não se insira naquela análise anterior de uma perspectiva salvacionista, como em 32. E acho que, hoje, na medida em que algumas alianças, por exemplo, já estão estabelecidas no interior dos aparelhos de Estado, entre a iniciativa privada, a qual vocês mencionaram, você e o Luiz Antonio, e um certo tipo de iniciativa privada que é muito bem atendida dentro desse modelo educacional, em detrimento das verbas públicas, evidentemente, e, ao mesmo tempo, o privilegiamento dos interesses do Estado para com o Ensino Superior, em detrimento do Ensino Primário, eu pergunto: se não acontecer essa Consti-

tuíte, essa reformulação, enfim, essa legitimação de um ensino público perante a sociedade, como é que você vê a coisa, a partir daí, já que nós estamos fazendo prospectiva?

O Professor Jamil Cury – Bem, Walter, eu tentei colocar a questão do privatismo das empreitadas comerciais na área da educação no interior daquilo que eu chamei, tirando de outros, a privatização do Estado. Discute-se muito a estatização da economia, quando acho que a questão é muito menos a estatização da economia e muito mais a privatização do Estado, principalmente na área do chamado setor produtivo do Estado, que revela sua face privatizante em detrimento dos gastos que deveriam ser feitos no interesse coletivo, que é, basicamente, habitação, educação e saúde, e que ocupam os últimos lugares nestes gastos de interesse coletivo. Então, a omissão do Estado em relação a essas políticas públicas de interesse coletivo e a sua reorientação em função das chamadas áreas nobres da economia propiciou uma abertura de espaço, que o Professor Abgar Renault chamou de indiferença e eu chamo de omissão, muitas vezes com a desculpa da centralização sob capa de descentralização; isso, no fundo, é uma omissão direta e este espaço foi ocupado pelos setores privatistas, em boa parte deles por interesses muito mais de lucros, e assim por diante. Porém, a outra coisa que eu quis acentuar, Professor Walter, é que, a continuar o aprofundamento de uma cidadania regulada ou a continuar o impedimento real das oportunidades de fruição dos bens sócio-culturais, eu entendo que não vai se constituir um pacto político, porque nós, então, estaremos vivendo à beira de uma explosão social que, disfarçadamente, já a vivemos, tais as conseqüências sociais que hoje vemos em todos os campos, pipocando como uma espécie de guerra civil disfarçada, no meu modo de ver. Só para dar um exemplo, outro dia fui estacionar meu carro e a

“pessoa” bateu nas minhas costas e falou assim: “mil e quinhentos cruzeiros, amigo, porque além de você assistir teatro, você consome bons produtos; então, agora, quando você vier, vai pagar mil e quinhentos”. Quer dizer, já há uma privatização do próprio espaço, na rua, etc., no sentido do sujeito querer ganhar alguma coisa em função do aprofundamento das conseqüências sociais do modelo de desenvolvimento ainda garantido pela política econômica. Então, vejo que estaremos realmente à beira de algum tipo de catástrofe social, se não se constituir uma nova *ordo*, na qual os setores que até agora não foram privilegiados não possam participar ativamente dentro de uma comunidade cívica. Eu acho que nós temos cotidianamente, na televisão, alguns exemplos de países onde o estado de deterioração das condições sociais chegou a um tal grau que, possivelmente, nós poderemos passar por algo semelhante.

ENCERRAMENTO

Lena Castello Branco Ferreira Costa

Não havendo mais nenhuma manifestação, por parte do plenário, eu desejaria também tecer algumas considerações a respeito das exposições feitas e dos debates que foram travados.

A mim me parece que um ponto deva ser especificamente ressaltado, qual seja, a necessidade da visão histórica da Educação. No momento em que se colocou em debate um documento elaborado e divulgado há mais de 50 anos, e na medida em que se tornou também evidente a perpetuidade de certos problemas e de como eles se constituem em desafio da mesma forma como o eram há meio século, fica clara a necessidade de uma reflexão sobre como os problemas educacionais se constituem em uma corrente subterrânea, alguma coisa ligada à História da Mentalidades e à História da Cultura, muito

mais do que aos acontecimentos epidérmicos e superficiais que se traduzem em mudanças conjunturais.

A preocupação com a História da Educação Brasileira deve estar presente, portanto, na reflexão de todos os educadores. De certa maneira, o INEP vem procurando incentivar essa reflexão, através de diversas iniciativas. Uma delas, sem dúvida, é esse debate; outra, é a promoção e divulgação do prêmio "Grandes Educadores Brasileiros"; e uma terceira, ainda em discussão, é a instituição de uma linha especial de financiamento para as dissertações de mestrado e teses de doutorado na área da História da Educação. A idéia já está plenamente definida; tivemos, inclusive, oportunidade de debatê-la com alguns dos educadores presentes, faltando definir os quantitativos a serem destinados e a operacionalização desse apoio. Como última dessas iniciativas, ainda a se concretizar durante este ano, haverá um seminário sobre História da Educação Brasileira, a respeito do qual teremos a oportunidade de discutir proximamente com os comitês assessores do INEP — o Comitê Editorial e o Comitê de Pesquisa. Pretendemos que esse seminário seja realizado durante o 2º semestre, como que fechando a série de iniciativas com as quais pretendemos colocar em destaque o estudo da História da Educação Brasileira.

Outro ponto que me parece também mereça realce é a volta à circulação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que está se constituindo em autêntico fórum de debates sobre temas educacionais de relevo. Hoje, pela manhã, visitei o Comitê Editorial e o encontrei empolgado com a discussão dos próximos temas a serem debatidos em mesas-redondas que terão lugar em julho próximo. Quanto mais eventos dessa natureza existirem no País, melhor para a Educação. Outro não tem sido o sentido do apoio que estamos tentando levar aos núcleos de pós-graduação que se constituem em núcleos emergentes de pesquisadores. É necessário que se discuta, que se debata; é necessário que as idéias se ponham umas diante das outras. É necessário que haja divergência, para que possamos encontrar os melhores caminhos para a Educação Brasileira. Aqui houve alguns posicionamentos pessimistas e outros otimistas, com relação à Educação. De maneira geral, acreditamos contudo, que, até pelo fato de estarmos hoje discutindo ou ouvindo discutir a Educação, todos nós acreditamos nela.

Agradeço a todos os presentes; agradeço à Diretoria de Documentação e Informação do INEP e ao Comitê Editorial, que proporcionaram esta oportunidade; e agradeço sobretudo aos senhores expositores e debatedores pela sua participação. Boa tarde.

Atualidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*

Célio da Cunha

Superintendente de Desenvolvimento Social do CNPq

Cinquenta anos são passados desde a divulgação e publicação do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932), indiscutivelmente um dos documentos mais importantes da história da educação brasileira. Foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por inúmeros educadores e escritores que, a esse tempo, lutavam para que a educação fosse efetivamente uma prioridade de governo. Entre seus signatários, destacam-se o próprio Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, J.G. Frota Pessoa, Afrânio Peixoto, Roquete Pinto, Júlio de Mesquita Filho, Hermes Lima, Francisco Venâncio Filho, Mário Casassanta, Cecília Meireles e Paschoal Leme.

Sua repercussão na época foi grande, considerando-se o fato de que a educação não ocupava qualquer espaço na imprensa. Inúmeros jornais o noticiaram com razoável destaque. O Manifesto foi escrito com a finalidade de dar ao Governo Provisório de Getúlio Vargas, que havia criado um Ministério da Educação e Saúde, subsídios para uma política educacional que pudesse tirar o País do atraso cultural em que se encontrava.

Assim, o Manifesto começa afirmando que "na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância o da educação. Nem mesmo os de caráter

econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional." Apesar de muita coisa ter mudado na educação brasileira após o Manifesto, o fato é que até hoje ainda não houve a decisão política de colocar os problemas educacionais como prioridade primeira de uma política de governo.

O Manifesto dos Pioneiros, mesmo apresentando algumas contradições e conflitos ideológicos, é um documento de substância apreciável e rico em conteúdo social. Defendia uma política de educação que não dissociasse a dimensão econômica da social. Ao contrário, esses dois aspectos, tradicionalmente em conflito, deveriam entrelaçar-se, caminhando na mesma direção, como estratégia para responder dialeticamente à complexidade dos problemas sociais. Tece críticas abertas à concepção elitista de educação, reivindicando a formação da "hierarquia democrática" não através da prevalência de certas camadas sociais dominantes, mas com base em uma "hierarquia de capacidades", onde a educação desempenharia o grande papel de descobrir dentro da comunidade em geral (educação popular) as pessoas mais competentes, independentemente de sua condição econômica e social.

Uma análise exaustiva do Manifesto ainda não foi feita. E, quando isto ocorrer, sua atualidade será certamente reconhecida. Veja-se por exemplo a questão do orçamento nacional da educação, tema que vem preocupando sobretudo, não apenas o Ministério da Educação, a comunidade científica e acadêmica, mas toda a sociedade. O Manifesto é bastante expli-

* Trabalho publicado originalmente na revista CIÊNCIA HOJE, v.2, n.8, set./out. 1983, p.74.

cito, uma vez que defende a tese de que o orçamento educacional não deveria ficar sujeito às “crises dos erários do Estado” e deveria ser aplicado no desenvolvimento da obra educacional pelos próprios órgãos de ensino.

Sobre a descentralização da educação, outra reivindicação atual, diz o Manifesto que “a organização da educação brasileira unitária sobre as bases e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação cres-

cente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade.”

A divulgação do Manifesto em 1932 acirrou ainda mais o conflito que, desde a década anterior, vinha opondo os chamados educadores liberais (pioneiros) ao grupo católico que propugnava por uma educação de fundo conservador. Muitas das teses do Manifesto chegaram a ser incorporadas na Constituição de 1934. Contudo, a de 1937 (Estado Novo) representou um retrocesso, colocando por terra idéias e pessoas.

O sentido histórico do Manifesto dos Pioneiros*

Vanilda Paiva

Pesquisadora do Centro João XXIII e professora da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas

O Manifesto dos Pioneiros foi a resposta dos primeiros intelectuais brasileiros envolvidos profissionalmente no campo da educação a uma solicitação do Governo Provisório, em busca de subsídios para a formulação de sua política educacional. Mas a compreensão das razões que ditaram sua redação, bem como seu alcance na vida educacional do País, exigem ir além desta explicação. O Manifesto deve ser entendido, por um lado, como parte da luta pela democratização e modernização do ensino e do sistema educacional que atravessara a década anterior, em conexão com a difusão mais ampla do ideário liberal. Por outro lado, deve ser interpretado no quadro da confrontação político-ideológica entre este grupo e as forças católicas que se haviam fortalecido após a transferência do cardeal Dom Sebastião Leme para o Rio de Janeiro.

Embora o movimento renovador pusesse uma reformulação dos sistemas educacionais compatível com um país moderno, tendo teoricamente maior afinidade com os ideais da Aliança Liberal do que com aqueles da ordem oligárquica, dentro desta última seus representantes foram conquistando posições ao longo dos anos 20, realizando reformas parciais que atingiram diversos estados da federa-

ção. Sua ambição de estabelecer diretrizes para uma política nacional, até então inexistente, pareceu próxima de realizar-se durante o governo de Washington Luís, quando Fernando de Azevedo assumiu a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, entendendo-se, por este motivo, que o Manifesto afirma que o País se encontrava na "aurora da verdadeira renovação educacional" quando estourou a Revolução de 1930. A força conquistada pelos renovadores junto ao último governo da República Velha determinou um relativo enfraquecimento de alguns de seus setores junto aos revolucionários. No mesmo período, por outro lado, fortaleceu-se a posição da Igreja, que desde a proclamação da República havia sido desvinculada do Estado e alijada dos centros de poder. A bem conhecida participação do cardeal Leme nos acontecimentos ligados à entrega do poder por Washington Luís anunciou a ocupação pela Igreja de importante espaço na cena política. Isto se traduziu prontamente no setor educacional pelo atendimento de uma das mais importantes reivindicações católicas: o decreto de abril de 1931 possibilitou o ensino religioso nas escolas oficiais. Deve ser lembrado também que o ímpeto da Igreja para influir profundamente sobre as diretrizes a serem imprimidas à educação fora fortalecido pela publicação, em 1929, da encíclica *Divini Illius Magistri*, cuja orientação contrastava com a da escola nova e contribuiu para reduzir a influência de idéias pedagógicas renovadoras sobre os educadores católicos naquele período.

* Trabalho publicado originalmente na revista CIÊNCIA HOJE, v.2, n.8, set./out. 1983, p.78.

Confrontaram-se, portanto, no início dos anos 30, de um lado as forças católicas — defensoras da escola confessional privada, do ensino religioso nas escolas públicas, da separação por sexo, da atribuição ao Estado de uma função supletiva e subsidiária em matéria de educação, e da escola de classe (contrárias portanto à escola comum, igual para todos, apresentada como uma forma de “tirania”) — e, de outro, os renovadores — defensores da escola pública, universal, obrigatória, gratuita, laica, comum (única) e de educação mista. O Manifesto de 1932 expõe as posições dos renovadores no contexto desta confrontação e da pretensão de influir sobre o Governo Provisório e sobre a futura constituição.

Mas o Manifesto foi uma primeira expressão coletiva de profissionais da educação numa luta que tem seus desdobramentos até nossos dias. A fixação de diretrizes para uma política nacional de educação só foi retomada depois da queda de Vargas, e a discussão do projeto da lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** atravessou mais de uma década, na qual se reacendeu a discussão dos anos 30. Em 1959, Fernando de Azevedo, o redator de 1932, redigiu também o documento **Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo** — em oposição ao “Substitutivo Lacerda”, que exprimia os interesses dos empresários do ensino e da Igreja, cujas escolas se haviam expandido enormemente desde os anos 30. No ano seguinte, parte considerável da intelectualidade mobilizou-se em torno da Campanha em Defesa da Escola Pública, ante a iminência da aprovação da **Lei de Diretrizes e Bases** pelo Congresso. Em que pesem os esforços dos defensores da escola pública, a **Lei de Diretrizes e Bases**, já anacrônica ao nascer depois de uma tramitação de 13 anos no Legislativo, abriu caminho para o

aprofundamento da privatização do ensino a que assistimos nas últimas décadas.

Cinquenta anos depois do lançamento do Manifesto dos Pioneiros, pode-se afirmar que a escola nova obteve, em sua trajetória, uma considerável vitória pedagógica e uma grande derrota política. Não há como negar que muitos dos seus princípios pedagógicos foram assimilados de maneira generalizada pelas forças católicas, especialmente depois do **Conclho Vaticano II**. Por outro lado, a privatização dos últimos anos significou a derrota dos ideais de 1932, no que concerne à democratização do ensino. A luta dos renovadores, porém, não terminou. A discussão da escola pública ressurgiu com a abertura política. É certo que quase todos os signatários do Manifesto desapareceram, mas surgiu, em seu lugar, uma nova geração de profissionais da educação comprometidos com muitos dos ideais de 32, que hoje vêm conquistando posições em alguns novos governos estaduais, lutando dentro do aparelho do Estado contra a privatização do ensino. Ao contrário, porém, do que aconteceu no passado, a confrontação daqueles que sucedem aos renovadores não se dá mais primordialmente com as forças católicas. Depois de duas décadas de conflito Igreja-Estado, e de um processo de privatização do ensino que não beneficiou especialmente a Igreja, da transformação interna provocada pela modernização conciliar e pela “ida ao povo” de religiosos e leigos católicos, do deslocamento da tradicional pastoral das classes médias para a “pastoral popular”, as forças católicas já não se apresentam monolíticas na defesa dos princípios que sobreviveram entre aqueles defendidos há cinquenta anos. Hoje, a luta pela escola pública contrapõe fundamentalmente a nova geração de educadores e os empresários privados do ensino, que envidam seus esforços para atrelar a Igreja a seus objetivos.

Notas de Pesquisa

A INTEGRAÇÃO ESCOLA-SOCIEDADE: EFEITOS SOBRE A DESINTEGRAÇÃO ENTRE OBJETIVOS E RESULTADOS DO SISTEMA DE ENSINO

Pesquisador: Maria Isabel C.A. Parahyba
Instituição: Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro (IUPERJ)
Fonte financiadora: INEP

Problema e contexto

Um fenômeno bastante discutido tem sido a ocorrência de baixos índices de produtividade nas escolas públicas no Brasil; taxas baixas de aprovação e altas de evasão e repetência têm sido recorrentes, principalmente no ensino de 1º grau. Muitos fatores são apontados como responsáveis pela ineficácia do sistema de ensino, fatores extra e intra-escolares. Das pesquisas que tratam a questão de um ponto de vista sociológico, a grande parte preocupa-se mais com os fatores que não estão de forma direta relacionados ao funcionamento interno da escola, atribuindo maior peso explicativo a variáveis sócio-econômicas, que fazem parte da vida da criança antes mesmo dela entrar para a escola. Do ponto de vista dessas pesquisas, a escola, enquanto instituição, reforçaria os mecanismos de seletividade existentes na sociedade, reproduzindo-os ao nível de educação.

Pesquisas mais atuais têm tratado a questão de forma mais complexa, situando-a ao nível da inter-relação entre os mecanismos de funcionamento internos e externos à escola. Estudo recente sobre a

reprovação na 1ª série do 1º grau, afirma que "pela inter-relação das variáveis verificou-se que o nível sócio-econômico tem, entre todas as variáveis, o maior poder de determinação do rendimento da criança. Poder-se-ia concluir, então, que o problema subjacente ao baixo rendimento escolar é a pobreza e que, portanto, estamos diante de fenômeno eminentemente social, cuja solução transcende a competência da escola. Embora tal afirmação seja irrefutável, ela é enganosa (...). É a maneira pela qual a escola lida com a pobreza o ponto crítico para o qual convergem os dados desta pesquisa" (GATTI, 1981, em BRANDÃO et alii, 1982).

Diante disso, justificamos o nosso interesse por um estudo que relacione mecanismos de funcionamento internos e externos à escola e que discuta os limites entre uns e outros. Quanto a isso, é interessante a perspectiva de análise que não estabelece fronteiras entre organização e sociedade mais ampla (vide Meyer, 1978, p. 353). "Antes, introduz a noção de organização como um espaço político e ideológico onde definições sociais são institucionalizadas a partir de um processo de interação simbólica entre a organização, por um lado, e um conjunto de regras externas e redes de interesses organizados, por outro, que a influenciam e são por ela influenciados" (WROBEL, 1981, p. 7).

Tendo em vista a nossa área de interesse e a perspectiva de análise acima apresentada, cabe perguntar qual a especificidade desse processo no que tange à questão da defasagem entre a estrutura administrativa do ensino e o cotidiano da escola. Observando a estrutura formal de ensi-

no no Brasil, nota-se uma grande quantidade de órgãos federais, estaduais e municipais responsáveis pelo planejamento educacional; seu organograma mostra-nos uma intrincada rede de instâncias administrativas federais centralizadas pelo MEC, que somada às instâncias estaduais e municipais, sugere-nos a idéia de uma hipertrofia do setor público no que tange à organização e funcionamento do sistema de ensino. Num período de 70 anos (1901-1971), reunimos um total de oito reformas no ensino, o que nos dá média de mais de uma reforma em cada período de 10 anos (cf. NÓBREGA, 1972). Comparando essa "produção administrativa" com os baixos resultados obtidos pelos alunos nesse período, levanta-se a hipótese da existência de uma falta de integração entre o proposto pela estrutura formal de ensino como objetivo e o que é alcançado como resultado na prática cotidiana das escolas.

Pode-se perguntar que tipo de relação se estabelece entre a sociedade, o Estado e a organização escolar, que leva a essa situação. Estará esse descompasso sendo explicado por questões de eficiência interna da organização do ensino ou por um processo de interação que se estabelece entre a organização do ensino, enquanto instituição, e a sociedade mais ampla?

Duas perspectivas se colocam para análise do problema: a que o considera como sintoma de ineficiência da organização escolar, e outra, mais atual, que insere a questão na discussão mais ampla do processo de legitimação de organizações educacionais em contextos altamente institucionalizados. Para essa teoria, uma organização do tipo da escolar caracterizar-se-ia pela disjunção entre seus elementos, onde as partes componentes do sistema mantêm entre si pouca ou nenhuma integração.

A teoria sobre "sistemas disjuntivos" (WEICK, 1976) parece responder às questões sobre a qualidade do ensino no Bra-

sil, principalmente sobre a inconsistência entre o que é proposto como objetivo e o que é alcançado como resultado. A racionalidade fica por conta do discurso e não da prática; enquanto ao nível do discurso (objetivos) o que se pretende é a integração ideal, na realidade os elementos estão desconectados, "estrutura, atividade e produto só aparentemente mantêm-se conectados, guardando cada elemento dentro do sistema sua própria identidade e pouca ou nenhuma integração, ou interdependência com os demais" (vide WROBEL, 1981).

Tendo em vista essa teoria que nos informa sobre a desintegração inerente às organizações modernas, o nosso interesse centra-se na relação entre objetivos propostos e resultados alcançados no sistema de ensino; propomo-nos a fazer um estudo sobre a relação entre a variação do grau de integração entre a estrutura formal do ensino e as unidades escolares de 1º grau no município do Rio de Janeiro e o aumento do nível de produtividade do ensino nessas escolas.

Resumindo, a hipótese da qual partimos, e que encontra respaldo na literatura educacional, é a da existência de uma defasagem entre os objetivos e resultados do sistema de ensino. De uma maneira geral, afirmamos que aquilo que é proposto como objetivo, ao nível do planejamento e do discurso da estrutura formal do ensino, não é alcançado como resultado ao nível do cotidiano e da prática das escolas. Mais concretamente, essa desintegração manifestar-se-ia através da falta de entrosamento entre as diversas partes componentes do sistema de ensino.

Partindo desse pressuposto de que a relação escola/estrutura administrativa não funciona na prática como deveria, preocupamo-nos em investigar outras relações, tais como a relação escola/meio ambiente, que possam estar condicionando uma melhor produtividade do ensino. Propomos, como hipótese principal a ser testada, que

as escolas com um melhor nível de produtividade tendem a ser aquelas menos integradas à estrutura formal do ensino.

Amostra e instrumentos

Foi tirada uma amostra intencional de 15 escolas selecionadas de um total de 800 escolas públicas de 1º grau do município do Rio de Janeiro. As escolas foram listadas de acordo com uma "estratificação implícita", começando pelas escolas localizadas em áreas classificadas como centrais (de um ponto de vista sócio-econômico), passando pelas escolas de nível médio, periféricas e de favela. Em cada escola selecionamos uma turma de 4ª série, à qual foi aplicado um questionário e um teste de rendimento. Três dimensões aparecem como importantes para o estudo: a) necessidade de controlar o efeito da variável sócio-econômica, que embora atuante, não esgota a questão das diferenças na produtividade do ensino; b) a variável integração, privilegiada como elemento chave para compreensão dos mecanismos de funcionamento da escola enquanto organização; c) o índice de produtividade da escola, obtido através dos testes de rendimento aplicados aos alunos.

Operacionalmente, podemos definir as variáveis de uma forma bastante esquemática: a) por **SSE** entendemos a média da situação sócio-econômica dos alunos da turma de 4ª série selecionada em cada escola, o que nos dará o índice de SSE da escola; b) por **produtividade** entendemos a média do teste de rendimento dos alunos de 4ª série selecionados por escola, o que nos dará o índice de produtividade da escola; c) por **integração** entendemos o relacionamento da escola com a comunidade onde se localiza e com a estrutura administrativa da qual faz parte (Secretaria Municipal de Educação). O tipo de vínculo estabelecido com a comunidade e com a administração, a participação da as-

sociação de pais, a forma de utilização dos recursos externos, as formas de utilização dos recursos locais (cf. pessoal, material, instalações) e o papel do diretor na tomada de decisões são alguns dos aspectos relacionados à definição e operacionalização da variável.

Resultados

Os resultados alcançados até o momento são insuficientes para montar um quadro geral. Entretanto, na medida em que o material vai sendo processado, algumas indicações surgem como importantes.

1) Quanto à situação dos dados oficiais do período 1977/1982 — Embora trabalhando com uma série reduzida (de 5 anos), devido a problemas relativos à coleta dos dados, podemos supor que a análise apresentada revela, em termos de tendência, a situação do ensino de 1º grau no Município do Rio de Janeiro.

a) De 1977 a 1982, em números absolutos, houve uma diminuição de 156.215 crianças matriculadas no 1º grau. De um total de 698.704 crianças em 1977, apenas 542.489 matricularam-se em 1982; num período de 6 anos, o número de crianças que procuraram a escola caiu em 22.36%. Isso significa dizer que **embora a população de crianças em idade escolar esteja constantemente aumentando, o número de crianças que ano a ano procuram a escola diminui.**

b) Os índices de aprovação, de 1977 a 1982, tendem a decrescer, enquanto os índices de reprovação tendem a crescer.

Segundo os dados da tabela, podemos expressar os resultados do ensino no Município em termos de variação. Os índices de aprovação, num período de 5 anos, sofreram uma variação anual média **negativa** de 0.01, enquanto que os índices relativos à reprovação variaram de forma **positiva**, com uma média anual de aumento de 0.01.

2) Quanto aos índices de SSE e produtividade das escolas — O processamento

Tabela 1 – Índices de reprovação, aprovação e evasão, de 1975 a 1982, do ensino de 1º grau do município do Rio de Janeiro.

Ano \ Índice	Índices de aprovação	Índices de reprovação	Índices de evasão
1977	0.74	0.22	0.04
1978	0.71	0.26	0.03
1979	0.68	0.30	0.02
1980	0.68	0.30	0.02
1981	0.68	0.30	0.02
1982	0.69	0.29	0.02

Fonte: Quadros de situação final, Divisão de Informática da S.M.E.

nesta etapa está em fase de conclusão, por isso não poderemos mostrar as tabelas que comparam os dois índices.

Entretanto, podemos analisá-los de forma geral: conclui-se, pela análise dos questionários e testes de rendimento, que não existe uma **relação linear** entre o *status* sócio-econômico e o nível de produtividade das escolas da amostra.

A um SSE alto, não corresponde necessariamente uma produtividade alta, pelo contrário: a relação mais recorrente é a de SSE alto com produtividade baixa.

3) Quanto à relação entre a variação do grau de integração estrutura administrativa/escola e o nível de produtividade – Nesta etapa, a última, torna-se necessário investigar outras relações além daquela proposta na fase anterior. Principalmente porque a ausência de linearidade entre os índices de SSE e o de produtividade da escola demonstra-nos o limite do poder explicativo da variável sócio-econômica.

Fica claro, a partir da observação efetuada nas escolas e dos resultados dos testes de rendimento aplicados, que as escolas que apresentam um melhor desempenho são aquelas que mantêm vínculos mais estreitos com a comunidade onde se localizam e que esses resultados são produto de arranjos efetuados de dentro da escola para fora, e não podem ser atribuí-

dos a um melhor relacionamento das escolas com a estrutura administrativa da qual fazem parte. As variáveis que têm aparecido como importantes para explicar o melhor desempenho são relativas à administração da própria escola e à comunidade, tais como a participação da associação de pais, a utilização dos recursos externos e internos e o papel do diretor na tomada de decisões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1982). Rio de Janeiro, IUPERJ/ INEP, 1982.
- MEYER, J. W. & ROWAN, B. The structure of educational organizations. In: ENVIRONMENTS and organizations. s.l., Jossey-Bass Publishers, 1978.
- NÓBREGA, Vandick L. da. Enciclopédia da legislação do ensino. Rio de Janeiro, Romanitas, 1972. v. 1.
- WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), March 1976.
- WROBEL, Vera. Cerimonias e mitos: um estudo de relações escola-clientela. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1981. (Tese mestrado)

MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO EM TEMPO DE RECESSÃO

Pesquisador: Argentina Rosas
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Fonte financiadora: UFPE

Pretende-se com esta pesquisa estudar as motivações para o trabalho, em referência aos projetos e aspirações pessoais, numa realidade de estrutura de trabalho autoritária e numa economia em recessão.

Trata-se de uma investigação empírica em realização no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.

Partiu-se de uma reflexão sobre a mudança sensível que se opera no sistema de crenças, valores e atitudes vigentes nas sociedades pós-industriais. Observa-se que a principal novidade nessa mudança se exprime pela rapidez e massividade de sua difusão. Mudança que, com idênticas características de massividade e rapidez, se faz sentir também em países periféricos, como o Brasil. Entretanto, como é natural, esta mudança apresenta-se entre nós com certas peculiaridades.

Historicamente, estamos emergindo de um regime de força que acaba de completar vinte anos. Regime que não soube impedir que entrasse o Brasil numa desastrosa espiral de endividamento externo e de debilitação da economia e produtividade internas, culminando com o período, que já se alonga, de uma depressão talvez a mais grave que já envolveu o País.

Cabe ao psicólogo indagar: como reflete essa realidade sócio-econômica no sentimento e expressão das motivações para o trabalho?

Em países desenvolvidos, o problema vem sendo pesquisado há vários anos. Em 1982, nas *Journées d'étude* da Sociedade Francesa de Psicologia, sobre a motivação para o trabalho, Jacques Paitra expôs os resultados de sua investigação sobre o

tema, concernente à realidade francesa: *Changement socioculturel et évolution des valeurs et motivations au travail*. Consta Paitra em seu estudo que a "estrutura global da sociedade" está em rápida mudança. A "estrutura familiar", prossegue, foi a primeira a sofrer o impacto das novas mudanças sociais, enquanto a "estrutura do trabalho" foi a que mais tardiamente apresentou seus efeitos. Na sociedade francesa, observa Paitra, o trabalho nas organizações conservou intacta sua estrutura tradicional, herdada do século XIX e dos modelos da organização científica do trabalho e da *taylorização*.

Será que os novos valores e atitudes não têm reflexos nas motivações para o trabalho? Como imaginar que o cidadão comum e consumidor seja diferente quando assume o papel de trabalhador?

Se em outras áreas estas mudanças sócio-culturais têm se evidenciado brusca e rapidamente, também entre nós, no que tange às "estruturas de trabalho", o processo tem se manifestado muito lentamente. Parece não haver dúvida que se continua com a predominância do autoritarismo da sociedade colonial impregnando as organizações de trabalho de hoje. Mas, como se comporta o homem dentro dessa "estrutura de trabalho"? Quais são suas motivações para o trabalho, face à recessão? Esta pesquisa é uma tentativa de se contribuir para a explicação deste problema.

A teoria bifatorial da motivação para o trabalho, de F. Herzberg, é o suporte teórico que baseia esta investigação. Herzberg e seus colaboradores, inspirados na hierarquia das necessidades, de Maslow, realizaram, em 1959, uma pesquisa empírica, na *Texas Instruments*, utilizando a técnica do incidente crítico. Pediram a uma amostra de trabalhadores que relatassem, entre as situações relevantes ocorridas na empresa, aquelas que lhes haviam proporcionado mais satisfação ou insatisfação no trabalho. Submeteram os resul-

tados assim obtidos à análise fatorial e detectaram a existência de dois fatores.

O primeiro fator foi denominado de “motivador” — é o fator que desencadeia satisfação no trabalho. Quando presente, sustenta Herzberg, melhora o desempenho, a produtividade. Tende a motivar, satisfazer, proporciona ao empregado impulsos internos em direção do melhor desenvolvimento e desempenho. Herzberg detectou como indicadores deste fator situações tais como: realização, reconhecimento e responsabilidade, crescimento pessoal e ampliação do potencial humano e técnico.

O segundo fator detectado foi chamado por Herzberg de “higiênico”. Seus indicadores foram classificados em situações expressas pelas condições de conforto no trabalho, política administrativa adotada pela empresa, relações com os colegas e os supervisores, competência técnica dos supervisores, salário e segurança quanto à permanência no emprego. Tais situações também contribuem para a satisfação do trabalhador. A presença delas, entretanto, não produz forte motivação, não “dá início, dirige e mantém o comportamento”. Quando presentes, proporcionam um bom ambiente de trabalho, um clima organizacional favorável e, quando ausentes, conduzem à insatisfação. Herzberg elaborou sua teoria baseado em dados colhidos em uma sociedade desenvolvida e, ao mesmo tempo, economicamente estável.

Qual a força motivadora do “fator higiênico” em uma realidade social cujo desenvolvimento é ainda incipiente e em um momento histórico apresentando-se acentuadamente em recessão? Qual a força do “fator higiênico” em 1990 e em 1995, nas mesmas organizações que ora se estuda, face às mudanças psicossociais e econômicas que deverão ocorrer? Questões como estas carecem de explicações baseadas em dados de nossa realidade, que venham a servir de subsídios para aqueles

que se dedicam ao desenvolvimento de recursos humanos nas organizações, principalmente ao psicólogo do trabalho e ao administrador de recursos humanos.

Esta pesquisa será desenvolvida numa perspectiva parcialmente longitudinal, compreendendo três etapas: 1984-1985; 1989-1990; e 1994-1995. Espera-se assim detectar as possíveis influências da variável sócio-econômica recessão na motivação para o trabalho. Tem como população alvo duas universidades, uma federal, outra particular, e duas empresas, sendo uma de direito privado e a outra de economia mista. Trabalhar-se-á com uma amostra aleatória por conglomerado, seguindo um plano amostral ora em elaboração pelo Departamento de Estatística da UFPE.

Será empregada a técnica do incidente crítico como também a entrevista complementar de Herzberg (traduzida e adaptada com este fim), na expectativa de se obter melhores condições de comparação dos resultados e discussão da teoria, quando estudada em outra realidade. Além disso, foi elaborado e testado outro roteiro de entrevista semi-estruturada, a qual, acredita-se, dará oportunidade de se conseguir dados mais completos.

Os informes assim obtidos e apurados serão resumidos em quadros de saída, a serem elaborados em referência aos instrumentos empregados, e submetidos à correlação simples de Pearson, para detectar as relações entre a motivação para o trabalho e as diversas variáveis consideradas à análise fatorial dos componentes principais, na expectativa de que, nesta nova realidade, os dois fatores — motivador e higiênico — sejam evidenciados em preocupação com a teoria bifatorial da motivação para o trabalho.

Esta pesquisa está vinculada à disciplina Psicologia Industrial, do Curso de Psicologia da UFPE, a qual está a cargo da autora. Desta maneira, os alunos que frequentarem a disciplina serão automática-

mente envolvidos na pesquisa e realização, através dela, parte das atividades práticas que a disciplina obriga.

Outros alunos, também de graduação em Psicologia e em Ciências Sociais, participarão da pesquisa, desenvolvendo um programa especial de trabalho supervisionado.

No presente momento, além da realização de seminários sobre a teoria de Herzberg, os alunos estão sendo treinados para a aplicação das entrevistas. O início dos trabalhos de campo está previsto para a segunda quinzena de maio.

TENDÊNCIAS NA ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Pesquisadores: Alberto de Mello e Souza,

Nelson do Valle Silva

Instituição: Fundação Universitária

José Bonifácio

Fonte financiadora: INEP

Introdução

Na sociedade brasileira, como de resto em todas as sociedades modernas, as escolas desempenham um papel fundamental na seleção e classificação social dos indivíduos. Cada vez mais, é através delas que as famílias conseguem legar a seus filhos posições por vezes duramente conquistadas na hierarquia social. Mas é também através delas que traços sociais básicos, tais como valores e comportamentos, são transmitidos de geração em geração. A escola tem assim simultaneamente duas grandes funções, freqüentemente contraditórias, de selecionar e socializar os jovens membros de uma sociedade, sendo tanto vista como "a grande equalizadora" quanto como "a grande peneira" (HUSÉN, 1975).

A estratificação educacional diz respeito à dependência do desempenho do sistema escolar, enquanto responsável por aquelas duas funções, em relação à origem

social dos alunos que por ele passam. Em outras palavras, diz respeito à relação entre as características dos alunos na entrada do sistema escolar e aquelas observáveis na saída desse sistema, bem como aos mecanismos através dos quais essa relação é estabelecida. De um modo geral, podemos dizer que a articulação da escola com a sociedade tem uma longa história na formação do pensamento social moderno, constituindo-se num dos tópicos centrais das ciências sociais contemporâneas.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar alguns aspectos relativos à estratificação educacional no Brasil, particularmente no que diz respeito a suas tendências temporais. Para isso, lançamos mão de dados oriundos de uma pesquisa por amostragem com cobertura ao nível nacional (PNAD-1976). O objeto de nossa investigação é a elaboração e avaliação de um modelo que nos permita a adequada análise da dependência das chances de escolarização (ou de "sucesso" no sistema escolar) em relação à origem social dos alunos e de como essa dependência tem evoluído nos últimos cinquenta anos.

Um modelo para a análise da progressão escolar

Uma forma conveniente para se analisar a determinação da escolaridade é conceitualizá-la em termos de uma seqüência de transições entre patamares de escolaridade. Dessa forma, a partir de dados de origem sócio-econômica e de informações sobre os anos completos de escolaridade, podemos estudar os fatores determinantes da escolaridade do indivíduo, mensurando-a através de um conjunto de probabilidades condicionais de progressão escolar. Essas probabilidades indicam as chances de um indivíduo atingir um certo nível de escolaridade dado que ele completou o nível imediatamente anterior. Ou seja, se sabemos até onde o indivíduo progrediu na escola, podemos deduzir todas as tran-

sições entre patamares de escolaridade que ele foi capaz de completar e, portanto, construir uma seqüência de variáveis dicotômicas que expressam se aquela pessoa completou ou não um determinado patamar. Evidentemente, ao analisarmos uma certa transição, só vão nos interessar aqueles indivíduos que completaram o nível anterior, uma vez que só esses poderiam completar também essa transição. Disso resulta que, para cada nível de escolaridade, nós estudamos os indivíduos aptos a fazer a progressão, compondo uma seqüência de subpopulações cujo tamanho diminui conforme passamos dos níveis mais baixos para os mais altos de escolaridade.

Recentemente, MARE (1980) sugeriu que um modelo adequado para a análise dos efeitos da origem social dos indivíduos sobre suas probabilidades de progressão dentro do sistema escolar é um modelo logístico aplicado a cada transição, codificada como uma variável binária. Este é um aspecto importante, uma vez que, associado à progressão escolar, existe um processo de seleção de indivíduos segundo suas origens sociais, o que poderia dificultar a comparação dos efeitos entre duas transições. Mas o modelo proposto assegura uma análise adequada das alterações nas desigualdades de oportunidades educacionais, livre da contaminação oriunda do próprio processo de seletividade intra-escolar. Como observa MARE, "diferenças de efeito entre subpopulações resultam de diferenças genuínas de associação entre as variáveis mensuradas" (MARE, 1980, p. 297).

Finalmente, as probabilidades de transição são assintoticamente independentes entre si, o que possibilita que a equação (1) seguinte seja estimada para cada transição escolar que se queira (FEINBERG, 1977; MARE, 1980). No nosso caso, o modelo proposto foi estimado por procedimentos de máxima verossimilhança para dados não agrupados (ver apêndice A),

utilizando-se para isso o programa DREG incluído no pacote estatístico OSIRIS IV.

As equações desse modelo têm a forma

$$\log_e \left(\frac{\theta_{ij}}{1 - \theta_{ij}} \right) = \beta_{j0} + \sum_k \beta_{jk} \chi_{ijk} \quad (1)$$

onde θ_{ij} é a probabilidade de que o i -ésimo indivíduo complete a j -ésima transição escolar, χ_{ijk} é o valor da k -ésima variável independente para aquele indivíduo, e os β_{jk} 's são parâmetros indicativos dos efeitos dessas variáveis sobre o logaritmo das chances dele completar a transição.

Dados

No presente trabalho lançaremos mão de dados provenientes da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar, levada a cabo pela Fundação IBGE em 1976. A escolha da PNDA-76 para nossa base de dados prendeu-se ao fato dela ser o único levantamento ao nível nacional a conter informações relativas à origem familiar e sócio-econômica dos indivíduos. Constituiu, portanto, um conjunto de dados privilegiado para o tipo de investigação aqui proposta. Desse conjunto de dados temos disponíveis informações sobre a população masculina de idade variando entre 20 e 64 anos, perfazendo uma amostra (excluídos os casos com falta de informação nas variáveis selecionadas) de 12.755 homens.

As variáveis incluídas na análise são as seguintes: ocupação do pai, educação do pai, lugar de nascimento do respondente, cor do respondente e se o respondente é migrante ou não.

É importante lembrar que essas variáveis trazem algumas limitações à análise. Em primeiro lugar, algumas delas representam a situação familiar do respondente no momento em que ele entrou para o mercado de trabalho (este é o caso da ocupação do pai), sendo portanto um fa-

to posterior à escolarização de alguns respondentes e anterior ao término da escolarização no caso de outros respondentes que começaram a trabalhar antes de abandonar a escola.

Uma limitação mais séria, no entanto, advém do fato de que nossos dados não incluem nenhuma variável mediando o efeito da origem sócio-econômica familiar sobre a realização educacional dos indivíduos. O trabalho de SEWELL e HAUSER (1975) estabeleceu com bastante sucesso uma lista de fatores intervenientes no processo de estratificação educacional. Em particular, mostraram eles que a capacidade cognitiva dos estudantes, suas aspirações ocupacionais e a influência dos chamados "outros significantes" não só dependem positivamente da sua origem social familiar como exercem efeitos positivos independentes sobre sua realização escolar. Assim sendo, a ausência dessas variáveis em nossos dados prejudica uma maior compreensão desses mecanismos intervenientes. Infelizmente, os efeitos de origem social dos indivíduos sobre suas chances no sistema escolar só poderão ser avaliados, no nosso caso, em sua forma reduzida.

Finalmente, para avaliação de nosso modelo a variável dependente "realização escolar do indivíduo" foi decomposta numa série de oito transições condicionais que nos parecem refletir os momentos centrais do processo de progressão escolar. São as seguintes as transições escolhidas: 1) completar a 1ª série; 2) completar o primário dado que completou a 1ª série; 3) entrar para o ginásio dado que completou o primário; 4) completar o ginásio dado que entrou para o ginásio; 5) entrar para o colegial dado que completou o ginásio; 6) completar o colegial dado que entrou para o colegial; 7) entrar para a universidade dado que completou o colegial; 8) completar a universidade dado que entrou para a universidade. A descrição dos ciclos segue a denomina-

ção antiga, uma vez que ela corresponde à da experiência de quase a totalidade dos indivíduos na amostra (que tenham idade entre 20 e 64 anos em 1976).

Resultados

Um primeiro ponto a observar, diz respeito ao atrito permanente nessa série de transições que representam o processo de escolarização. Dos 12.755 indivíduos que compõem nossa amostra, e que portanto poderiam efetuar ou não a 1ª transição, apenas 761 (ou seja, aproximadamente 3,5% deles) chegaram a se habilitar a passar pela última transição. Ainda assim, desses indivíduos que conseguiram entrar para o nível universitário, apenas 58% conseguem completar com êxito a transição. Verifica-se portanto uma extrema redução no fluxo de alunos ao longo do processo de escolarização. Cabe então perguntar em que medida essa redução de fluxo é também seletiva no que diz respeito à origem social dos alunos.

Na Tabela 1 temos as médias das variáveis independentes utilizadas em nosso modelo para cada subpopulação de indivíduos habilitados a efetuar cada uma das transições. Claramente, o atrito dentro da escola está longe de ser neutro no que diz respeito à origem familiar dos alunos. O fato de todas essas medidas monotonicamente crescerem conforme prosseguimos nas transições, confirmam que o efeito dessas variáveis sobre as probabilidades de transição é positivo, conforme seria de se esperar. As mudanças nas variáveis ligadas ao *status* paterno são particularmente impressionantes. Enquanto que a média do *status* ocupacional do pai quase que dobra entre a primeira e a última transição, o nível educacional paterno mais que triplica, saindo do nível de 1,9 anos de escolaridade para a população como um todo (1ª transição) para o nível de 6,5 anos de escolaridade para aqueles que estariam ha-

Tabela 1 – Medidas descritivas das variáveis independentes a níveis selecionados de escolaridade; percentagens fazendo a transição

Nível de escolaridade (transição)	Médias e desvios-padrões				Percentagens			
	Ocupação do pai		Educação do pai		Nascimento em área urbana	Migrante	Cor branca	Indivíduos completando a transição
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x				
Completar 1ª série	12,6	9,8	1,9	2,8	46,0	55,7	56,8	77,8
Completar Primário	13,2	10,3	2,3	3,0	53,9	57,7	61,7	42,3
Entrar para Ginásio	15,8	12,9	3,6	3,8	74,8	61,1	67,5	81,4
Completar Ginásio	16,5	13,7	4,0	4,0	79,3	62,0	69,8	66,9
Entrar para Colegial	18,4	15,2	4,7	4,3	82,5	64,3	73,7	73,4
Completar Colegial	19,9	16,7	5,3	4,6	84,1	65,3	75,7	79,2
Entrar Universidade	21,0	17,5	5,7	4,7	85,8	66,4	79,1	57,3
Completar Universidade	22,8	19,3	6,5	4,9	87,5	68,9	82,4	58,0

Fonte: IBGE, PNAD-76, Tabulações Especiais

bilitados a completar o ciclo universitário (8ª transição). As mudanças nas outras variáveis, embora também marcantes e com a mesma direção, têm magnitudes menos dramáticas.

A seletividade do processo escolar em relação às variáveis de origem social dos alunos tem algumas implicações importantes para a nossa análise. Como já vimos antes, o efeito dessas variáveis sobre as chances de progresso na escola é intermediado por um conjunto de variáveis psico-atitudinais, tais como a influência de outros significantes, aspirações ocupacionais do aluno e sua capacidade cognitiva (SEWELL e HAUSER, 1975). O efeito agregado da origem social sobre as chances de progressão vai depender da estrutura de covariância entre as variáveis de *background* e as características intervenientes. A seletividade intra-escolar implica que os alunos são progressivamente "filtrados" segundo suas características psico-atitudinais intervenientes, de tal forma que aqueles com maiores estímulos de seus pais, amigos e professores, maiores aspirações profissionais e maior capacidade cognitiva têm maiores chances de experimentar transições entre níveis mais elevados. Com isso, a covariância entre os fatores de *background* social e características intervenientes tende a enfraquecer ao longo da progressão escolar, diminuindo assim o efeito total da origem social dos alunos sobre suas chances de progresso escolar conforme caminhamos para níveis mais elevados de escolarização.

A expectativa que se deve entreter é, portanto, de se encontrar efeitos das variáveis de origem sócio-econômica, em sua forma reduzida, declinando conforme progride-se para níveis de escolarização mais elevados.

A Tabela 2 apresenta o resultado das regressões logísticas do logaritmo das chances de progressão escolar sobre as variáveis de origem social para as oito transições propostas. Em cada nível os indiví-

duos que não completaram a transição anterior foram excluídos da análise, reduzindo o número de observações de 12.755 na primeira transição para 761 na última transição, conforme já vimos. Em cada coluna da tabela 2 temos apresentadas a estimativa das variáveis independentes e, entre parênteses, a razão entre esses coeficientes e seus erros padrões.

Como estamos trabalhando com uma escala logarítmica, os valores dos coeficientes podem ser interpretados como o efeito da mudança em uma unidade da variável dependente sobre a diferença percentual nas chances de sucesso na transição.

Como podemos observar pelos valores de " R^2 ", o poder explicativo das variáveis de origem social declina monotônica e rapidamente da primeira para a última transição escolar. Na primeira transição, compreendendo as chances de se completar a 1ª série, as variáveis de *background* utilizadas reduzem em 16,2% o erro preditivo, enquanto que, para as chances de se completar a 3ª transição (entrar para o ginásio dado que completou o primário), o poder explicativo do modelo se reduz em mais da metade, reduzindo em apenas 7,6% o erro de predição. Quando chegamos à última transição, a influência das variáveis de origem social nas chances de completar com sucesso essa transição é quase que nula, atingindo uns escassos 1,8% de redução no erro de predição. Dessa forma, as expectativas elaboradas anteriormente quanto ao comportamento geral dos efeitos das variáveis de *background* sobre a progressão escolar são confirmadas quando consideramos essas variáveis como um todo.

Quando consideramos os efeitos de cada variável independente separadamente, estes também parecem, de um modo geral, declinar ao longo das transições, embora em alguns casos esses declínios não sejam monotônicos. Por exemplo, o fato de nascer em área urbana dá ao indivíduo

Tabela 2 – Coeficientes dos efeitos dos fatores de origem social sobre a progressão escolar

Coeficiente	Transição: $\bar{\beta}$ e [$\bar{\beta}$ / SE ($\bar{\beta}$)]							
	Completar 1ª série	Completar primário dado que completou 1ª série	Entrar para ginásio dado que completou primário	Completar ginásio dado que entrou para o ginásio	Entrar para colegial dado que completou o ginásio	Completar colegial dado que entrou para o colegial	Entrar para universidade dado que completou o colegial	Completar universidade dado que entrou para a universidade
Ocupação do Pai *	0,0015 [4,48]	0,0029 [8,98]	0,0015 [2,83]	0,0026 [5,46]	0,0019 [3,59]	0,0012 [2,11]	0,0003 [0,82]	0,0016 [3,06]
Educação do Pai *	0,0638 [25,62]	0,0301 [23,07]	0,0168 [8,60]	0,0149 [10,17]	0,0118 [7,27]	0,0064 [3,54]	0,0073 [4,73]	0,0027 [1,42]
Nascimento em Área Urbana	0,6790 [22,57]	0,6043 [27,14]	0,2492 [11,15]	0,0844 [4,37]	0,0328 [1,49]	0,0702 [2,75]	0,0231 [0,98]	0,0139 [-0,48]
Migrante	0,1758 [8,29]	0,1530 [7,63]	0,1575 [4,70]	0,1546 [5,07]	0,0770 [2,09]	0,1190 [2,62]	0,1107 [2,71]	-0,0139 [0,27]
Cor Branca	0,2741 [13,22]	0,0869 [4,70]	0,1268 [4,54]	0,1107 [4,49]	0,0429 [1,51]	0,1689 [5,22]	0,0727 [2,50]	0,0300 [0,87]
Constante	0,6185 [13,26]	-1,3506 [-27,98]	0,8790 [10,36]	-0,1651 [-2,16]	0,2340 [2,49]	0,8692 [7,71]	-0,1751 [-1,78]	-0,2011 [-1,51]
“R2”	0,162	0,144	0,076	0,064	0,044	0,042	0,024	0,018
χ^2 (5)	2.741,24	2.607,56	387,01	378,36	154,90	91,80	61,86	26,52
N	12.755	9.921	4.194	3.412	2.282	1.676	1.328	761

* Nota: As variáveis Ocupação do Pai e Educação do Pai têm seus valores multiplicados por 10
 Fonte: IBGE, PNAD – 76, Tabulações Especiais.

uma vantagem da ordem de 68% a mais nas chances de completar a 1ª série; essa vantagem declina para 25% a mais na transição relativa à entrada no ginásio e virtualmente desaparece (tornando-se não significativamente diferente de zero) no ponto de entrada do ciclo universitário.

Similarmente, uma diferença de educação paterna da ordem de um ano de escolaridade corresponde a uma diferença de 64% nas chances de completar a 1ª série, mas menos de 3% nas chances de completar o ciclo universitário. Aliás, conforme seria de se esperar, a variável educação do pai mostrou ser sistematicamente o preditor mais forte das chances de transição dos alunos, embora em diversos pontos a área de nascimento do aluno também tenha tido importância equivalente. A única transição em que a educação paterna não parece ter maior relevo é precisamente a última, correspondendo ao fim do ciclo universitário, ponto em que seu coeficiente não é significativo a nenhum nível convencional.

A única variável a discrepar claramente da tendência genérica de efeitos declinantes ao longo das transições escolares é a ocupação paterna. Aqui transparece um outro padrão importante, qual seja, o fato desse efeito ser mais elevado e significante nas transições correspondentes ao fim dos diversos ciclos. Sistematicamente, o valor do coeficiente é bem mais forte para se completar o ciclo do que para entrar naquele mesmo ciclo. Como a variável ocupação do pai, frente à presença de uma outra variável mensurando o nível educacional e cultural paterno, tende a capturar os aspectos mais estritamente econômicos da situação paterna, esse padrão parece indicar a relevância da situação financeira do pai na continuação dos estudos. Em outras palavras, se por um lado para entrar num certo ciclo educacional a condição sócio-econômica familiar geral do aluno é um importante determinante, por outro lado, suas chances de prosseguir os

estudos no sentido de completar com sucesso o ciclo parece depender particularmente da maior possibilidade dos pais de sustentarem economicamente este objetivo.

Referências Bibliográficas

- FEINBERG, S. E. *The analysis of cross-classical categorical data*. Cambridge, Mass, MIT Press, 1977.
- HUSÉN, T. *Strategies for educational equality*. In: EDUCATION, inequality and life chances. Paris, OECD, 1975. v.1.
- MARE, R. Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75: 295-305, 1980.
- SEWELL, W. & HAUSER, R. *Education, occupation and earnings: achievement in the early career*. New York, Academic Press, 1975.

VELHOS MESTRES DAS NOVAS ESCOLAS: UM ESTUDO DAS MEMÓRIAS DE PROFESSORES DA 1ª REPÚBLICA EM SÃO PAULO

Pesquisadora: Zeila de Brito
Fabri Demartini

Instituição: Centro de Estudos Rurais
e Urbanos (CERU/SP)

Fonte financiadora: INEP/MEC

Esboçaremos aqui as principais preocupações e etapas que acompanharam o desenvolvimento de uma pesquisa em que se procurou conhecer as relações entre educação e população rural no Estado de São Paulo, durante a 1ª República, partindo da perspectiva de professores que deram aulas para diferentes categorias desta população, em regiões variadas, neste período.

Se o conhecimento do presente é importante, e várias pesquisas em educação têm procurado elucidá-lo, há entretanto uma outra dimensão dos problemas educacionais que não pode ser ignorada, e, ao contrário, deve ser pesquisada: trata-se da análise das questões segundo uma perspectiva histórica.

Há uma grande lacuna a ser preenchida através de estudos empíricos, e é aqui que incluímos o trabalho que estamos realizando, isto é, o estudo das memórias de professores rurais da 1ª República, em São Paulo.

Esta perspectiva de análise histórico-sociológica foi por nós utilizada em outro estudo¹, tendo resultado em descobertas importantes para uma melhor colocação dos problemas da educação rural nos dias atuais.

Este estudo levou-nos a perceber que, muitas vezes, o que julgamos ser uma mudança recente de valores, não o é; problemas que acreditamos serem atuais, também não o são, e, mais que isto, problemas que se acredita existirem por determinados motivos — como a não frequência e evasão escolar explicados pela indiferença das populações rurais pela escola, em verdade são historicamente explicados pelas próprias condições de existência das mesmas.

Foi, portanto, esta pesquisa anterior e os problemas que suscitou com relação à educação de populações rurais que nos levou a pensar na necessidade de se pesquisar o passado, e, principalmente, de recorrer às fontes vivas de informação sobre épocas mais remotas. As entrevistas que realizamos com antigos professores primários e supervisores de ensino nos fizeram ver que, através da memória dos que acompanharam a implantação e desenvol-

vimento do sistema educacional em São Paulo, muitas e valiosas informações poderiam ser obtidas.

A importância do estudo da memória, e de modo especial, da memória de velhos mestres, pode também ser apreendida a partir do trabalho desenvolvido na França por Jacques Ozouf, em 1964, publicado sob o título *Nous les maîtres d'école*², com as autobiografias de professores primários que lecionaram a partir de 1885 e até 1914, dados posteriormente trabalhados por Francine Muel, no artigo intitulado *Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain*³.

Assim, refletindo sobre vários aspectos, optamos por investigar alguns problemas atuais da educação, procurando sondá-los através da abordagem histórico-sociológica e, dado que os arquivos desaparecem com menor frequência que as pessoas, pesquisar primeiramente as fontes vivas de informação ainda existentes.

Tais razões já nos levariam a começar o estudo abordando um período mais próximo ao início do século, incidindo na 1ª República, em virtude da idade dos professores ainda vivos. Como o estudo da educação na 1ª República, que efetuamos anteriormente, nos deixou em aberto questões que consideramos fundamentais, a nossa pesquisa da memória dos professores não se efetuou sobre aspectos genéricos, mas tentou apreender informações sobre problemas específicos. Aliamos, portanto, à necessidade de se “guardar” a memória dos mestres, o conhecimento de um período ainda bastante desconhecido da 1ª República, principalmente no tocante ao aspecto educacional. Assim, nossa pesquisa não é sobre os professores apenas, mas, fundamentalmente, através

¹ DEMARTINI, Zeila de B.F. *Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo*. Departamento de Ciências Sociais, USP, 1979. (Tese doutorado).

² OZOUF, Jacques. *Nous les maîtres d'école*. Collection Archiars Julliard, 1967.

³ MÜEL, Francine. *Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain*. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris (17-18), nov. 1977.

das informações dos professores, sobre os problemas educacionais em áreas rurais de São Paulo durante a 1ª República, justamente quando começam a se expandir as escolas no interior deste Estado: os critérios e condições para a criação e funcionamento das escolas; as interferências políticas no funcionamento destas; a formação dos professores; o acesso ao magistério; as relações entre escola e população; as motivações e valores que conduziam diferentes categorias sociais da população a encaminharem seus filhos para a escola; o ensino particular pago, entre outros aspectos.

A própria problemática a ser pesquisada levou à utilização de histórias de vida e depoimentos pessoais, mesmo porque o nosso interesse maior não é o estudo dos professores enquanto categoria social e sim conhecer uma época determinada, através deles.

As histórias de vida e depoimentos foram obtidos através de entrevistas gravadas, que permitem conservar com fidelidade o próprio falar do entrevistado e a forma como relatou os fatos, e, em alguns casos, complementados por cartas.

Não se estabeleceu *a priori* nenhum caminho único para definir ou se chegar aos informantes. Pelo contrário, tentou-se utilizar todas as formas possíveis de localização de professores, seja através de contatos pessoais, da utilização de órgãos de classe, como o Centro do Professorado Paulista a que sempre se filiaram muitos professores primários, seja através de contatos com antigas Escolas Normais do Estado, com as Delegacias de Ensino do interior etc. Os únicos critérios de restrição eram os da atuação profissional: todos deveriam ter lecionado durante a 1ª República para populações rurais do Estado de São Paulo.

Em decorrência das muitas "buscas" realizadas, as indicações de nomes de professores começaram a surgir também de modo disperso e variado; recebemos indi-

cações de nomes de mais de 90 professores, através de cartas, telefonemas e contatos pessoais, das fontes mais variadas.

Indicados os nomes, os contatos foram feitos para verificar a possibilidade de realização das entrevistas; na capital, os contatos eram feitos diretamente com os professores, e no interior, às vezes através das entidades que os haviam indicado.

A maior parte dos professores contactados realmente preenchia os requisitos necessários à pesquisa. Entretanto, por problemas de ordem financeira e de prazo para o cumprimento das etapas de trabalho, apenas uma parte deles foi entrevistada: 27 professores.

As entrevistas foram gravadas e tiveram de modo geral várias horas de duração, havendo vários casos de retorno. Um aspecto fundamental nesta fase foi a revisão das entrevistas, logo após a sua realização, o que permitia ao pesquisador, ainda com a lembrança dos relatos em mente, fazer as anotações necessárias e verificar sobre a necessidade de marcar nova entrevista. Difícilmente, no momento mesmo da entrevista, o pesquisador consegue ter uma visão clara de todas as informações contidas nos relatos de cada professor.

As transcrições do material gravado também foi etapa demorada e às vezes difícil, dadas as condições de gravação, voz baixa ou fraca dos entrevistados, e, principalmente, pela dificuldade de fazer corresponder o discurso escrito ao discurso falado; é muito difícil retratar no texto transcrito o clima da entrevista, os gestos, a entonação, as ênfases do entrevistado.

Após as transcrições, o problema crucial que se colocou foi o do tratamento das informações coletadas; era necessário decidir se valeria a pena seccionar os relatos, ou se seria melhor mantê-los em sua totalidade, tendo em vista os objetivos propostos, isto é, o conhecimento de determinada época.

Optou-se pela utilização das entrevistas em suas partes, separadas por temas que surgiram dos próprios relatos. Cada entrevista foi então fichada segundo um roteiro preestabelecido, que procurava cobrir os assuntos abordados por cada uma delas: a origem do professor, sua mobilidade, o processo de escolarização pelo qual passou, o histórico de sua família, suas atividades atuais; o trabalho desenvolvido junto a populações rurais, através de aspectos variados (os locais em que lecionou, as características da população, seus costumes e valores, o sistema de ensino local, as condições em que conseguiu a escola, as relações da escola com a política do lugar, a procura da escola, a matrícula e a frequência escolar, o trabalho dos alunos, a metodologia de ensino, etc); outras atividades profissionais, opiniões sobre o ensino, sobre a carreira do magistério, e informações sobre o sistema educacional no Estado de São Paulo, entre outros assuntos.

Mas outra questão ainda se colocava, ou seja, o modo como seriam agrupadas, ou não, essas informações, segundo um esquema de análise que, se por um lado partia do referencial teórico, por outro não podia ignorar a riqueza das informações obtidas através das memórias.

E novamente o material coletado levou ao quadro geral da análise; assim, estabelecemos uma primeira divisão, considerando, de um lado, o sistema de ensino oficial e a escolarização da população, e, de outro, o sistema paralelo particular pago, visto terem os professores lecionado para populações rurais, em ambos. Ao mesmo tempo, as informações foram analisadas levando-se em conta outra diversidade dos dados que julgamos fundamental para a compreensão dos problemas em estudo: os professores haviam lecionado para setores da população rural em escolas localizadas em propriedades rurais, e fora delas, em bairros, vilas e mesmo em pequenas

cidades, e era necessário verificar se estas circunstâncias associavam-se a situações também diversas no relacionamento entre a escola e a população.

A análise, ainda em realização, das informações obtidas através de histórias de vida dos mestres, permitiu observar, entre outros aspectos: 1) a precariedade do sistema educacional no interior do Estado, especialmente no atendimento à população rural; 2) a aparente inexistência de medidas concretas e planejadas para o atendimento escolar a essa população e a forte presença de interferências políticas na criação e no funcionamento das escolas, que aparecem como elementos importantes nas disputas das forças políticas locais; 3) o grande interesse das várias categorias rurais pela escolarização dos filhos e pela sua própria, fazendo surgir, ao lado do sistema oficial de ensino, um sistema paralelo constituído por cursos particulares, pagos, noturnos, com professores leigos e formados para sanar as deficiências do primeiro; 4) a procura da escola pela população para outras finalidades que não apenas a escolarização; 5) a real frequência das crianças à escola, que faltavam apenas quando as circunstâncias econômicas obrigavam os pais, geralmente colonos, à sua utilização no trabalho agrário.

Neste estudo, aqui retratado em poucas pinceladas, as soluções foram surgindo na própria dinâmica do trabalho, na discussão contínua entre os pesquisadores, de um lado, e o material coletado, de outro; este, longe de apresentar-se como uma massa de informações a serem trabalhadas segundo um esquema prévio, impôs-se, ao contrário, como fonte de novas questões a serem investigadas.

Assim, o estudo de memórias implica, a nosso ver, num envolvimento e questionamento contínuo do pesquisador, colocando em questão, a todo instante, o referencial teórico do qual se parte e a própria forma como se faz Ciência.

Dissertações e Teses

A GEOGRAFIA COMO CONHECIMENTO CRÍTICO DA REALIDADE: UMA PROPOSTA E UMA EXPERIÊNCIA NO RIO GRANDE DO SUL

Maridalva Bonfanti Maldaner

Dissertação aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em junho de 1983
Orientador: Milton de Almeida

Proposta de alternativas metodológicas para o ensino de Geografia no 1º grau, partindo da idéia de que esta disciplina deveria ter uma abordagem de reconhecimento, interpretação e análise do espaço geográfico, com a finalidade de remeter o jovem ao estudo das transformações próprias da natureza e das que acontecem no meio natural provocadas pelo trabalho social. São ainda poucos os que levam em conta esta perspectiva ao elaborar um programa de ensino de Geografia. A maioria dos professores a consideram como uma disciplina que irá oferecer as mais importantes informações sobre a descrição de lugares. Outros reconhecem a precariedade e a falsidade dessa abordagem, mas não conseguem fazer da matéria um verdadeiro instrumento de práxis social. O estudo refere-se à elaboração, aplicação e avaliação de um projeto de ensino de Geografia para a 6ª série, formulado por um grupo de licenciados do curso de Estudos Sociais (FIDENE - Ijuí/RS) e aplicado em diversas escolas do sul do País.

A INTEGRAÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA ATRAVÉS DO CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO

Elias Nunes Gonzales

Dissertação aprovada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em novembro de 1983
Orientadora: Maria Arlete Pereira

O propósito deste estudo foi o de constatar os resultados da participação dos professores, pais e alunos nos Conselhos de Classe do Colégio Santanense, em Sant'Ana do Livramento, e Colégio Santa Maria, em Santa Maria. Inicialmente fez-se uma revisão da literatura embasada em obras da Congregação Marista, na Filosofia Marista, nos documentos da Igreja e em obras de estudiosos sobre a importância do diálogo e da participação escola-família no processo ensino-aprendizagem, procurando-se saber a opinião das pessoas que já tinham conhecimento sobre o assunto. A seguir, elaborou-se o projeto de pesquisa para constatar a opinião dos envolvidos nesse tipo de Conselho de Classe.

Pretendeu-se, além disto, detectar a forma do relacionamento docente-discendente, o tipo de orientação recebida pelos alunos por ocasião do encontro, assim como o nível de diálogo durante e após o Conselho. O presente estudo partiu de uma experiência concreta coordenada pelo mestrado e, por isto, é mister realizar-se uma avaliação para melhorar e aprimorar o processo.

A NOÇÃO DE CONSERVAÇÃO ENTRE CRIANÇAS DE 1ª SÉRIE DO 1º GRAU PROVENIENTES DE DIFERENTES NÍVEIS SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAIS, EGRESSOS E NÃO EGRESSOS DE CLASSES DE PRÉ-ESCOLARIZAÇÃO.

Vera Libretti Pereira

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em março de 1983
Orientadora: Heloisa Lück

Os objetivos desta pesquisa foram: 1) determinar o estágio de desenvolvimento da noção de conservação de alunos da 1ª série do 1º grau de baixo e alto nível sócio-econômico (NSE), egressos e não egressos de classes de pré-escolarização; 2) verificar a influência das variáveis NSE e pré-escolaridade, como também a interação entre ambas no desenvolvimento da noção de conservação. A amostra, selecionada aleatoriamente, constituiu-se de 72 sujeitos matriculados em 8 escolas da rede estadual de ensino do município de Curitiba, sendo 36 de NSE alto e 36 de NSE baixo. Os resultados indicaram que, em sua maioria, as crianças entram na escola sem apresentar as características do pensamento operatório. Com relação às variáveis NSE e pré-escolaridade, constatou-se que: a) o NSE determina diferenças estatisticamente significativas de desempenho dos alunos nas provas de conservação, favoráveis aos de NSE alto; b) a pré-escolaridade influi positivamente no desempenho dos alunos nas provas de conservação; c) a pré-escolaridade afeta mais significativamente o desempenho nas provas de conservação de crianças de NSE baixo; d) as crianças que freqüentaram a pré-escola, não apresentaram defasagem entre a noção de conservação de substância e a de peso, tal como propõe a teoria piagetiana.

A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO CURRÍCULO DO PRÉ-ESCOLAR

Inês Maria C. Linhares Calixto

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em março de 1983
Orientadora: Zélia Milléo Pavão

A fase pré-escolar caracteriza a educação da criança desde o seu nascimento até o início da escolaridade regular de 1º grau. Nesta faixa etária, a criança, que inicialmente vive apenas no ambiente familiar, passa a experimentar gradativamente um ambiente extrafamiliar, podendo freqüentar a pré-escola, onde recebe educação complementar à da família. Por isso é importante que pais e pré-escolas realizem um trabalho integrado e concomitante, sem dicotomizar a influência sobre a criança. Deve-se chegar a soluções alternativas, práticas que orientem a participação dos pais e estendam a compreensão da tarefa dos jardins de infância à comunidade, para haver uma valorização e um desenvolvimento desta área educacional. A tese é resultado de uma experiência de dez anos de vivência em pré-escolas, em classe e na supervisão escolar, buscando formas de participação adequada dos pais no currículo existente. Como proposta alternativa prática, sem excluir outras, oferece-se um guia prático de orientação aos pais de crianças de pré-escolas, composto de reflexões, informações e sugestões de participação efetiva dos pais que pode ser adaptado à realidade de qualquer pré-escola que pretenda utilizá-lo. Recomenda-se aos cursos para professores e pais, às universidades, aos centros de pesquisa, às associações de pais e professores e às pré-escolas, que dirijam sua atenção à problemática de participação dos pais na tomada de decisões conjunta para o currículo da pré-escola.

A PREPONDERÂNCIA DA IDEOLOGIA COMO POSSÍVEL CAUSA DA DEGENERESCÊNCIA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO

Virginia Anne Van Den Berg

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em dezembro de 1983
Orientador: Zélia Milléo Pavão

O trabalho teve como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o problema da preponderância da ideologia como possível causa da degenerescência da filosofia na educação. Nesse sentido, realizou-se a análise crítica dos documentos que expressam as diretrizes de governo como um todo e, especificamente, a política educacional. Constatou-se que, enquanto o plano de governo fundamenta-se numa filosofia social, as diretrizes setoriais de educação revelam um posicionamento político-partidário. Há, portanto, antagonismo entre as propostas, embora ambas pretendam uma efetiva democratização. A partir dessa constatação, argumenta-se a necessidade de estabelecer um posicionamento supra-ideológico, fundamentado no binômio ciência-filosofia. Finalmente, são apresentadas propostas para debate, tendo em vista que não se acredita em soluções unicamente político-partidárias, mas em alternativas a serem criadas a partir do exercício da crítica e da autocrítica, mediante um posicionamento supra-ideológico numa visão pluralista e ecumênica.

A REFORMA ADMINISTRATIVA DO MEC E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE FINS E MEIOS

Roberto Aparecido Algarte

Dissertação de Mestrado aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em junho de 1983

Orientador: Benno Sander

Ao se estudar a reforma administrativa

do MEC, verifica-se que seus princípios e a sua forma de aplicação são idênticos a quase todas as reformas empreendidas na administração pública brasileira. Logo, tais reformas tocam apenas tangencialmente os problemas substantivos das organizações, ocorrendo quase sempre uma reorganização das atividades-meio, com ênfase na estrutura e funcionamento dos órgãos. A reforma do MEC pretendia iniciar um amplo processo de modernização administrativa, ajustando-se às novas diretrizes do III PSECD - 1980/1985, que introduzia prioridades no sistema educacional brasileiro. A mais importante delas foi o deslocamento da ênfase na ação educacional para a ação cultural, constituindo, esta última, o referencial de todo o processo administrativo. Não se chegou, entretanto, a promover um processo de modernização no MEC; fizeram-se apenas modificações estruturais, aglutinando ou extinguindo órgãos, trocando nomes ou remanejando atribuições. Todo o esforço se concentrou na reorganização da estrutura organizacional, como se esta fosse a condição única e suficiente para melhorar as atividades-fim do Ministério. Na realidade, o que ficou da reforma foi a preocupação com os meios, que continuam insuficientes, porque ela não atingiu as outras ações consideradas "meio", como os recursos humanos e a tecnologia. Desta forma, a administração do MEC, mais uma vez, não conseguiu êxito com as reformas internas, porque, mais uma vez, não considerou o Ministério como um sistema que mantém permanente interação com sua ambiência externa.

A REPRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PELO ALUNO-MESTRE NA DEFINIÇÃO DE METODOLOGIA PARA A PRÁTICA DE ENSINO

Stela Maris Vellozo de Almeida

Dissertação aprovada pela Universidade Federal

do Paraná (UFPR), em agosto de 1983
Orientador: Karl Michael Lorenz

O estudo partiu da verificação que metodologias de imposição de modelos adotadas em diferentes práticas de ensino nem sempre estavam adequadas aos alunos. Teve por objetivos apresentar os fundamentos de metodologia alternativa para a prática de ensino e demonstrar a possibilidade de sua aplicação em uma situação escolar real. A fundamentação da metodologia enfatizou a visão do aluno-mestre, centrando-se na sua representação da prática pedagógica. Nesta ótica, foram estabelecidos princípios norteadores, com base nos quais se desenvolveu uma experiência caracterizada como estudo exploratório. Essa experiência demonstrou a exequibilidade de aplicação da metodologia proposta e revelou resultados positivos em termos de aperfeiçoamento pessoal e profissional dos alunos e de ampliação do referencial teórico. Foram ressaltados pontos para posteriores investigações, entre os quais: a contribuição dos alunos-mestres no aperfeiçoamento das práticas de ensino; a relação entre a prática de ensino e as escolas da comunidade; a representação dos egressos dos cursos de licenciatura; representações de alunos e professores em prática de ensino; a busca de instrumentos para apreender as representações e a valorização do símbolo oral na aprendizagem de uma língua estrangeira moderna.

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, DIMENSÃO PEDAGÓGICA – CONSCIÊNCIA POLÍTICA

Ana de Lourdes Menezes Magalhães

Dissertação aprovada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em agosto de 1983
Orientador: George Browne Rego

O estudo procura responder “por que administrar a educação?”, abordando

aspectos mais específicos da administração escolar e suas dimensões e refletindo sobre a formação de administradores. Analisa entrevistas com diretores de escolas, procurando verificar o que eles próprios dizem da sua prática e como a apresentam. Conclui argumentando em favor da dimensão pedagógica da administração escolar, na sua identidade com a dimensão política.

ANÁLISE DA PROPOSTA EDUCACIONAL DAS ESCOLAS METODISTAS

Edni Oscar Schroeder

Dissertação aprovada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), em janeiro de 1983
Orientador: Elter Dias Maciel

Objetiva analisar a proposta educacional das escolas metodistas a partir do relacionamento destas com a própria estrutura eclesial da Igreja Metodista e com a sociedade brasileira como um todo. Examina os princípios básicos da referida proposta, desde a fundação da Escola (1919) até os dias atuais, e faz uma análise da evolução histórica da Igreja e das escolas metodistas. Focaliza o período anterior a 1930, para localizar a chegada das escolas e da Igreja Metodista ao Brasil, prosseguindo com a separação das fases de mudança política no País, isto é, de 1930 a 1945 (da Revolução de 30 ao fim do Estado Novo), de 1946 a 1964 (período chamado democrático, que termina com a Revolução de março de 1964) e o período pós-64. Conclui que, na medida em que a sociedade brasileira ia sendo estruturada conforme os princípios e propósitos definidos por uma nação hegemônica (Estados Unidos) e que o Estado brasileiro se organizava como agente de uma dominação interna, as escolas metodistas passaram do nível de dependência externa para um nível de dependência interna, e o

relativo êxito de sua proposta educacional diluiu-se com a implantação do sistema oficial de ensino no País.

APRENDIZAGEM NO 3º GRAU: UM ESTUDO A PARTIR DA CADEIRA DE PSICOLOGIA I, NO CICLO BÁSICO COMUM DA ÁREA III, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Lucília Batista Azevedo Rangel

Dissertação aprovada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), em julho de 1983

Orientadora: Anna Maria Bianchini Baeta

Objetivando repensar o ensino superior no Brasil, toma por base para análise a expansão verificada desde a década de 50, bem como as implicações dessa expansão, particularmente em relação à sua qualidade, situando, a nível pedagógico, como ela vem sendo sentida na cadeira de Psicologia I na UFES. Parte de um referencial teórico, adotando Marx, Schaff e Bourdieu. Aborda a Teoria de Campo de Kurt Lewin e faz uma proposta para uma Pedagogia, aplicável à cadeira de Psicologia I, no primeiro ciclo da área III da UFES. Os resultados obtidos evidenciam que as dificuldades de aprendizagem não se prendem, essencialmente, ao programa teórico desenvolvido como pré-requisito para outras cadeiras de Psicologia, específicos a cada curso profissionalizante. Constatou-se a necessidade de mudanças nos objetivos e na metodologia a serem adotados pelos professores, de forma a atingir os alunos.

ATUAÇÃO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL JUNTO ÀS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU

Maria das Graças de Castrosena

Dissertação aprovada pela Universidade Federal

de Minas Gerais (UFMG), em dezembro de 1983

Orientadora: Léa Pinheiro Paixão

Parte do pressuposto de que o papel da escola junto à maioria da população brasileira na idade escolar — os filhos da classe trabalhadora — é oferecer aprendizagem de conteúdos significativos à sua sobrevivência e inserção na realidade, optando pela metodologia pesquisa-participativa, que favorece uma relação mais dinâmica com a instituição pesquisada e com o seu cotidiano. Durante os anos de 1981 e 1982, a autora participou das diferentes atividades desenvolvidas em uma escola da rede estadual situada em Belo Horizonte. No ano de 1982, além desse acompanhamento, realizou reuniões coletivas com professoras regentes, supervisoras e orientadoras educacionais, com o objetivo de discutir questões relativas à dinâmica da escola e da prática pedagógica, e suas relações com o fracasso das crianças das camadas populares. Conclui que na escola existe espaço para o orientador e a especificidade da sua atuação poderia ser basicamente a de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da criança pobre, para que também ela possa avançar no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. É necessário, porém, que na formação do orientador se faça uma leitura histórica da divisão do curso de Pedagogia em habilitações estanques e que não se perca a totalidade do processo, na perspectiva de uma prática coletiva junto aos outros profissionais da escola.

ESTUDO DA EFETIVIDADE DO DESEMPENHO DIDÁTICO DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Delza Vasconcelos Pinheiros de Souza

Dissertação aprovada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em novembro de 1983

Orientadora: Astrogilda de Carvalho Paes de Andrade.

A pesquisa verifica as relações de significância entre formação pedagógica, pós-graduação, tempo de magistério, formação profissional e categoria funcional e a efetividade do desempenho de ensino a nível de 1º grau, através de alunos da UFPE – que avaliaram o desempenho didático de professores – e de informações dos docentes – que possibilitaram traçar o perfil dos docentes. As estatísticas empregadas incluíram análise de variância simples, teste de Scheffé para comparações múltiplas, e o teste do momento, produto de correlação de Pearson. Trabalhou-se com tendências centrais, desvios padrões e frequências relativas. Embora os dados não permitam afirmar, parece ser possível que a retenção das hipóteses em quase todas as áreas tenha sido afetada pelos critérios de definição da variável desempenho, o que talvez tenha reduzido o poder de discriminação significativa entre seus itens.

ESTUDO DA EVOLUÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ COM ÊNFASE NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Maria Antonieta M. Martins

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em fevereiro de 1984
Orientadora: Zélia Milió Pavão

Esta pesquisa estudou a evolução do ensino secundário brasileiro com ênfase na disciplina de Matemática. Os conteúdos ministrados pelos professores no ensino médio sofreram modificações ao longo do tempo e nenhum auxílio mais significativo do que aquele oriundo da história poderia oferecer um pano de fundo, que permitisse a discussão sobre a permanência ou exclusão de determinados assuntos desenvolvidos no ensino de Matemática.

No desenvolvimento histórico da pesquisa, foram apresentadas as influências que caracterizaram as mais importantes reformas do ensino secundário e suas repercussões no programa de Matemática e focalizadas a evolução e a transformação de dois estabelecimentos de ensino – Colégio Pedro II e o Liceu de Curitiba – que representaram por várias décadas, modelos de instrução no Brasil e no Paraná, respectivamente. Elaborou-se um quadro ilustrativo, justapondo-se conteúdos programáticos que expressam a evolução da Matemática no ensino secundário com o propósito de conduzir a uma sistematização através do tempo do qual poderão resultar análises mais profundas, conforme a intenção do leitor, no sentido de identificar aspectos dos conteúdos que permaneceram até nossos dias. Observou-se que a influência da universidade na elaboração dos programas mínimos dos cursos de 1º e 2º graus é importante e necessária, visto ser ela a responsável pela formação dos professores que atuam nesses graus de ensino.

INTERFERÊNCIA DA APLICAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ARTES PLÁSTICAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE PRÉ-ESCOLARES

Natalice de J.R. Giovannoni

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em janeiro de 1984
Orientador: Lauro da Silva Becker

O trabalho teve como meta principal estudar experimentalmente a interferência de um programa de atividades de expressão plástica no processo de desenvolvimento integral de pré-escolares de 4 a 6 anos de idade. Os objetivos específicos que se tentou alcançar foram: interpretar a teoria da arte-educação; caracterizar o desenvolvimento integral do educando; estudar a educação centrada na criança,

segundo literatura específica; e verificar a importância de vivências criadoras em artes plásticas com pré-escolares. A hipótese de estudo foi assim elaborada: a aplicação de um programa de atividades de expressão plástica a pré-escolares interfere significativamente no desenvolvimento da percepção e da memória (táteis, cinestésicas, visuais, auditivas e memória de fatos), da expressão oral e do pensamento divergente, da individualidade e da sociabilidade para o processo de socialização. Foram controladas as seguintes subvariáveis: alegria, dinamismo, docilidade, ordem, atenção, calma, extroversão, sociabilidade, interesse, independência, democracia em relação aos seus opostos. A pesquisa foi caracterizada como quase experimental. Houve observação do comportamento de entrada e de saída e utilizou-se técnicas individualizantes e socializantes. Foram elaborados instrumentos de coleta de dados — que foram tratados estatisticamente — tendo sido utilizado o teste “t” de Student. Comprovou-se então a hipótese, elaborando-se uma síntese do apreendido e sugestões para a continuidade de estudo e de trabalho.

LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA: AS RAZÕES

Ana Maria Nauiak de Oliveira

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em novembro de 1983
Orientador: Lauro da Silva Becker

Muito se tem dito sobre as deficiências do ensino da Matemática. Com base na revisão de literatura e na pesquisa diagnóstica, definiu-se o problema e as questões específicas deste trabalho. Um dos pontos mais cruciantes na relação ensino-aprendizagem da Matemática está centrado no professor. Com este enfoque, ficou estabelecido o objetivo deste trabalho: propor

alternativas que favoreçam o aperfeiçoamento do curso de licenciatura em Matemática na UFPR. A pesquisa exploratória foi feita através de um instrumento com o qual se buscou avaliar a formação pedagógica dos alunos do referido curso. As constatações obtidas pela análise dos resultados da pesquisa exploratória levaram à confirmação dos pressupostos da pesquisa, os quais dizem respeito à necessidade de reformulação da formação pedagógica no curso de licenciatura em Matemática na UFPR. Na tentativa de um aperfeiçoamento, o trabalho sugere um laboratório que promova a integração da formação pedagógica do curso com o ensino da Matemática no meio comunitário, e com o conteúdo próprio da disciplina. A referida proposta pretende promover a educação permanente do corpo docente de 1º e 2º graus, bem como suscitar novas experiências nesta área.

LICENCIATURAS CURTAS: UMA AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NO ESTADO DA BAHIA

Lúcia Maria Costa de Oliveira

Dissertação aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em março de 1983
Orientador: James Patrick Maher

Este estudo consta de uma pesquisa de campo realizada no Estado da Bahia, com a finalidade de avaliar as licenciaturas curtas, a fim de fornecer subsídios para uma eventual reformulação das mesmas. Inicialmente, dá-se uma visão da origem e evolução da licenciatura curta no Brasil e mais particularmente na Bahia, procurando enfatizar os aspectos históricos e legais, bem como a situação destes cursos quanto ao atendimento às condições da realidade em que estão inseridos. Os dados foram coletados mediante a aplicação de questionários, com alunos, ex-alunos e

professores do sistema estadual de ensino superior dos cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências, no período compreendido entre outubro e novembro de 1981. O referencial metodológico utilizado neste estudo implicou a análise de variáveis antecedentes, processuais e de produto, dando-se mais ênfase aos dois últimos tipos de variáveis. Os resultados demonstraram que os cursos avaliados apresentam mais desvantagens que vantagens no seu papel de formar docentes para as escolas de 1º grau. Na verdade, as licenciaturas de curta duração oferecem uma formação insatisfatória, tanto em amplitude como em profundidade. Daí a necessidade de reformulação dos cursos de curta duração para situações extremamente necessárias e limitadas.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA PARALISIA CEREBRAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Lúcia Willadino Braga

Dissertação de Mestrado aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em setembro de 1983.

Orientadora: Teresa Pontual de Lemos Mettel

Este estudo exploratório se propôs a investigar alguns fatores que possam influenciar no desenvolvimento cognitivo da criança com paralisia cerebral. Foram pesquisados 80 casos de crianças com esta síndrome, em atendimento no Instituto Nacional de Medicina do Aparelho Locomotor (DF). Estudou-se o desempenho das crianças em indicadores do desenvolvimento cognitivo durante um ano (1981 a 1982), com relação a variáveis que se referem à lesão, ao tratamento em instituições especializadas, à situação sócio-econômica familiar e a elementos específicos do ambiente onde a criança vive. Foram utilizados três instrumentos: a) uma "ficha de indicadores do desenvolvimento cognitivo", baseada na teoria piagetiana;

b) uma "ficha de observação da interação mãe/criança"; e c) uma "ficha de coleta de dados", que englobou todas as variáveis estudadas. Empregou-se a regressão linear simples, a correlação de Pearson e o teste de qui-quadrado para a análise estatística. As variáveis que se mostraram relevantes para o desenvolvimento cognitivo da criança com paralisia cerebral foram: a lesão neurológica, a intervenção precoce, a ocupação do pai, a escolaridade da mãe, a interação mãe/criança e o número de brinquedos que a criança utilizava. Dentre estas, as mais importantes foram a interação mãe/criança e a lesão neurológica.

O DIFÍCIL DIÁLOGO COM O LIVRO INFANTIL: O QUE PENSAM OS PROFESSORES

Sandra Souza Carmo

Dissertação aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em dezembro de 1983
Orientador: Valmir Chagas

A proposta do trabalho é analisar o conjunto de conhecimentos e experiências dos professores sobre as múltiplas relações do texto literário infantil com o contexto didático no qual se produz a orientação de leitura. Sendo os textos literários potencialmente educativos — visto neles se engendrar o embate da experiência e da indagação, e uma vez que, por suas qualidades estilísticas, se constituem em risco instrumental para as relações entre as pessoas — fez-se necessário questionar os propósitos e as estratégias do professor no que concerne à condução da leitura em sala de aula. O trabalho se desenvolveu a partir da definição de parâmetros teóricos, ligados à concepção de que os processos comportamentais são, na forma como estão estudados no texto, o objetivo último dos currículos a serem alcançados por um tratamento dinâmico e generalizante dos conteúdos. Formuladas as

hipóteses de estudo e elaborados os instrumentos de coleta de dados, aplicaram-se os questionários a uma amostra selecionada do universo de professores de Língua Portuguesa. A análise dos dados centrou-se nas relações entre as variáveis identificadoras do professor (como leitor) e seus pressupostos e estratégias utilizados para lidar com o fenômeno literário na pluralidade da ação desenvolvida em sala de aula. Embora a análise dos dados se tenha pautado pelo rigor estatístico, quantificando-se os resultados, preside este trabalho a preocupação de suscitar pontos de reflexão que, por sua vez, se constituam em hipóteses para a compreensão mais nítida de aspectos do fenômeno educativo e do processo didático. A análise dos dados alcançados revela que, no trato do fenômeno literário nas escolas, há uma convivência entre o enfoque lúdico, o catártico e o dogmático, às vezes no mesmo professor. O fato seria salutar se decorrente de uma consciência crítica da pluralidade de enfoques do texto literário. Entretanto as respostas apresentadas pelos professores, deixam inferir que, na maioria dos casos, isto se dá de forma aleatória. Permanece, contudo, independente de qualquer orientação, a predominância do enfoque pedagógico na condução da leitura e o caráter acríptico que preside a aleatória seleção dos textos. Mas esta é uma situação que tende a declinar, já que se verificam, com o texto, determinadas atitudes que enfatizam a leitura "aberta" e a sua compatibilização na busca da ideal e desejada liberdade no contexto didático.

O ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE SEGUNDO GRAU: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA

Alceu Rolkowski

Dissertação aprovada pela Universidade Federal

do Paraná (UFPR), em outubro de 1983
Orientadora: Maria Olga Mattar

O presente estudo teve como objetivo investigar as relações existentes entre a Lei nº 5.692 de agosto de 1971 — que impôs compulsoriamente o ensino profissionalizante a todos os alunos de 2º grau —, o currículo ofertado pelos colégios e as atividades dos educandos. Concluiu que o ensino profissionalizante no 2º grau, no seu aspecto compulsório, é errôneo e falho, por massificar e não oferecer condições de formação prática e funcional a todos, elaborando proposta alternativa segundo a qual o mesmo deve continuar como opcional nas escolas especializadas — como os centros federais de educação tecnológica — em regime semestral ou conveniado com empresas em regime de estágio supervisionado, de acordo com as disponibilidades de tempo dos alunos.

O ESTADO ATUAL DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA CAPITAL DO ESTADO DO MARANHÃO

Lucília Maria Frazão Frota

Dissertação aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em dezembro de 1983
Orientador: Oscar Serafini

O presente estudo teve por objetivos: identificar o grau de implementação das atividades de orientação educacional no Estado do Maranhão, em função das Leis nº 5.692/71 e 7.044/82; e identificar o grau de conhecimento e a atitude dos orientadores educacionais para a nova dimensão do objetivo do ensino de 2º grau, dada pela Lei nº 7.044/82, consubstanciada na substituição de "qualificação para trabalho" por "preparação para o trabalho". A população alvo foi constituída de orientadores educacionais das escolas de 2º grau e professores orientadores da Universidade Federal do Maranhão. Na metodologia, foram empregadas as estratégias

da pesquisa descritiva e correlacional. O estudo descritivo das variáveis foi feito através de frequências absoluta e relativa, medidas de tendência central e de dispersão. A análise dos resultados demonstrou que os orientadores educacionais têm um relativo conhecimento da Lei nº 7.044/82 e que ainda possuem atitude neutra em relação à mesma legislação. A análise demonstrou, ainda, que nas populações estudadas a atividade técnica, o conhecimento e a atitude são independentes entre si.

O LEVIATÃ E OS JESUÍTAS: UMA ANÁLISE DAS REGRAS DISCIPLINARES DO COLÉGIO SANTO INÁCIO NO QUADRO INSTITUCIONAL DO ESTADO-NOVO (1937-1945)

Verônica de Araújo Capelo

Dissertação aprovada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), em fevereiro de 1983

Orientador: Luiz Felipe Baeta Neves Flores

Analisa as normas disciplinares que regulam especificamente a conduta das crianças e adolescentes e procura observar como se processa a utilização das múltiplas técnicas de disciplinamento da população infanto-juvenil, a partir de duas instâncias: a Escola e o aparelho do Estado. O exame das regras que fundamentam o regime escolar incide basicamente sobre o Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, detendo-se na análise dos códigos de comportamento que vigoraram no período de 1937-1945. Finalmente, tem como objetivo explicitar os mecanismos utilizados pelo aparelho escolar na efetivação de um determinado padrão de conduta, bem como indicar as relações existentes entre a Escola e aquilo que é tomado como eixo central de poder das sociedades modernas: o Estado.

O PROFESSOR QUE NÃO ENSINA: UMA LEITURA DO DISCURSO DO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO

Guaydo de Almeida

Dissertação aprovada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em março de 1983
Orientadora: Magda Becker Soares

Procedendo a uma análise de conteúdo de redações de candidatos aos cargos de professor e de especialista em educação no ensino de 2º grau, na rede oficial de Minas Gerais, constata um discurso nitidamente ideológico, quer quanto à sua forma, quer quanto ao seu conteúdo. Os textos estudados revelaram não só uma crença muito forte no amor e na abnegação, como qualidades por excelência do educador, como também uma quase total desconsideração pelo aspecto de sua competência técnico-profissional, acreditando-se que as condições de produção das redações tenham sido em parte responsáveis pela incidência desse tipo de discurso.

REPETÊNCIA NA PRIMEIRA SÉRIE DO 1º GRAU, EM ESCOLAS ESTADUAIS DE PERIFERIA E CENTRO URBANO DE SANTA MARIA

Vera Terezinha Medina Knierim

Dissertação aprovada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em outubro de 1983
Orientador: Ricardo Rossato

O propósito deste trabalho foi o de verificar se existe diferença nas causas da repetência, na 1ª série do 1º grau, em escolas estaduais de periferia e centro urbano de Santa Maria (RS). A pesquisa foi do tipo descritivo e baseou-se em análises de relações entre a variável dependente — repetência — e as variáveis independentes. Foi feita uma amostra aleatória simples de 253 pais de alunos da 1ª série do 1º

grau e de 34 professores. Como instrumento de pesquisa, utilizou-se dois questionários, sendo um para os pais e outro para os professores. As variáveis apreciadas com relação aos pais foram o nível sócio-econômico e o ambiente familiar. Quanto aos professores, as variáveis foram: idade, titulação, frequência em cursos e/ou treinamentos, regime de trabalho, situação funcional, situação como alfabetizador, tempo de experiência no magistério, tempo de experiência como alfabetizador e método e processo utilizados na alfabetização. A estatística adotada foi a distribuição de frequência e, para cruzamento das variáveis, foi utilizado o teste X^2 . Da análise e discussão dos resultados concluiu-se que: a) o índice de aprovação dos alunos é superior ao de reprovação quando há interesse, por parte dos pais, em acompanhar o crescimento educacional dos filhos, estando, em consequência, frequentemente em contato com o professor, quando a família é composta de pais casados e que cultivam o hábito de leitura e, quanto maior for a renda mensal do pai, menor será o percentual de reprovação; b) professores com maior titulação, maior tempo de experiência como alfabetizadores e com menor carga horária pertencem às escolas do centro onde o índice de reprovação é menor, enquanto que o restante dos professores encontra-se nas escolas de periferia, onde o índice de repetência é expressivo; c) comprovou-se uma relação de dependência de determinadas causas da repetência entre as escolas de periferia e centro urbano.

SUPERVISÃO DO ENSINO DE 1º GRAU NO CEARÁ, RAÍZES, CONDICIONAMENTO, PERSPECTIVAS

Yolanda Maria Correia Caracas

Dissertação aprovada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em abril de 1983
Orientadora: Maria José Bezerra Baltar

A presente dissertação procura, em autores credenciados, elementos explicativos dos obstáculos existentes no processo de tomada de consciência da identidade nacional, e do papel da educação nesse contexto. Vê o como e o porquê da criação da função supervisora, bem como as influências recebidas pelo serviço de supervisão que se configurou no modelo elaborado pelo MEC, em atendimento às novas exigências do Estado brasileiro pós-64, tentando detectar os fatores que justificam a estruturação desse serviço num enfoque sistemático e identificar as implicações teóricas daí decorrentes. Utiliza a técnica da análise de conteúdo e procede à investigação do modelo de supervisão de ensino de 1º grau, submetendo-o a uma análise textual para interpretar os fundamentos teóricos, a estruturação e instrumentalização da ação supervisora, e a uma análise de contingência para estabelecer uma relação entre os resultados da análise anterior e a realidade contextual. Identifica, por um lado, a coerência entre ação supervisora e os condicionamentos teóricos e, por outro lado, as contradições entre a ação e a realidade concreta. Chega a conclusões sobre as raízes e os condicionamentos impostos à ação supervisora, relacionando-os com sua ineficiência, com os resultados derivados de sua atuação no interior da escola e com a continuidade do modelo sócio-econômico da sociedade brasileira.

UM ESTUDO DA EFETIVIDADE DAS HABILIDADES INTERPESSOAIS PROPOSTAS POR CARKHUFF NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Maria Joaneete Martins da Silveira

Dissertação aprovada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em junho de 1983
Orientador: Alfred Daniel Frederick

A finalidade deste estudo foi verificar se a aplicação das habilidades interpes-

soais propostas por Carkhuff ocasionaria um aumento no rendimento escolar dos alunos, no aspecto cognitivo. As habilidades interpessoais propostas por Carkhuff para utilização pelo professor são quatro: atender, responder, personalizar e iniciar.

A investigação foi do tipo "quase experimental", participando do estudo 60 alunos, de ambos os sexos, da sexta série da Escola Estadual de 1ª e 2ª Graus "Coronel Pilar" da cidade de Santa Maria (RS). 34 estudantes formaram o grupo experimental e 26 o grupo controle. O experimento desenvolveu-se no período de 2 de agosto a 10 de novembro de 1982, totalizando 60 horas-aula em cada grupo. O instrumento que forneceu os dados para comparação e análise estatística, através

do teste "t", foi um pré e pós-teste, aplicado, respectivamente, no início e no final do trabalho. Os resultados não evidenciaram um crescimento significativo, no aspecto cognitivo, dos alunos do grupo experimental em relação aos alunos do grupo controle. Esse fato provavelmente ocorreu porque não foi levada em consideração uma das fases do modelo educacional de Carkhuff, que é a fase do ensino do conteúdo, e também o pouco tempo em que foi desenvolvida a pesquisa. Entretanto, os resultados mostraram que as habilidades interpessoais propostas por Carkhuff provocaram um crescimento homogêneo do rendimento escolar de todos os alunos do grupo experimental em comparação com os alunos do grupo controle.

Resenhas Críticas

Debates Pedagógicos

Alceu Amoroso Lima.
Schmidt, Rio de Janeiro, 1931. 180 p.

Fernando Soares Moreira
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

Coletânea de quatorze artigos escritos em 1931 e publicados com data de 15 de agosto, *Debates pedagógicos* foi o livro que fez de Alceu Amoroso Lima o portavoiz mais conhecido da ideologia católica na década de 30, especialmente. Isto aconteceu no contexto das reformas educacionais promovidas pelo Ministro Francisco Campos, logo no início do Governo Provisório, após a Revolução de Getúlio Vargas.

Debates pedagógicos se torna, assim, leitura obrigatória para todos quantos estudam a Educação Brasileira, em particular o histórico confronto entre os defensores da Escola Nova e os católicos. Esta oposição dos dois grupos se torna importante, quando se sabe que veio influir na regulamentação do ensino que se firmou nas Constituições de 1934, de 1937 e de 1946. No prolongamento destes debates pedagógicos, surge nas décadas seguintes o novo confronto polarizado nos termos: escola pública – escola particular. Este segundo confronto culminou na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961. Eis o motivo pelo qual *Debates pedagógicos* se torna um marco de referência importante para a compreensão da História da Educação Brasileira sobretudo no período posterior à Primeira República.

Apresentando pesquisas mais voltadas para a análise econômica e sócio-política, várias obras ajudam a compreender o contexto histórico do livro de Alceu. Entre outras, poderíamos lembrar: *A revolução de 1930*, de B. Fausto; *Introdução à história da educação brasileira*, de M.L.S. Ribeiro; *Escola, estado e sociedade*, de B. Freitag; *Universidade e poder*, de M.L. Fávero; *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*, de O. Ianni; *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, de L. A. Cunha; *Ideologia autoritária no Brasil 1930–1945*, de J. Medeiros.

Para melhor compreensão, no entanto, da estrutura interna do pensamento de Alceu Amoroso Lima, enquanto representante das idéias católicas na época, são mais detalhados os estudos voltados para este tema específico. Vale a pena consultar neste sentido: *Educação, igreja e ideologia*, de D. Lima e *Ideologia e educação brasileira – católicos e liberais*, de C. R. Cury.

Embora o tema central de *Debates pedagógicos* seja o ensino religioso nas escolas, os diversos artigos ali reunidos versam sobre muitas questões tais como: Universidade, Teoria do Conhecimento, Filosofia e Metafísica, Pedagogia e até Psicanálise. A numerosa citação de autores alemães, ingleses, americanos e franceses além dos nacionais dá-nos conta da erudição larga de Alceu Amoroso Lima.

Os cinco artigos iniciais do livro giram em torno do tema da Universidade. Retratam bem o confronto das idéias católicas de Alceu com o pensamento dos representantes da Escola Nova. A polémica é travada com Azevedo Amaral (artigos: *Reforma universitária e Ciência e cientis-*

mo) e também com o Ministro da Educação, Francisco Campos, autor da famosa reforma de abril de 1931. Este último foi considerado pela Igreja Católica como o grande apoiador da causa do ensino religioso nas escolas oficiais. O primeiro artigo (**Conceito de universidade**), é um elogio à conferência proferida por Francisco Campos em 23 de março de 1931. Nos artigos seguintes, Alceu voltará a referir-se ao Ministro da Educação, entre-meando críticas com elogios “não calando louvores nem sopitando dissidências” (p. 56). Já no segundo artigo **Post-Scriptum** aparece violenta crítica à exposição de motivos que acompanhou o Decreto da Reforma do Ensino Superior. Alceu lamenta a ausência, na Universidade, da Filosofia e da Teologia, ao mesmo tempo que condena a supressão da cadeira de Filosofia do Direito, disciplina aliás ensinada pelo próprio Francisco Campos (p. 25). Observa Amoroso Lima, naquela exposição de motivos, o avanço do pragmatismo e do materialismo (p. 25 e 27) na Universidade. Encontra mesmo razões para identificar ali uma coincidência de orientação filosófica com aquela própria do marxismo e do comunismo. Citando Marx e Engels, Alceu repete, em outra réplica a Francisco Campos, suas duras críticas, no artigo **Ainda a universidade**.

A série seguinte de artigos volta-se para discutir o Decreto que tornou facultativo o ensino religioso nas escolas oficiais. De pois de elogiar a iniciativa governamental **Deus na escola**, Alceu revela nesses textos toda a concepção católica de Sociedade, Estado, Igreja, Família e Educação. Critica o “Estado liberal burguês” e o “agnosticismo oficial” (p. 67). Afirma que o Estado laicista não oferece mais que a instrução, deixando de lado a dimensão propriamente educacional (p. 70). Em outro texto, **Primeiras objeções**, responde Alceu ao Jornal do Comércio que lastimava o retrocesso em relação à Constituição de

1891. Nesta, com efeito, se lê no § 6 do art. 72: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Alceu leva adiante sua polêmica contra os positivistas (p. 89), os liberais (p. 90), os agnósticos (p. 91) e contra os protestantes (p. 93) no artigo **Educação religiosa**. Este último grupo de adversários, considerados também partidários do “naturalismo pedagógico” (p. 105), será tema do artigo **Protestos protestantes**.

O último bloco de capítulos inclui novas polêmicas com três representantes da Escola Nova. Contra as opiniões de Gustavo Lessa, escreve dois artigos: **Religião e escola ativa (I e II)**. Rebatendo as críticas ao ensino religioso, Alceu quer mostrar a “compatibilidade entre educação católica e escola ativa” (p. 117) e demonstra grande conhecimento das modernas correntes pedagógicas, argumentando com citações do próprio “criador da Escola Ativa” (p. 121). Mais adiante, no debate com Lourenço Filho, o autor de **Debates pedagógicos** explicita a visão católica da “filosofia perene” bem como a importância que, tanto católicos como escolanovistas, davam à questão pedagógica (p. 137 a 138). Na continuação desta discussão (em **Filosofia pedagógica II**), aparece uma das preocupações mais claras de Alceu: ao lado da compreensão e até aceitação das novas propostas pedagógicas (que lhe permitirá, aliás, rever mais tarde suas posições extremadas), procura sobretudo identificar sua filosofia subjacente (p. 160 a 162). O último opositor de Alceu nesta série de artigos é Renato Jardim (**Pedagogia psicanalítica**). Aqui também é claro o método e o estilo polêmico do autor: aponta as convergências de idéias com o adversário, ao mesmo tempo que denuncia as divergências a partir da visão católica do problema.

Sobre as posições de Alceu neste período podemos fazer duas observações: 1. Suas idéias — especialmente em **Deba-**

tes pedagógicos — são a manifestação mais nítida das posições da Igreja Católica na época. Elas reproduzem aliás, para o Brasil, as diretrizes contidas no documento do Papa Pio XI, **Divini Illius Magistri**, de 1929, sobre a educação cristã da juventude. Estas orientações significam principalmente: o rejeito do monopólio estatal sobre o ensino (contra o laicismo); em consequência defende-se o direito da Família e da Igreja à Educação. No caso do ensino religioso nas escolas públicas, Alceu argumenta favoravelmente, invocando exigências culturais da formação cristã da Nação.

2. Deve-se notar também que Alceu, apesar do gênero polêmico e da tendência às posições conservadoras à época (mais tarde revistas e modificadas), sempre argumentou no plano das idéias e manteve em alto nível o debate, tratando respeitosamente os adversários. Em 1973 (cf. **Memórias improvisadas**, de C. Medeiros Lima) confessará Alceu que, apesar das “posições extremadas” da época, tomou-se “grande amigo” (**Memórias improvisadas**, p. 226 a 228) de Anísio Teixeira e de Lourenço Filho, tendo mesmo protestado, em 1964, contra a demissão de Anísio Teixeira do Conselho Federal de Educação. Recentemente convertido ao catolicismo (1928), Alceu Amoroso Lima tomou-se, desta forma, o ardoroso defensor das posições católicas naquela década. Sua trajetória pessoal e intelectual foi influenciada — entre outros — por Maritain (o tema da “primazia do espiritual” é reencontrado a cada passo em **Debates pedagógicos**); por Leonel França, que também em 1931 publica **Ensino religioso e ensino leigo**; pelo Cardeal D. Leme, que se tornou o grande interlocutor da Igreja Católica para o governo provisório de Getúlio Vargas.

Perceber, assim, no livro **Debates pedagógicos**, o verdadeiro clima em que se deu o confronto dos dois grupos mais atuantes na década de 30, ajudará a compreender o desenvolvimento posterior das tensões entre Igreja e Estado e especialmente toda a legislação do ensino no Brasil. Foi parcialmente inútil para a educação brasileira, o esforço dos dois grupos ideológicos: “Do confronto saiu-se pior a classe dominada”, conforme conclusão de Cury em **Ideologia e educação brasileira**. De qualquer modo, é certamente melhor a oportunidade do debate aberto com as posições definidas, do que o monólogo de um poder único ou o silêncio da censura... Isto aconteceu — ao contrário do tempo dos **Debates pedagógicos** — em 1937 e em outros períodos tristes da vida brasileira.

Educação não é privilégio

Anísio Teixeira.
Livraria José Olympio Editora,
Rio de Janeiro, 1957.

Celso de Rui Beisiegel
Universidade de São Paulo (USP)

Há alguns meses, quando o caro Jader Britto solicitou-me uma resenha do livro **Educação não é Privilégio**, de Anísio Teixeira, para o 150º número da **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), acedi prontamente e, por que não dizer, até com certo entusiasmo, pois me pareceu que a iniciativa se inscrevia num processo de reencontro da Instituição com os seus tempos heróicos e com a mais notável figura de sua história. Certamente não ignorava que o compromisso envolvia dificuldades. Os estritos limites em geral estabelecidos para resenhas não comportariam uma análise ampla das idéias ou das atividades do ilustre educador. E por outro lado, também não

me parecia razoável apresentar mais uma resenha de obra assim tão antiga, já amplamente divulgada, estudada e debatida entre educadores, administradores, políticos e até mesmo entre os estudantes de nossos cursos de educação. Considerei, porém, que sempre seria possível um reexame da obra, sob um ângulo novo, buscando ressaltar algum aspecto não muito conhecido e que pudesse apresentar interesse para os leitores da Revista. É, pois, sob esta intenção que indicarei, em seguida, a presença de algumas conexões entre as propostas de Anísio e os primeiros ensaios de elaboração teórica de Paulo Freire, um educador que, naquela época, apenas iniciava o que viria a se constituir numa carreira intelectual igualmente notável.

Em sua primeira edição, **Educação não é Privilégio** reuniu duas conferências pronunciadas por Anísio Teixeira em épocas distintas, a primeira em 1953, na Escola Brasileira de Administração Pública, da FGV, e a segunda em 1956, no Primeiro Congresso Estadual de Educação, reunido em Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo. Em ambas, Anísio focalizava questões que permearam grande parte de sua extensa produção. Em síntese, examinava a história e as vicissitudes da instituição de uma educação para a formação “comum” do homem, à “luz dos conceitos e das forças” que atuaram na construção de nossa realidade educacional. Homem de idéias mas também — e sobretudo — de ação, Anísio não se limitava ao estudo da história ou à análise dos problemas educacionais. Suas energias estavam comprometidas com a busca de soluções para os desafios que então diagnosticava. Se a escola de formação comum de todos os brasileiros e também a escola de nível médio, especialmente a secundária, e até mesmo a superior, com poucas exceções eram “arcaicas”, expositivas, verbalistas, podendo sua pedagogia “funcionar perfeitamente numa escola da Idade Média”,

... se o ensino era avesso à prática, à experimentação e ao trabalho, ... se em sua organização e funcionamento o sistema de ensino como um todo continuava seletivo, “dualista”, **essencialmente antidemocrático**, impunha-se lutar pela **reforma em profundidade** tanto da escola quanto do sistema educacional. Era preciso insistir quanto à necessidade de uma nova política educacional: “o dever do governo — dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível — é de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização”. Como chegar a isso? Como edificar uma escola apta a fornecer “uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns”, uma escola “sobretudo prática, de iniciação para o trabalho, de formação de hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão”? Para Anísio, entre outras coisas, essa escola teria seu programa definido pela “própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas”. Essa escola comum deveria, por isso mesmo, ser “instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com os seus *mores*, seus costumes. A regionalização da escola que, entre nós, terá de caracterizar-se pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, embora formado pelo Estado, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irrealis da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e dis-

tantes, e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpetuamente com redentoras remoções. (...) Está claro que essa escola, nacional por excelência, a escola de formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora a nos objetivos e aspirações comuns.”

As orientações então defendidas por Anísio Teixeira seriam seriamente consideradas por Paulo Freire em suas primeiras análises sobre a educação. Em seu primeiro livro — **Educação e atualidade brasileira** — uma tese universitária divulgada no Recife em 1959, acompanhando as observações de Anísio Teixeira, Paulo Freire advertia que uma escola “verbalista”, “palavrosa”, “rigidamente programada em matérias”, “decorativa”, “noção-nal”, “voltada para o torneio da frase” e para a seleção de “um mandarinato das letras, das ciências e da tecnologia”, uma escola com tais características não poderia responder às exigências de formação dos quadros técnicos solicitados pelas novas formas da economia. Nesse livro, as objeções de Paulo Freire à organização centralizadora das instituições educacionais também se apoiavam em Anísio Teixeira: endossava as críticas ao “centralismo asfíxiante em que se debatia o ensino brasileiro” e concordava com as propostas em favor de uma profunda reforma da educação, que seria “uma reforma política, permanentemente descentralizante, pela qual fossem criados nos municípios os fundos municipais de educação...”. Esta descentralização, “de que resultaria, forçosamente, um crescente encontro entre o planejamento educacional e as condições locais e regionais, é que daria ao processo educativo brasileiro o sentido de organicidade” que então lhe faltava.

Como já assinali em outro texto (Po-

lítica e educação popular, *Ática*, São Paulo, 1982), as soluções propostas um pouco mais tarde por Paulo Freire, para esta descentralização da atividade pedagógica, seriam bem diversas das então preconizadas por Anísio Teixeira. Mas, não é demais insistir na importância das propostas de Anísio no encaminhamento das investigações pedagógicas de Paulo Freire. Sem dúvida alguma, a vigorosa renovação impirmida pelo educador pernambucano à educação popular alguns anos depois tinha muito a ver com esta procura “da própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características...”, uma busca então reivindicada por Anísio como fundamento para a reforma da educação comum no País.

Introdução ao Estudo da Escola Nova: Bases, Sistemas e Diretrizes da Pedagogia Contemporânea

Lourenço Filho.
Melhoramentos, São Paulo, 1978.

Mirian Jorge Warde
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Da 1ª (1930) à 13ª (1978) edição, a obra de Lourenço Filho sofre modificações substantivas, que deveriam ser objeto de análise cuidadosa. Dela poder-se-ia derivar elementos importantes para a compreensão do pensamento do autor e do movimento escolanovista no Brasil, do qual foi um dos expoentes. De início, os estudos sobre a obra deveriam tomar como período demarcatório o de 1961, quando Lourenço Filho praticamente reescreveu o texto original.

Na primeira versão, o livro foi composto de cinco lições, que originalmente haviam sido desenvolvidas pelo autor na Escola Normal de São Paulo, em curso lá oferecido. Ao longo da exposição dessas

lições, fica clara a preocupação de Lourenço Filho em dispor ao leitor informações, sob uma forma simples, sobre o movimento da Escola Nova e seus diferentes "sistemas", tomando por referência os mais representativos. Fica claro, também, que ele se dirigia a um público pouco informado (os "mestres primários") e o que é pior, mal informado, porque sujeito a obras que se apresentavam como de "propaganda e combate". A sua intenção era contribuir para "a coordenação de informações dispersas e para o estímulo ao estudo da organização e eficiência do trabalho escolar".

Na Lição I (**Que se deve entender por escola nova?**) destaca-se a ênfase nas conquistas biológicas realizadas pela Escola Nova e, principalmente, nas conquistas psicológicas (absorção ao campo da pedagogia dos avanços da psicologia de base biológica).

Há um item, nessa parte denominado "caráter eminentemente psicológico da ação educativa", que dispensa maiores esclarecimentos; ou melhor, exige apenas que se destaque o fato de que Lourenço Filho sobreleva a força da psicologia no combate à escola tradicional; (quando, rapidamente, aborda a "face social" da educação, o faz através de Durkheim, cuja obra, *Educação e Sociologia*, havia recentemente traduzido para a mesma editora) e consequentemente dá destaque ao papel socializador da escola.

Nas lições II, III e IV, Lourenço Filho tratou de **Os sistemas da educação renovada**. Na Lição II, abordou os **Sistemas de experimentação e ensaio**; na Lição III tratou dos **Sistemas de aplicação científica**, e expôs os **Sistemas Montessori e Dewey**; na Lição IV, deu continuidade à anterior e aí analisou o **Sistema de projetos**. Lourenço Filho concedeu a Dewey um tratamento especial e uma abordagem de superioridade em relação aos outros educadores escolanovistas.

Na Lição V, o autor procurou mostrar

como as "aplicações" da doutrina na Escola Nova, realizadas pelos sistemas, se ajustam à teoria. Há caracteres positivos e comuns a todos eles (educação como socialização; respeito à individualidade da criança; educação funcional; concepção vitalista do espírito), bem como caracteres críticos comuns (globalização, plano flexível, atividade criadora), convergidos para um mais abrangente: autonomia dos escolares (auto-educação).

Na última edição, Lourenço Filho revela que caminhou junto com o "movimento da Escola Nova". Nesta edição, a obra é composta de três partes, subdivididas em capítulos e itens. Há uma certa correspondência entre as partes (lições) da 1ª edição e as da 13ª: Lição I – Parte I (As Bases); Lições II, III e IV – Parte II (Os Sistemas); Lição V – Parte III (A Problemática). Lourenço Filho manteve a matriz da distribuição de assuntos, mas incorporou temas totalmente novos e reescreveu antigos.

Na passagem da 1ª versão à última (é preciso manter a referência de 1961), Lourenço Filho revela-se o mesmo quanto à concepção geral da educação, mas *aggiornado*. O primeiro livro é um produto da Primeira Grande Guerra; o segundo, é produto da Segunda Grande Guerra (como a própria Escola Nova, que segundo ele foi marcado por esses dois momentos). Lourenço Filho, acompanhando o movimento, ampliou o tratamento aos aspectos sociais da educação, mas o fez como psicólogo (estava interessado nas relações do indivíduo com o meio social, e o mesmo em relação à instituição escolar) e como técnico (estava atento às bases técnicas oferecidas pelos estudos sociais).

Merece destaque a Parte III, inteiramente original, onde Lourenço Filho expõe a **Problemática** e suas relações com as correntes da Filosofia e ação política. A atualização do tratamento dado aos problemas da educação revela-se especialmente nesta parte. Utilizando expressões

e bibliografia externas ao movimento da Escola Nova, Lourenço Filho busca a realizar o que está posto no novo subtítulo da obra: **Bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. O que esta parte explícita é a perspectiva culturalista e pacifista já subjacente na primeira versão da obra.

Em todos os sentidos, o trabalho de Lourenço Filho deve ser lido: seja na direção sugerida no primeiro parágrafo, seja na direção do conhecimento das principais correntes internacionais da Escola Nova. E aqui cabe uma última observação: do ponto de vista informativo, esse trabalho só permite o conhecimento do escolanovismo na Europa e nos EUA. Sobre o Brasil, Lourenço Filho dedica três páginas; sobre a América Latina, nada. Essa observação sugere questões importantes na linha da análise crítica do pensamento de Lourenço Filho e do movimento escolanovista no Brasil.

Educação: terra de ninguém

Arlete Marques da Silva
Edições Loyola, São Paulo, 1983. 188 p.

José de Oliveira Arapiraca
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

O denso trabalho **Educação: terra de ninguém** de Arlete Marques da Silva, de início, nos remete a uma postura de exercício do direito da dúvida.

Duvidamos dessa “terra de ninguém”. Ela tem donos e parceiros bem definidos. Senão vejamos os casos PABAE, USAID, o Ponto IV e o IEE, para só falarmos na questão da assistência técnica, que é o conteúdo deste livro.

E neste sentido, embora não querendo absolutizar a dialética como o único método de interpretação da realidade, consideramos que toda vez que se tenta reproduzir um sistema, este produz, no curso

dessa tentativa, contradições que, se agudizadas, irão negar o pleito inicial.

Esta colocação visa orientar o argumento de que, nem a educação é “terra de ninguém”, nem a intenção de manipulá-la ocorre linear e impunemente. Considera-se que a dimensão humana se configura pela atividade social, e aí estão relacionados o ambiente e a consciência, onde a ação educativa resulta libertadora porque sendo o homem um ser criativo, é graças à atividade a que ele está sujeito que transforma as circunstâncias e com elas os homens, e desses passa a ser o destino da História. Quanto não seja esta uma postura espontaneísta, de início, é por aí que o homem vem fazendo sua história. Veja-se os momentos mais recentes da sua história política: do feudalismo à burguesia, e desta ao capitalismo atual. Embora não tenham sido momentos históricos volitivos das partes em luta, resultaram como síntese dialética.

Feitas estas considerações, não obstante o enunciado polêmico do livro **Educação: terra de ninguém**, vemos no subcapítulo: **Os objetivos políticos da planificação no Brasil** (p. 75 e seguintes) a indicação dada pela própria autora dos “donos” e parceiros da educação brasileira. Contudo, é na página 80 que a autora afirma: “desde 1964, com as forças armadas no poder, a mentalidade técnica planejadora vinha se expandindo, abarcando todos os setores de economia. Os planos são os instrumentos de ação do governo militar, pois as forças armadas se constituem em uma burocracia de base técnica.” E aqui vai a questão que nos parece básica: o “desgoverno” do planejamento da educação no Brasil é consequência do privilégio dos métodos alienígenos? Mesmo sabendo que os métodos e as técnicas secretam ideologias, a efetividade dos planos educacionais é uma questão de métodos? Aí a autora, num “recorte” histórico, referindo-se ao governo Kubitschek, declara: “O plano neste governo é um ins-

trumento essencialmente político". O que nos deixa na dúvida se os demais o tenham sido. O que sabemos é que todo plano é um dado político que se operacionaliza a partir de métodos e técnicas específicos, na busca de soluções de problemas específicos — daí porque eles secretam ideologias.

Chamaríamos a atenção, ainda, para um outro equívoco, este bastante grave, como se pode verificar na página 99. Afirma-se: "O que faltou, talvez, foi uma maior conscientização da relação entre os objetivos da escola primária e a posse da terra". Ao fazer esta colocação num conjunto de críticas sobre o problema da evasão e repetência exclusivamente voltada para os muros da escola, a autora nos parece querer retomar a questão do "ruralismo pedagógico" que tanto empolgou a década de 50.

Antes nos parece que a questão de posse de terra não passa pelo currículo da escola primária, numa sociedade onde a propriedade é um valor. E não nos consta que em tempo algum houvesse povo, em que, por seus governos, a escola tenha sido usada contra o *status quo*. Sabemos que o "sistema" sempre tentou legitimar sua hegemonia pela reprodução de seus valores, embora nem sempre conseguindo, mas sempre perseguindo.

No mais, o livro é uma densa contribuição ao entendimento do que é e do que foi a assistência técnica do MEC para com os Estados da Federação.

A autora nos pareceu bastante competente e identificada com a questão da assistência técnica ao nível do seu relato, descrevendo uma experiência de quase 20 anos de assistência técnica ao MEC: "do Oiapoque ao Chuí, em carroça, canoa, no lombo de burro, a pé ou em trem, e ônibus de subúrbios". Entretanto, não explicita haver o conteúdo deste livro resultado de trabalho elaborado para cumprimento de conclusão de um curso de pós-graduação na França.

Partindo do questionamento sobre se a assistência à educação é uma questão epistemológica ou um problema prático, a autora segue afirmando que a solução de um problema de conhecimento difere do problema de ação e aceita "a tese de que o modelo de experiência científica não se aplica a projetos de ação que são antes diretivos que explicativos". Para ela, "a pesquisa em ação pode então ser considerada como uma forma de Assistência Técnica onde o pesquisador ou o assessor técnico está continuamente trabalhando no laboratório vivo que é a escola, a sala de aula e as Secretarias de Educação".

A partir daí, passa a coletar dados relativos ao desenvolvimento sócio-econômico no Brasil, analisados segundo o enfoque do crescimento econômico e pauperização, transferência de tecnologia e dependência, desenvolvimento agrícola e êxodo rural, e educação para o desenvolvimento econômico.

O capítulo IV, sobre **Assistência técnica e financeira ao desenvolvimento dos sistemas estaduais de ensino**, é um rico material exposto e analisado sobre a assistência técnica do MEC. Analisa, historicando de início, os programas que enfatizam os aspectos técnico-didáticos: a Equipe de Assistência Técnica ao Ensino Elementar (EATEP), Convênio MEC/INEP/USAID — agosto de 1966; Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP); Programa Brasileiro Americano de Assistência ao Ensino Elementar (PABAG), Convênio Governos Brasileiro e Americano através do MEC-INEP. Em seguida analisa o Programa de Assistência Técnica à Educação (PATE), Convênio MEC/INEP/CRPE/Governo de São Paulo — 1963; Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Ensino (CEOSE), Acordo MEC/INEP/UNESCO — 1967 e CENAFOR. Mostra-nos que o centralismo do MEC esvaziou o INEP, e com ele o PATE, que era a genuína forma de assistência técnica.

Reconhecendo a importância dessas análises, observa-se, todavia, que a autora ficou nos devendo informações ou indicações sobre a EPEM e o PREMEN.

Sendo estes programas, depois do PABAE, os de maior influência "alienígena", e considerando que a autora se propôs a analisar a assistência técnica do MEC, o texto ficou padecendo dessa abordagem complementar. Se mais não fosse para discorrer sobre os mesmos, por falta de tempo até, ainda assim deveria indicar os trabalhos existentes nessa linha, considerando que seu livro é uma edição de 1983. E afirma na página 106: "a centralização nasceu no segundo período do arrocho do governo militar".

Neste sentido, mesmo que a autora declare, somente de passagem, nas conclusões, que com "o acordo MEC/USAID firmado em 1966 e com o suporte legal trazido pela Lei nº 5.692/71 foram criadas as condições institucionais para que a ideologia da profissionalização fosse divulgada", tal feito não a desobriga da omissão. Mesmo porque, segundo a autora, "fomos buscar as raízes do gradual ajustamento do projeto educacional ao projeto político-capitalista, nos planos nacionais de desenvolvimento econômico elaborados na primeira metade do século XX, sob a assessoria de especialistas americanos (missão Cooke, missão Abbink, Comissão Mista Brasil-EUA, Aliança para o Progresso, e Ponto IV)".

A defasagem entre o discurso oficial e sua prática, que a autora tentou nos mostrar no capítulo II sobre Educação e desenvolvimento sócio-econômico no Brasil, teria adquirido mais sentido se fosse relacionada com a teoria imperialista ensaiada mas não explicitada nas transcrições do parágrafo anterior. As "distorções metodológicas são exemplo típico de uma abordagem fragmentada da educação que supervaloriza a contribuição para a solução dos problemas sociais, ignorando que o que dá significado à inovação tecnológi-

ca é o objetivo social que ela persegue".

Este parágrafo contém um viés conceitual que impede identificar a verdadeira raiz imperialista do desenvolvimento dependente. A questão de "distorção metodológica" escamoteia o fato de que os métodos e as técnicas secretam ideologias. E com certeza as ideologias subjacentes nos projetos de ajuda para a cooperação técnica não visavam à formação do homem crítico, nem nos parecem, contraditoriamente, preocupadas em capacitar o homem brasileiro com um instrumental técnico eficiente capaz de transformar qualitativamente a realidade.

A idéia corrente, de forma ingênua, de que a profissionalização visava instituir um "exército de reserva" constitui ledor engano. No fundo, o que se há de afirmar é que a cooperação tipo USAID etc., utilizava o instrumento de assistência técnica para vincular valores, aí sim, "alienígenas" por serem valores do progresso pela competição, e da propriedade privada dos bens de produção. A idéia de que a assistência técnica pecou porque utilizava técnicas distorcidas, não procede. Mesmo porque, a cada "modo de produção", preexiste uma forma própria de educação e de escola. No "modo de produção" socialista, a escola é metodologicamente política, porque pressupõe uma sociedade igualitária, solidária. Já no "modo de produção capitalista", temos uma escola diferenciadora, para a realização dos seus valores inerentes, a competição, a busca e a manutenção da propriedade privada.

De resto, o livro é uma contribuição importante para a compreensão da educação brasileira. Se mais não fosse, valeria a experiência acumulada da autora, em quinze anos percorrendo este Brasil, no "sacerdócio" do seu ofício profissional, do "Chuí ao Oiapoque", atendendo aos súditos "deitados em berço esplêndido" dessa "terra de ninguém".

Enfim, é um livro bem elaborado, feito

por quem viveu o discurso e sua prática no cotidiano do ofício da assistência técnica oficial. De todo, sua afirmação e suas

omissões nos pareceram um chamamento ao debate, ao qual “atirei minha primeira pedra”.

Comunicações e Informações

PROJETO BRASIL CORPO E ALMA

Em outubro de 1983 foi assinado um convênio entre a SEPS e a Pró-Memória e entre a Pró-Memória e a Fundação Roberto Marinho, objetivando realizar e veicular programas de televisão sobre contextos culturais brasileiros.

O projeto concretizou-se e a série de nome **Brasil Corpo e Alma** estreou no dia 28 de janeiro de 1984, já tendo sido produzidos treze programas: Porto Seguro, Orleans-Vale do Tubarão, Canarana, Vila Bela, Pantanal, Palmares, Juazeiro, Niquelândia, São Paulo, Rio de Janeiro, Missões, Pampas-Uruguaiana e Recôncavo. Preparados no final de 1983, nove temas já estão prontos para gravação: Seringal, Os Pomeranos, Pirapora, Itarém, Brás, Manaus-Zona Franca, Distrito Federal, Fronteira com o Paraguai e Canudos.

São várias as propostas do projeto, que podem ser resumidas:

a) oferecer, além do registro e divulgação de diferentes realidades culturais do País, a oportunidade ao espectador de refletir sobre a sua própria cultura, através do confronto com outras;

b) mostrar o "avesso dos fenômenos" — o não evidente à primeira vista — em lugar da simples constatação do evidente ou de manifestações tomadas isoladamente. Ao se focar, por exemplo, o carnaval, o objetivo será mostrar o trabalho ou as paixões que ocorrem por trás da cena manifesta;

c) constituir-se em um trabalho documental, sendo portanto, ao mesmo tempo, informação e material didático, e con-

tendo elementos para o referenciamento da cultura brasileira;

d) captar o presente, reportando os fenômenos, lugares ou população abordados à atualidade da cultura brasileira. Acredita-se que o presente, além de conter o passado, determina formas próprias de relacionamento com este. No caso de um povo sem memória — definido como aquele cuja relação com o passado é frágil e distorcida — o importante não é "reviver" as tradições, mas sim detectar os mecanismos e processos que as relegaram ao esquecimento;

e) desenvolver um conjunto de reflexões junto às comunidades visitadas sobre os programas e sobre elas mesmas. Uma análise posterior, feita pelo grupo de técnicos envolvidos, deverá gerar um documento que servirá para a memória e divulgação de todo este processo de trabalho; e

f) contribuir, através do programa, para o fortalecimento da identidade cultural brasileira.

Brasil Corpo e Alma é veiculado em circuito nacional todo sábado, às 12h, pela TV Globo e por algumas televisões educativas.

INFORMÁTICA EDUCATIVA

Com o advento da microeletrônica digital, a Ciência do Tratamento da Informação — a Informática — evoluiu tão abruptamente que a grande maioria das pessoas ainda não pôde se adaptar a esta autêntica revolução das máquinas. Por outro lado, muitos poucos se permitirão, ho-

je, desconhecê-la totalmente, face à não menos vertiginosa evolução das comunicações.

De fato, o somatório destas duas forças tem promovido mudanças tão profundas na sociedade contemporânea que o empenho de nossas organizações em analisá-las e controlá-las é, por si só, justificável.

A capacidade de influência dos países mais desenvolvidos tornou necessário o tratamento das tecnologias da informação ao nível de questão de segurança nacional, em especial nos países do terceiro mundo.

A aplicação desta tecnologia, no entanto, sugere um espectro mais amplo de ações, cujos resultados a médio e longo prazos tenderão a neutralizar a invasão de elementos alienígenas e preservar os valores culturais de nossa gente, respeitadas as diferenciações regionais.

No Brasil, como em outros países, o sistema educacional apresenta-se como canal adequado à capacitação de usuários em potencial, além de constituir-se num amplo campo de pesquisas para incorporação da "cultura do computador" à cultura brasileira.

Assim, o Ministério da Educação e Cultura, considerando os diferentes estudos que fundamentam a necessidade imediata de adoção de medidas que facilitem a utilização do computador como mais uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, criou o **Centro de Informática Educativa (CENIFOR)**, como unidade de administração superior da **Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa**.

O Centro, cujo regimento interno foi aprovado em 2 de abril de 1984, tem por finalidade "apoiar o desenvolvimento e a utilização da informática educativa no âmbito da educação formal e não-formal, da cultura e do desporto, contribuindo para as transformações sociais, políticas e culturais da sociedade brasileira".

O CENIFOR, ora em fase de imple-

mentação, está sediado em Brasília¹ e conta com uma Superintendência de Apoio Técnico Psicopedagógico, englobando as divisões de: Estudos e Pesquisas; Fomento e Cooperação Técnica; Aplicação e Avaliação Psicopedagógica; e Treinamento e Desenvolvimento.

Contando ainda com uma Coordenadoria de Planejamento e Orçamento, o **Centro de Informática Educativa** tem por competência:

I – Desenvolver, estimular e disseminar estudos sobre a aplicabilidade da Informática nos processos educacionais;

II – Promover o fomento e a cooperação técnica necessários ao desenvolvimento da Informática Educativa;

III – Implementar programas experimentais de utilização da Informática Educativa, visando à geração e à disseminação de novas formas de ensino-aprendizagem;

IV – Promover a capacitação de recursos humanos visando à utilização da Informática Educativa;

V – Promover iniciativas que possibilitem à sociedade brasileira participar da Informática em geral e da Informática Educativa;

VI – Produzir programas computacionais, bem como quaisquer outros recursos educacionais e informacionais necessários para apoiar a implementação da Informática Educativa;

VII – Promover estudos e experiências buscando a integração e otimização dos meios de informação disponíveis, visando à plena utilização deste potencial no processo ensino-aprendizagem.

É natural se esperar que o surgimento do CENIFOR resulte em acomodação de atividades desenvolvidas, com vistas à introdução da Informática no ensino. Um

¹ Centro de Informática Educativa – CENIFOR
SRTVS – Quadra 701 – Ed. Palácio do Rádio – 6º andar – 70330 – Brasília, DF

exemplo claro desse processo é o projeto EDUCOM, instituído conjuntamente em maio de 1983 pelo MEC, SEI e CNPq com a finalidade de "fomentar o desenvolvimento da pesquisa multidisciplinar voltada para a aplicação de tecnologias de Informática no processo de ensino-aprendizagem".

O projeto EDUCOM, fruto dos dois primeiros Seminários Nacionais de Informática na Educação (agosto/81 – UnB e agosto/82 – UFB), encontra-se atualmente em fase de implantação dos cinco centros pilotos (UFRJ, UFRGS, UFMG, UNICAMP e UFPE).

Para apoiar a implantação desses centros, o CENIFOR tem procurado integrar o projeto à sua programação, buscando definir mecanismos de acompanhamento, avaliação e disseminação de informações, visando dotar o MEC de condições básicas para a orientação do processo de informatização do ensino no Brasil.

SERVIÇO SOCIAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA – UMA EXPERIÊNCIA EM DELEGACIAS POLICIAIS*

Os diversos conflitos sociais que emergem na sociedade civil apontam a necessidade da implantação do Serviço Social em delegacias policiais. A busca da delegacia pela população se traduz, quase sempre, pela expectativa de mediação na solução de seus conflitos de ordem social e/ou policial. Contraditoriamente, essa mediação nem sempre ocorre, pois a instituição policial apresenta, com conteúdo mais repressivo, as mesmas características de outras instituições que reproduzem, em seu bo-

jo, diferenças e desigualdades constitutivas do distanciamento entre a prática institucional e a lei.

Quando busca a delegacia, o indivíduo se acredita cidadão tal qual a lei o concebe. Cabe, então, pensar com ele, criticamente, sua realidade imediata, relacionando-a com o contexto social que a gera, no sentido de fazer valer o exercício da cidadania. Essa intencionalidade norteia a prática do Serviço Social.

A Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi convidada para atuar, e aceitou os desafios decorrentes da situação. Embora de início a solicitação das autoridades policiais envolvesse o claro interesse em criar uma nova imagem, mais "humanizada", da instituição policial, o projeto foi elaborado pelos assistentes sociais, sendo resguardados os pressupostos gerais que norteiam a prática profissional comprometida com os interesses e necessidades dos segmentos populares. Garantida a autonomia técnica no encaminhamento desta prática, elaborou-se um anteprojeto de implantação de Serviço Social em delegacias policiais, que resultou em um convênio firmado entre a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (SESU-MEC), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a então Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, visando à prestação de serviços e à abertura de um novo campo de estágio e de aperfeiçoamento profissional, bem como o desenvolvimento de pesquisas.

O grande número de cidadãos atendidos pelos assistentes sociais indica a existência de um segmento crescente de "marginalidade extrema" em relação à cidadania plena, ou seja, a ausência dos direitos humanos básicos.

Durante 2 anos e 4 meses foi atendida uma parcela significativa da população que não tem garantidos os seus direitos

* Colaboração de Maria Augusta F. de Aguiar Temponi, Maria Clara Osório, Maria Elena Rushel Cançado, Marlise Vinagre Silva e Mônica Cardoso Moreira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

mínimos. A história de vida dessa população se expressa por uma constante busca de recursos institucionais, busca que frequentemente não encontra eco nas instituições de "bem-estar", porque seus conflitos não ocupam qualquer espaço no discurso oficial. Nessas circunstâncias, o indivíduo é conduzido a uma situação paradoxal: busca a instituição policial, mas o poder que a legitima é o mesmo que o inviabiliza como cidadão.

O projeto de implantação de Serviço Social em delegacias de polícia iniciou-se no mês de novembro de 1981, em três delegacias policiais pertencentes a três áreas do Rio de Janeiro: Zona Sul (Botafogo), Zona Norte (Campinho) e Baixada Fluminense (Caxias).

A partir dos atendimentos realizados pelo Serviço Social junto ao segmento populacional que chega às delegacias policiais, constatam-se questões relacionadas principalmente a conflitos familiares, abandono de menores, educação, habitação, trabalho, saúde, toxicomania e alcoolismo.

Essas questões são trabalhadas pelo Serviço Social a partir de uma perspectiva de totalidade, tendo em vista os aspectos estruturais que as determinam. Dessa forma, o trabalho efetivado com a população tem como objetivo a discussão e reflexão sobre a realidade vivida, suas experiências, seu conhecimento (seu saber), buscando o exercício e o aprofundamento de uma consciência crítica sobre si e a sociedade, bem como o reforço de suas formas de organização.

Nessa perspectiva, a prática desenvolvida até então coloca-se no contexto de uma prática educativa que objetiva estimular o poder de questionar, expressar e explicar a vida social, as relações no trabalho (entre trabalhadores e patrões), na família, na escola, na religião, na arte e em outras formas de organizações e manifestações culturais, promovendo um tipo de

poder que reforça sua capacidade de resistência e de luta.

Nesse sentido, os profissionais se colocam "a serviço" dos interesses dos setores populares, isto é, não assumem a direção do processo, o que significa que tanto educando como educador se educam e são educados, dialeticamente.

Tal postura nos remete às contribuições de alguns pensadores da educação popular, como Paulo Freire e Antonio Gramsci.

Este processo orienta não somente a prestação de serviços, mas o ensino e a pesquisa — funções básicas da Universidade — na medida em que a produção de conhecimento se dá na ação conjunta de profissionais e da população, e se constitui num saber que se produz pela união dos objetivos da Universidade, voltado para os interesses e necessidades da população.

Referências Bibliográficas

- BETTO, Frei. Da prática da pastoral popular. Encontro com a *Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, (2) 1978.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 6.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel pedagógico na atual conjuntura brasileira. *Educação & Sociedade*. CEDES, (1) 1978.
- GLÁUDIO, Maria Ordália Magro. *Cultura popular e serviço social*. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, (8) Cortez, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2.ed. Rio de Janeiro, *Civilização Brasileira*, 1978.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Movimentos sociais populares: aspectos econômicos, sociais e políticos*. *Encontros com a Civilização Brasileira*, (25) 1980.

PLANO GERAL DE UTILIZAÇÃO DO PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A FUNTEVE, através do Centro Brasileiro de TV Educativa Gilson Amado e do Centro Brasileiro de Rádio Educativo Rquette Pinto, considerando os graves problemas que vêm permeando o sistema educacional no Brasil — elevadas taxas de evasão e repetência, grande número de professores leigos, baixa de qualidade do ensino nas escolas normais — produziu o Programa de Qualificação Profissional, que visa a melhorar o desempenho do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau e tem como finalidade:

- qualificar os professores leigos que atuam nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau que já possuem a certificação de 2º grau na parte de Educação Geral, ou que estejam cursando esse nível de ensino, tendo em vista a sua habilitação profissional;
- contribuir para o aperfeiçoamento de professores habilitados;
- cooperar com a COES/SEPS na revalorização das escolas normais e no aperfeiçoamento dos seus recursos humanos.

O Programa em questão refere-se à adaptação do currículo mínimo da parte de Educação Especial do Curso de Formação de Professores, em nível de 2º grau, às necessidades regionais e às estratégias de comunicação de massa. Dessa forma, pretende desenvolver as competências básicas do professor nos seguintes aspectos: fundamentação científica de sua ação pedagógica, aspectos didáticos desta ação, conscientização dos valores vigentes na sociedade e a maneira pela qual esses valores determinam as diretrizes do ensino no País.

O Programa de Qualificação Profissional constitui-se num Sistema de Multi-meios, contendo: 205 programas de TV; 200 programas de rádio; 6 volumes de material impresso de apoio aos programas de TV e rádio; e ação exercida pelo monitor em recepção organizada e controlada.

Propõe-se, para a primeira veiculação que os programas de rádio e TV sejam veiculados pelas emissoras educativas que constituem o SINRED e pelas emissoras comerciais nos horários da Portaria nº 568/80. O material impresso de apoio será entregue às Secretarias de Educação das Unidades Federadas para ser distribuído, gratuitamente, aos professores inscritos no Programa.