

**sumário**

Jayme Abreu

**Problemas Brasileiros  
de  
Educação**

Aparecida Joly Gouveia

**Desigualdades  
no acesso à Educação  
de Nível Médio**

Valnir Chagas

**A Luta  
pela Universidade  
no Brasil**

Jacques Torfs

**Definição geral  
dos Planos**

João Roberto Moreira

**Aspectos da Evolução  
Histórico-Social e da  
Educação no Chile**

Paulo Rosas

**Exame Psicológico de Candidatas  
ao Magistério Primário  
de Maceió**

Durmeval Trigueiro

**O Problema dos Excedentes e  
a Reforma Universitária**

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, é publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega

educacionais do País, e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias de Educação. Quanto possível, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

Revista  
Brasileira de  
Estudos  
Pedagógicos

**Instituto  
Nacional de  
Estudos  
Pedagógicos**

diretor:

**Carlos Corrêa Mascaro**

**Centro  
Brasileiro de  
Pesquisas  
Educaçionais**

diretor executivo:

**Péricles Madureira de Pinho**

**Revista  
Brasileira de  
Estudos  
Pedagógicos**

**conselho de redação:** Carlos Cor-  
rêa Mascaro, Péricles Madureira  
de Pinho, Elza Rodrigues Martins,  
Jayme Abreu e Lúcia Marques  
Pinheiro

redator chefe:

**Jader de Medeiros Britto**

A correspondência para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos deve ser encaminhada à redação — à rua Voluntários da

Pátria, 107 — ZC-02 — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara — Brasil.

## ÍNDICE

V. 48, n. 107, jul./set., 1967

### 5 Editorial

#### Estudos e debates

- 9 Problemas Brasileiros  
de Educação 45860  
Jayme Abreu
- 32 Desigualdades  
no acesso à Educação de Nível Médio 45877  
Aparecida Joly Gouveia
- 44 A Luta  
pela Universidade no Brasil 45878  
Valnir Chagas
- 60 Definição geral  
dos Planos 45880  
Jacques Torfs
- 66 Aspectos da Evolução  
Histórico-Social e da Educação no Chile 45883  
João Roberto Moreira

#### Documentação:

- 103 In Memoriam  
João Roberto Moreira —  
(Bio-Bibliografia) 45885
- 111 Exame Psicológico de Candidatas  
ao Magistério Primário  
de Maceió 45886  
Paulo Rosas

- 156 **Ciência e Humanismo** 45887  
Maurício Rocha e Silva
- 163 **O Problema dos Excedentes e a Reforma Universitária** 45883  
Durmeval Trigueiro
- 169 **Resenha de Livros:**  
LAMBERT, Jacques — **Os dois Brasis** (Péricles Madureira de Pinho); MARINHO, Heloísa — **Vida e Educação no Jardim de Infância** (Lourenço Filho); NEILL, A.S. — **Freedom not License!** (Michael John McCarthy)
- 175 **Através de Revistas e Jornais: Ensino — a falta técnica (Visão); Ensino Industrial (Jornal da Tarde, S.P.)**
- 185 **Atos Oficiais:**  
Dec. n. 61.050 — de 21/7/67 (Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares); Dec. n. 61.125 — de 2/8/67 (Conferência Nacional de Educação); Dec. n. 61.132 — de 8/9/67 (Utilização das Emissoras de Televisão nos Programas de Alfabetização); Dec. n. 61.313 — de 8/9/67 (Rêde Nacional de Alfabetização Funcional e Educação de Adultos); Dec. n. 61.314 — de 8/9/67 (Educação Cívica nos Sindicatos e Alfabetização); Port. n. 69 — de 13/3/67 — (Regimento da Colted).

O Capítulo — Da Família, da Educação e da Cultura — na Constituição do Brasil de 1967 mantém princípios básicos quanto à educação, já presentes nas constituições anteriores.

No art. 168, § 2.º, está expresso: "Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos poderes públicos, inclusive bolsas de estudo".

Quais serão as disposições legais a que está subordinado tal princípio?

A própria Constituição vigente — art. 8.º, n.º XIV — ao enumerar a competência da União, dispõe: "Estabelecer planos nacionais de educação e de saúde". Adiante, dispondo sobre atribuições do Poder Legislativo, o art. 46 confere ao Congresso Nacional a competência, mediante Lei, para dispor especialmente sobre "Planos e programas nacionais, regionais e orçamentos plurianuais".

Daí se infere que o planejamento da Educação é matéria constitucional, estando assim revigorados os dispositivos da legislação anterior sobre o assunto.

Não é possível, portanto, em nome do princípio de que o ensino é livre à iniciativa particular, considerar excluído das normas de planejamento tudo que parta dessa iniciativa. Tal interpretação discriminatória da iniciativa particular, considerando-a excluída das

normas restritivas de uma educação planejada, foi acolhida numa decisão isolada do Conselho Federal de Educação. Perigoso precedente êsse que permitiu, em zona saturada de faculdades quanto a determinado ramo de ensino, um nôvo estabelecimento sob o argumento de estar amparado pela iniciativa privada.

É odioso distinguir, em assunto de natureza pública e social como a educação, o que é público do que é privado. Felizmente ultrapassamos êsse estágio de conflito entre escola pública e escola particular. Quer-nos parecer um retrocesso estabelecer agora discriminações favoráveis a escolas particulares, sobretudo considerando que o planejamento da educação não pode ficar restrito a disciplinar instituições públicas.

No campo da educação e do ensino tudo é de interêsse público. É a boa doutrina que afinal prevaleceu quando se procurava diminuir a expansão do ensino particular. É a mesma doutrina que deve agora impedir a instituição de privilégios que, além de tudo, serão perturbadores de um sistema de educação planejada, garantido pela Constituição vigente e pelas leis ordinárias.

**Estudos e Debates**

Ao iniciar esta exposição, a angustiante perplexidade com que nos defrontamos face à contingência de resumir numa palestra tema de tal amplitude e de tamanha densidade, faz-nos lembrar o que, em conjuntura análoga, dizia um grande Ministro desta casa, o eminente brasileiro Otávio Mangabeira: "Tenho a sensação, nada confortável por sinal, de que devo engolir o oceano!"

Com efeito, se é próprio do homem viver em situação problemática, nem por isso lhe deverá ser aprazível a perspectiva de ter de caracterizar, na angústia do tempo-espço de uma palestra, os problemas de um campo em que tudo é ainda problema, de maior ou menor escala, desta ou daquela natureza.

Feita esta confissão preliminar, ao jeito de ressalva, buscaremos, tanto quanto caiba em nossas limitações, realizar uma condensada abordagem do tema que nos foi proposto, partindo do que seriam os problemas de

nosso estágio de desenvolvimento cultural projetados na educação, para depois referir-nos à problemática de nossa educação institucionalizada sob forma de sistema de ensino, chegando a seguir a uma breve análise crítica dos problemas por nível de ensino.

Como remate, e apenas para que os ouvintes não saiam desta palestra sucumbidos pela esmagadora imensidade da problemática com que nos defrontamos, permitir-nos-emos esboçar, a muito largos traços, o que seriam os possíveis grandes caminhos para a solução, ampla tanto quanto possível, dessa problemática, cuja essência coincide, afinal, com o mesmo projeto de afirmação como nação democrática e desenvolvida.

Necessariamente, devemos sublinhar que a desproporção entre a magnitude da problemática e as condições que neste momento limitam sua análise hão de nos conduzir a uma abordagem nada exaustiva quanto ao detalhe ou minúcia, antes ferindo apenas, à luz de uma escala de prioridade

\* Conferência proferida no Itamarati em 16-6-1967, sob o patrocínio da Embaixada dos Estados Unidos da América.

\*\* Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E.

de importância a nosso julgamento, o que nos parecem ser os grandes, ou melhor, os maiores problemas da educação brasileira.

### I — A educação num contexto social insuficiente e desigualmente desenvolvido

a) Como premissa metodológica básica, é preciso fugir-se ao que seria uma substantivada compreensão de nossa educação, concebendo-a fora ou acima da etapa em que se encontra nosso processo social, desligada e incondicionada em relação ao processo histórico-cultural que lhe é matriz.

Seria falaciosa essa colocação sem conexão com o tempo-espaco social em que se insere, desligada de um quadro histórico referencial em relação ao qual, num jogo de recíproca ação dialética, age tanto quanto sofre sua influência condicionante.

Situar-se a problemática de nossa educação fora desse esquema referencial, seria mera deformação de ingênuo ou alienado pedagogismo abstrato, incapaz de alcançar a totalidade solidária existente no processo social global.

Colocando-se o assunto dentro de uma perspectiva histórica, será necessário reconhecer que essa visão de totalidade do processo social, dentro do qual está a educação, é de recente e ainda não unívoca aceitação em nosso universo intelectual.

A afirmação de Nietzsche — “nada existe fora do todo”, foi larga e longamente subestimada diante da adoção daquele conceito categorial aplicado ao entendimento da realidade do processo social, a que se poderia chamar de “tópico” ou “parcializante”.

Como expressão dessa visão “tópica” ou “parcializante” do todo nacional, que enfatizava um problema específico ainda que relevante, como se fôra todo o problema nacional a defrontar e resolver, registramos conceitos como aqueles, conhecidos, de Miguel Pereira, em que *saúde* seria o nosso problema (“o Brasil é um vasto hospital”), ou o de Miguel Ceuto — “no Brasil só há *um problema* — o da educação do povo”, ou o de Washington Luiz — “governar é abrir estradas”, e assim por diante.

A essa visão “tópica” ou “parcializante” da realidade social, seguiu-se uma certa voga, como penetração do pensamento econômico de aceitação do conceito de “causalidade circular cumulativa”, da doutrina de Gunnar Myrdal, C. Winslow, Ragnar Nurkse e de outros expoentes da teoria econômica.

Segundo eles, nos países insuficientemente desenvolvidos haveria, em relação ao seu processo social, aquilo a que chamam “o círculo vicioso fatalista da miséria”.

Assim, segundo Winslow, “é claro que doença e pobreza formam um círculo vicioso. Homens e mulheres são doentes porque são pobres e são pobres porque são doentes; ficaram mais pobres porque são doentes e mais doentes porque mais pobres”.

Por esse conceito, já se define o condicionamento mútuo dos aspectos significativos da realidade social, cada um causa de um outro, desfechando numa verdadeira corrente de causas e efeitos, que seria o circuito fechado da “causação circular”.

A reserva a fazer a esse conceito seria a da sua insuficiência, tanto quanto é

é expressão de uma simples relação de causalidade empírica em que, considerado um aspecto como causa de um outro, se lhe confere um significado de existência isolada, desligada da totalidade de que é parte, funcionando como se fôra a causa absoluta do efeito que lhe é atribuído.

Como conceito categorial mais pleno, mais fecundo, mais exato do processo social global, assinala-se, por fim, a presença do conceito de totalidade dialética da realidade social, pelo que qualquer problema social é colocado sob o ângulo da apreensão plena da realidade nacional, sob a perspectiva de interdependência dos problemas, sob a inspiração da idéia de processo global e de unidade de suas relações intrínsecas, posição a que a causalidade pura e simples, como relação extrínseca de um fato a outro que o precedeu, jamais poderia chegar, em sua noção de sérias causais de acontecimentos. Por êsse conceito, sente-se a inanidade da tentativa de isolar e buscar solucionar isoladamente os problemas nacionais, por isso que nenhum deles é apenas o produto de causa parcial, mas existem como expressão do estado geral do País.

Sendo evidente embora que todos os problemas não podem ser solucionados de uma vez, pela categoria de totalidade se percebe que não pode haver solução para qualquer deles senão em função do todo, e ir resolvendo-os como aspectos do todo implica que êste deixa de ser o que era pela mudança progressiva de de suas partes, desfechando a alteração qualitativa das mesmas na transmutação global da totalidade.

b) Colocada essa premissa metodológica fundamental à nossa abordagem, que é a de situar nossa problemática educacional em função de nossa

problemática nacional, devemos tentar definir, em seguida, o estágio e as características de nosso nível de desenvolvimento que condicionam nossa educação institucionalizada. Com tôdas as conhecidas falácias que envolve, pretender aferir-se o desenvolvimento de uma nação — do relevante ponto de vista do nível de bem-estar coletivo — à base de um indicador macroeconômico como o PNB *per capita*, considerado êsse indicador ao lado de outros que integram o índice composto e utilizado por Frederick Harbison\* para estabelecer o seu quadro de "Países Escalonados por Nível de Desenvolvimento dos Recursos Humanos", estaria o Brasil entre aquêles 21 países de Nível II, "Parcialmente desenvolvidos", ao lado dos 17 de Nível I, Subdesenvolvidos, dos 21 de Nível III, Semi-avançados, e dos 16 de nível IV — Avançados.

Ainda que, consoante êsses índices, o PNB *per capita* em dólares americanos, no caso brasileiro, andasse então por volta de 300 dólares, contra os 379 do Chile, 478 do Uruguai, 490 da Argentina, 648 da Venezuela, isso em nosso continente e, se fôra adequado o cotejo, 2.577 da América do Norte, é o mesmo Harbison quem adverte que "em nossa análise quantitativa o Brasil coloca-se no Nível II. No entanto não faz sentido considerá-lo como país de Nível II, pelo fato de ser tão diversificado. O Nordeste do Brasil enquadra-se em nossa categoria de Nível I, enquanto o Estado de São Paulo, tomado por si só, seria provavelmente enquadrado entre os países avançados de Nível IV".

\* HARBISON, Frederick e MYERS, Charles A. — *Educação, Mão-de-Obra e Crescimento Econômico*. Edição Fundo de Cultura, Maio, 1965.

Assim, temos que mais importante ainda do que a consideração abstrata de nosso estágio de desenvolvimento visto em termos globais, é aquela concreta dos nossos desníveis internos de desenvolvimento, entre regiões do País e entre suas classes sociais, entre o que a demografia registra como população do País e a que realmente o integra como participante atuante e não como grupo marginalizado na sua vida de nação, com tôdas as limitações intrínsecas à condição vegetativa, sem voz e sem vez.

A incidência dêste fato tem implicações negativas das maiores e explica muito o problema de nossa educação não poder existir como obra coletiva no organismo cultural do País, como algo integrado no ecúmeno nacional, e sim como prisioneira de pequenas elites de poder, funcionando por arranjos e providências elaborados ao sabor de um puro burocratismo pedagógico, confinado aos interesses de suas origens, tão rarefeitas na extensão quanto absorventes no exercício da dominação.

Considerando o assunto dêsses desníveis de nossos estágios de desenvolvimento e suas graves implicações na problemática de nossa educação, existentes a um ponto que torna comum no País e até dentro dos Estados (São Paulo inclusive), aquilo que é exceção em países de desenvolvimento menos heterogêneo e que constitui o que os cientistas sociais denominam de "contemporaneidade do não coetâneo" no espaço sociocultural da Nação, para que os ouvintes tenham idéia da extensão em que êsses desníveis ocorrem no Brasil, vamos referir alguns fatos mencionados em recente simpósio sobre "Educação nos Territórios", promovido pelo Conselho Federal de Educação (1966).

O Prof. Voltaire Pinto Ribeiro, de Roraima, informava então que "se fôssem pensar em condições higiênicas e pedagógicas não haveria uma só escola na zona rural".

A Diretora da Divisão de Educação do Amapá referia que "os professores primários moram na escola, pescam seu sustento após o período de aulas e normalmente são transferidos de local, no fim do ano, porque não têm como pagar seus débitos".

A Diretora da Divisão de Educação de Rondônia mencionava que "as suas escolas, sem a menor condição, são do tipo "tapiris", isto é, "quatro esteios de madeira cobertos de palha"; contou que "há crianças que navegam quarenta minutos para chegar à escola, arriscando a vida em temporais; que a escola não dispõe de carteiras, nem de mesas".

A Diretoria de Educação do Amapá narrou sua visita a uma das escolas da margem do Rio Oiapoque, onde "foi informada de que os alunos não haviam realizado as provas por falta de papel e lápis, e que ali estavam recorrendo à *escrita em fôlhas secas com tinta extraída de sementes*".

Escolas em tais condições, utilizando técnicas e instalações que correspondem a períodos remotos da História da Civilização, coincidem cronologicamente com o funcionamento de escolas primárias modernamente concebidas e instaladas para ministrar educação integral, como é o caso do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, ou da Escola Guatemala, na Guanabara, para só citar dois expressivos exemplos de altos padrões escolares, mantidos pelo INEP. Enquanto, nestas últimas, problemas os mais atuais de organização escolar são investigados e testados, como, por exem-

plo, o da promoção flexível ou é buscada uma eficaz metodologia de escola ativa, nas primeiras o que poderá haver, como triste arremêdo de escolarização primária, é alguma coisa que não pode ultrapassar as mais rudimentares formas de precaríssima iniciação à alfabetização, com tôda sua insignificância, nessa circunstância, como caminho válido para a integração social e cultural do cidadão. Mesmo assim, *tudo é Brasil*, do "tapiri à Escola Parque", desde os meninos e professôres imersos no atraso cultural das zonas de fronteira àqueles habitantes de zonas culturais mais desenvolvidas do País.

Há pois que enfrentar problemas de natureza e sobretudo de nível fundamentalmente diversos nesse esforço da escola brasileira para que possam vir brasileiros de todos os quadrantes, a se integrarem na grande sociedade nacional, a preço da solução de uma extrema diversidade de problemas decorrentes dos imensos desníveis de desenvolvimento coexistentes no País.

## II — O Problema da assintonia entre a escolarização e o crescimento demográfico do País

O primeiro grande problema de ordem geral e de fora da escola que atinge as virtualidades de sua extensão no País é o do crescimento demográfico do Brasil, situado em cerca de 3% ao ano, de alguns anos a esta parte.

Tem-se assim que, não obstante os índices *relativos* de nossa escolarização virem crescendo ponderavelmente, na alfabetização e nos três níveis de ensino médio, superior e primário, por ordem de crescimento em relação à população correspondente, cresce toda-

via concomitantemente o número absoluto de não alfabetizados e de não escolarizados.

Lourenço Filho, em estudo \* sôbre aumento dos índices de alfabetização no País, mostra que, percentualmente, o índice de alfabetizados, a partir dos 15 anos, subiu de 43,78 a 60,58, no período de 1940 a 1960.

Todavia se computarmos o número de analfabetos existentes no País em 1960, a contar dos 15 anos, veremos que, em números absolutos, era êle maior do que em 1940, subindo de 23 milhões 215 mil para 27 milhões 833 mil.

*Mutatis mutandis*, o mesmo fenômeno vem ocorrendo em relação aos vários níveis de ensino: maior percentagem da escolarização — maior número de não escolarizados, o que é um paradoxo apenas aparente.

Veja-se, por exemplo, que em 1965, com 17,9% da população de 12 a 18 anos na escola média, havia fora dessa escola nove milhões oitocentos e quarenta e cinco mil alunos; em 1966, com uma escolarização de 20,1% dessa população, existiam fora da escola nove milhões oitocentos e setenta e cinco mil alunos.

O fenômeno tem ainda outra implicação das mais sérias, no que concerne à presença da população economicamente ativa para manutenção do aparelho escolar.

Conjugada a alta juvenildade de nossa população a sua baixa longevidade, temos que, segundo acentuava Jacques Lambert em *Os dois Brasis*, o esforço exigido do Brasil para a ma-

\* LOURENÇO FILHO, M. B. — Redução das taxas de analfabetismo no Brasil — in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 100, outubro-dezembro de 1965.

nutrição da escolarização compulsória de sua população seria não menos de três a quatro vezes maior do que aquele exigido da França, onde os índices médios de produtividade de força de trabalho são bem mais altos do que no Brasil.

Sem dúvida, o impacto do crescimento demográfico do Brasil sobre o esforço para escolarização compulsória de sua população, constitui um dos problemas mais sérios para nossa educação, vista de um ângulo quantitativo.

Tão sério que levou economista brasileiro de renome, como Glycon de Paiva, a afirmar que a prosseguir o nosso crescimento demográfico nos termos atuais, nossa dívida educacional seria nada menos que irrisgatável, pelas implicações negativas que esse "excedente demográfico" acarretaria ao desenvolvimento econômico do País. Chegou mesmo a admitir que seria o caso de adotar a tese de compensar os pais pela não natalidade, ao invés de ajudá-los pela natalidade.

Ainda que nessa matéria seja, para nós, mais especificamente competente a palavra dos economistas e demógrafos do que a das encíclicas, de modo geral e no caso específico do Brasil, onde o superpovoamento é a exceção ao lado da regra do subpovoamento, cremos que é digna de atenção a tese esposada por Paulo VI, na ONU, em 1965: "Vós deveis procurar que o pão seja suficientemente abundante na mesa da humanidade, e não favorecer uma regulamentação artificial dos nascimentos, que seria irracional, para diminuir o número dos comensais do banquete da vida".

Assim, muito haveria ainda no caso brasileiro a buscar numa incorporação da ciência e da tecnologia mais

modernas e eficazes para o incremento do produto nacional bruto, a fim de que êle guardasse indispensável proporção com o crescimento demográfico, na adoção de critérios outros de justiça social no aspecto de participação nesse produto, na racionalização e modernização do empreendimento educacional, antes de se apelar para o malthusianismo como a fórmula indicada para resolver no Brasil o problema criado pelo impacto demográfico no desenvolvimento do País e, decotrentemente, na extensão de sua escolarização. Essa solução malthusiana se nos afigura cética no poder da ciência e imobilista na manutenção do *status quo* social.

### III — A demora cultural na escola

Problema geral dos mais sérios na educação brasileira e que transcende também ao âmbito puramente escolar, para compreender o tipo de cultura que deve inspirar e a que deve servir a ação escolar, é o de sua defasagem em relação às transformações qualitativas processadas na estrutura social em cujo contexto se insere a escola. Assim é que, vista de uma perspectiva global, nossa educação continua ainda sendo predominantemente ornamental e alegórica, para dar lustre e classificar socialmente, ao invés de ser uma educação dominada pelo propósito de cultivar a inteligência para promover a eficiência, com a qual não tem qualquer compromisso, ao menos conhecido.

Essa posição era entendível e explicável, podia ser assim quando eram as escolas destinadas apenas a um limitado extrato social de elite, selecionado por condições sociais e econômicas e não à base de valores intelectuais, representando uma fechada aris-

tocracia de poder e não uma aberta aristocracia de talentos, democraticamente selecionados.

Para uma clientela assim constituída, o importante não era que a escola ensinasse a bem fazer as coisas, o que era mesmo reputado inferior e deseducativo, mas educar dentro do estilo social próprio à classe a que pertenciam seus alunos.

Erudição, ilustração e não eficiência eram os supremos valores a realizar por essa escola.

Para atribuição da etiqueta social distintiva com que a escola agraciava sua clientela privilegiada, era natural e mesmo lógico prevalessem os chamados estudos desinteressados, ornamentais, especulativos, de ilustração, como aqueles proporcionados pelas belas-lettras e belas-artes.

O espírito dessa escola, que guardava correspondência com o estilo de vida da elite social a que se destinava no estágio sociocultural em que então vivíamos, prolongou-se todavia, por inércia cultural da escola, até nosso tempo de ciência e de técnica, constituindo assim flagrante anacronismo, representando caso típico de demora cultural da escola em relação às mudanças qualitativas processadas e em curso em nossa estrutura social, passando de uma sociedade de estrutura agrário-patrimonialista para uma sociedade pré-industrial, de classes.

Essa mudança deve acarretar necessariamente um ajustamento dinâmico da educação que todavia não se processou, com esta passagem da escola de uns poucos, integrantes de uma clientela socialmente homogênea para a escola de muitos, componentes de uma clientela socialmente heterogênea, escola em que o saber fazer passou a

importar tremendamente, onde muito mais conta transformar do que contemplar o mundo. Este fenômeno de demora cultural da escola constitui assim um dos mais sérios problemas que lhe vulneram o rendimento entre nós.

#### IV — O problema do jurisdicção pedagógico

Outro problema, sério a nosso entender, que marca até hoje a concepção brasileira de educação, é o de sua filiação ao influxo do bacharel, da formação do homem de letras jurídicas, vista a educação do ângulo de sua secularização. Antes de se chegar a pensar no Brasil em profissionais especializados em educação, o que sucedeu apenas de algumas poucas décadas a esta parte e, diga-se de passagem, sem que esse novo grupo profissional especializado chegasse até hoje a imprimir a marca de sua liderança nos assuntos de seu campo, a nossa educação foi quase totalmente o reino do bacharel, na medida em que não era do sacerdote.

Note-se que, dos idos de 1930 para cá, o Ministério da Educação teve, como titulares, bacharéis em sua grande maioria (dezesseis em vinte e cinco casos, com período total de gestão três vezes maior do que o dos demais) e que as grandes reformas de estrutura de nossa educação por êle promovidas, foram realizadas sempre por *juristas*. Não faz muito, quando um Ministro da Educação saudava o egrégio Conselho Federal de Educação, a imagem que buscava para exaltar-lhe o valor era a de compará-lo a um Supremo Tribunal da Educação.

Não obstante se tratar, na lei, de um colegiado composto de pessoas de notório saber em educação, não era inexistente o símile.

Ainda recentemente, ao acompanharmos a realização de Conferência Nacional de Educação, não podemos deixar de assinalar que o tom nela prevalecente era muito mais o de uma Convenção da UDN, sociologicamente o partido dos bacharéis, e não aquele que seria o adequado a um simpósio de cientistas da educação.

De nossas grandes figuras de educadores, a maioria é constituída de homens que se formaram em Direito.

Evidentemente, estando a condução dos assuntos educacionais a cargo de homens de formação jurídica, não poderia deixar de imprimir sua marca no trato deles.

E essa marca é bastante nítida no predomínio do espírito de formalismo jurídico aplicado à organização e funcionamento de nossa educação, entendida como proposta, definida e regulada mediante o tabu de leis e regulamentos, ao invés de ser concebida como um processo permanentemente experimental, conduzido por normas científicas, em que não poderia caber a preeminência conferida a leis e regulamentos, e sim atribuir aos mesmos caráter normativo puramente circunstancial e adjetivo.

Chegamos a assistir à elaboração, por figuras das mais eminentes da nossa educação, de códigos de educação como se foram códigos do processo judiciário, nos quais se pretendia, mediante milhares de artigos e parágrafos, enquadrar rigidamente, num exaustivo modelo formal apriorístico, toda a imensa diversidade peculiar ao processo educativo. Quanto mais exaustivo na casuística fôsse o código de educação, mais perfeito! Pleno domínio do logicismo formal ao invés da adoção do procedimento experimental.

Esse problema de distorção conceitual do processo educacional, pela deformação a ele impressa pelo formalismo jurídico, antinômica a sua mesma essência, gerou decorrentemente dois outros problemas: superestima da aparência legal em relação ao conteúdo real, na valorização e avaliação do processo educativo; inexistência de compromisso efetivo entre a norma legal e seu real cumprimento.

Se o importante é fazer a lei de educação ou sobre educação harmoniosa, simétrica e bela, como uma alegoria formal perfeita e acabada, a que viriam os fatos ou a realidade de sua correspondente execução? Ou a essência do processo educativo? Consoante nossos incisos legais e constitucionais já desde muito não haveria criança no País sem escola primária. No entanto, a situação de *deficit* de escolarização nesse nível é a que se sabe e assim continua não obstante a incoerente falácia legal.

Se o problema é apenas preencher um perfeito formalismo legal, estará tudo resolvido em lei, solucionado no papel. Vale dizer todavia que não tem sido assim em toda parte. Lembra-mos de que, ao ser instituída a escolarização compulsória nos Estados Unidos, os legisladores de um dos seus Estados eram atormentados pelo escrúpulo de que a Lei correspondessem sua viabilidade e o propósito de sua execução, pois não seria admissível, nem mesmo ético, perfiar-se uma pura ficção legal. É que, no caso, o problema não se esgotaria, tal como vem ocorrendo conosco, na formulação pura e simples da lei, mas no decorrente compromisso assumido de sua execução. O importante seria realizar a educação e não substituí-la pela legislação sobre ela.

## V — O problema da alienação de nossa educação à realidade brasileira

Nos seus primórdios a nossa educação foi — e na circunstância não poderia deixar de ser — expressão de um vasto processo de transculturação.

Nossa condição histórica de País periférico, de economia reflexa, de caudatário de centros ativos do poder econômico, simples exportador de matérias-primas, nos levaria a transplantar para o trópico, como empreendimento civilizatório, as tradições e instituições da velha Europa Ocidental, inclusive escolas, estas muito particularmente do modelo francês.

Agir de outro modo seria evidentemente um nativismo despropositado, que nos tolheria a integração nos modos de ser mais adiantados de civilização.

Mas é claro que, para que essa cultura de importação não se deforme caricaturalmente na transposição do modelo inspirador, convertendo-o num mero enxerto justaposto e deformado, inassimilável pela peculiaridade local, é imprescindível que os filósofos, sociólogos, pensadores, educadores do país atrasado, ganhem consciência crítica e instrumentos intelectuais autônomos, capazes de os levar a repensar criticamente e a processar o ajustamento de idéias, ensinamentos, técnicas, recebidos de fora, às peculiaridades da realidade nacional.

De outra sorte, a tentativa de fertilizar com o benefício de idéias e culturas aceitas como superiores uma cultura local mais atrasada, mesmo que animada pelo propósito de servir, é negativa, enquanto seja mera adoção ao invés de adaptação. Enquanto o pressuposto teórico seria estar elevan-

do a cultura, melhorando a educação, o que se estaria conseguindo em verdade seria um genocídio cultural, liquidando a possibilidade de um pleno desenvolvimento da personalidade nacional, posta a serviço da afirmação do seu projeto de ser, inspirado em sua realidade e acionado por idéias, intenções, interesses, propósitos seus e autônomos. Ora, dentro das instituições sociais que promovem a cultura, nenhuma é menos suscetível de vingar por enxertia pura e simples, sem inserção de raízes extensas e profundas no *genius loci* das instituições, do meio social e até do meio físico, do que a escola.

Não faz sentido uma idéia de educação alheia ao aqui e agora e assim, para que vingue *autenticamente*, a escola há de ser sempre recriada em cada ambiente cultural, mesmo quando a cultura local seja, de certo modo, extensão de uma cultura original. Nenhum exemplo mais nítido a respeito do que o caso da escola norte-americana que incorporando as contribuições culturais da Europa Ocidental, máxime da Inglaterra e Alemanha, repensou-as e reformulou-as criticamente e constituiu sua própria cultura, seu próprio sistema escolar em função da realidade e do projeto de ser americanos, afastando-se por vezes totalmente da teoria cultural e da organização escolar existentes nos países em que foi buscar contribuição.

É que, em verdade, não se pode conceber escola autêntica sem que ao lado do que caiba ao universal, haja um profundo enraizamento nas condições geográficas, históricas, econômicas, sociais e culturais do Estado e do País. Ora, só muito recentemente a escola brasileira ensaiou timidamente os primeiros passos no sentido de ser brasileira, isto é, superando sua alienação, começou a considerar e a poder

incorporar à sua temática a cultura nacional, que outrossim apenas iniciou seu processo de autonomia, superando as fases colonial e semicolonial precedentes, quando não era ela outra coisa senão mera e passiva recepção do saber metropolitano exterior.

Assim constitui problema sério, ainda em aberto em nossa educação, a ausência de uma escola que tenha o País, o Estado, a comunidade, a cultura brasileira, como componentes básicos de sua temática.

## **VI — O problema da centralização burocrática da educação num país de dimensão continental e de extrema diversidade cultural**

Não são poucos nem pouco autorizados os estudiosos de nossa educação e da administração pública no País que têm procedido a análises percucientes do que é o problema da inviabilidade de administração eficiente da educação nacional, diante da rigidez entorpecente do monólito burocrático, mecanizante e uniformista, sem flexibilidade e espírito criador, que a dirige comprimindo e asfixiando.

Entre êsses estudos autorizados releva destacar aquele realizado por Mário Wagner Vieira da Cunha, da Universidade de São Paulo, sob o título "O Sistema Administrativo Brasileiro". Analisando a atuação do DASP, hoje DAPC, faz o autor severa e fundamentada crítica ao que seria o gigantismo mecanicista, centralizador e estandardizador desse órgão que, sob o fundamento de "racionalizar o serviço público", o que seria perfeito se confirmado pelo seu método de atuação, perdeu-se completamente em re-

lação aos fins visados, pela obsessão centralista e uniformizante aplicada a desiguais contatos socioculturais e institucionais, a situações diversíssimas, dessas que compõem o arquipélago cultural brasileiro. E é ainda do autor a crítica, com um "dogmatismo trazido de esoterismo que lhe facilitava a imposição das decisões", "criando uma disciplina artificialmente sobreposta às reais condições de trabalho", não logrou o DASP, conclui, no seu gigantismo avassalador, auto-suficiente e soberano, senão "falsas medidas de eficiência", em relação "a uma verdadeira colimação dos objetivos visados pelos organismos públicos."

A área da educação foi das que mais vicissitudes sofreu e sofre pelo impacto entorpecente da hipertrofia dessa força total frenadora que é a centralização burocrática.

Entre outros que analisaram lúcida-mente essa conjuntura desfavorável à educação, podemos citar Anísio Teixeira em "A Administração Pública Brasileira e a Educação", quando afirma: "uniformizaram-se e unificaram-se governos, impostos, orçamentos, quadros, estatutos de pessoal, repartições e serviços, sem consideração nem de lugar, nem de tempo, nem de circunstâncias, nem de pessoal. Procedeu-se, além disso, à centralização dos serviços de pessoal e material de todos os governos, desde o federal e os estaduais até os municipais, destruindo-se, de um jacto, tôdas as independências e diferenciações, criando-se monólitos burocráticos tão gigantescos quanto inoperantes."

Necessariamente, os excessos e impropriedades dessa distorção levaram a pretendida "racionalização de serviços" cega às reais diversidades e *especificidades* dos setores sociocultu-

rais, como se fôramos uma daquelas sociedades pré-históricas que nos descreve Durkheim, nas quais não existiria nenhuma diferenciação, à completa inautenticidade, à total ineficiência e, como acentua Anísio Teixeira no trabalho citado, "a uma anarquia fundamental, de alcance muito superior à possível anarquia dos múltiplos órgãos semi-autônomos e completos do período histórico e empírico da administração brasileira".

É dentro de uma estrutura administrativa pública assim montada, que se move ou em que se imobiliza, por impossibilidade estrutural, a administração educacional brasileira.

Talvez pareça a algum dos ouvintes excessiva a parte negativa na caracterização dêsse agudo problema na administração da educação brasileira. Todavia talvez parecesse ela ainda débil ao administrador escolar que, como decorrência do centralismo burocrático, vê o teto de sua escola ruir antes de conseguir vencer a penosa corrida de obstáculos que é chegar a obter a providência do longínquo órgão central que detém o exclusivo poder de resolver o assunto.

Admitimos pareça ela igualmente fraca ao Diretor de Escola Superior que, a braços com o problema da necessidade de admitir mais professores em seu quadro docente para bem atender à crescente demanda discente, depara-se com as mais complexas, difíceis e demoradas providências burocráticas, para lograr obter a criação dos cargos necessários para satisfazer a prementes, reais, necessidades sentidas.

Bem mais fácil seria, todavia, por insólito que pareça o paradoxo, ver-se transformada em catedras federais tôda uma congregação de "fundado-

res" de escola particular federalizada, recrutada sem qualquer observância de métodos válidos de seleção...

O que revela a nossa experiência pessoal de mais de trinta anos dentro dos serviços estaduais e federais da educação, no desempenho freqüente de funções de chefia, é que a crítica que seja feita em tôrno dêsse problema ainda será pálida diante da realidade vivida, da melancólica sensação de impotência dos órgãos de fins anulados ante o absolutismo despótico de órgãos centrais de meios, numa trágica cisão de conseqüências as mais funestas para que os órgãos públicos possam alcançar os fins a que se propõem.

Para rematar as considerações sôbre êsse tão agudo problema do centralismo burocrático de nossa administração educacional, queremos assinalar que, se a centralização dos órgãos aos quais está afeta a parte material da escola implica sempre grave prejuízo e deterioração dos padrões escolares, a parte de administração de pessoal então é colocada em termos de tão abstrato, distante, irreal mecanicismo, que foge aos mais elementares critérios de racionalidade. Basta que se diga que a eficiência do servidor é fator secundário e só acidentalmente levado em conta nesse singular sistema de administração de pessoal, o qual é, com tôda sua vital importância para o serviço público, confiado, em sua verdadeira instância, salvo contadas exceções, a funcionários burocráticos desqualificados profissional e culturalmente para o desempenho de tão relevante tarefa. E que ainda levam para o exercício dela, além de suas limitações, tôdas as frustrações e ressentimentos que decorrem da modéstia de sua posição na hierarquia funcional...

## VII — O problema da falta de fé na conveniência dos efeitos da educação como agente propulsor do desenvolvimento nacional integrado

A exata caracterização deste problema reclama certa sutileza na discriminação. Falta de fé na educação por parte de quem e em relação a que na educação? Vamos tentar apresentar as respostas às questões formuladas, sob a forma de hipóteses suscetíveis de comprovação empírica. Se colocarmos o povo como objeto da pergunta, dever-se-á registrar que há da sua parte interesse concreto, real, manifesto, na obtenção de educação escolar. O clima em que se processa essa busca de escolas é mesmo, frequentemente, o de tensão emocional.

Se tentássemos aprofundar a constatação do fato chegando à causa ou causas motivadoras desse interesse, cremos que não seria incorreto admitir a hipótese de que a busca da escola como instrumento de promoção social, seria quiçá a motivação preponderante.

À sabedoria popular não passaria despercebida a notória constatação de que aos níveis alcançados de escolarização correspondem diferentes qualificações sociais, menos embora pelo mérito do título do que pelo título em si mesmo.

O ser doutor, por exemplo, importa bastante como qualificação social em nossa sociedade.

Assim não seria exato afirmar-se que não há fé da parte do povo no poder da educação, pelo menos em relação ao objetivo assinalado, cujo significado e mérito exigem uma longa explanação.

Mas, como nas sociedades de modo geral e em sociedades de nosso estágio político em particular, o que conta mais efetivamente como expressão social manifesta da época é a conduta da classe dirigente, pelas limitações intrínsecas de poder à condição de dirigido ou submetido, a fé existente no Brasil na educação há de ser mais efetivamente computada pelo comportamento da classe dirigente em relação a ela.

De modo geral, no Brasil, como na América Latina, a classe dirigente concebe educação como instrumento de estratificação social. São de todo pertinentes as observações de Rômulo de Almeida a respeito, quando assinala \* que "salvo raras exceções, o sistema escolar existente em nossos países (América Latina) é um perpetuador de desigualdades sociais", "instrumento pelo qual os que podem alcançá-la (a educação) se asseguram a tradição do poder ou quaisquer outros privilégios".

Visando a tais objetivos, é explicável a obsoleta remanescência na escola, como seu valor máximo, da educação para a ilustração, para a qualificação social, que era o valor educacional proposto à escola pela elite de poder nacional que antecedeu a atual.

A educação para desenvolver a inteligência visando à eficiência e objetivando um amplo processo de integração social ainda está bem longe de ser valor preponderante de realização atribuída à escola pela nossa classe dirigente.

\* ALMEIDA, Rômulo — "Notas sobre programação da educação em países em processo de desenvolvimento — in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 105, jan.-mar., 1967.

No que concerne ao aspecto do valor "eficiência" como objetivo da ação escolar, recentemente, como contribuição do pensamento econômico, começou a ganhar certa significação o valor econômico da educação pela importância comprovada da eficiência do fator humano na realização do processo tecnológico.

Em verdade, porém, tem sido este aspecto da educação para o desenvolvimento, mais objeto de doutrinações teóricas do que de efetivações reais, entre nós.

Se se desejar aferir no Brasil aquilo que A. Cotta, da Universidade de Caen, na França, denomina a "taxa de educação", isto é, a relação entre as despesas totais de educação e o produto interno bruto, indicador que ele classifica como expressivo da "preferência coletiva na matéria", não há como identificar-se no Brasil essa maior preferência coletiva pela educação. Essa taxa, que teria chegado a ser de 3,3 em 1962, baixou para 2,8 em 1964. Igualmente, se se procede à análise dos gastos públicos federais orçados para 1966 no Brasil, vê-se que a previsão de gastos para educação é quase três vezes inferior àquela prevista para gastos militares. Recentemente, certos mínimos de gastos públicos obrigatórios com educação, deixaram mesmo de constar do texto constitucional.

Não há assim como registrar-se no Brasil, na conduta de sua classe dirigente, crença real na conveniência dos efeitos da educação como agente propulsor de um desenvolvimento integrado da sociedade nacional, o que constitui, evidentemente, problema a afetar a educação que o País reclama, como um todo.

## VIII — As falácias de falsos profetas na educação

Possivelmente pelo fato de nossos peritos em educação ainda não terem atingido ou obtido entre nós sanção social ao seu *status* profissional equivalente ao que ocorre para profissionais de medicina, economia e em outros ramos do conhecimento humano, há uma crença generalizada de que os problemas educacionais não sejam de natureza técnica e que estejam por isso a exigir, para o seu trato, formação específica, competência especializada para versá-los.

Todos sobre eles falam, opinam, e o que é mais grave, influem e decidem muitas vezes ao arpejo do que indicaria a competência profissional especializada. Não será assim, por ser um problema que atinge a todos, pois o de saúde ainda é mais abrangente e o fato não se registra.

A confusão, as distorções mais graves, sobre fatos educacionais e seu sentido, pululam, semeando desorientação na opinião pública e levando a descaminhos na condução dos assuntos da educação. Esses arautos da confusão educacional variam em grau de importância social, sendo, por vezes, profissionais altamente qualificados em seus campos específicos tanto quanto inscientes em matéria de educação.

Quando acontece que um desses doutrinadores adventícios na área "devoluta" da educação é figura de grande prestígio social ou profissional em seu campo específico, mais grave é o caso, pois, como não há sanção social à especificidade do conhecimento em educação, é aceita como válida e boa a moeda falsa educacional impávida e desenvoltamente circulada.

Para não nos alongarmos em demasia na caracterização deste problema mais relevante do que pode parecer em suas implicações práticas, limitar-nos-emos a citar alguns exemplos expressivos, colhidos ao acaso, em artigo recente, de alta figura dos nossos círculos políticos e técnico-profissionais.

Por esse artigo, o seu autor, querendo caracterizar o que seria a impropriedade da relação professor-aluno em nosso ensino superior, endossava, tranquilamente, por completo desconhecimento do campo, o erro comum às nossas estatísticas de confundir exercício docente com professor, pessoa física, erro grosseiro pelo qual o mesmo professor é computado como se fossem dois, três e quatro professores distintos.

E, partindo dessa premissa, falsa na base e também na validade da extensão com que pretendia colocá-la, se permitiu sacar conclusões obviamente improcedentes.

No mesmo artigo, citava ele a existência de uma extraordinária evasão em nosso ensino superior, a qual é absolutamente inexata. Pretendia ainda tirar conclusões à base de uma abstração falaciosa como a do custo do aluno-ano no ensino primário brasileiro relacionando-a com a do custo desse aluno no ensino superior, o que, aos versados no assunto, soa como meras abstrações sem qualquer sentido real.

A que custo de aluno-ano, primário, se referiria o autor? Ao da escola particular? Ao da escola primária pública estadual, ou municipal? Trata-se de tipos de ensino de custos radicalmente diversos e assim fica-se sem saber a que ensino primário aludiria o autor.

Igualmente é falacioso, não passando de generalização inexpressiva, esse custo do aluno-ano no ensino superior, dada a extrema diversidade das variáveis envolvidas nessa macro-configuração. E, dado de barato que se caracterizasse o custo do aluno-ano no ensino primário, como índice expressivo de uma generalidade de situação, não teria ocorrido ao autor que a desproporção por ele realçada de custo do mesmo em relação ao do aluno do ensino superior correria também muito à conta do que se gasta a *menos* em certos existentes arremedos de ensino primário? De falsas verdades que tais se entretece a doutrinação dos que falam sobre nossa educação sem conhecê-la, semeando apenas confusão e gerando equívocos quanto ao que é preciso nela fazer.

Como se vê, aí está outro problema, nada irrelevante, atingindo nossa educação: as falácias dos falsos profetas na educação.

### **IX — A falta de planejamento refletida na inorganicidade e accidentalismo de composição da rede escolar**

Evidentemente, não existe ainda no Brasil maior consistência da ação planejada na educação, seja no que diz respeito ao seu exato entendimento como teoria, seja em matéria de condições técnico-culturais para sua implantação. Como definição conceitual, os equívocos a respeito são vários. Há os que admitem que esse planejamento não corresponde afinal a mais do que batizar com nomes novos velhas práticas, o que significa total confusão quanto ao sentido e à amplitude com que é ele hoje entendido e praticado; há os que ainda o encaram, como acentua Edward Banfield, como

método de ação puramente *socialista*, ao invés de o entender corretamente como forma de intervenção racional do homem no processo social, substituindo velhas posições providencialistas quanto ao progresso natural, espontâneo, vindo a constituir instrumento, como demonstra Rexford Tubwell, de que uma sociedade moderna não pode prescindir; há os que, dominados por uma falsa visão tópica ou parcializante, imaginam adequados os planejamentos parciais, por níveis de ensino, como se o sistema de ensino não funcionasse como aparelho de vasos comunicantes, e os que concebem planejamentos educacionais desligados da necessária inserção em planos globais de desenvolvimento, o que levaria Raul Prebisch a advertir: "fomentar resolutamente a educação sem fazer o mesmo em relação ao desenvolvimento econômico é simplesmente gerar novos elementos de frustração e tensão social a crescer aos já existentes". E há ainda os que, imobilistas em relação à dinâmica do processo social, entendem planejamento como um esquema configurador e aprisionador da realidade, ao invés de um processo criador, vivo, revisível, autocorretivo.

Além desses problemas concernentes a uma correta concepção de planejamento, há ainda e em larga escala aqueles relativos à ausência de pessoal qualificado profissionalmente para as múltiplas tarefas interdisciplinares exigidas pelo planejamento educacional, no campo da pesquisa educacional, estatística, economia, finanças, demografia, levantamentos de mercado e de força de trabalho, análises sociais etc., ao lado dos problemas de deficiência de recursos orçamentários, de falta de coordenação entre agências e serviços votados ao assunto.

Estas dificuldades e obstáculos concretos à implantação do planejamento educacional no Brasil, fazem com que a ênfase dada na Lei de Diretrizes e Bases à necessidade de sua implantação sistemática, ainda esteja quase no estágio das boas intenções, buscando caminhos de difícil tanto quanto indispensável realização.

Assim, é problema dos maiores na educação brasileira o acidentalismo aleatório que prevalece ainda na composição de sua rede escolar, tantas vezes omissiva quanto outras redundante, sem vigência de critérios racionais no investimento educacional, permitindo ou alimentando por vezes desperdícios do escasso dinheiro público em formas ornamentais do ensino, institucionalizadoras do conhecimento sociologicamente ocioso em relação às necessidades básicas do desenvolvimento, onerando orçamentos limitados com gastos perdulários na habilitação para ocupações simbólicas de imprecisa qualificação quanto ao exercício de atividades produtivas, com prejuízo do atendimento das carências de força de trabalho que decorrem do desenvolvimento.

Há assim uma grave, aguda defasagem entre o produto escolar e aquilo que reclama o processo de desenvolvimento nacional quanto a uma força de trabalho qualificada em vários níveis, devido ao problema, ainda irresolvido, de ausência de um planejamento eficaz da educação.

## **X — O problema da escassez de recursos financeiros**

Este problema, de enorme importância, é daqueles que prescindem de maior demonstração, tão notória é a sua evidência, num contexto social ainda insuficientemente desenvolvido, como é o caso do Brasil.

Em estudo apresentado à II Conferência Nacional de Educação, em Pôrto Alegre, em 1966, o Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos demonstrava à sociedade que, com os recursos públicos ora votados à educação, vigente o atual sistema de promoções na escola, seria dificilmente solucionável o problema de escolarização compulsória previsto pelo Plano Nacional de Educação, reclamando, só para a construção necessária de salas de aula novas e seu equipamento modesto, nada menos de 1.875 bilhões de cruzeiros antigos em seis anos, correspondentes à média de 312 bilhões de cruzeiros antigos por exercício.

Essa cifra, em que pese a sua magnitude em termos brasileiros, é pertinente apenas à construção e equipamento de novas salas de aula necessárias para atender à escolarização compulsória prevista até 1970, com a matrícula média de 35 alunos por classe e admitindo a possibilidade (problemática) do funcionamento de todas as escolas urbanas e metade das rurais, em regime de dois turnos.

Evidentemente indicamos uma cifra muito parcial de gastos a fazer com a educação no Brasil, na qual o que não entra, isto é, os custos de manutenção dos demais níveis de ensino, de pessoal — e educação é um serviço eminentemente de pessoal — de assistência escolar etc., etc., deixam a perder de vista a cifra aludida apenas como um ponto de referência para dar o relêvo desse problema no Brasil.

É quase um truísmo estar a proclamar que a educação custa muito dinheiro. Em alguns casos, para dar educação de nove anos a todos e mais educação de segundo ciclo de nível médio, educação superior e de pós-

-graduação, que constituem necessidades prementes, esse esforço representará muito mais do que o total da capacidade de investimento público e privado. Estaríamos mesmo a dizer que em se tratando de problemas de escassez de meios para a educação, dinheiro, pessoal docente, de direção e de assistência técnica, são os maiores no Brasil.

Não há dúvida de que a manutenção de um amplo e diversificado sistema escolar é empreendimento só acessível a países de elevada renda e com quadros suficientes de pessoal adequado. No Brasil, a gravidade desse problema de escassez de recursos para manutenção e desenvolvimento do aparelho escolar se acentua por dois aspectos:

- a) ausência de racionalidade nos critérios predominantes no financiamento do sistema de ensino;
- b) concepção de que a tremenda tarefa de ministrar educação a todo o povo é ônus apenas do Governo, encargo oficial, sem participação mais relevante da sociedade global.

Ora, a educação é atividade social que pode e precisa incorporar, em circunstâncias como a nossa e em determinada medida, a contribuição direta das comunidades onde atua, movidas pelo estímulo do sentido cívico da causa.

No Brasil, de modo geral, a educação privada busca alcançar financiamento público tanto quanto possa, embora sem maior preocupação de se integrar coordenadamente no sistema público de ensino, considerando devidamente suas necessidades e exigências.

Assim o que ocorre, como norma, é o poder público ser convocado, a

*posteriori*, a financiar ou subsidiar o empreendimento educacional privado, cuja existência nem sempre corresponde ao que mais seria desejável, do ponto de vista público da educação.

## XI — O perigo da educação a serviço de uma polarização repressivo-contenciva

Históricamente, a educação tem sido colocada em função de dois objetivos básicos: o de transmitir e o de reelaborar a cultura. Por motivos sociológicos conhecidos, tem ela funcionado muito mais em termos do primeiro do que do segundo objetivo, isto é, mais como consolidadora ou aperfeiçoadora do *status quo*, do que como agente propulsor de sua mudança.

A análise do desempenho dado pela escola a essa sua dupla tarefa tem sido objeto de numerosas análises de sociologia da educação, das quais uma das mais conhecidas e polêmicas terá sido a de George Counts, em seu famoso trabalho "Dare the school build a new social order"?

Em verdade, o que se tem registrado comumente é o fato de a escola vir funcionando como uma das áreas de maior impermeabilidade senão de resistência à mudança, estando frequentemente em situação de demora cultural em relação à cultura a que serve.

Quanto aos Estados Unidos, onde o fenômeno é menos acentuado, Harold Rugg, da Columbia University, assinalou certa feita que "nem uma só vez, em século e meio de história nacional, o currículo escolar coincidiu com a dinâmica da vida americana".

No que concerne à educação no Brasil não há qualquer inexactidão em assinalar-se na ação escolar, em termos ge-

rais, êsse fenômeno de inércia cultural. Analistas do assunto têm-se expressado a respeito, especialmente em relação ao que deveria representar o setor mais receptivo à mudança, do seguinte modo: "em nosso sistema universitário, tudo conduz ao ensino morto e nada à criação". Assim, a nosso ver, em tese e em nossa circunstância peculiar, representa tendência perigosa, quanto a consolidar a educação como instrumento de imobilismo social, de preservação de privilégios de uma elite de poder, procurar situá-la em função do que corresponderia a certo entendimento de "segurança nacional", ao invés de polarizá-la em função do desenvolvimento nacional, *lato sensu* concebido. Seria uma posição contencivo-repressiva ao invés de uma abertura para o sentido criativo-integrativo.

Kenneth E. Boulding, da Universidade de Michigan, em livro da mais ampla repercussão, publicado em 1963, sob o título "Conflito e Defesa — Uma Teoria Geral" — demonstra como não cabe a instituições como, por exemplo, a Universidade e a Igreja — possuidoras de uma ideologia que lhes dá propósitos intrínsecos de funcionamento, sem dependência de motivação de existência em função de adversários externos, potenciais ou manifestos, buscarem, numa defesa contra êsses adversários, situar-se e justificar sua existência. Essa motivação seria perfeitamente legítima se se tratasse, por exemplo, de instituições como as forças armadas, que na existência desse adversário encontram definição e justificação natural de existir.

O mesmo todavia não se pode aplicar a instituições como a escola, cujo funcionamento deve independer da existência de opositores ou adversários externos, justificando-se sua

existência simplesmente pela tarefa interna de devotar-se à melhor organização da vida do povo, ao seu aperfeiçoamento. Não se pode conceber seu funcionamento polarizado em torno de adversários a combater, em termos de luta contra admitidos adversários externos, internos ou de qualquer natureza, quando o problema de localizar esse adversário para combatê-lo passaria a ser a sua tarefa essencial.

Assim afigura-se-nos que qualquer tendência a enquadrar a educação em termos do que corresponderia a certo conceito elitista de "segurança nacional" representaria problema importante tanto quanto colidente com a mesma natureza da tarefa escolar, conduzindo a educação a instrumento de imobilismo social, de polarização em torno dessa "segurança" estática e não do dinamismo do desenvolvimento integrado de toda uma nação, do aperfeiçoamento de *todos os seus cidadãos*.

## XII — O sistema de ensino brasileiro e seus problemas

Para que um sistema de ensino seja efetivamente um sistema de ensino, é necessário atenda êle a dois aspectos: o da sua coerência interna, que lhe dá consistência lógica; o da coerência externa, que significa a relação adequada do sistema com a realidade sociocultural em que existe.

Um sistema escolar deve necessariamente ter os seus níveis de ensino articulados, atendendo a objetivos que se realizam no âmbito de cada um, proporcionando acesso ao nível imediatamente superior. Igualmente, um sistema de ensino vale na medida da eficácia das respostas que apresenta aos problemas do contexto sociocultural a que se aplica. É condição essencial a seu bom funcionamento, que

exista comunicação entre suas partes constitutivas, sem a qual não há ordem e como decorrência não há sentido de totalidade integrada.

Ordem é entendida aqui como diferenciação de formas e funções que se articulam e integram no contexto da totalidade, e é oposta ao caso, onde domina a confusão, pela omissão ou pela redundância. Ora, o sistema de ensino brasileiro, em seus vários níveis, salvo quanto ao superior, é predominantemente uma série de etapas preparatórias ao nível imediato, destituídas da finalidade básica própria.

Por sua vez, não há articulação orgânica entre os seus vários níveis, do primário ao médio e dêste ao superior.

É fato conhecido que na articulação dos níveis de ensino do sistema escolar brasileiro está mesmo uma de suas maiores debilidades.

A administração de cada nível de ensino parece encarar a clientela do que o precede, com desconfiança, quase hostilidade, mobilizando-se para defendê-lo da multidão de "bárbaros" que buscam invadi-lo.

Assim há, em grande extensão, um verdadeiro sistema oculto, não reconhecido, mas que é o que estabelece as pontes entre os abismos, constituído esse sistema pelos "cursinhos" preparatórios ao ginásio e ao ensino superior.

Quando se trata de ginásios públicos dos grandes centros urbanos e de faculdades de carreiras das mais prestigiadas socialmente (medicina, engenharia), é quase inviável o acesso aos mesmos sem a freqüência a êsses "cursinhos", especializados em adestramento para exames. A própria Lei de Diretrizes e Bases adotou disposi-

tivo paradoxal no que diz respeito ao valor da seriação progressiva na seqüência regular dos estudos: por ela, fazer a 5ª e 6ª séries primárias é tempo perdido em relação ao acesso ao nível médio.

A visão dos sistemas de ensino como um todo contínuo, aberto e unificado ainda não se incorporou à nossa *praxis* escolar, que mantém ainda os vários níveis de ensino sem sentido de continuidade progressiva de estudos e sim de dissociação dos mesmos, conforme a clientela social a que se devem destinar.

Outro aspecto relevante como problema relativo à coerência interna do nosso sistema de ensino é o agravamento progressivo de desproporção entre as oportunidades de escolarização existentes num nível de ensino e aquelas oferecidas pelo que o sucede.

De relatório de pesquisa feita pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais sobre o Vestibular na Guanabara em 1964 \* consta: "em 1950 a matrícula no ensino superior representava cerca de 9,2% da matrícula no nível médio; em 1960 as 93.200 matrículas de nível superior passam a representar 7,9% da matrícula de nível médio, tendo-se agravado portanto a desproporção de escolarização entre os dois níveis."

No que diz respeito à coerência externa do nosso sistema de ensino, já caracterizamos anteriormente a demora cultural existente em nosso aparelho escolar e assim não será preciso desenvolver mais a demonstração da ausência dessa coerência externa.

\* CUNHA, NADIA FRANCO DA — *Preparação de Candidatos ao Vestibular de 1964, na Guanabara* — Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Não será com a atual insuficiente escolarização primária, com a ausência ponderável de técnicos de nível médio, com a formação maciça na área lítero-jurídica que o nosso sistema de ensino estará preservando a coerência externa que precisa ter.

### XIII — O ensino primário brasileiro e seus mais graves problemas

Não iremos desenvolver aqui o problema da insuficiência quantitativa de nossa escolarização primária, na qual se assinala ausência dos bancos escolares, em termos nacionais e com as variações relativas às várias e diferentes áreas culturais do País, de cerca de um terço da população de sete a onze anos que a deveria realizar.

Em rápida visão, iremos limitar-nos apenas a relacionar o que nos parece e cremos que também a um consenso geral, o que seriam os seus problemas de maior relevância:

- a) baixíssima taxa de retenção escolar que, segundo dados do Censo Escolar de 1964, poderia ser estimada, em termos de Brasil, em torno de 160 alunos na 4ª série em relação a 1.000 matriculados na 1ª série;
- b) insuficiência da duração do período de escolarização primária, sendo o Brasil o único país na América Latina que ainda a admite de quatro anos, ao que se acresce a insuficiente extensão do ano e dia escolares, onde um regime de escolas de três turnos atende a cerca de um terço da população escolar, segundo dados do citado Censo;
- c) elevadíssimo índice de reprovações, que chega a atingir a 50%

e mais, dos alunos da 1ª e 2ª séries;

- d) falta de docência qualificada na extensão necessária, pois, segundo o Censo, 44,2% do professorado em exercício não a possuíam;
- e) critérios de promoção que, accitando a incidência de maciça repetência ilimitada na escola, tornem inviável maior extensão da escolarização compulsória;
- f) programas mal dosados na relação entre o conteúdo, o tempo e a oportunidade em que devem ser ministrados;
- g) sistema de verificação do rendimento escolar por critérios obsoletos, aleatórios, com pontos de referência inexpressivos em relação ao que se deveria apurar;
- h) instalações e equipamento didático precários, sobretudo nas escolas rurais e municipais;
- i) insuficiência de remuneração profissional, máxime no ensino particular e, de modo geral, sem estímulo à eficiência.

No que concerne ao ensino em nível primário destinado a adultos, ressen-te-se êle, entre nós, dos seguintes defeitos fundamentais, ao lado de outros:

- o de ser ainda concebido em termos de alfabetização pura e simples, o que é um equívoco pedagógico e social das mais danosas conseqüências;
- o de ser realizado por surtos espasmódicos, ao invés de constituir tarefa regular e contínua do sistema de ensino;
- o de ser colocado em termos de uma segregada política gremial de

educação, fora do planejamento geral, com esquecimento de que educação sem oportunidade de trabalho pode ser negativa, podendo levar a desajustamentos e frustrações.

#### XIV — Um resumo de problemas do nosso ensino médio

Buscaremos enunciar um esboço de problemática do nosso ensino médio, considerados nessa enunciação apenas alguns daqueles aspectos de maiores implicações, a nosso entender:

- a) insuficiência quantitativa; segundo dados de uma apuração preliminar relativa a 1967, não teríamos ainda mais de 20% da faixa etária correspondente, matriculada em nossa escola média, percentagem superada pela Venezuela, Chile, Costa Rica, Panamá, Uruguai, Argentina, na América Latina; 1.866 em 3.956 municípios brasileiros ainda não dispunham, em 1965, de qualquer estabelecimento de ensino médio;
- b) organização inadequada; não faz sentido existirem ainda ginásios especializados de primeiro ciclo, como faz falta maior diversificação de tipos de ensino de nível médio no segundo ciclo, para atender à tão necessária formação de quadros profissionais nesse nível;
- c) fraca taxa de retenção escolar, estimada em torno de apenas 40%, à base de dados de 1965, de 1ª série do ginásio à última do colégio;
- d) insuficiência quanto à existência de docência qualificada, seja

porque a preparação do professorado especializado, em faculdade de filosofia se ressentia de defeitos estruturais e circunstanciais de certa extensão, seja porque esse professorado especializado ainda não representa um t $\acute{e}$ rço da doc $\acute{e}$ ncia em a $\acute{c}$ o, prevalecendo o professorado admitido por crit $\acute{e}$ rios de emerg $\acute{e}$ ncia;

- e) insufici $\acute{e}$ ncia do per $\acute{e}$ odo escolar em rela $\acute{c}$ o aos programas a cumprir;
- f) defici $\acute{e}$ ncia de pr $\acute{e}$ dios escolares e de equipamentos, m $\acute{a}$ xime para o ensino de ci $\acute{e}$ ncia;
- g) curr $\acute{i}$ culos e programas ainda congestionados, n $\acute{a}$ o obstante certa redu $\acute{c}$ o decorrente da vig $\acute{e}$ ncia da Lei de Diretrizes e Bases;
- h) alta incid $\acute{e}$ ncia de reprov $\acute{a}$ o $\acute{e}$ s, principalmente nas s $\acute{e}$ ries iniciais do gin $\acute{a}$ sio;
- i) t $\acute{e}$ cnicas e processos did $\acute{a}$ ticos, literatura e material pedag $\acute{o}$ gico *prec $\acute{a}$ rios* em maioria;
- j) aus $\acute{e}$ ncia de orienta $\acute{c}$ o educacional e vocacional extensa e eficaz;
- l) atribui $\acute{c}$ o  $\grave{a}$  escola m $\acute{e}$ dia de objetivos coincidentes, insuscet $\acute{i}$ veis de preenchimento simult $\acute{a}$ neo, como os de ministrar cultura geral e profissional especializada e semi-especializada e preparar o acesso direto a carreiras profissionais de n $\acute{i}$ vel superior;
- m) fixa $\acute{c}$ o a um tipo de cultura geral j $\acute{a}$  defasado em rela $\acute{c}$ o  $\grave{a}$  cultura geral moderna sem a  $\acute{e}$ nfase necess $\acute{a}$ ria em ci $\acute{e}$ ncia e nas pr $\acute{a}$ ticas de trabalho.

## XV — Alguns dos problemas do ensino superior

Numa enumera $\acute{c}$ o que n $\acute{a}$ o pretende ser exaustiva, alinharemos a seguir alguns dos problemas mais s $\acute{e}$ rios de nosso ensino superior:

- a) presen $\acute{c}$ a quantitativa insuficiente, em t $\acute{e}$ rmos globais, n $\acute{a}$ o chegando (1965) a 2% da faixa et $\acute{a}$ ria respectiva, prec $\acute{a}$ ria, seja em paralelo com os reclamos de t $\acute{e}$ cnicos de n $\acute{i}$ vel superior de que o Pa $\acute{i}$ s carece em determinadas  $\acute{a}$ reas, seja no cotejo entre a propor $\acute{c}$ o d $\acute{e}$ sses t $\acute{e}$ cnicos por 10 mil habitantes existente em v $\acute{a}$ rios pa $\acute{i}$ ses da Am $\acute{e}$ rica Latina (Argentina, Cuba, Chile, Costa Rica, M $\acute{e}$ xico, Col $\acute{o}$ mbia etc.) e no Brasil;
- b) a distribu $\acute{c}$ o d $\acute{e}$ sses t $\acute{e}$ cnicos pelas v $\acute{a}$ rias carreiras em t $\acute{e}$ rmos que n $\acute{a}$ o correspondem  $\grave{a}$ s necessidades sentidas pelo Pa $\acute{i}$ s, perdido entre a abund $\acute{a}$ ncia do desnecess $\acute{a}$ rio e a escassez do necess $\acute{a}$ rio;
- c) quase total aus $\acute{e}$ ncia de representantes das classes m $\acute{e}$ dia-baixa e baixa nos quadros discentes, onde prepondera alta seletividade econ $\acute{o}$ mica em sua composi $\acute{c}$ o; pesquisas efetuadas a respeito na Guanabara e em S $\acute{a}$ o Paulo n $\acute{a}$ o chegam a identificar mais de 7% de representantes dessas classes m $\acute{e}$ dia-baixa e baixa no universo discente; esta situa $\acute{c}$ o s $\acute{o}$ bre constituir in $\acute{e}$ qua discrimina $\acute{c}$ o social, pode implicar perda substancial de talentos;
- d) expans $\acute{a}$ o do ensino superior sem a preced $\acute{e}$ ncia sistem $\acute{a}$ tica de pla-

nejamentos setoriais e regionais, sem maior consideração pelo aspecto qualitativo, seja quanto a pessoal como a material:

- c) tendência à expansão pela multiplicação de pequenas unidades, ao invés do aparelhamento para ampliação das unidades maiores, o que sóbre ser antieconômico não consulta os interesses do ensino;
- f) precariedade do funcionamento do regime de tempo integral no ensino, tanto por dificuldades burocráticas como pela resistência de interesses investidos;
- g) defasagem cultural da universidade, que não vem desempenhando o papel que lhe caberia em relação à tarefa de desenvolvimento nacional;
- h) enquistamento da universidade em relação ao que deveria ser a sua integração no organismo nacional;
- i) política manifesta de maltusianismo educacional, com a anteposição de barreiras ao acesso à universidade;
- j) estrutura interna anacrônica, desintegrada, com uma formação profissional colocada sem a precedência de estudos adequados, esteada em cátedras, compartimentada e onerosamente redundante por vèzes;
- l) ausência de informação sistemática sóbre oportunidades de trabalho para titulares de carreiras de nível superior e de orientação discente em sua procura.

## XVI — O desenvolvimento como humanismo e caminho único para superação da nossa problemática educacional

Depois desta exposição de tão densa e complexa problemática como a que existe em nossa educação institucionalizada, serão legítimas as indagações: Por que assim ocorre? Como superá-la?

A primeira pergunta tem a resposta a que conduzem as premissas desenvolvidas: a problemática aguda existente em nossa educação é uma decorrência de nosso nível de desenvolvimento, globalmente insuficiente e parcialmente muito desigual.

Todo o aspecto de tensão social intrínseco a esta nossa atual problemática educacional é expressão da mesma fisiologia do processo de desenvolvimento, que não é nem nunca foi um processo social tranqüilo, antes marcado historicamente por choques, avanços e retrocessos, criados pela dificuldade de as instituições e valores acompanharem as novas concepções de vida oriundas das transformações técnicas e das invenções.

Nem poderia deixar de ser assim, tanto implica o desenvolvimento em mudanças, em rupturas qualitativas que estão longe de ser simples acréscimos ou ajustamentos marginais para sobrevivência do *status quo*, que significam uma transposição do tradicional para o emergente, que representam uma transformação qualitativa da consciência nacional, cujo processo de representação exclusiva por uma elite conspícua se altera com a presença emergente da participação popular, pois o desenvolvimento é, antes de tudo, um *esforço nacional solidário. um projeto total da comunidade.*

Não sendo assim concebido e executado, haveria um insolúvel contraste entre o seu sentido ético e as manifestações de poder no seu processo.

Assim, há de ser pela vigência e só pela vigência da ideologia do desenvolvimento global, como um *humanismo* oposto ao subdesenvolvimento como situação existencial do *desumanismo*, alienante tanto quanto impeditivo da existência de ser humano em correspondência com a contemporaneidade, que o Brasil terá condição de enfrentar e resolver sua angustiante problemática educacional.

Em verdade, é convergência tão substantiva a da educação no processo de desenvolvimento, que seria mesmo imprópria a referência a "aspectos educacionais do desenvolvimento", como se se tratasse de aspectos secundários, adjetivos, quando se trata de uma *perspectiva integradora fundamental*.

A densa problemática de nossa educação há de ser assim solucionável tanto quanto inserida adequadamente no nosso projeto global de desenvolvimento. A educação passará en-

tão a ser concebida não como um mero processo de capacitação pessoal para que pessoas, numa desigual competição individual, alcancem o máximo permissível por seus talentos, mas como, essencialmente, um largo processo de disciplina e de integração social, de capacitação para o processo coletivo de produção.

Aí, então, dentro de um planejamento harmonioso e integrado de metas físicas e de conquistas sociais, o sistema educacional terá que preservar não só sua coerência interna como a externa; a descentralização educacional constante da LDB há de se tornar um imperativo categórico da extensão, racionalização e modernização de nosso sistema de ensino, que deixará de ser fábrica de desemprego conspícuo para preparar o cidadão e a força de trabalho reclamados pelo progresso do País.

A educação será, assim, o grande instrumento nacional de emancipação social, a grande força coesiva e aglutinadora de integração do País no esforço para superar o nosso atraso, para que nos afirmemos como nação democraticamente desenvolvida.

# Desigualdades no Acesso à Educação de Nível Médio \*

Aparecida Joly Gouveia \*\*

## I — Introdução

Duas noções estão implícitas neste trabalho. Em primeiro lugar a noção de que a integração social é prejudicada quando a expansão das oportunidades educacionais se processa de modo a perpetuar certas diferenças entre determinados grupos ou categorias de pessoas. A segunda é a noção de que o processo tecnológico, bem como a burocratização (que é um dos fatores do subdesenvolvimento econômico) tendem a fortalecer a relação entre requisitos educacionais e níveis de salários; prevalecendo esta tendência, a desvantagem relativa dos indivíduos educacionalmente desfavorecidos tende a aumentar.

Não há, neste trabalho, qualquer preocupação de submeter essas noções a testes de validação empírica. A intenção é simplesmente a de indicar os pontos de referência que inspiraram a análise aqui apresentada.

Os dados discutidos referem-se ao Brasil. O foco da análise é a educação de nível médio. No Brasil este

nível de ensino abrange um período de sete anos, depois de quatro ou cinco de escolarização primária, que se inicia por volta dos sete anos de idade.<sup>1</sup>

A seqüência de sete anos divide-se em dois ciclos ou níveis: um básico de quatro anos, e um mais adiantado de três. Em ambos os níveis, o sistema inclui cinco ramos ou tipos de cursos, a saber: secundário, comercial, industrial, agrícola e normal (ou preparatório para o magistério). No primeiro ciclo, cerca de quatro quintos da matrícula concentram-se no ramo

\*\* Antropóloga do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

<sup>1</sup> As percentagens seguintes indicam que proporção substancial das crianças brasileiras entra na escola depois dos sete anos:

<i>Idade</i>	<i>Percentagem do grupo etário que frequenta a escola</i>
7	47.4
8	65.8
9	72.4
10	73.0
11	74.6
12	70.8
13	66.7
14	60.6

\* Trabalho apresentado ao VI Congresso da Sociedade Internacional de Sociologia, realizado em Evian, França, em setembro de 1966.

Fonte: *Censo Escolar do Brasil — Resultados Preliminares* — MEC — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965.

secundário, ou seja, em cursos acadêmicos ou supostamente de formação geral. Certa redistribuição operase no fim do primeiro ciclo, quando a metade dos estudantes do sexo feminino ingressa no normal e proporção substancial dos masculinos enca-minha-se para outros cursos de preparação profissional.

As matrículas escolares expandiram-se consideravelmente nas últimas décadas. Tal expansão deve-se, em parte, às elevadas taxas de crescimento demográfico registradas no País. Convém notar, contudo, que, embora se verifique em escolas de todos os níveis, o fenômeno mostra-se particularmente acentuado nas escolas de nível médio. No período de 1955-1964, por exemplo, o número de estudantes matriculados em escolas deste nível mais do que duplicou.

Em todos os graus, porém, talvez mais acentuadamente no médio, o crescimento das matrículas explica-se também por alterações na distribuição rural-urbana da população: de 31,24 em 1940 e 36,16 em 1950, passou a 45,08 a percentagem da população brasileira que em 1960 residia em zonas urbanas. É de se supor que o mero fato da concentração em centros urbanos facilite a freqüência à escola, mas, por outro lado, poder-se-á imaginar também que a urbanização leve a níveis de aspiração mais altos. Se esta última hipótese fôr verdadeira, o atendimento escolar estará certamente aquém daquilo que os pais desejam para os filhos. No conjunto do País, o número de estudantes matriculados em cursos médios representava, em 1960, apenas 11,5% da população na faixa de 12 a 18 anos.

É verdade que num país como o Brasil, de grande extensão territorial

e principalmente com desníveis inter-regionais tão marcados, estatísticas de âmbito ou referência global pouco ou nada significam. De fato, nossas estimativas mostram diferenças de certa amplitude entre as unidades da Federação. A proporção do grupo etário de 12 a 18 anos matriculada em cursos médios variava, em 1960, de 2,72% no Estado da Maranhão e 29,13% no Estado da Guanabara. E convém notar que a extensão da freqüência à escola média, avaliada em termos de tal proporção, mostra-se estreitamente relacionada com o grau de urbanização do Estado, tal como indicado pela percentagem da população que vive em áreas urbanas, conforme se vê na tabela 1.

Tabela 1  
Urbanização e freqüência a cursos de nível médio — 1960

ESTADO	Percentagem da população em cidades de 20 000 habitantes ou mais	Percentagem que as matrículas em cursos médios representam em relação ao número de o indivíduos n grupo de 12 a 18 ano
Guanabara.....	97,47	29,13
São Paulo.....	45,61	18,02
Rio de Janeiro.....	35,74	12,42
Rio Grande do Sul.....	28,00	12,71
Pernambuco.....	25,86	8,11
Pará.....	23,21	7,33
Amazonas.....	21,36	6,80
Minas Gerais.....	16,97	8,96
Rio Grande do Norte.....	16,69	6,38
Mato Grosso.....	15,86	7,73
Bahia.....	15,67	5,64
Espírito Santo.....	15,14	9,81
Paraíba.....	14,56	4,91
Sergipe.....	14,80	6,99
Paraná.....	14,75	9,42
Ceará.....	14,03	6,04
Santa Catarina.....	13,70	7,67
Alagoas.....	12,06	5,42
Piauí.....	11,08	5,38
Goiás.....	9,28	5,98
Maranhão.....	5,00	2,72

FONTE: IBGE — Serviço Nacional de Recenseamento — VII Recenseamento Geral do Brasil — 1960.

MEC — Serviço de Estatística da Educação e Cultura — *Sinopse Estatística ao Ensino Médio* — 1960.

Acontece, assim, que a probabilidade de freqüentar a escola média é, em termos simples, uma questão de Geografia. Torna-se bem maior para as crianças que vivem na Guanabara, São Paulo e outros Estados da região Sul do que para as crianças que vivem em outras regiões do País.

Entretanto, mesmo nos Estados mais urbanizados, a freqüência à escola média restringe-se a um segmento pequeno da população.

Quem são os privilegiados?

## II — Atendimento Diferencial

Os alunos de cursos médios são em geral residentes de áreas urbanas. Como se poderia esperar à base da relação entre grau de urbanização e taxa de atendimento, acima indicada, há muito pouca probabilidade de um menino ou menina de zona rural atingir um curso desse nível.

Por outro lado, verificam-se também certas diferenças entre as crianças das zonas urbanas: as chances são melhores para as que vivem nas capitais do que para as que vivem em cidades do interior. Porém, a desvantagem relativa destas crianças não é a mesma em todos os Estados. A sub-representação dos jovens das cidades do interior, na população das escolas secundárias, é muito menor em São Paulo do que nos Estados menos desenvolvidos.

Malgrado essas diferenças, que se prendem a fatores ecológicos, a freqüência a cursos médios mostra-se claramente relacionada com a estrutura ou hierarquia sócio-econômica. Observa-se que os filhos de operários estão sub-representados em cursos desse nível. Isto se verifica mesmo quando da estimativa se excluem os trabalhadores agrícolas, que constituem a ca-

mada mais baixa da pirâmide social. Deve-se notar, ainda, que a maioria dos estudantes de origem operária encontrados nas escolas médias provêm das categorias superiores desse grupo: supervisores e trabalhadores qualificados.

Esta comprovação certamente não contraria expectativas baseadas em dados referentes a outros países, inclusive certos países que exibem taxas de atendimento bem mais altas.<sup>2</sup> Contudo, poder-se-ia esperar que a sub-representação das classes inferiores urbanas fôsse menor nos Estados do Sul que nos Estados mais pobres do Norte e Nordeste.

A tabela 2 mostra a composição social da população estudantil de grau médio em cinco capitais localizadas em diferentes regiões do País — São

Tabela 2  
**Porcentagem de estudantes de origem operária na população dos cursos de nível médio**

CICLO	ESTADO (Capital)				
	São Paulo	Rio Grande do Sul	Pernambuco	Ceará	Pará
Primeiro...	28 (1720)	28 (741)	33 (668)	21 (658)	32 (450)
Segundo...	27 (1 164)	18 (697)	20 (811)	18 (591)	23 (358)

FONTE: Amostra colhida em 1963.

NOTA — Nos: quadro e subseqüentes, os números entre parênteses representam os totais que serviram de base para o cálculo das porcentagens.

Paulo, Pôrto Alegre, Recife, Fortaleza e Belém. Os dados apresentados nessa tabela provêm de um estudo por amostragem e referem-se a estudantes que, no ano de 1963, se encontravam em dois pontos diferentes na seqüên-

<sup>2</sup> Conforme indicam dados relativos a certos países europeus. Vide: Richard, F. Tomasson, "From Elitism to Egalitarianism in Swedish Education" *Sociology of Education*, v. 38, n. 3.

cia escolar de grau médio: quarta série do primeiro ciclo e terceira série do segundo ciclo.<sup>3</sup>

Como se vê, no primeiro ciclo, ou mais precisamente, na última série do primeiro ciclo, a percentagem de filhos de operários não é mais alta nos Estados mais ricos do Sul — São Paulo e Rio Grande do Sul — de que nos Estados mais pobres do Norte e Nordeste. No segundo ciclo, a percentagem de filhos de operários é ligeiramente mais elevada em São Paulo do que no Nordeste; contudo, a percentagem verificada em São

<sup>3</sup> A amostra abrange alunos dos diferentes tipos de cursos médios. Para a seleção da amostra, à qual se aplicou um questionário, organizou-se uma lista de todos os estabelecimentos de ensino onde funcionavam cursos de nível médio e procedeu-se ao sorteio daqueles que seriam incluídos, de acordo com as quotas estabelecidas para os diferentes ramos e ciclos.

O projeto, em função do qual se estabeleceu a amostra e se colheram os dados, originou-se no Departamento de Educação da Universidade de Chicago. O trabalho no Brasil realizou-se sob os auspícios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que custeou, também, parte das despesas, havendo uma dotação da Carnegie Corporation, que cobriu a fração maior dos encargos.

Além do Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queiroz Filho" de São Paulo e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul, que são órgãos daquele Instituto, colaboraram também, na coleta e codificação dos dados, as seguintes instituições: Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; Cadeira de Sociologia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul; Centro de Pesquisas e Orientação Educacional, da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul; Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Pará; Faculdade de Filosofia da Universidade do Pará e Secretaria de Educação e Cultura desse Estado.

Paulo não é maior do que a encontrada no Pará, que está muito aquém desse Estado em matéria de desenvolvimento econômico.

É verdade que as percentagens da tabela acima devem ser examinadas à luz do que, em termos percentuais, representam os trabalhadores manuais na população das cidades referidas.

Poderíamos estimar a composição das populações estaduais a partir de dados censitários (de 1950) referentes a ocupação e renda, mas para unidades menores, no caso as capitais, só se podem fazer estimativas à base de impressões gerais ou da familiaridade com certas características da grande cidade no Brasil.

É muito provável que o desenvolvimento econômico tenha levado a certa expansão das classes médias urbanas e, conseqüentemente, as classes trabalhadoras provavelmente representarão uma proporção menor do total da população nos Estados mais industrializados, principalmente na Guanabara e em São Paulo, do que nos Estados menos industrializados do Norte e Nordeste.

Contudo, os dados apresentados na tabela mencionada referem-se à capital, não à população total do Estado. De fato, a capital de São Paulo é o centro administrativo, político e financeiro da região mais desenvolvida do País; porém, o impressionante crescimento da cidade ocorrido nas duas últimas décadas<sup>4</sup> resultou, em grande parte, da aglomeração de indivíduos pobres e pouco instruídos, provenientes de pequenos centros urbanos ou de áreas rurais, do interior do Estado e mesmo de regiões distantes

<sup>4</sup> A população da cidade de São Paulo de 1.326.261 habitantes em 1940 passou a 3.835.351 em 1960.

(Bahia e Nordeste). Empregados na construção civil, nos transportes, em serviços domésticos ou em trabalhos não especializados nas fábricas, subempregados como vendedores ambulantes ou simplesmente desempregados, êsses imigrantes engrossam as camadas urbanas inferiores.

Por outro lado, as capitais dos Estados mais pobres do Norte e Nordeste representam, em termos do desenvolvimento geral das regiões onde estão localizadas, importantes centros comerciais e políticos. E provavelmente concentram uma porção maior do total das classes médias dos respectivos Estados do que a que apresenta a cidade de São Paulo em relação ao total das classes médias do Estado bandeirante.

Parece, assim, razoável supor que o operariado representa aproximadamente a mesma proporção demográfica nas cinco capitais incluídas no estudo. Se isso fôr verdadeiro, a conclusão, à base dos dados apresentados na tabela 2, seria a de que as capitais do sul não se colocam em posição melhor do que as capitais dos Estados mais pobres do Norte e Nordeste. Quando comparada à probabilidade das crianças das classes médias, a probabilidade que os filhos de operários têm de chegar à última série de um curso básico não é maior na cidade de São Paulo do que nas capitais dos Estados menos desenvolvidos.<sup>5</sup>

Entretanto, como se vê na tabela 1, a proporção de jovens de 12 a 18 anos que freqüentam a escola média é

<sup>5</sup> Situações semelhantes podem ser observadas em outras grandes cidades da América Latina. Vide: Wilbert, E. Moore, "Industrialization and Social Change" in Bert F. Hoselitz and Wilbert E. Moore (eds) *Industrialization and Society* UNESCO. Mouton, 1963.

maior em São Paulo do que nos Estados de Pernambuco, Ceará e Pará.

De fato, paralelamente ao desenvolvimento verificado nas estatísticas econômicas, os índices educacionais revelam, nas três últimas décadas, sensível progresso.<sup>6</sup> Ascensão marcada apresenta a curva das matrículas em cursos de grau médio. Por outro lado, como se vê na tabela 3, as matrículas nas escolas públicas constituem o componente principal dêsse crescimento.

Tabela 3

### Expansão das matrículas em cursos públicos e privados

(Número de estudantes matriculados na categoria especificada)

Estado de São Paulo

ANO	Público	Privado	Total
1943.....	27 441	90 057	117 501
1961.....	287 924	252 588	540 512

FONTES: *O Ensino no Brasil* — Rio de Janeiro IBGE — Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1943.

*Sinopse Estatística do Ensino Médio* - MEC — Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1964.

Entretanto, tudo indica que a expansão das oportunidades educacionais e mesmo a das oportunidades oferecidas pelo govêrno estadual, se tem feito principalmente em benefício das classes médias.

Procurar-se-á indicar neste trabalho como o fenômeno se tem verificado. Será focalizada a dinâmica da expansão das escolas públicas e a intenção é traçar os mecanismos institucionais que têm impedido um recrutamento mais amplo ou diversificado. Os

<sup>6</sup> Vide: Oracy Nogueira, "O desenvolvimento de São Paulo através de índices demográficos, Demográficos-Sanitários ( vitais) e Educacionais", *Revista de Administração*, n. 30, maio de 1963.

dados apresentados a seguir referem-se a São Paulo, mas os padrões descritos se esboçam também em outros Estados.

### III — Padrões de Expansão

#### a) *Cursos acadêmicos versus cursos vocacionais*

As escolas públicas de grau médio são, em sua grande maioria, mantidas pelo poder estadual. As escolas mantidas pelo governo federal ou municipal constituem uma fração pequena das escolas públicas.

Os fundos estaduais têm sido aplicados principalmente na multiplicação da escola secundária, isto é, em escolas de tipo acadêmico. Certa parte tem sido empregada também na criação de cursos normais, oficiais, destinados à preparação do magistério primário, mas que de fato constituem uma versão do curso secundário (ou de cultura geral) adaptada aos interesses femininos.<sup>7</sup>

Ao lado desses dois tipos de cursos médios, secundários e normais, existem algumas escolas públicas industriais e agrícolas, mas o governo do Estado tem ficado inteiramente ausente do vigoroso crescimento dos cursos comerciais, que, como se verá, são os preferidos pelas classes inferiores.

Conforme indica a tabela 4, quer no primeiro, quer no segundo ciclo, o ramo secundário inclui uma proporção pequena — 20% ou menos — de estudantes de origem operária. O mesmo se dá com os cursos normais, que são freqüentados preponderantemente por moças de classe média.

<sup>7</sup> Vide: Aparecida Joly Gouveia, "Milhares de Normalistas e Milhões de Anal-fabetos", *Educação e Ciências Sociais*, n.º 17 — C.B.P.E.

Tabela 4

### Percentagem de estudantes de origem operária em diferentes Ramos

#### São Paulo — Capital

CICLO	RAMO			
	Secundário	Normal	Comercial	Industrial
Primeiro ...	21 (1 105)	—	49 (337)	69 (287)
Segundo ...	15 (263)	20 (226)	47 (226)	20 (419)

FONTE: Amostra

A análise dos dados segundo o tipo de entidade mantenedora, como se faz na tabela 5, poderia levar à conclusão de que a proporção de estudantes oriundos da classe operária é um pouco mais alta nos cursos secundários mantidos pelo Estado do que nos mantidos por entidades confessionais ou por pessoas ou grupos organizados em base comercial. Contudo, a tabela 6, que mostra um subfracionamento segundo o período — diurno ou noturno, indica que a diferença sugerida pelos dados globais não é generalizada.

Tabela 5

### Percentagem de estudantes de origem operária em cursos secundários públicos e particulares

#### São Paulo — Capital

CICLO	ENTIDADE MANTENEDORA		
	Pública	Particular	
		Confessional	Leiga
Primeiro.....	33 (452)	18 (243)	10 (410)
Segundo.....	18 (56)	0 (38)	13 (70)

FONTE: Amostra.

Tabela 6

Percentagem de estudantes de origem operária em cursos secundários e comerciais por entidade mantenedora, turno e ciclo

São Paulo — Capital

PERÍODO E ENTIDADE MANTENEDORA	Secundários	Comerciais
	Primeiro ciclo	
<b>DIURNO</b>		
Pública.....	5 (171)	—
Confessional.....	18 (236)	—
Leiga.....	5 (363)	43 ( 63)
SENAC*.....	—	58 ( 26)
<b>NOTURNO</b>		
Pública.....	58 (245)	—
Confessional.....	—	—
Leiga.....	22 ( 98)	51 (184)
SENAC.....	—	61 ( 28)
	Segundo ciclo	
<b>DIURNO</b>		
Pública.....	17 ( 35)	—
Confessional.....	0 ( 35)	—
Leiga.....	11 (101)	29 ( 56)
<b>NOTURNO</b>		
Pública.....	29 ( 56)	—
Confessional.....	—	—
Leiga.....	21 ( 33)	54 (151)
SENAC.....	—	—

\* Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

FONTE: Amostra.

Na verdade, são apenas os cursos noturnos que apresentam uma proporção maior de alunos de origem operária. Entre os alunos que freqüentam cursos diurnos, a proporção dos que provêm de famílias de trabalhadores é tão pequena nas escolas públicas quanto nas particulares.

Ao mesmo tempo, proporções ponderáveis de estudantes de origem operária se encontram nos cursos comerciais, que são mantidos por pessoas ou organizações privadas. De fato, como se vê na tabela 7, dos filhos de trabalhadores que freqüentam cursos médios na cidade de São Paulo,

a metade se encontra em estabelecimentos de ensino comercial.

Tabela 7

Distribuição dos estudantes de origem operária entre os diferentes ramos

São Paulo — Capital

(Percentagem no ramo especificado)

CICLO	RAMO				Total (100%)
	Secundário	Comercial	Industrial	Normal	
Primeiro...	38	45	17	—	(476)
Segundo....	22	52	17	9	(229)

FONTE: Amostra.

Embora os filhos de operários constituam a categoria dominante nos cursos industriais, como estes cursos são pouco numerosos, não contém senão uma pequena fração dos jovens de origem operária que atingem a escola média.

Resulta, assim, que as escolas públicas abrigam apenas uma pequena fração — um pouco mais de um quarto — dos filhos dos trabalhadores que freqüentam cursos médios de primeiro ciclo. A proporção é ainda menor entre os que chegam ao fim do segundo ciclo, como se vê na tabela 8.

Tabela 8

Distribuição dos estudantes de origem operária entre os cursos públicos e particulares de nível médio

São Paulo — Capital

(Percentagem na categoria especificada)

CICLO	Pública	Confessional	Leiga	SENAC	SENAI	Total (100%)
Primeiro...	29	1	60	2	8	467
Segundo...	13	2	79	6	—	229

FONTE: Amostra.

Poder-se-ia supor que a política de aplicação dos recursos governamentais fôsse baseada em ponderadas considerações a respeito do tipo de educação mais apropriada a jovens da idade dos que freqüentam a escola média. Entretanto, se a concentração de fundos em cursos de tipo acadêmico baseia-se em certa filosofia educacional, tal filosofia é alheia aos caminhos de fato seguidos pelas camadas mais modestas da população. Dos filhos de trabalhadores que chegam à escola média (e eles são relativamente poucos) a maioria paga pelo tipo de educação que considera desejável, prática ou exequível.

Poder-se-ia, porém, argumentar que a concentração de filhos de trabalhadores no ramo comercial resulta simplesmente do fato de existirem relativamente mais cursos comerciais do que secundários no período noturno. Entretanto, este próprio fato parece refletir a preferência dos estudantes que freqüentam cursos à noite, em geral jovens de condição mais modesta. Os cursos comerciais noturnos que, como cursos particulares que são, cobram mensalidades, não floresceriam se não atendessem aos interesses da clientela.

É interessante confrontar, a respeito da composição social do alunado, os cursos secundários públicos noturnos com os cursos comerciais (particulares) que funcionam no mesmo período. Quando se faz tal confronto, verifica-se que é apenas no primeiro ciclo que os alunos dos cursos secundários públicos se assemelham aos dos cursos comerciais. No segundo ciclo, quando os estudantes de cursos comerciais representam uma proporção muito maior da matrícula total, a percentagem de filhos de trabalhadores manuais encontrada nos cursos secundários pú-

blicos (gratuitos) representa apenas a metade da percentagem encontrada nos cursos comerciais (que cobram mensalidade).

Assim, embora o Estado mantenha cursos noturnos que, presumivelmente, são instituídos para atender aos estudantes que precisam trabalhar durante o dia, o tipo de curso oferecido não coincide com as intenções ou possibilidades desses estudantes.

O secundário não apresenta perspectivas ocupacionais imediatas. Constitui, é certo, a rota mais segura para escolas profissionais, tais como as de medicina, engenharia, direito e outras escolas superiores de menor prestígio. Porém, se o estudante pensa em uma ocupação deste nível, tem que enfrentar um caminho longo e dispendioso. Diferentemente de tais propósitos, os cursos comerciais se apresentam como o caminho mais direto e seguro de ascensão a ocupações não manuais.

A "preferência" por cursos comerciais, encontrada entre os filhos de operários, não deixa de relacionar-se com o problema da idade do estudante. Conforme indicam dados colhidos em 1965 na cidade de São Paulo, certa proporção de estudantes ingressa no curso médio com um atraso de um, dois ou mais anos; essa proporção dos atrasados é, porém, bem maior entre os estudantes de origem operária do que entre os provenientes das camadas média e superior. Assim, em geral os filhos dos trabalhadores quando chegam a um curso médio já estão com atraso e são mais velhos que os demais estudantes. Por outro lado, indicam aqueles dados, também, que os alunos dos cursos vocacionais, especialmente os dos comerciais, ten-

dem a ser mais velhos do que os que freqüentam o secundário.<sup>8</sup>

Não dispomos de dados sistemáticos a respeito da relação entre origem social e idade com que a criança entra no primário. Possivelmente, muitas famílias de trabalhadores só matriculam as crianças na escola bem depois dos sete anos. Sabemos, porém, que estas crianças progredem regularmente, no curso primário com menor freqüência do que as de classe média e alta.<sup>9</sup>

O fato de serem mais velhos e o fato de serem relativamente poucos sugerem as dificuldades que êsses estudantes — filhos de trabalhadores — têm de enfrentar para atingir a escola média. Na realidade, as dificuldades não estão tôdas superadas para aqueles que conseguem terminar o primário. A admissão em uma escola secundária pública implica competição com estudantes de classe média. Em São Paulo, como em outras grandes cidades no Brasil, o número de vagas nas escolas públicas fica bastante aquém do número de estudantes que se candidatam ao exame de admissão. A competição é particularmente séria em escolas que gozam de boa reputação ou que são situadas em locais favoráveis. Porém, o problema não reside apenas na relativa escassez de vagas. Parte das dificuldades advém das práticas ou critérios de admissão. E isso, provavelmente, representa problema bem mais sério para os estu-

dantes de origem operária que para os que vêm de famílias mais instruídas. O candidato tem que revelar certos conhecimentos ou atingir certo nível. Se não atingir o mínimo estabelecido não será admitido, isto independentemente do número de vagas existentes na escola em questão. Nos exames de admissão realizados em 1966, na cidade de São Paulo, encontra-se uma ilustração dramática das práticas seguidas. Em um ginásio secundário localizado na periferia da cidade havia sessenta vagas. Duzentos e oitenta candidatos prestaram exames de admissão. Apenas deztoito foram aprovados. A diretoria mostrou-se inclinada a adotar critérios mais tolerantes ou generosos, mas os professores acharam que não podiam baixar os seus padrões.<sup>10</sup>

Não é difícil imaginar que, provindo de famílias operárias, filhos de pais pouco instruídos e provavelmente oriundos do meio rural, os candidatos reprovados estivessem mesmo abaixo daquilo que o corpo docente (constituído geralmente de professores do sexo feminino, diplomados por curso superior e provavelmente da classe média) considerava necessário para a realização de um curso secundário. Porém esta seria apenas uma maneira de considerar o problema. Seria talvez mais justo dizer que, dado o currículo do curso secundário, nenhum professor poderia realisticamente aprovar candidatos que não conseguiram atingir os mínimos estabelecidos.

Assim, dada a escassez de vagas e os critérios de admissão nas escolas públicas, é perfeitamente compreensível que tais escolas acabem por incluir tão poucos estudantes de origem operária quanto os que se encontram nas escolas particulares. De fato, embora

<sup>8</sup> A amostra colhida em 1965 é parte ainda do projeto mencionado.

<sup>9</sup> Vide: Dinah M. de Sousa Campos, *Que fatores são responsáveis pela Reprovação*, Ministério da Educação e Cultura — Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, 1960, and Roger Seguin, *Promoção e Aprendizagem Escolar no Ensino Primário* (mimeo), 1959 (Rio de Janeiro: MEC — Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais).

<sup>10</sup> O fato nos foi contado pela diretora do ginásio.

certas escolas particulares atendam a uma clientela altamente selecionada, outras, especialmente as que oferecem cursos noturnos, mantêm padrões mais baixos de modo a poder acomodar os candidatos reprovados em escolas públicas ou aqueles que, realisticamente, evitam a competição que caracteriza o exame de admissão a essas escolas.

Dessa maneira, mantendo cursos acadêmicos de segunda categoria ou oferecendo cursos comerciais, alguns estabelecimentos privados são procurados por estudantes de origem mais modesta. Em compensação, o sistema público, possivelmente visando a um ensino de padrão mais elevado, acaba por discriminar contra tais estudantes, que são, assim, forçados a encaminhar-se para os cursos que cobram mensalidade. Acontece que a qualidade do treinamento que podem pagar tende a ser inferior ao treinamento que estudantes de melhor nível social ou acadêmico recebem ou nas escolas públicas ou em boas escolas particulares. Sabe-se, por exemplo, que os cursos comerciais apresentam proporções substanciais de professores que não completaram o curso superior. Na verdade, independentemente do tipo de curso, vocacional ou acadêmico, o nível educacional do corpo docente tende a se relacionar com a origem dos estudantes: quanto mais baixa a posição sócio-econômica do estudante, ou de sua família, tanto maior é a probabilidade de ter êle professores sem diploma de curso superior.<sup>11</sup>

b) *Cidades pequenas versus cidades grandes*

Até êste ponto, o pressuposto implícito nesta análise tem sido o de que

<sup>11</sup> Vide: Aparecida J. Gouveia, "O Nível de Instrução dos Professores do Ensino Médio", *Pesquisa e Planejamento*, n.º 8, dez. de 1964.

a falha do sistema estadual resulta simplesmente de uma política educacional pouco realista.

Quando se consideram, porém, os mecanismos institucionais envolvidos na expansão das escolas públicas, não se pode afastar a idéia de que a situação sugerida pela discussão acima tenha algo a ver com fatores estranhos a questões de filosofia educacional.

No Estado de São Paulo, como em outras partes do Brasil, a expansão das matrículas tem resultado preponderantemente da criação de novas escolas. A criação de uma nova escola envolve atos políticos, bem como administrativos. O processo inicia-se com uma proposta de criação apresentada por um ou mais deputados. A proposta é examinada na Câmara por várias comissões e finalmente pelo plenário, depois do que é encaminhada ao governador do Estado. Assistido por técnicos da Secretaria de Educação, bem como por conselheiros políticos, o governador rejeita ou aceita a proposta.

Se a proposta é aprovada, segue-se uma série de atos administrativos, referentes à instalação da nova escola: providências relativas a prédio, equipamento e designação do corpo administrativo e docente. No decorrer de todo o processo, há amplas oportunidades para que interesses político-eleitorais venham a interferir por meio de considerações de ordem técnica ou racional. A fim de assegurar ou melhorar suas relações com o eleitorado, que freqüentemente se concentra em certas regiões do Estado, o deputado pode trabalhar pelo estabelecimento de uma escola em certa cidade, independentemente do número de estudantes que a freqüentará e a despeito de necessidades educacionais mais prementes em outras

localidades. Dessa maneira, multiplicam-se pequenas escolas, que resultam dispendiosas e que são às vezes precariamente providas com professores inexperientes ou improvisados dentre os elementos locais.

Como sugerem as estatísticas seguintes, derivadas de um levantamento realizado em 1958, o processo envolve grande margem de desperdício. Naquele ano, as escolas secundárias públicas do Estado de São Paulo poderiam acomodar, em todas as séries, 175.850 alunos. Verificou-se, entretanto, que o total de alunos matriculados era de apenas 114.090. ImproPRIAMENTE distribuídas, as vagas excediam à procura nas pequenas cidades; ao mesmo tempo, o número de vagas era insuficiente e a competição era grande na capital e nas cidades maiores do interior.<sup>12</sup>

A julgar pelas estatísticas de 1964 referentes à matrícula em escolas localizadas em pequenas cidades, a situação não se teria grandemente alterado em anos mais recentes.

A escassez relativa de vagas na capital reflete-se nas percentagens de candidatos reprovados nos exames de admissão. Os dados relativos a 1964 indicam que na capital, bem como no interior, mais da metade dos estudantes que prestam o exame de admissão em ginásios públicos foi reprovada. Porém, enquanto a percentagem de reprovados no interior foi de 58%, na capital as reprovações atingiram 71%.

É interessante notar, também, que as estatísticas referentes às escolas privadas mostram: a) percentagens muito menores de rejeição e b) prã-

<sup>12</sup> Vide: Celso de Rui Beisiegel, "Ação Política e Expansão da Rede Escolar", *Pesquisa e Planejamento*, n.º 8, dez. de 1964.

ticamente nenhuma diferença entre a capital e o interior, ou seja, 26% e 24%, respectivamente.<sup>13</sup>

Uma distribuição mais racional dos recursos certamente aliviaria a pressão na capital e dessa maneira, talvez, número pouco maior de filhos e trabalhadores poderia ter acesso à escola pública. Até agora, porém, a indicação é a de que essas crianças não têm podido competir com a influência política que se tem exercido em benefício de pequenas cidades do interior.

É interessante notar que o estabelecimento de escolas em pequenas cidades do interior tem sido justificada em nome de "princípios democráticos". De fato, a multiplicação de escolas por todo o Estado alargou geograficamente as bases do recrutamento para o ensino médio, mas isto tem acontecido às expensas de restrições e dificuldades encontradas por grandes setores da população da cidade de São Paulo.

Por outro lado, um retrospecto dos acontecimentos das últimas duas ou três décadas indica que as pressões no interesse dos centros menores se tem exercido paralelamente ao crescimento econômico desses centros e à sua crescente importância no cenário político estadual.

Poder-se-ia, assim, diante dos fatos apontados, dizer que a dispersão ecológica das classes médias tem contribuído para retardar a ascensão educacional das massas trabalhadoras concentradas nas áreas metropolitanas.

Deve-se notar, também, que, mais recentemente, certas pressões já se fazem sentir no sentido de multiplicação de escolas superiores, tais como

<sup>13</sup> *Sinopse Estatística do Ensino Médio*, 1964. Rio de Janeiro: MEC — Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

faculdades de direito, medicina, economia e, principalmente, faculdades de filosofia que são freqüentadas em sua maioria por estudantes do sexo feminino. De fato, várias cidades grandes do interior, e mesmo algumas cidades menores, já se "orgulham" de possuir escola superior. Entretanto, o simples exame das matrículas sugere o que algumas dessas escolas significam.

Dêsse modo, as crianças de famílias mais modestas da cidade de São Paulo estão agora competindo não apenas com crianças que tendem a ser academicamente mais qualificadas mas, também, com graduados de cursos médios que na capital, e cada vez mais nas cidades menores, "devem" cursar uma faculdade. A indicação é de que pressões semelhantes, no sentido da multiplicação de escolas superiores, já se fazem sentir também em outros Estados.

Não há dúvida de que os baixos índices educacionais ou mesmo o simples crescimento demográfico justificariam a criação de mais escolas de diferentes níveis. Entretanto, é duvidoso que, da maneira por que vêm sendo criadas, sem qualquer levantamento sistemático das necessidades em âmbito estadual, como simples resultados de pressões sociais e políticas, essas escolas correspondam às necessidades mais prementes, ou se localizem onde mais úteis se tornariam.

#### IV — Conclusão

Tentou-se mostrar, neste trabalho, como a educação de nível médio se tem expandido e como certos aspectos dessa expansão têm dificultado a ex-

tensão da escolaridade dêsse nível a setores mais amplos da população.

O vigoroso crescimento das matrículas, verificado nas últimas décadas, tem-se feito, em grande parte, graças à multiplicação de escolas públicas. Contudo, o tipo de cursos disponíveis, bem como sua localização têm sido alheios aos interesses da classe trabalhadora. Os recursos governamentais têm sido aplicados principalmente na manutenção de cursos acadêmicos ou de cultura geral, mas os estudantes filhos de trabalhadores "preferem" os cursos comerciais. Os recursos governamentais têm sido aplicados na multiplicação das escolas em pequenas cidades às expensas de restrições e dificuldades encontradas pelas camadas inferiores da população nas grandes cidades.

Conseqüentemente, as matrículas têm-se expandido consideravelmente, mas as crianças das famílias mais modestas apenas tangencialmente se têm beneficiado dessa expansão. A maioria dessas crianças não completa a escola primária e aquelas, relativamente poucas, que chegam à escola de grau médio encontram-se ou em cursos vocacionais ou em cursos secundários noturnos.

Assim, as pressões sociais e políticas que se encontram por detrás dos padrões de expansão acima descritos têm mantido os filhos de operários, ou fora do ensino médio, ou concentrados em cursos, comerciais ou secundários, da segunda categoria.

De um ponto de vista teórico mais geral, a situação descrita indica que a expansão das oportunidades educacionais não suprime, necessariamente, desigualdades no acesso a certos níveis ou tipos de educação.

A luta pela implantação da universidade no Brasil é quase tão antiga quanto nossa História. Lenta e rarefeita de início, refletindo a fluidez de uma sociedade em formação, ela se foi intensificando à medida que despertávamos para a plena consciência de nossas potencialidades, a ponto de que três períodos já seja possível divisar-lhe na perspectiva de hoje: um primeiro, cujo resultado foi ainda um simples e vaidoso *ter a instituição*, e tê-la mais nominal que realmente; um segundo em que, paralelamente à expansão do que se conseguira no primeiro, a preocupação dominante se exerceu cada vez mais em termos de *estruturá-la como universidade*; e um terceiro e decisivo período, em cujo limiar tudo indica nos encontramos, caracterizado pelo sentido mais dinâmico de *fazê-la funcionar como universidade*.

O primeiro data do próprio século XVI, quando os jesuítas não apenas procuravam obter licença para con-

ferir o grau de Mestre em Artes como pretendiam dar *status* universitário a seu Colégio da Bahia. Em 1583, conforme o registra Serafim Leite, o P. Miguel Garcia manifestava para Roma o temor de que, "com darem-se neste colégio graus em letras, parece que querem meter ressaibos de universidade".<sup>1</sup> Se foram eles bem sucedidos na pretensão do título, "então mais estimado que hoje o de doutor",<sup>1</sup> o mesmo não aconteceu quanto à segunda. Entretanto, ao nível das experiências que na época se desenvolviam no México e no Peru, não é demais afirmar que já tínhamos a universidade, embora não possuíssemos a instituição; e assim a tivemos até 1759, quando foram expulsos os jesuítas. É singular que somente após a sua retirada a idéia viesse a renascer, deslocada pela Inconfidência

\*\* Da Univ. do Ceará.

<sup>1</sup> LEITE, Serafim, S. I. — *História da Companhia da Jesus no Brasil*, Tomo I. Lisboa, Livraria Portugália, 1938; págs. 97 e 98. A segunda referência é a citação de um trabalho de Moreira de Azevedo, publicado em 1892.

\* Aula de abertura dos cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, proferida a 4-3-1967.

Mineira para São João del-Rei, onde se pretendia fôsse instalados "estudos como em Coimbra, em que também se aprendessem as leis".<sup>2</sup>

Uma nova tentativa surgiu ao transferir-se para a Colônia a sede da Monarquia Portuguesa, quando o comércio da Bahia reservou a soma de "oitenta contos" para êsse fim.<sup>3</sup> Não veio a universidade e, em seu lugar, criaram-se estabelecimentos isolados com objetivos imediatos que iriam constituir-se, no futuro, um persistente "modelo" a dificultar a sua correta implantação. De 1808 a 1810, fundaram-se escolas de Medicina, Engenharia e Artes Militares, a que se acrescentaram até 1827 a Academia de Belas Artes e os cursos jurídicos. Nem por isso, contudo, arrefeceu o entusiasmo pelo projeto, que lentamente amadurecia. De então ao advento da República, nada menos de 22 investidas se fizeram em vão;<sup>4</sup> mas em

<sup>2</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE — *A Inconfidência Mineira (Autos de Devassa)*, Vol. I, Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, 1936; p. 95. Depoimento do Tenente-Coronel Domingos de Abreu Vieira. Em vários outros depoimentos, encontram-se também referências ao plano da Universidade.

<sup>3</sup> CAMPOS, Ernesto de Sousa — *Educação Superior no Brasil*, Rio de Janeiro, Ministério da Educação, 1940; p. 220.

<sup>4</sup> Id., *ibid.*, p. 220 a 247. VIANNA, Hélio — Projeto de Criação de Universidade, Anotado por D. Pedro II. In: MEC, *Revista do Ministério da Educação e Cultura*, n.º 28. Rio de Janeiro, MEC., 1964; p. 15.

<sup>5</sup> MOACIR, Primitivo — *A Instrução e o Império*. Coleção Brasileira, Vol. 121. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936; p. 582.

<sup>6</sup> CAMPOS, Ernesto de Sousa — *Ibid.*, págs. 251 e 253. MOACIR, Primitivo — *A Instrução e a República*, 2.º Vol. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1941; p. 209, 227, 231.

1889, por ocasião de sua última Fala do Trono, o Imperador já incluía "entre as exigências da instrução pública" a fundação de "duas universidades, uma ao Sul e outra ao Norte, para centros de organismo científico e proveitosa emulação, donde partirá o impulso vigoroso e harmonioso de que tanto carece o ensino".<sup>5</sup>

Apesar do clima de renovação em que nasceu, a República não trouxe desde logo a vitória que parecia próxima. Frustradas mais cinco tentativas<sup>6</sup> até 1908, tendeu o movimento a deslocar-se momentaneamente da órbita do Governo Central, ao influxo dos princípios liberais de descentralização, surgindo em 1909 a Universidade de Manaus<sup>7</sup> e em 1912 a do Paraná,<sup>8</sup> ambas como instituições "livres" a que as condições do meio não permitiriam senão uma existência efêmera e precária. Finalmente, em 1915, a solução tão esperada veio inesperada-

<sup>7</sup> A Universidade de Manaus foi instituída a 17 de janeiro de 1909, data de aprovação do seu Estatuto. Tinha "cursos" em vez de escolas (o que nos parece digno de nota): "a) Curso das Três Armas; b) Curso de Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia e outras especialidades; c) Curso de Ciências Jurídicas e Sociais; d) Curso Farmacêutico e Bacharelado em Ciências Naturais e Farmacêuticas; e) Curso de Ciências e Letras; além de um Curso Médico, a criar-se posteriormente". Cf. Síntese Histórica da Faculdade de Direito do Amazonas. In: *Revista da Faculdade de Direito do Amazonas*, 3, Ano 3, 2.º fase. Manaus, 1955; p. 30.

<sup>8</sup> A Universidade do Paraná foi instituída a 19 de dezembro de 1912; cf. ata de fundação que tivemos ensejo de examinar. Há, portanto, uma diferença entre ela e a de Manaus. Enquanto esta última ainda surgiu no regime do Código Eptácio Pessoa (Decreto n.º 3.890, de 1.º-1-1901), a do Paraná foi criada na vigência da reforma Rivadávia Correia (Dec. n.º 8.659, de 5-4-1911), que durante quatro anos restabeleceu o "ensino livre" de Leôncio de Carvalho.

mente e sob forma que não correspondia a tão longa expectativa, isto é, sob a forma de simples emenda introduzida na chamada Lei Carlos Maximiliano para autorizar o Governo, "quando julgasse oportuno", a "reunir em universidade" as três faculdades existentes no Rio de Janeiro.<sup>9</sup>

Em 1920 surgiu a oportunidade; e a partir daí, ao contrário do que aconteceu no século XVI, tivemos a instituição mas não possuímos a universidade. Outra coisa não se fez, realmente, além de superpor uma reitoria a essas escolas isoladas de caráter exclusivamente profissional, tal como um século atrás se haviam organizado os primeiros liceus pela mera justaposição de "aulas-régias" que remontavam às reformas pombalinas. Não se previu sequer a unificação dos estudos comuns e tais áreas de aplicação, e muito menos se cogitou de estabelecer um dispositivo de integração ao nível do conhecimento fundamental. Apenas tínhamos um nôvo rótulo que soava bem aos nossos ouvidos provincianos do primeiro quartel do século.

Isso era tanto mais de lastimar quanto a tendência que se esboçava nos centros mais experimentados, a partir do século XIX, se exprimia exatamente no sentido oposto de não considerar universitários os cursos profissionais. Prôpriamente falando, universidade seria tão-só o que na Idade Média funcionava como "escola

<sup>9</sup> Lei n.º 2.924, de 5 de janeiro de 1915. Seguindo o estilo da época, a lei consistiu principalmente numa "autorização" para a reforma, a concretizar-se por atos do Poder Executivo. O primeiro desses atos veio em seguida: foi o Decreto n.º 11.530, de 13 de março de 1915, que "reorganiza o ensino secundário e o superior da República". Dêle, porém, exclui-se a Universidade, que somente cinco anos depois foi instituída pelo Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920.

introdutória", a Faculdade de Artes,<sup>10</sup> posteriormente redefinida ora como Faculdade de Filosofia, ora como "Liberal Arts College", ora como um sistema em que se compreenderiam as Ciências e as Humanidades. Longe de nós pretender que enveredássemos por êsse caminho da torre de marfim quando, ao contrário, poderíamos trilhar a estrada real de uma universidade, como hoje se concebe, aonde aflui todo o conhecimento em suas múltiplas e indetermináveis formas de saber puro e aplicado. Mas precisamente esta síntese era o que se preconizava entre nós também desde o século passado, menos decerto como profética antevisão do futuro do que como uma solução de compromisso para atender à exiguidade dos nossos recursos e da nossa experiência.

Em seu famoso projeto de 1870, por exemplo, o conselheiro Paulino José Soares de Sousa propunha uma universidade formada por escolas de Ciência (a antiga Escola Central), de Ciências Sociais e Jurídicas, de Medicina e de Teologia, prevendo que "a parte geral" das respectivas "matérias poderia ser ensinada em comum aos alunos das diversas faculdades a que interessassem, dando-se em cada curso maior latitude aos estudos de aplicação na parte que lhe é peculiar."<sup>11</sup> Ainda mais categórico era o Ministro Manuel Pinto da Sousa Dantas ao apresentar o seu plano de 1884, cuja autoria se atribui a Rui Barbosa. "A idéia da Universidade", afirmava-se nesse documento, "não se reduz em sua realização objetiva à concentração em certo e determinado lugar de três, quatro

<sup>10</sup> THUROT, Charles — *L'Organisation de l'Enseignement dans l'Université de Paris au Moyen Âge*. Paris, Dezobry. E. Magdeleine et Cie., 1850; p. 35.

<sup>11</sup> Relatório do Ministério do Império de 1870, Rio de Janeiro, Tip. Nacional, 1870; p. 31.

ou cinco estabelecimentos de ensino superior. Deve ser a tradução da síntese do saber, ligadas entre si as partes de cada uma das instituições de que ela se há de compor e relacionadas estas umas com as outras, de modo que constituam um corpo harmônico animado do mesmo espírito e tendendo ao mesmo fim".<sup>12</sup>

Não diremos, assim, que a nossa universidade já tenha nascido velha porque, em rigor, ela não chegou a nascer como a sonharam os seus precursores. O que instituímos não foi sequer uma "federação de faculdades" ao estilo da *federal university* inglesa, porquanto em nenhum momento se teve em mira preservar, em meio ao isolamento das escolas, a unidade que se consubstancia nesse "mesmo espírito" e nesse "mesmo fim" reclamados desde 1884. Daí fluíram duas conseqüências bem conhecidas de todos nós: enquanto o "modelo" fixado em 1920, no qual teimosamente persistia o de 1808, passou a condicionar a subsequente expansão do ensino superior, surgiu e progressivamente se intensificou, nos círculos mais avançados, o movimento que tomaria mais tarde a designação imprópria de "reforma universitária", caracterizado por uma busca de maior autenticidade a partir da estrutura institucional; e esta fundamental contradição iria assinalar o segundo período da luta pela Universidade no Brasil.

No próprio ano de 1920 iniciou-se o longo inquérito da Associação Brasileira de Educação, desenvolvido até

1929, em que foram ouvidas sobre o assunto dezenas de figuras das mais eminentes do mundo intelectual brasileiro. Azevedo Sodré, por exemplo, propunha que se mantivesse, "ao lado das faculdades e escolas profissionais, uma faculdade de Letras e outra de Ciências e Altos Estudos, sem esquecer "a aproximação e o convívio dos alunos" a serem conseguidos "já pela proximidade dos edifícios, já pela centralização administrativa..., já pela criação de cursos comuns"; Raul Briquet salientava que os estabelecimentos de aplicação requeriam "um órgão intermédio representado pela Faculdade de Ciências e pela de Filosofia e Letras, ainda inexistentes"; Álvaro Osório de Almeida propunha idênticas soluções para, como êle dizia, evitar a dispersão "de múltiplos laboratórios iguais e bibliotecas incompletas, em vez de grandes laboratórios e uma grande biblioteca", e combater "o excesso de ensino profissional" que "sacrifica o cultivo das ciências", impedindo o aluno de "seguir cursos fora dos programas de seus estudos" para "alargar o espírito e conhecer melhor as outras profissões";<sup>13</sup> e assim por diante.

A tônica era sempre a mesma, como a prenunciar uma vitória que pareceu ainda mais próxima quando, em 1927, o Congresso de Ensino Superior então realizado esposou idêntica ordem de idéias. Logo, porém, reavivou-se a contradição ao ser criada pelo Governo Estadual a Universidade de Minas Gerais, também em 1927, precisamente como o fôra a do Rio de Janeiro. Este fato não teve a força de esfriar o calor da luta, que prosseguiu em tôdas as frentes para reu-

<sup>12</sup> MOACIR, Primitivo — *A Instrução e o Império*. Ibid., pág. 568. BARROS, Roque Spencer Maciel de — *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1959, p. 374, 375.

<sup>13</sup> ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO — *O Problema Universitário Brasileiro*. Rio de Janeiro, ABE., 1929; p. 93-95, 287 e 154-156, respectivamente.

nificar-se um ano depois da II Conferência Nacional de Educação,<sup>14</sup> numa quase preparação final para a grande oportunidade que veio em seguida: a Revolução de 1930. Vitorioso o movimento revolucionário, estabeleceu-se no País um clima propício às grandes reformas, instalando-se o Ministério da Educação e Saúde como ponto de partida das ambiciosas transformações que se projetavam para o setor pedagógico, entre as quais a estruturação da Universidade.

O primeiro passo neste sentido foi a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras como órgão que, segundo o Ministro Francisco de Campos, daria "de modo mais acentuado, ao conjunto de institutos reunidos em universidade, o caráter propriamente universitário, permitindo" assim "transcender os limites do interesse puramente profissional". Mas logo veio o recuo. Ante a consideração de que, "nos povos em formação como o nosso, a alta cultura não pode ser organizada de uma vez", a nova escola seria, "antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação" destinado a "formar o nosso corpo de professores... do ensino normal e secundário".<sup>15</sup> Assim, em nome de uma prudência que mal disfarçava a sobrevivência do padrão em voga, confundiam-se os fins com os meios — o desenvolvimento da "alta cultura", que não se faz "de uma vez" porque nunca se conclui, com os órgãos destinados a promovê-la — e chegava-se à solução autocontraditória de procurar "transcender o limite do interesse profissional" através de uma

escola "antes de tudo e eminentemente" profissionalizante.

Tão imprecisa tomada de posição teria que, por força, projetar-se negativamente no desdobramento do que o próprio Francisco de Campos denominou a "Organização Universitária Brasileira", sobretudo na sua chamada Lei Básica. Esta, ao incluir a nova escola entre as quatro mais importantes de que três deveriam sempre existir, não tornava obrigatória sua criação e, em consequência, apenas facultava a unificação dos estudos se assim o permitissem os estabelecimentos profissionais do antigo sistema que contra ela precisamente se rebelavam.<sup>16</sup> Era o nôvo a ser aferido pelo velho, de modo que ou lhe tomava as dimensões ou simplesmente não subsistiria. A lei se revelava de todo ineficaz como instrumento de renovação; e disso logo veio a prova quando, em 1934, a Universidade de Porto Alegre teve de organizar-se exatamente como as do Rio de Janeiro e de Minas Gerais.

É certo que no mesmo ano foi instituída a Universidade de São Paulo, também estadual, com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que deveria, consoante observava na época o professor Fernando de Azevedo, constituir-se "a grande força de atração capaz de fazer gravitar em torno dela toda a constelação dos institutos universitários de caráter profissional por meio da sólida preparação cultural e científica, puramente teórica, que ela ministra e que deve fundamentar e informar a especialização profissional a cargo dos outros ins-

<sup>14</sup> Id., *ibid.*, p. XIII e XIV da parte introdutória.

<sup>15</sup> ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA. Decretos 19.850, 19.851 e 19.853, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1931; p. 8.

<sup>16</sup> Id., *ibid.*: Decreto n.º 19.851, artigos 5.º (I) e 44.

titutos".<sup>17</sup> Entre êstes, numa resposta concreta às hesitações da Lei Básica, figurava um Instituto de Educação como unidade especial para a profissionalização pedagógica dos que, após os estudos básicos, se destinassem ao magistério e à supervisão ou administração de escolas e sistemas escolares.

Parecia que por fim havíamos encontrado o caminho da Universidade. Um ano depois, sob a inspiração de Anísio Teixeira, iniciava-se no Rio de Janeiro uma nova e promissora experiência — a Universidade do Distrito Federal — cuja estrutura partia de uma Escola de Ciências, uma Escola de Filosofia e Letras e um Instituto de Artes. Sobre os estudos feitos nestas unidades de base se assentariam os desdobramentos profissionais a cargo de estabelecimentos especializados, entre os quais se incluía uma Escola de Educação. Seus vários órgãos operariam "dentro de um plano comum, em estreita e real cooperação, de modo a manter a unidade orgânica da instituição"; seus cursos seriam "organizados pela Reitoria, compreendendo matérias de um ou mais institutos segundo as respectivas funções e especialidades"; e "só à Universidade, pela Reitoria, cabia expedir certificados, licenças e diplomas e conferir graus".<sup>18</sup>

A própria Universidade do Rio de Janeiro, ao ser reestruturada em 1937, como Universidade do Brasil, tendia a seguir novos rumos com a inclusão em seu plano de uma Faculdade Na-

cional de Educação ao lado da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, esta apresentada no tôpo da lista como a indicar a sua posição especial.<sup>19</sup>

Mais uma vez, entretanto, a grande contradição se fez sentir. Em 1939, desapareceu na voragem do Estado Nôvo a Universidade do Distrito Federal; a Universidade do Brasil recuou no plano estrutural aos seus dias de 1920; e a Universidade de São Paulo, forçada a cumprir "um decreto injusto", não tardou a seguir-lhe as pegadas. O germe de 1931 alcançara seu ponto de virulência, e o velho finalmente julgava o nôvo. As escolas tradicionais, que detinham a força deliberativa dessas instituições, recusaram-se a transferir o ensino e a pesquisa de base para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esta, desaparecida a função integradora que lhe justificava a existência, acabou por incorporar o setor de Educação e transformar-se, melancolicamente, numa escola profissional talhada à imagem e semelhança das demais. Até então, como assinalamos em trabalho recente, "repetia-se o mesmo ensino em cada estabelecimento que o incluía no seu currículo"; daí por diante, além das duplicações que prosseguiriam nas áreas de aplicação, seriam ministradas disciplinas fundamentais não somente em cada estabelecimento como tôdas elas na Faculdade de Filosofia".<sup>20</sup>

Novamente se mobilizou o mundo intelectual brasileiro para apontar as distorções que se consumavam. Den-

<sup>17</sup> AZEVEDO, Fernando de — *As Universidades no Mundo de Amanhã*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1947; p. 74.

<sup>18</sup> UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL — Instrução n.º 1 da Reitoria (baseada no Decreto n.º 5.513, de 4 de abril de 1935). Rio de Janeiro, 1935: arts. 3.º e 8.º (Documento mimeografado).

<sup>19</sup> Lei n.º 452, de 5 de julho de 1937: art. 4.º.

<sup>20</sup> CHAGAS, Valmir — Reestruturação das Universidades Federais (Parecer número 442-66 do Conselho Federal de Educação). *Iv: Documenta* n.º 57. Rio de Janeiro, CFE, 1966; p. 70.

tre os muitos pronunciamentos que se fizeram nesta fase citaremos o do professor Ernesto de Sousa Campos, que bem resume a tendência dominante nas rodas mais avançadas. Insistia êle em que "a vantagem primacial, a verdadeira pedra angular, das organizações universitárias consiste na possibilidade de centralização e sistematização de serviços idênticos ou análogos para benefício *didático e econômico* do conjunto", sem o que "estação irremediavelmente anulados todos os esforços de construir centros universitários no País". O instrumento de tal concentração não era outro senão a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, "elemento nuclear das universidades", acrescentava êle, por constituir "um terreno neutro onde não se realizam curso: de aplicação" e situar-se, assim, numa posição "equidistante de tôdas as outras faculdades".<sup>21</sup>

Tudo, porém, convergia para a conservação do *status quo*. Eram apenas cinco as instituições em funcionamento, se considerarmos a Universidade Rural do Brasil,<sup>22</sup> criada em 1937; de sorte que nem as despesas correspondentes importavam em pesados encargos orçamentários, nem a dispersão reinante chegava a ser percebida. Por outro lado, era limitada a procura dos estudos superiores, numa época em que poucos tinham acesso ao ensino de segundo grau e apenas o seu "ramo" secundário conduzia à universidade. Reduzido era também o número dos seus cursos, já que ainda não se diversificara o mercado de profissionais formados em nível

<sup>21</sup> CAMPOS, Ernesto de Sousa — *Ibid.*, p. 454, 455.

<sup>22</sup> Eram *federais* a Universidade do Brasil e a Universidade Rural do Brasil; eram *estaduais* as universidades de Minas Gerais, de Pôrto Alegre e de São Paulo.

universitário, cifrando-se em grande parte o diploma a um valor ornamental de qualificação social. Finalmente, raros eram os professôres que tinham ensino de graduar-se, aperfeiçoar-se ou especializar-se em outros centros onde pudessem assimilar autênticos padrões acadêmicos. Em outras palavras: não havia interêsse governamental, nem pressão social, nem iniciativa institucional para a efetivação da mudança; e na ausência de condicionantes exógenos ou endógenos, frustrava-se a pregação dos idealistas.

Frustrava-se para em seguida renascer e, dentro em breve, renascer no clima de profundas transformações econômicas, sociais e culturais que naquele preciso instante já estavam em germe no bôjo da II Guerra Mundial. O próprio terreno universitário fertilizava-se, como numa preparação, com a semeadura feita por Armando de Sales Oliveira, ao atrair para a Universidade de São Paulo grandes *scholars* de outros países que se viam deslocados de seus laboratórios e cátedras. Graças sobretudo a esta iniciativa pioneira, havia em 1945 um núcleo de jovens cientistas brasileiros que iria progressivamente desenvolver-se, no pós-guerra, ao se abrirem novas e cada vez mais amplas oportunidades de formação em outros centros. Não tardou que se procurasse trazer a primeiro plano o cultivo da ciência pura e a pesquisa em tôdas as suas formas.

Como, porém, tal não era possível em estabelecimentos declaradamente profissionais e montados com objetivo apenas de ensino, os quais mesmo em universidades permaneciam funcionalmente isolados, gerou-se um conflito que não mais cessou de intensificar-se à medida que para êle convergiam outros fatores oriundos dessa geral autoconsciência brasilei-

ra que tem como causa e efeito o processo de desenvolvimento.

O primeiro de tais fatores, no que entende com os propósitos do presente trabalho, foi aquela "revolução social silenciosa" que Lowndes, num livro fascinante,<sup>23</sup> situou na Inglaterra entre 1895 e 1935. Embora com evidente atraso, ela iniciou-se no Brasil quando significativas parcelas de nossa população, antes marginalizadas, começaram a integrar-se no jôgo produção-consumo usando a escola como seu principal instrumento de acesso. A consequência foi a expansão da rede escolar, com predomínio crescente do ensino público, impondo substanciais modificações de estrutura e de métodos aos vários níveis que iam sendo progressivamente alcançados. O nível superior, por constituir o último degrau da escada de escolarização, permaneceu durante algum tempo fora de alcance da onda que se avolumava e, mesmo ao ser atingido, procurou enfrentá-la com soluções capazes de lhe preservarem o estilo tradicional que a tudo havia resistido.

Ao crescimento da procura respondeu, portanto, com meros arranjos de superfície que apenas produziam distorções, como o "cursinho", e não implicavam uma efetiva racionalização dos meios para o reclamado aumento da produtividade; e assim também procedeu ante as várias ordens de desafios que a realidade lançava a cada passo. Quando, por exemplo, mais altas se tornaram as vozes dos novos cientistas que reclamavam melhores condições de trabalho, fundou institutos de pesquisa que, ao preço de uma evidente cisão das grandes

funções universitárias, permitiam se mantivesse intata sua organização; quando se condenou seu alheamento aos problemas regionais, instituiu órgãos ditos de extensão, como líricas agências de desenvolvimento, que isentavam suas faculdades e escolas de qualquer mudança de atitude; quando às antigas áreas de Medicina, Direito e Engenharia teve de acrescentar outras modalidades de habilitação profissional, converteu-se em unidades à parte onde também se instalavam setores básicos e de aplicação que repetiam muitos ou todos dentre os já existentes; e assim por diante.

Em breve, a dispersão já não poderia ser ignorada e, à medida que aumentasse o número de instituições, iria tornar-se cada vez mais visível até assumir as proporções críticas de hoje. De cinco existentes em 1940, as universidades já eram doze<sup>24</sup> em 1950 e dezenove em 1955, tôdas ainda organizadas pelo antigo modelo. Já então, porém, sentia-se uma inquietação que partia sobretudo dos meios universitários mais recentes, inconformados com o acanhamento de um padrão que não correspondia às condições sob que nasceram. Duas novas direções descortinaram nesta fase:

<sup>23</sup> Em 1950 havia as seguintes universidades: *oito federais* — as do Brasil e Rural do Brasil (Rio de Janeiro), a do Recife, a da Bahia, a de Minas Gerais, a do Rio Grande do Sul (ant. Univ. de Pôrto Alegre), a do Paraná e a do Distrito Federal (esta só em nome como restauração da experiência de 1935); *uma estadual* — a de São Paulo; e *três particulares* — as Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro, de São Paulo e do Rio Grande do Sul. Em 1955, além das anteriores, havia *mais duas federais* — a do Ceará e a Rural de Pernambuco; *duas estaduais* — a da Paraíba e a Rural do Sul (RGS); e *quatro particulares* — a Universidade Católica de Pernambuco, a Universidade Mackenzie e a Universidade Católica de Campinas.

<sup>24</sup> LOWNDES, G. A. N. — *The Silent Social Revolution* (5th impression). London, Oxford University Press, 1955; *passim*.

enquanto algumas universidades tendiam a restaurar a solução paulista de 1934, colocando no centro do sistema a Faculdade de Filosofia, planejava-se a Universidade de Brasília em moldes que lembravam a experiência lançada em 1935 no então Distrito Federal. Mas a resistência prosseguia invencível e, em 1960, já existiam trinta e uma universidades<sup>25</sup> concebidas ao indefectível estilo de 1920.

Nem mesmo a Lei de Diretrizes e Bases, sem dúvida uma das mais felizes realidades legislativas da história educacional brasileira, foi capaz de condicionar desde logo a esperada transformação. Os quinze anos de sua elaboração coincidiram com o período em que a expansão escolar ainda não alcançara de cheio o nível superior. Daí por que, enquanto seus dispositivos já consignam os grandes avanços que o debate e a experiência haviam incorporado aos graus primário e médio, o art. 79 ainda consagra, em matéria de organização universitária, praticamente tudo o que se pretendia fôsse modificado: no *caput*, a velha estrutura de escolas reunidas que o Conselho Federal de Educação, em diversas oportunidades, procurou atenuar dando ênfase ao conceito de "administração comum", também aí presente; no § 1º, as "universidades especializadas" que representam a negação da idéia de universidade; no § 2º, a separação artificial das

<sup>25</sup> Em 1960 federalizou-se a Universidade da Paraíba e a Universidade do Distrito Federal passou ao recém-criado Estado da Guanabara. Além destas alterações, que não modificaram o número das instituições existentes, havia *mais* nesse ano *oito federais* — as do Pará, de Santa Maria (RGS), do Rio Grande do Norte, do Estado do Rio de Janeiro, de Santa Catarina, de Goiás, de Juiz de Fora (MG) e a Rural do Sul (RGS); e *quatro particulares* — as católicas de Minas Gerais, de Goiás, do Paraná e de Pelotas.

grandes funções universitárias pela definição dos institutos como órgãos "de pesquisa", levando *contrario sensu* à dos estabelecimentos como órgãos apenas de ensino; e no § 3º, finalmente, o "colégio universitário" como oficialização do "cursinho", outra anomalia que o Conselho Federal tentou corrigir através de brilhante parecer relatado pelo conselheiro Almeida Júnior.<sup>26</sup>

É significativo que a Lei de Diretrizes e Bases haja sido promulgada cinco dias após a criação da Universidade de Brasília,<sup>27</sup> como a indicar o clímax da grande contradição; e mais significativo ainda que ela própria se fizesse o repositório dessa contradição ao conter, juntamente com um art. 79 voltado para o passado, as mais ousadas concepções de autonomia, flexibilidade e experimentação como um convite à imaginação e à iniciativa dos educadores. A resposta não se fez esperar e começou por uma difusa imitação, psicologicamente explicável, do sistema de institutos centrais que se impôs, no todo ou em parte, mesmo onde outras já eram as opções. Foi o momento de Brasília, em que mais um dispositivo de estudos básicos tendeu a ser acrescentado aos já existentes nas escolas profissionais e na Faculdade de Filosofia, como se 1962 apenas repetisse e agravasse 1934...

Diversas, porém, já eram as condições internas e externas e, ao seu influxo,

<sup>26</sup> ALMEIDA JÚNIOR, A. de — O Currículo da Terceira Série Colegial (Parecer n.º 53-62 do Conselho Federal de Educação). In: *Documenta* n.º 4. Rio de Janeiro, CFE., 1962; p. 44.

<sup>27</sup> Criação da Universidade de Brasília: Lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961; Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

rápido se evoluiu dessa aplicação particular de Brasília para a vivência de uma Teoria da Universidade, a partir da qual novas soluções puderam ser divisadas. Foi o momento criador, em que as considerações de escolas, faculdades e institutos começaram a perder a sua tradicional característica de fins em si ao surgirem como simples meios para realizar a unidade estrutural e funcional do conjunto. Essa unidade, que se confunde com o próprio ideal universitário, é o que de fato importa hoje como importou ontem, e hoje sem dúvida mais do que ontem. Com a explosão dos conhecimentos e a sua extrema diversificação em especialidades cada vez mais sofisticadas, tornou-se urgente uma reunificação que só a Universidade poderá promover; e com a explosão populacional, que também entre nós já chega ao nível superior, a racionalização dos investimentos educacionais se fez um imperativo de sobrevivência. Não era decerto por mero acaso que ao fim de 1966, quando já possuíamos trinta e nove

<sup>28</sup> As 39 universidades atualmente existentes estão assim distribuídas: 23 *federais* (autarquias ou fundações): as do Amazonas, do Pará, do Maranhão, do Ceará, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Pernambuco, de Alagoas, da Bahia, de Minas Gerais, de Juiz de Fora (MG), do Espírito Santo, do Estado do Rio de Janeiro (Universidade Federal Fluminense), do Rio de Janeiro (GB), do Paraná, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul, de Santa Maria (RGS), de Goiás e de Brasília, além das universidades rurais de Pernambuco, "do Brasil" e do Sul (RGS); *três estaduais* — a do Estado da Guanabara, a de São Paulo e a Rural de Minas Gerais; e 13 *particulares* — as PUCs do Rio de Janeiro, de São Paulo e do Rio Grande do Sul; a Universidade Mackenzie; e as católicas de Pernambuco, de Salvador, de Minas Gerais, de Petrópolis, de Campinas, do Paraná, de Pelotas (Universidade Sul-Rio-Grandense de Pelotas), de Caxias do Sul e de Goiás.

universidades,<sup>28</sup> o velho padrão dava mostras claras de perder a resistência.

Tudo, por fim, convergia para a configuração de uma nova realidade cuja existência o Poder Público houve por bem reconhecer através do Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Este, portanto, já não foi um *a priori* legislativo que pretendesse gerar fatos, pois antes constituiu o ponto de chegada de um longo processo de amadurecimento. Daí seu caráter menos impositivo que declaratório, erigindo à categoria de lei o que já representava uma aspiração generalizada, ou seja, — como está no seu art. 1.º — a organização das universidades "com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos". Não atribuiu, porém, o Governo ao novo diploma a amplitude de "diretrizes e bases", como é de sua competência, preferindo restringi-lo às suas próprias instituições e adotar, quanto às demais, uma linguagem permissiva e uma política de incentivo que, sem impor, lhes possibilita e abrevia a reestruturação.

Esta sobriedade constitui a característica dominante da nova lei, cujos dispositivos em nenhum instante deixam transparecer opção ou preferência por determinado tipo de estrutura. Em rigor, o que se enfeixa na sua parte fundamental não vai além do que é intrínseco à idéia universitária: a definição de cada unidade "como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa"; a concentração dos estudos básicos num "sistema comum" que poderá repetir a solução de 1934, ou a de 1935, ou a de 1961, ou simplesmente fugir a todas elas; o estabelecimento do princípio de não

"duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes"; e o conseqüente desenvolvimento de atividades inter-escolares sob conveniente coordenação. Em suma: qualquer instituição pública ou privada poderá dora-vante organizar-se como lhe aprouver, desde que se organize *como universidade*.

Mas a verdade é que há graus de integração universitária, para cuja avaliação a simples estrutura didático-administrativa ainda constitui um índice falho se estiver ausente seu correlato funcional, o que não implica seja impossível alcançar um dos termos a partir do outro. É tão correto afirmar que um determinado tipo de funcionamento condiciona a estrutura correspondente, como planejar certa estrutura para um funcionamento que se tenha em vista; o que não se admite é a estrutura pela estrutura, ou o funcionamento *à vide*. No caso brasileiro, enquanto a maioria diagnosticava que não desenvolvíamos uma dinâmica universitária por faltarmos a necessária montagem, alguns achavam que não possuíamos essa montagem por inexistir aquela dinâmica. Era um círculo vicioso que poderá ser rompido agora se, desde logo, as várias instituições tiverem bem nítida a consciência de sua missão e do regime a implantar para cumpri-la; e na medida em que isso aconteça, cada uma delas será mais ou será menos universitária.

Ter-se-á então encerrado o segundo e iniciado o terceiro período da luta pela universidade no Brasil, a caracterizar-se por uma constante busca de autênticos padrões de funcionamento. Este período já não se encerrará, porque a perfeição não se atinge: será a universidade — "utopia" de que

fala Gusdorf,<sup>29</sup> sempre renovada e nunca realizada. Mas se outros não lhe verão o fim, teremos os desta geração o privilégio de lançar-lhe as bases e assistir-lhe ao comêço. A simples estrutura que se traça neste exato momento já contém, implícita ou explícita, a opção pelo grau de organicidade que a tudo se imprimirá: ao ensino básico e profissional; à pesquisa pura e aplicada; ao relacionamento desses estudos gerais ou fundamentais com os especializados ou de aplicação; e à integração das próprias funções de ensino e pesquisa.

Ainda quanto à estrutura, entendemos que uma instituição será tanto mais orgânica — ou *aberta*, como antes a denominamos<sup>30</sup> — quanto menor seja o número de suas divisões internas. Sem visões escatológicas, do futuro, diremos que se marcha para uma universidade sem escolas que espelhe a filosofia da "automação", tal como o especialismo pode talvez ser tido como expressão de um taylorismo pedagógico. Essa tendência unificadora já se faz sentir desde agora, à medida que áreas tradicionalmente separadas se entrecruzam e "o velho estilo do cientista isolado e independente cede lugar às equipes de especialistas", como recentemente notava o reitor inglês de Essex.<sup>31</sup> O caminho a seguir há de ser, também para nós, a progressiva eliminação dos compartimentos escolares que *fecham* a universidade e, até onde ou quando isto não seja possível, o seu relacionamento orgânico para ensejar a livre circulação do saber.

<sup>29</sup> GUSDORF, Georges — *L'Université en Question*. Paris, Payot, 1964; p. 13.

<sup>30</sup> CHAGAS, Valnir — "Reestruturação das Universidades Federais. *Ibid.*, p. 71.

<sup>31</sup> SLOMAN, Albert E. — *A University in the Making*. New York, Oxford University Press, 1964; p. 10.

A primeira alternativa leva, de imediato, à constituição de unidades amplas que dispensam a criação de outras sempre que se planeje a oferta de novos cursos. Neste sentido, a mais universitária das soluções conhecidas é a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ou qualquer de suas variantes antigas ou modernas, cujas raízes vão dar à faculdade de Artes medieval. Pena é que, após uma longa prática deformadora, não existam no momento condições psicológicas para restaurá-la na funcionalidade da sua concepção original, como há seis anos imaginávamos pudesse ocorrer;<sup>32</sup> mas daí não se há de concluir pelo contrário e saltar para a sua pulverização numa dezena de institutos centrais que, sem dúvida alguma, irão acentuar ainda mais a dispersão atual. Em plano que recentemente nos foi dado elaborar, propusemos a constituição do "sistema comum" referido no Decreto-lei nº 53 com três escolas ou institutos centrais — de Ciências, Estudos Sociais e Humanidades — numa *abertura* inicial de que não pouco nos parece lícito esperar, máxime se idêntica orientação fôr adotada nos setores profissionais.

A segunda alternativa conduz, por sua vez, ao desenvolvimento de atividades interescolares, para cuja supervisão a própria lei já previu dispositivo especial a situar-se "na administração superior". Mas a êste relacionamento feito ainda "por cima", e portanto indireto, deve corresponder um outro direto em nível infra-estrutural: será a organização de departamentos interescolares, ou congregações de carreira, para reunir professores de institutos diferentes que,

num dado instante, cooperem na mesma pesquisa ou ensinam para o mesmo curso. É preciso não esquecer que doravante, ante o princípio também legal da não-duplicação de meios, praticamente nenhum projeto didático ou científico poderá ser executado em uma só unidade universitária. A nova realidade a surgir em primeiro plano será sempre a universidade, e não mais qualquer de suas partes.

Idêntica perspectiva se delineará em relação aos estudantes, que antes de o serem imediatamente de tal ou qual faculdade, como hoje acontece, deverão sê-lo *da universidade*. Os diretórios acadêmicos cederão o passo ao diretório central, num processo de absorção que poderá cumular na existência de um só diretório universitário. Entretanto, o fator decisivo de tal mudança não estará obviamente nas atividades sociais, de qualquer forma exteriores ao que é intrínseco à instituição — o Conhecimento; êle antes residirá nos *estudos em comum* que se tornaram finalmente obrigatórios. Ainda êstes, contudo, não representarão mais que uma saída lateral se, desde logo ou num futuro próximo, não se chegar também à prescrição de *estudos comuns*. A distinção parece-nos essencial, porque uma coisa é integrar recursos — concentrar físicas ou sociologias "diferentes" para carreiras que não se intercomunicam — e outra, muito diversa, é levar a integração à formação mesma do aluno e de todos os alunos.

O problema desloca-se então para o plano metodológico, projetando-se diretamente na elaboração curricular. Para resolvê-lo não é suficiente que haja um "ciclo básico", embora reconheçamos que êste assinalou a terceira fase de uma evolução a partir da

<sup>32</sup> CHAGAS, Valmir — A Reforma Universitária e a Faculdade de Filosofia. In: *Educação e Ciências Sociais*, n.º 17. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1961; p. 43.

completa indiferenciação das disciplinas, passando por uma incipiente distinção, até chegar a seu escalonamento por critérios de maior hierarquia. Mas não basta que exista um ciclo inicial se êle está referido a um só curso ou mesmo a cursos estreitamente afins como Farmácia, Odontologia e Medicina. É preciso que, pelo menos, cada uma das divisões maiores do saber não se apresente já mutilada ao primeiro contato do estudante. Para seguir uma carreira que se enraíze, por exemplo, nas chamadas ciências da natureza, a principal condição de êxito é a vivência do pensamento científico, a ser adquirida sem restrições do âmbito de sua incidência e, principalmente, sem idéias preconcebidas de especialização. Do contrário, o ciclo imediato já nem poderá caracterizar-se como "de aplicação", porquanto não haverá o que aplicar, cifrando-se a um simples adestramento em práticas que cedo envelhecem.

Também não bastará êste alargamento se as grandes áreas em que se dividir o primeiro ciclo permanecerem estanques na formação do aluno. Tcnhamos presente que, no profissional de nível superior, se prepara igualmente um cidadão e, sobretudo em países como o Brasil, alguém que se destina potencialmente a uma posição de liderança na comunidade em que atue um dia. Juntamente, pois, com os estudos científicos e técnicos, é preciso desenvolver *em todos* o que Hutchins chamava "um acervo comum de idéias fundamentais",<sup>23</sup> ou seja, alguma cultura geral que ligue entre si aquelas grandes áreas, tal como nelas se unificam as respectivas aplicações. Sem isto, o diálogo se

<sup>23</sup> HUTCHINS, Robert Maynard — *The Higher Learning in America* (9th printing). New Haven, Yale University Press, 1958, p. 59.

tornará impossível entre especialistas de áreas diferentes, incapazes de perceber os pontos de interseção de suas carreiras para a promoção do bem-comum. O resultado é o egoísmo que se alastra, achando cada um que a sociedade tem o dever de educá-lo para assegurar-lhe um êxito estritamente pessoal com que muitas vèzes agravará as disparidades existentes.

Não se trata no caso de ministrar ao estudante uma cultura clássica, hoje convertida em especialidade; trata-se antes de, na expressão de Ortega y Gasset, transmitir-lhe "o sistema vital das idéias do seu tempo",<sup>24</sup> dentro do qual possa êle situar-se e aferir os valores e aspirações de sua própria Nação no contexto de um mundo que se apequena. Isto nos parece de extrema "utilidade" e importância *também* para a educação do pensamento. Afinal, consoante já observamos em outra ocasião, "de atividades exclusivamente técnicas... outra coisa não é possível esperar senão uma forma técnica de reagir mentalmente; como surgirá um pensamento científico do ensino bem orientado de ciências e um pensar *em geral*, científico e especulativo ao mesmo tempo, de um estudo em que se leve em conta a interdependência do geral e do especial como expressões do saber em sua fundamental unidade".<sup>25</sup>

É certo que ciência e cultura, mesmo em carreiras "práticas", não representam cogitações que devam circunscrever-se aos limites de um primeiro

<sup>24</sup> ORTEGA Y GASSET, José — *Misión de la Universidad*. Madrid, Revista de Occidente, 1960, pág. 17.

<sup>25</sup> CHAGAS, Valnir — *La Facultad de Educación y la Renovación de la Enseñanza Superior. In: Las Facultades de Educación y la Renovación Educativa*. Washington D. C., Unión Panamericana, 1966; p. 36.

ciclo. Também nos ciclos profissionais, a sua presença é que dará o toque prôpriamente universitário das várias atividades. Entretanto, não vemos como assim possa ocorrer se, desde cedo, não se criar nos estudantes a correspondente predisposição que, mais tarde, lhes determinará o comportamento em face de cada nôvo problema. Daí a prioridade que reclamamos para êstes ciclos introdutórios, os quais poderão de início restringir-se às grandes áreas do conhecimento, sem que se deixe de cultivar algum "geral", e progressivamente ampliar-se até a sua completa unificação. Ainda quando não se alcance essa última etapa, sem dúvida a mais ambiciosa, enormes serão as conseqüências de tal medida, cujos reflexos se farão sentir desde a seleção e orientação dos alunos até a expansão do sistema universitário.

Seja, para ilustrar, a divisão do ciclo básico em três áreas — Ciências, Estudos Sociais e Humanidades — cada uma delas com uma parte comum e outra voltada para um ou mais cursos, de acôrdo com o esquema de opções que se adote. O estudante já não ingressará numa escola ou para uma carreira predeterminada, segundo o modelo tradicional; ingressará na *Universidade* pela via de uma daquelas áreas, onde buscará a profissão cuja escolha ficará, portanto, adiada, como de há muito se preconiza. O que se inicie pelo setor de Ciências, por exemplo, receberá num primeiro momento a formação de base comum a todos e, num segundo instante, particularizará as ciências físicas ou as biológicas, devendo ao longo do ciclo seguir algumas disciplinas "gerais" nas outras duas áreas. Ao fim optará por uma carreira científica ou técnica, segundo lho indiquem as próprias observações e assim lho per-

mitam os estudos realizados e os correspondentes resultados.

Pretendemos, assim, que esta seja uma fase não apenas introdutória como ainda de seleção e orientação. Nela, paralelamente às atividades curriculares, deverão os alunos — por meio de folhetos explicativos, debates, conferências de especialistas e iniciativas análogas — tomar contato com as várias profissões e, até onde possível, receber aconselhamento de professores designados para êsse fim. Com isto, já não terá sentido o "Vestibular" dividido por carreiras, visto que será absurdo particularizar antes para generalizar depois, ou seja, partir da Medicina para as Ciências, do Direito para os Estudos Sociais e das Letras para as Humanidades. Outro, aliás, não foi o pensamento do Conselho Federal de Educação quando, ao interpretar o art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases, definiu o Concurso de Habilitação como um "estádio intermediário" que assinala a passagem da escola média para a superior e no qual, à guisa de classificar para distribuir vagas, se faz um primeiro diagnóstico da maturidade geral com que chega o candidato aos umbrais da Universidade.<sup>36</sup>

A adoção dêste princípio não oferece maiores dificuldades práticas, sobretudo onde antes já se tenha procedido à centralização do concurso ou à sua unificação por grupos de carreiras afins, ou adotado ambas as providências. Neste caso, o passo imediato e lógico será a prescrição do mesmo vestibular para todos — o Vestibular

<sup>36</sup> CHAGAS. Valmir — Concurso de Habilitação aos Cursos Superiores (Parecer n.º 58/62 do Conselho Federal de Educação). In: *Documenta* n.º 4. Rio de Janeiro. CFE., 1962; p. 68.

nhecimentos ministrados na escola de segundo grau<sup>37</sup> com vistas ao que, na linguagem de Richmond,<sup>38</sup> chama-se Único — abrangendo os principais conhecimentos de um perfil da cultura "média" do candidato. Este, portanto, insere-se não mais para curso ou cursos, e sim para uma das três grandes áreas do ciclo básico; mas poderá não alcançar a área inicialmente pretendida, ou pretendida como primeira opção, e acabar por matricular-se em outra que o seu perfil indique. É de esperar que soluções desta amplitude produzam uma revalorização progressiva do ensino de segundo grau, eliminando a interferência negativa que sobre ele exercia a Universidade quando levava o adolescente, não raro já no fim do ginásio, a pôr de lado matérias da mais alta importância para ensaiar num "cursinho" as provas do Concurso de Habilitação. O próprio cursinho, por tornar-se inviável ante o maior número das disciplinas, ou desaparecerá ou se transformará num bom colégio — o que será mais uma vantagem.

Outra vantagem previsível no plano macroeducacional, como diria Lourenço Filho, será a possibilidade de infundir maior disciplina ao crescimen-

<sup>37</sup> Para ajuizar da cultura "média" com que chega o estudante aos umbrais da Universidade, será indispensável aferir-lhe pelo menos os conhecimentos da Matemática, Física, Química, Biologia (como Ciências), Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira (como Estados Sociais), Português e uma língua estrangeira moderna (como Humanidades). Não é preciso que haja nove provas: talvez três sejam bastantes, com a vantagem de maior integração. O importante é que todos os candidatos estejam sujeitos às mesmas provas, qualquer que seja a área de ciclo básico assinalada para cada um deles como primeira opção.

<sup>38</sup> RICHMOND, Kenneth — *Culture and General Education*. London, Methuen Co. Ltd., 1963; pág. 87.

to da rede universitária. Até agora, porque não se admite o reconhecimento parcelado, toda escola superior surge no Brasil com pelo menos um curso completo, mínimo que se eleva a quatro quando se trata de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Instituído que fosse o ciclo básico, nos moldes preconizados, dêle — ou mesmo de uma de suas áreas, com alguns enriquecimentos "gerais" — já então seria possível partir, à maneira do que ocorre hoje no ensino médio; e tal como os melhores dentre os que chegam ao fim do ginásio seguem muitas vezes o colégio noutras localidades que o possuem, também os concludentes desse primeiro ciclo de graduação tentariam o ciclo profissional onde ele existisse. Nem todos obteriam êxito; porém os que não conseguissem romper o obstáculo poderiam, mediante preparo suplementar, ser readaptados para ocupações menos ambiciosas de nível pós-secundário. O "licenciado de 1º ciclo" e o técnico em engenharia operacional já constituem exemplos desse novo tipo de profissional, cuja procura tende a crescer rapidamente.

Mas voltemos à expansão. Em alguns casos, não se passaria desse primeiro ciclo; noutros, conforme o progresso das escolas e o desenvolvimento das comunidades, sobre ele se montariam ciclos profissionais, como os de magistério, que ainda representassem desdobramentos dos recursos existentes: seria a Faculdade de Filosofia em sua forma atual. Posteriormente, articuladas com esta e sem duplicar-lhe os meios suscetíveis de utilização, surgiriam ou não escolas especiais para setores aplicados de complexidade crescente: uma para o campo de "controle social", se para tanto houvesse condições; mais tarde outra para as áreas técnicas; em seguida uma ter-

ceira para as de saúde; e num dado momento se teria a universidade criada naturalmente, "de baixo para cima", e com um reduzido número de divisões que lhe ensinaria a indispensável organicidade. A Faculdade de Filosofia seria ou não desmembrada; mas em qualquer hipótese, como previmos<sup>39</sup> em 1963, teria finalmente exercido a função unificadora para que foi destinada.

E . . .

Tão vasto e fascinante é o tema que seria vão pretender esgotá-lo em uma ou algumas dezenas de páginas. Aflo-rando-lhe a certas implicações de imediato alcance, outro propósito não tivemos senão o de ilustrar a magnitude da tarefa que se descortina. Porque desde o plano físico ao de go-vêrno e administração, da organiza-

ção curricular aos métodos de ensino, da atitude dos alunos ao comporta-mento dos professôres, nenhum des-vão da vida universitária deixará de ser atingido à medida que se desdobre o processo de reestruturação agora iniciado. O importante é não temer êsses desdobramentos, quando apenas uma geração nos separa do ano 2.000; pois antes devemos provocá-los e acelerá-los, com imaginação e audácia, para "queimar etapas" que outros já venceram e, rapidamente, nos alçarmos à altura dos novos tempos. É o desa-fio da nossa própria urgência, a que tanto melhor responderá cada insti-tuição quanto mais íntegra — na organicidade da sua estrutura, na fle-xibilidade dos seus procedimentos didático-científicos, na síntese dos seus componentes geral e especiais, na unidade do seu espírito e na exce-lência dos seus padrões — o sentido universal de sua concepção com o to-que nacional dos problemas e solu-ções, para definir-se como uma autên-tica Universidade Brasileira.

<sup>39</sup> CHAGAS, Valnir — *O Destino da Faculdade de Filosofia*. Brasília, MEC — Diretoria do Ensino Superior (Simpósio Nacional das Faculdades de Filosofia), 1963 (documento mimeografado); pág. 17.

## Definição Geral dos Planos

Jacques Torfs \*

Um plano é um conjunto de medidas coordenadas que permitirão passar de uma situação existente num conjunto de setores ou num setor de atividades sócio-econômicas, a uma situação desejada, dentro de determinado número de anos.

A "situação desejada" será necessariamente a que permitirá aumentar ao máximo a contribuição do setor à realização dos altos objetivos de melhoria e do desenvolvimento desejados pela comunidade dentro do tempo mais breve, e com a menor utilização de recursos.

Dentro do quadro de um meio sócio-econômico completamente planejado, a substância e metas dos planos deverão ser integradas com as de todos os demais planos, e em particular com as do plano geral e nacional do desenvolvimento econômico e social.

### Hierarquia dos Planos

A definição anterior implica a existência de uma hierarquia entre os planos numa economia planejada. Os que somente abrangem as atividades

de uma zona geográfica limitada, como os planos de desenvolvimento municipal, por exemplo, como os que se referem a um subsetor especializado de uma atividade econômica determinada, como os planos de expansão da indústria química, não poderão ter validade, e na realidade não poderão denominar-se "planos", a menos que se integrem totalmente com as metas e os objetivos sociais dos planos da instância superior, tais como, nesses casos específicos, planos gerais de desenvolvimento estadual, ou planos de industrialização nacional.

No caso contrário, não haverá coincidência necessária entre as realizações dos planos especiais e as necessidades que serão descritas com maior precisão nos planos de instância superior, os quais, inevitavelmente, devem ter uma apreciação mais nítida das perspectivas gerais. Este conflito impedirá que seja levada ao máximo a contribuição do subsistema à realização dos objetivos do sistema geral.

Próximo ao cume da hierarquia dos planos se encontram os planos seto-

\* Perito da Unesco.

riais nacionais (da industrialização, da agricultura, da educação, etc.). Porém os mesmos não terão substância ou validade se não contribuírem para a realização de objetivos extrínsecos, que só podem surgir na descrição do plano nacional e integral de desenvolvimento econômico e social.

### Objetivos dos Planos

Num plano nacional integral de desenvolvimento econômico e social, a definição da "situação desejada" será o produto de decisões políticas, econômicas, sociais e culturais do mais alto nível, apoiadas por cálculos econômicos, e ajustadas à realidade dos recursos disponíveis.

A "situação desejada" num plano setorial (geográfico ou funcional) será descrita em função das altas metas que o plano de conjunto fixará para as realizações que necessariamente devem originar-se no setor considerado. Poderá incluir também metas adicionais que representem a expressão de ambições e necessidades inerentes ao setor, sempre que não entrem em conflito com as metas superiores ditadas pelo plano de conjunto, ou com as disponibilidades em recursos também definidas pelo Plano geral.

A "situação desejada" nos planos subsetoriais será descrita, não somente em função dos objetivos dos planos de instância imediatamente superior, no mesmo setor, mas também em função dos planos de desenvolvimento geral que abrangem as zonas onde os planos subsetoriais serão realizados.

Em conseqüência, as metas dos planos tornar-se-ão mais claras, objetivas e limitadas, à medida que diminuir o seu alcance: a margem deixada à iniciativa do planejador encontrando-

-se mais reduzida pela pré-existência de doutrinas anteriores de maior relevância.

### Planos Setoriais num Meio não Planejado

Até agora, considerou-se unicamente uma situação ideal, na qual todos os níveis, setores, zonas de atividade econômica e social, foram planejados.

Porém, deve-se reconhecer que tal situação é bastante excepcional. Muitos países não têm nenhum Plano de conjunto, e só um número limitado de planos setoriais ou regionais. Em tais casos, pode ocorrer, freqüentemente, que um plano setorial ou subsetorial seja iniciado, sem se referir às metas de planos da instância superior, pela simples razão de que tais planos não existem.

Pode-se perguntar se, em tal circunstância, um verdadeiro planejamento é ainda possível.

Seguramente um sistema operacional dificilmente merecerá a designação de "plano", se só constar de metas e só descrever uma situação desejada, que apenas reflitam preocupações e ambições *sui generis*, isto é, que são geradas no próprio sistema.

Não haverá um verdadeiro "plano" se não existir uma inteira e objetiva ordenação, cientificamente estabelecida, entre a "situação desejada" num setor e a exigência de uma política geral de desenvolvimento e de progresso.

Essas exigências, claro, podem ser calculadas até certo ponto. É talvez possível, por exemplo, calcular as necessidades em mão-de-obra, em técnicos, empregados e profissionais de várias categorias, mediante o estudo e a análise de projeções dos números do Pro-

duto Nacional, da produção em cada setor, da população, do emprego, da demanda passada e presente, para aplicação no ensino secundário e superior, dos estoques passados e atuais de técnicos de várias categorias; como também a análise da orientação tomada pela política geral do País.

Os resultados talvez possam constituir uma base sólida, para uma planificação racional da Educação. Mas se notará que, na realidade, tal estudo não poderá verdadeiramente nascer só no setor interessado, isto é, o da Educação. Vai requerer um conhecimento quase enciclopédico de todos os aspectos da evolução econômica e social. Além disso, é óbvio que seus resultados poderão ser profundamente afetados por qualquer decisão fundamental tomada nos mais altos níveis da hierarquia político-administrativa nacional.

Poderia então dizer-se que enquanto a projeção de metas, desde um setor, e para este mesmo setor, é teoricamente possível, deve admitir-se que é um processo muito complicado e arriscado. Na realidade seria muito mais lógico e eficaz deixar este trabalho a uma instância superior que dispusesse dos meios para fazê-lo e, além disso, para averiguar a conformidade dos fatos aos projetos. Tal instância não pode ser senão um escritório central, de preparação, ou de execução, de um plano integral e geral de desenvolvimento econômico e social.

No que tange à fixação de metas para um plano subsetorial, parece bastante claro que resultará impossível por causa da ausência de um plano setorial de alcance superior. Para que sejam coerentes e úteis tais metas, o planejador deveria não somente reproduzir toda a estrutura do plano nacional integral, como imaginar tam-

bém características detalhadas de um plano setorial hipotético. Por esta razão, considera-se que todos os planos subsetoriais atuais, que não se alicerçam em planos setoriais autênticos, não são planos, e não podem ser senão sistemas de reorganização ou de racionalização bem ou mal orientados.

## Planos Educacionais

Um plano educacional é um plano setorial como todos os demais. Inclui todas as medidas que deverão ser tomadas para passar da situação educacional atual, devidamente descrita e inventariada em todos os seus aspectos quantitativos e qualificativos, para uma situação desejada, que refletirá fielmente os objetivos e metas descritos nos planos da instância superior ou que respondam às necessidades imperiosas criadas pelo anseio de desenvolvimento econômico e social de um país.

Um plano educacional pode ser elaborado para um município, um estado, ou para a educação primária, a secundária, ou simplesmente para definir o sistema de operação de uma única universidade. No entanto, em qualquer desses casos, nunca será autêntico a não ser que procure atingir metas fixadas pelos planos educacionais da instância superior. Em todos os casos, o plano educacional da instância mais alta não pode ser senão o Plano Nacional de Educação que, como vimos, só poderá ser um verdadeiro plano se estiver intimamente relacionado com o Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social ou produções similares que apresentem, numa forma coerente e unitária, o balanço das aspirações de todos os setores da atividade nacional. Deve-se acrescentar ao que já foi dito,

que os planos educacionais subsetoriais devem também ser ajustados e integrados aos planos de conjunto que terão sido elaborados para as regiões, os estados ou os municípios.

Aparentemente esta exigência é excessiva, já que o plano educacional municipal deverá necessariamente ajustar-se ao plano educacional estadual, que deve refletir o plano estadual, de conjunto, que por sua vez terá fixado as metas para os planos municipais de conjunto.

Deve-se porém observar que os planos da instância inferior podem incluir algumas metas *adicionais* às indicadas pelos da instância superior. Um sistema que dê aos planos uma grande flexibilidade, já que lhes permite refletir as circunstâncias, características e ambições estritamente locais.

Em consequência, se a estreita conformidade de um plano educacional ao plano educacional estadual fôr uma condição necessária da sua coerência e aceitação, não será uma condição suficiente. Por exemplo, o plano de educação estadual pode especificar que se construirão no município dez escolas primárias, com uma capacidade para 4.000 alunos. O plano educacional municipal especificará com detalhes muito maiores a localização das tais escolas; esta localização, porém, deverá refletir também o plano de urbanização da cidade, que constitui uma das partes do plano municipal de conjunto.

Tal tratamento do problema da planificação pode parecer bastante rígido. Um simples exemplo ilustrará os motivos pelos quais não é o caso. É simplesmente lógico e inevitável.

Suponhamos que um Estado da Federação trate de definir, num plano es-

tadual de educação, a localização de novas escolas primárias. Como poderá localizá-las sem conhecer as metas dos planos sócio-econômicos estaduais e nacionais? Sobretudo dentro de um ambiente caracterizado pela mobilidade, a decisão de construir uma escola no povoado "A" pode ser perfeitamente contraproducente, se já houve uma decisão da parte de uma instância superior que tende a diminuir a população agregada em redor do povoado a lhe oferecer oportunidades para abandonar a região a fim de que se estabeleça em setores mais férteis e dotados de melhores meios de comunicação. Seria igualmente absurda na realidade, se o movimento emigratório não fôra senão o produto da pressão das necessidades.

E a decisão de construir a escola pode ter conseqüências muito mais graves do que o simples desperdício de fundos provocado por êste erro estratégico. A existência de uma escola, e de outros serviços sociais, pode ter como efeito a estabilização e a retenção numa região inadequada e inóspita de uma população que poderia gozar de condições de vida muito mais favoráveis em outras regiões de um Estado, ou da Federação.

Assim mesmo, não seria possível calcular adequadamente a necessidade de talentos profissionais que deveria ser suprida por certas instituições de ensino superior em um determinado estado sem dispor de dados precisos sobre a evolução possível ou desejada da necessidade global de talentos no Estado, e também na Federação.

Qualquer fixação de objetivos para um sistema ou subsistema educacional pressupõe e exige o conhecimento prévio da dinâmica geral do desenvolvimento econômico e social.

## **Avaliação dos Planos Existentes**

A discussão do que é um plano nos leva automaticamente à conclusão inevitável de que, até agora, existem muito poucos planos educacionais no Brasil. A grande maioria dos documentos, estudos, decretos, das leis que se denominam "Planos" não o são, porque não são relacionados com os demais, ou com objetivos sócio-econômicos gerais e coerentes. Na realidade são medidas de racionalização, simplificação e organização dos sistemas atuais. São freqüentemente orientadas numa direção oposta à que tomaria quase automaticamente qualquer plano coerente. Este abuso do termo "Plano" acarreta mesmo sério perigo. De um lado, dá um falso sentido de segurança às autoridades, que crêem que por meio desses planos estão tomando as medidas necessárias para remediar a situação; por um outro lado desprestigia a verdadeira planificação, sendo que os resultados obtidos pelos falsos planos serão na maioria dos casos insignificantes ou até negativos.

## **Alcance dos Planos Educacionais**

Até este ponto, não definimos o alcance e os conteúdos prováveis dos planos educacionais. Só se fez referência ao fato de que eram instrumentos que permitiam passar de uma situação a outra no campo da educação, e que era possível elaborar planos municipais, regionais, do ensino primário, ou do ensino superior, etc.

Seguramente o alcance de um plano educacional é sumamente flexível. Para que um plano seja educacional, é suficiente que se refira a um tema educacional qualquer. Assim os limites inferiores da planificação neste

setor podem ser quase microscópicos, sempre que seja efetivamente possível relacionar os planos com objetivos coerentes da instância superior. Interessar-nos-ão mais, no entanto, os limites superiores do alcance do plano, porque estes limites são também os que atingem o alcance do Plano Nacional máximo e, por sua vez, todos os temas que, funcional ou geograficamente, podem ser incluídos em planos setoriais ou subsetoriais.

Em nossa opinião, a definição desses limites encontra-se na definição da educação no seu sentido mais amplo, isto é, a formação intelectual e profissional do homem, que lhe permita cumprir uma função social no seio da comunidade, como também o processo de criação de mão-de-obra e de técnicos necessários para assegurar o rápido desenvolvimento econômico e social da comunidade.

Esta definição ultrapassa o quadro da educação tradicional. Nela caberão todos os sistemas clássicos da educação primária, da educação superior, incluindo naturalmente o setor privado, bem como a educação dos adultos, a formação dos operários e técnicos nas indústrias, os processos de imigração e emigração, os aspectos educativos e culturais do rádio, da televisão, do teatro, dos museus e dos esportes.

Os planos, ao incluir todos estes aspectos, chamar-se-ão planos "integrais" da educação. Por motivos agora óbvios, esses planos integrais ficarão, na hierarquia dos planos, numa instância superior à dos planos parciais.

Suas estruturas, constituição e elaboração constituem o objetivo principal dos "CEOSE" (Colóquios Estaduais para Organização dos Sistemas de Educação).

## Natureza das Medidas Incluídas nos Planos

A natureza das medidas que deverão ser invocadas e tomadas, para que um plano possa ser elaborado e acabado, também merece um comentário. Na grande maioria dos casos, senão em todos, pertenceram a disciplinas múltiplas. Para passar do presente caótico a um futuro ordenado, não será suficiente propor a adoção de leis ou de fórmulas administrativas, ou ainda de sistemas pedagógicos: a solução encontra-se quase sempre num conjunto de medidas de caráter econômico, financeiro, legal, administrativo e pedagógico, como na adoção de novas técnicas sociais, arquitetônicas, de comunicação e de transporte, e até de relações públicas.

Em resumo, a elaboração dos planos será inevitavelmente um processo extremamente complexo que requererá a interferência de especialistas em vários setores, mas sobretudo uma orientação geral e uma coordenação que só podem dar-lhes os especialistas "polivalentes", quer dizer, generalistas bem informados das características das várias disciplinas setoriais e capazes de aproveitá-las num conjunto harmônico para obter os resultados esperados.

## Posição Doutrinária

A definição do processo de planificação que foi exposto, poderá parecer muito rígida e doutrinária.

Tal tratamento do problema bem poderá causar algumas divergências com os maiores técnicos internacionais na matéria. Não acreditamos, porém, que essas divergências e objeções sejam verdadeiramente a expressão de uma dualidade de orientações: o hábito atual do técnico, que está paulatinamente se transformando em tradição,

é de evitar qualquer expressão categórica ou definitiva dos conceitos que ele considera corretos, por receio de ser ele acusado de ser teórico, ou pouco realista. Assim, ao falar de planos, dedica a maior parte de seu tempo a explicar que existem muitos obstáculos que, seguramente, dificultarão sua aplicação imediata na sua forma pura e doutrinária. Que, no entanto, se pode fazer uma obra útil — ainda que provisória — num primeiro período de transição, até que a aplicação dos verdadeiros planos sejam possíveis. Que os planos não podem resolver tudo. Que devem ajustar-se às realidades políticas, administrativas e psicológicas, e etc... etc...

Tudo isto talvez seja correto. Essas cautelas verbais não podem ocultar, não obstante, o fato de que um processo de planificação organizada e científica é a única maneira que pode resolver efetivamente, e sem desperdício de recursos, os problemas que se apresentam num grande número de setores das atividades econômicas e sociais, sobretudo, ainda que não exclusivamente, nos países em vias de desenvolvimento. Todos os sistemas transitórios e substitutivos não são mais que expedientes de valor duvidoso.

A intenção dos CEOSE é seguramente discutir e ensinar as técnicas mais apropriadas para obter os melhores resultados, não se insistindo, porém, sobre técnicas requintadas demais cujo emprego poderia protelar indefinidamente as soluções. O espírito dos CEOSE será, pois, o seguinte: quaisquer que sejam as dificuldades evidentes no caminho da adoção do melhor sistema, este sistema é que deve ser adotado, o mais depressa possível, e com os maiores alcance e êxito possíveis.

## Aspectos da Evolução Histórico-Social e da Educação no Chile

João Roberto Moreira

### I — Aspectos Panorâmicos do País

Para quantos venham ao Chile e passem uns dias em Santiago, fazendo a clássica visita a Viña del Mar, a impressão, que lhes ficará, será provavelmente de matiz neutro, sem entusiasmos positivos ou negativos.

O centro de Santiago é comum, quase feio, embora seus bairros e avenidas apresentem aspectos contrastantes entre o urbanístico esplêndido do chamado "Bairro Alto" e outros, proletários, mui semelhantes aos da Zona Norte do Rio, com suas "poblaciones callampas", espécie de favelas planas.

O povo que se vê nas ruas não é distinto do que se vê em outras cidades, a não ser, se o observador for um tanto arguto, sua acentuada ho-

N. da R. Antes da estada em Porto Rico, onde faleceu, o Prof. Moreira combinara a divulgação deste ensaio inédito, feitas algumas modificações que julgava oportunas. Sua publicação neste número tem o sentido de homenagem da Revista a seu colaborador.

mogeneidade étnica, meio termo entre o índio e o latino-ibérico.

É, por isso, um país que só pode ser conhecido aos poucos, mesmo porque, o povo, apesar de gentil e atencioso para com o estrangeiro, é reservado, não se abre de pronto, o que, a princípio, nos dá a impressão de orgulho ou isolamento preventivo, algo muito semelhante ao que se sente no Estado de Minas Gerais e em várias cidades paulistas.

Uma coisa, porém, me surpreendeu nas lojas e nos restaurantes: os que me atendiam, naturalmente estranhando meu castelhano estropiado, perguntavam por minha nacionalidade e, então, ao sabê-la, me atendiam com especial atenção e gentileza. Há, sem dúvida alguma, um acentuado interesse e carinho para com o Brasil e os brasileiros.

Esta descoberta fez com que rapidamente eu e minha senhora abrissemos as portas que desejássemos, com o simples mencionar de nossa nacionalidade. E, também aos poucos, o Chile nos foi conquistando, por sua

história, suas lutas, seu progresso, sua ordem interna, sua democracia política e sua cultura, que, embora fundamentalmente latina, é realista ou objetivista, como veremos depois.

Alguns fatos imediatamente nos indicaram a existência de ordem interna. A princípio foi a validação de minha carteira de motorista amador. Tive que submeter-me a um exame psicotécnico, sem esperas, nem complicações. Fui atendido, preenchi um formulário e marcaram-me hora para exame no dia seguinte. Exame simples e suficiente de reflexos motores e capacidade auditivo-visual. A carteira brasileira foi julgada suficiente como prova de minha capacidade de motorista.

O segundo fato foi dirigir meu automóvel nas ruas e avenidas de Santiago. Naturalmente o problema de sentido de trânsito (mão e contra-mão) dependia de grande atenção à sinalização, que existe satisfatoriamente, o que, todavia, não me impediu de cometer infração. Tomei, então, conhecimento, com a polícia de trânsito, dos carabineiros do Chile. Não fui multado; depois de verificada a data recente de minha chegada ao país e de minha licença para dirigir, o carabineiro explicou-me como identificar e localizar os sinais de trânsito, que, aqui, quanto à mão de direção, se acham na própria tabuleta que indica o nome da rua. E acrescentou, como advertência, "un primer error es perdonable". Com o tempo pude observar que o carabineiro é um polícia respeitado, bem educado, que atua sem violência e sem autoritarismo exagerado. É pessoa que merece a confiança de todos. Além de 6 anos de escola primária, o carabineiro comum não oficial, tem mais três de estudo; médios especializados e treinamento.

O terceiro fato foi o de que, mais ou menos 15 dias depois de nossa chegada a Santiago, recebi do Ministério de Relações Exteriores, um "carnet" de identidade, em que se declarava minha condição de técnico da Unesco. É uma credencial que, embora não signifique qualquer privilégio, reconhece a quem a possui a qualidade especial de ser estrangeiro em serviço no Chile e, por isso, é valorizada em todos os setores da vida pública.

Finalmente assisti ao pleito político para a eleição de um deputado por Santiago à Câmara Federal.<sup>1</sup> Apresentaram-se três candidatos, um da FRAP (Frente de Ação Popular, dominada pelos partidos socialistas e comunista, que, aqui, tem existência legal), outro do Partido Demócrata Cristão e outro dos partidos de centro (Conservador, Liberal e Radical). Acompanhei, curioso, o desenrolar da campanha, que teve bastante calor latino, mas que se desenrolou em ordem, com garantias legais e sem violências físicas. O candidato dos partidos centristas ganhou e ninguém opôs a menor objeção à sua vitória.

Estes poucos fatos caracterizam a ordem institucional do país. Não direi que seja uma ordem sem problemas, pois estes existem e o chileno tem consciência deles. Entretanto, as tensões sociais e lutas internas obedecem às regras do jogo democrático, inclusive por parte dos partidos de esquerda, que já estiveram no poder e que lutam por voltar a ele, mediante essas mesmas regras que todos aceitam.

Tais observações gerais levam ao desejo de estudar o país e o povo, pois

<sup>1</sup> Já agora, depois de escrito este ensaio, assisti às eleições municipais de 7 de abril, confirmando-se a impressão acima.

que nos sentimos em presença de uma cultura cívica pouco comum nos países latino-americanos.

Os começos históricos do Chile não são diferentes dos de outros países da América Latina: o mesmo processo inicial de ocupação militar e aventureira dos espanhóis, a espoliação do índio mediante lutas ferozes, a predominância social, econômica e política dos espanhóis sobre os "criollos", isto é, sobre os nascidos aqui, fossem ou não descendentes brancos de espanhóis, a progressiva formação de uma elite "criolla", frequentemente em luta com aquela predominância espanhola e, finalmente, a guerra de libertação. Pelos estudos históricos de Francisco Encina, notável por sua capacidade de interpretação histórico-social de fatos e documentos, nada encontramos durante o período colonial que pudesse explicar as origens, naqueles tempos, da atual ordem institucional e democrática.

Talvez, e aqui usamos um grande ponto de interrogação, um fator histórico-colonial pudesse ter influído: a então pobreza desta parte das colônias hispano-americanas. O Chile não deu à metrópole o ouro e a prata dos astecas e dos incas. Seu relativo enriquecimento foi posterior à independência. Não se encontra por aqui nenhum sinal de fausto colonial, como no Peru e no México. Nem tampouco suas atividades agropecuárias foram brilhantes durante a colônia, como na Argentina e no Nordeste brasileiro.

A hipótese que me parece razoável, é a de que, feita a independência, a aristocracia local tinha em seu poder um país pobre; de modo que sua tarefa inicial não foi a de disputa entre caudilhos pelo domínio da ri-

queza nacional. Tinham que criar primeiramente essa riqueza ou, antes ainda, os instrumentos que permitissem construí-la. Daí a preocupação pela institucionalização do país e, portanto, pela educação, matéria-prima de tal institucionalização. Isso explicaria por que o Chile foi o primeiro país latino-americano a conseguir ordem democrática e uma admirável unidade nacional, se considerarmos que é uma longa faixa de terra montanhosa, com poucas e pequenas planícies, algumas das quais desérticas (ao norte) e sujeitas a periódicos abalos sísmicos.

Tudo se passa como se a pobreza inicial e a árdua luta pela vida em terras difíceis fossem condições para a cultura e o estoicismo cívicos dos chilenos.

## II — A Evolução Colonial e a Educação de Classe

A ocupação da planície de Santiago, por Pedro de Valdivia, se caracteriza como operação militar, em continuação e apoio à conquista do Peru por Francisco Pizarro.

A primeira tentativa fôra feita por Almagro "El Viejo" que, entretanto, por causa de uma questão de limites entre as terras que ia conquistar e as que ficariam sob o comando de Pizarro, entrou em feroz luta com o conquistador, sendo liquidado e substituído por Pedro de Valdivia, homem da confiança de Pizarro.<sup>2</sup>

O Chile era uma região temida, inconquistada pelos incas que nunca conseguiram passar o rio Maule, onde

<sup>2</sup> Pizarro foi finalmente assassinado por Almagro "El Mozo" que, em rebelião e em vingança, assaltou o palácio do conquistador.

sempre foram detidos pelos aguerridos "purumancas". Sòmente depois de quase um ano de lutas encarniçadas nas áreas desertas do Norte, é que Valdivia e seus soldados chegaram ao vale do Mapocho, a planície santiaguina. Aqui, militar que era e dos mais capazes, sua preocupação foi sobretudo de segurança e não de colonização. A escolha de pontos estratégicos para a localização de sua gente impediu-lhe, desde logo, a concentração do esforço colonizador em um determinado ponto para, depois, espalhar-se progressivamente, e, então, constituir-se em forte área econômica de produção e comércio. Valdivia preferiu, primeiro, a segurança, para depois, se possível, cuidar da riqueza.

Temos a impressão de que a ocupação do Chile pelos espanhóis foi principalmente, ainda que não exclusivamente, uma questão de natureza estratégica. O caminho, pelo sul, ao Pacífico abria às naveas ibéricas conquistadas afro-asiáticas que deviam ser preservadas; a estreita faixa de terreno entre a Cordilheira dos Andes e o mar, com seus portos naturais, seus vales e montanhas, poderia constituir uma série de bases e abrigos para fôrças estrangeiras que, pelas passagens andinas e pelo norte, quisessem ameaçar as posições espanholas do Prata e do Peru.

De fato, no primeiro século, o Chile não apresentou vantagens econômicas para a Espanha, senão gastos, pois que teve de estabelecer, para a colônia sulista do Pacífico, o "real situado", espécie de subvenção paga, por conta da Coroa, pelo Tesouro do Peru.

Mas, diz Francisco Frias Valenzuela, o "situado" chegava ao país menos em dinheiro — que poderia alentar

um comércio local — que em mercadorias destinadas ao consumo do exército.

Isso também explica um certo desenvolvimento de pecuária e de produção chacareira de legumes e cereais, como fonte de abastecimento local.

O trabalho competia aos índios submetidos, apesar das disposições reais contrárias a isso, obtidas pelos jesuítas e outras ordens religiosas. A exploração do trabalho índio perdurou até a independência, porque não havia outra solução. O trabalho obrigatório era julgado compatível com a falta de cultura do indígena, e a população branca, espanhola ou "criolla", era demasiadamente escassa.

A fazenda ou propriedade rural teve sua origem nas mercês de terras e, durante tóda a colônia e depois, até meados do século XIX, constituiu a unidade territorial, social e econômica do país. Seus proprietários, com o tempo, foram os "criollos" que passaram a constituir uma aristocracia branca de tradição espanhola. Foi essa aristocracia que liderou a guerra de independência, estabeleceu a república e iniciou a institucionalização chilena.

A massa assalariada das fazendas — "inquilinaje" — teve sua origem na mestiçagem rural do índio e do branco, iniciada que foi pela soldadesca das fôrças conquistadoras. O mestiço não teve outro recurso de sobrevivência que o de unir-se, por contrato ou por costume, às grandes propriedades rurais. Através da economia salitreira e cuprífera, cujo desenvolvimento foi posterior à instituição da república, essa mesma gente se desviou das atividades agropecuárias para a mineração e daí para as lides urbanas; são o proletariado e os trabalhadores em serviços das

idades contemporâneas, isto é, a massa popular, aí compreendidos os estratos sociais médios-inferiores.

Nos séculos XVI e XVII chegou-se a descobrir algum ouro no Chile, embora sem a rica abundância de outras colônias. A prata foi mais abundante, mas suas principais jazidas foram descobertas depois da independência. Só então é que se poderia assinalar a presença de capitais investíveis no país.

Parece, portanto, que o Chile, durante os tempos coloniais foi uma região pobre. Os conquistadores não encontraram aqui os grandes tesouros acumulados no Peru, nem tampouco vida social e econômica adiantada como a dos incas. Terremotos, levantes contínuos dos indomáveis índios "mapuches", o corso, a pirataria e o contrabando, aliados ao estrito monopolismo espanhol, completam o quadro.

Daí, uma vida austera, por parte de brancos, mestiços e índios, ao mesmo tempo que estóicamente heróica, de luta pela sobrevivência, contra homens e contra a natureza.

O sistema educacional desse período não foi essencialmente diferente do que tivemos no Brasil: o humanismo dos padres jesuítas, praticado em seus colégios, que eram procurados pela aristocracia agrária.

Alguns escritores chilenos não modernos, provavelmente contaminados pelo mito étnico da "hispanidad", quando apreciam a inteligência nacional do período colonial, ao mesmo tempo que afirmam que "el constante aporte de sangre española que durante tres siglos estuvo llegando a Chile, terminó por prevalecer sobre la sangre indígena que corría por las venas de muchas familias de clase alta, aumentando en

ellas la afición por el raciocinio y la especulación intelectual", afirmam também que "todos o casi todos los escritores de alguna entidad fueron los españoles o descendientes directos de españoles".

Já estive na Espanha e não creio que as diferenças culturais e étnicas entre chilenos e espanhóis sejam menores que as existentes entre brasileiros e portugueses. Não duvido que todos os escritores de algum porte, durante o período colonial chileno, fossem espanhóis ou descendentes diretos de espanhóis, porque a estratificação social das colônias ibéricas foi artificialmente estabelecida pela Metrópole, mediante decretos que fixavam o "status social" do espanhol, do branco "criollo", do mestiço e do índio.

Chávez Orozco, historiador mexicano, não tem dúvida em afirmar que os conceitos de raça e classe se identificaram, ao passo que Luiz Alberto Sanchez afirma que o negro e o índio eram classes, além de raças. Este mesmo autor peruano, comentando a classificação de Chávez Orozco, observa que somente os negros eram confessadamente escravos, que os índios, divididos ou repartidos entre os conquistadores, eram servos (ejidatarios), que os mestiços eram trabalhadores assalariados e podiam ser proprietários rurais, donos de artesanatos, mas só os espanhóis nascidos em Espanha podiam chegar ao alto clero, alto comércio e alta administração colonial.

Nessas condições, é claro que só os espanhóis e seus descendentes diretos podiam ter a educação escolar suficiente para produzir alguma obra de porte. Mestiços, índios e negros teriam que ficar inteiramente excluídos da vida intelectual, porque não poderiam ir à Universidade de São

Marcos, no Peru, ou à Espanha, para receber a formação intelectual que lhes permitiria produzir algo. A Universidade de São Felipe, em Santiago, foi instalada e começou a funcionar em 1757, isto é, depois de dois séculos do início da colonização.

Entretanto, o despotismo esclarecido ou ilustrado de Carlos III e de Aranda foi mais benéfico ao Chile que o de Pombal ao Brasil. Em 1800, a situação numérica das escolas primárias e secundárias do Chile era, proporcionalmente à população, melhor que a de qualquer província brasileira em 1860.

Parece que o despotismo de Aranda ao expulsar os jesuítas de Espanha e suas colônias, procurou soluções mais práticas e menos centralizadas que as de Pombal. Assim é que, quando os jesuítas foram expulsos, em 1867, a atividade dos cabildos (conselhos locais de administração) em favor do ensino primário se intensificou, ao mesmo tempo que a das paróquias católicas.

As escolas paroquiais e as dos cabildos eram públicas e gratuitas para os pobres, e ambos os tipos dispunham de professores leigos. Segundo relata Frias Valenzuela, a essas escolas compareciam alunos de tôdas as condições sociais, mas como os filhos de famílias ricas eram obrigados a custear o ensino, desfrutavam o privilégio de ocupar os bancos dianteiros da sala de aula e de receber o tratamento de "usted", enquanto os outros, os que não pagavam, ocupavam os bancos traseiros e recebiam o tratamento de "tu". Somente os negros, que não foram muito numerosos no Chile, eram excluídos da freqüência escolar.

No ensino secundário, depois da expulsão dos jesuítas, não houve solução de continuidade, pois seus colé-

gios passaram a outras organizações católicas. Parece apenas que o humanismo jesuítico foi reduzido e nenhum estudo de ciências fazia parte dos programas.

Entretanto, em 1778, sob a dependência da Universidade de São Felipe, foi organizado o "Convictório Carolino", espécie de escola secundária destinada a preparar os que desejavam seguir cursos universitários. Pouco depois, em 1797, Manuel de Sallas fundou a Academia de São Luís, estabelecimento em que se ensinavam a aritmética, a geometria, o desenho, ciências físicas e naturais, elementos de química e "docimasia" (estudo prático de ligas e combinações metálicas), e, também, latim. O objetivo da Academia era formar pessoal de administração, mestres de minas, gerentes ou mestres de obras públicas, pedreiros, agrimensores, etc. "Con su nuevo método, su pequeña biblioteca y su rudimentario museo de historia natural y de mineralogía, la Academia de San Luis era el primer ensayo de una escuela destinada al fomento de la producción y de la riqueza. Con ello se adelantaba en cincuenta años a las instituciones análogas de la América española."

Por essa mesma razão, o nome de Manuel de Sallas é até hoje bastante reverenciado no Chile. Uma escola secundária experimental do Instituto Pedagógico, da Universidade do Chile, tem seu nome e, seguindo técnicas educacionais atualizadas, é ainda uma continuação ou revivência do espírito que animou o antigo mestre.

Creio que, para compreender o extraordinário desenvolvimento social, econômico e político do Chile, entre 1830 e 1860, é preciso fixar a atenção nestes dois fatos: a pobreza do país até 1830 e o esforço educacio-

nal da própria colônia em seus últimos 60 a 70 anos anteriores à independência e à república. Para uma região sem economia brilhante, mas austera e enérgica, a educação tinha muito mais sentido que em outras, onde se formou uma aristocracia rica, folgazã, caudilhesca e indiferente ao povo comum de mestiços, índios e negros.

A organização social da escola primária — como a descrevemos — e a intencionalidade da escola de Manuel de Salas, ainda que possam dar a impressão de certa ingenuidade, não deixaram de ser práticas adaptadas às possibilidades da época e com vistas ao futuro. Se em ambas as iniciativas houve simplicidade, ela parece ter sido fruto do conhecimento de possibilidades da época e de necessidades futuras. Havia, portanto, um espírito de previsão social, econômica e política.

### III — A Independência, a Estruturação da República e o Liberalismo

Entre as causas que determinaram os movimentos precursores e as guerras de independência, os autores que temos estudado — Chávez Orozco, do México, J. Guillermo Leguia e L. Alberto Sánchez, do Peru, Encina, Frias Valenzuela, Julio Cesar Jobet e outros, do Chile, indicam as de natureza econômica, social, política e ideológica. Cremos, pelo que lemos, que tôdas estiveram presentes no movimento emancipador do Chile.

Entre as causas econômicas são apontados tanto o duro comércio monopolista da Metrópole, que impedia a expansão da produtividade colonial pela imposição de preços, e a não menos dura tributação que carreava, para os

sedentos cofres da Coroa, os excedentes econômicos da produção e do comércio locais.

Entre as causas sociais se indicam o impedimento de a aristocracia "criolla" ser partícipe das funções diretivas e de controle das colônias, o sistema de castas sociais, em que os mestiços, que constituíam o grosso da população, não tinham outro direito que o de trabalho mal remunerado, e os entraves à mobilidade horizontal que poderia ser um instrumento de mobilidade vertical.

Entre as causas políticas, a de maior importância foi o debilitamento da Metrópole, colimado pela invasão napoleônica, e o conseqüente desprestígio das autoridades espanholas em terras de América. A ela se associa o fator ideológico, resultante da filosofia que animou as revoluções norte-americana e francesa, embebido do natural nativismo que determinou a formação de nacionalidades.

Além de várias insurreições nativistas já surgidas a partir do século XVII, surgiram, na última metade do século XVIII, movimentos precursores e preparatórios, a cuja frente se encontravam os estudantes e o baixo clero, até que a oportunidade da invasão napoleônica permitiu o levante geral.

No Chile parece que a influência ideológica das duas revoluções democráticas foi pouco sentida; atuaram mais as outras causas, não de imediato, mas à medida dos acontecimentos de 1808 a 1811, em que se formou a consciência da necessidade de livrar o país do jugo espanhol.

Aliás êste fato foi comum em tôdas as colônias, exceto no México, onde os padres Miguel Hidalgo e José Morelos despertaram uma verdadeira rebelião popular, vitoriosa em inúmeras

batalhas, embora sem a necessária tática militar para uma decisão definitiva. Segundo as palavras de Luís Alberto Sánchez, "fué una verdadera mesnada irregular, pero llena de fuego y de arrojo. Nada de Junta Conservadora del Rey; antiespanolismo liso y llano. Nada de conspiración de terratenientes criollos; insurgencia de la gleba indígena y mestiza. Nada de parlamentos con el Virrey; desconocimiento absoluto. Nada de laicismo y libertad de cultos: catolicidad completa."

Entretanto, no Chile como em todos os vice-reinos da América, a ocupação francesa de Espanha foi, para a aristocracia local, uma oportunidade de chegar ao poder. Os cabildos e audiências reais assumiram a função de nomear seus próprios regentes. Não se pensou em separação ou independência, pois os nomeados juravam fidelidade ao Rei prisioneiro e à defesa da mãe-pátria. Além disso, já que o monopólio comercial, naqueles dias, era impraticável, aproveitaram a oportunidade para declarar o livre comércio. Narram os historiadores que, por trás da iniciativa do livre comércio, estiveram interesseiras influências inglesas, mais que os ideais revolucionários oriundos das duas revoluções, a francesa e a norte-americana. Naturalmente que a tais interesses se aliaram também os das aristocracias locais, desejosas de mais lucros ou ganhos que os permitidos pelo monopolismo espanhol.

Ainda em dezembro de 1808 os chilenos e espanhóis, em ato público e solene, realizavam o "juramento de Fernando VII", isto é, de fidelidade ao direito de reinar, de Fernando VII.

Entretanto, se organizara em Londres, na Grafton Street, com cooperadores ingleses, a Loja Americana, uma vasta

organização maçônica, cujo inspiçador e grão-mestre foi Francisco de Miranda, "criollo" venezuelano, que acabou morrendo nas prisões espanholas, entregue por Bolívar. O objetivo da Loja era a independência da América e a democracia. Perante Miranda juraram, ainda antes de 1808, dar a vida por êsses ideais, Bolívar e San Martín, O'Higgins e Carrera (do Chile) e vários outros futuros libertadores.<sup>3</sup>

Entre 1808 e 1811 a luta interna pelo domínio do governo local foi indefinida, misturando-se reinóis e chilenos na mesma confusão, sem que, todavia, houvesse definição a favor ou contra a independência. Somente em 1810 se define uma luta mais aberta, quando, em Santiago, um cabildo aberto (aberto porque toda a vizinhança aristocrática ou proprietária era convocada e não apenas seus representantes) elegeu, em 18 de setembro, uma Junta de Governo, que, embora protestasse homenagem à Metrópole, lhe recusou o governador que ela designara, criou corpos militares, convocou eleições para um congresso nacional, declarou a liberdade de comércio e estabeleceu relações com os patriotas da Argentina. Seria praticamente a independência, se lutas internas à própria Junta não a debilitassem. É curioso que o congresso eleito jurou fidelidade a Fernando VII, de Espanha. Pouco depois, em face de lutas intestinas, houve a ditadura de

<sup>3</sup> É curioso notar que os documentos de 1809 a 1811 falam sempre — segundo relatam os historiadores em que nos baseamos — do perigo do movimento "carlotino" que teria por objetivo reunir a América Espanhola em um Império, sob o trono de Dona Carlota Joaquina, irmã de Fernando VII e discutida esposa de D. João VI, nosso bonachão rei de Portugal, Brasil e Algarve. O movimento teria sido instigado por Dona Carlota Joaquina, sem grande eco, porém.

Carrera (1811-1813). Sobreveio, então, a reação espanhola, encabeçada pelo Vice-Rei do Peru, Abasal. Carrera foi deposto e uma nova Junta de Governo nomeou Bernardo O'Higgins, general em chefe do Exército.

Entre vitórias, derrotas e lutas intestinas, chegou-se à célebre batalha de Rancagua, de 1 e 2 de outubro de 1814, em que os 1.700 soldados comandados por O'Higgins foram esmagados pelos espanhóis de Mariano Osorio, salvando-se O'Higgins e um pequeno grupo, graças à audácia de desesperada sortida. Com auxílio de forças argentinas e sob o comando em chefe de San Martín, O'Higgins e seus patriotas, que se tinham refugiado em Mendoza, cidade argentina aos pés dos Andes, voltou ao Chile em fevereiro de 1817, e, a 11 desse mês, conseguiu a decisiva vitória de Chacabuco, marco da independência definitiva do Chile. Em resumo: sem uma definição clara e precisa, os patriotas da independência procuraram apenas maior autonomia das colônias, embora integradas no Império Espanhol; não fôra a reação violenta deste, após a restauração de Fernando VII em 1814, e talvez fôsse possível uma comunidade hispano-americana de nações.

San Martín, designado, em cabildo aberto, diretor supremo do Chile, não aceitou o governo, preferindo continuar a serviço da revolução latino-americana. O'Higgins foi, portanto, o ditador da consolidação da independência chilena. San Martín continuou a guerra contra os espanhóis, invadindo o Peru por mar, partindo do Chile, até que, em 1821, ocupada Lima, foi feita a independência daquele país, depois consolidada por Sucre.

Em 1823 termina a ditadura de O'Higgins e se segue um período

anárquico e confuso na história do Chile, ao qual não faltou um ensaio de federalismo.

De 1828 a 1830 surge, no cenário político, Diego Portales, "ensaíador de metais" (gradação profissional que obteve em 1817), aristocrata, delgado, irritadiço, mofador da aristocracia "criolla", de amigos e amigas alegres, abstêmio de álcool, bebedor de chimarrão e fumador inveterado. Foi sempre pobre, inteiramente dedicado à construção de uma "democracia chilena."

E foi esse homem que, sem respeito pela aristocracia agrária, construiu um estado, institucionalizou-o e criou os instrumentos para que essa mesma aristocracia se organizasse, ampliando-se e liderando o país, e construiu suas bases econômicas, o que levou o Chile, no século XIX, à posição de grande potência do Pacífico, com um governo obedecido, forte, respeitado e respeitável.

Entretanto, Portales não chegou à presidência da República, que parece nunca ter sido seu objetivo. Surgido na crista de um movimento rebelde, como chefe de um bando, chegou ao poder como ministro de interior, em fevereiro de 1830, para em 1831 ser eleito vice-presidente.

Com autoridade e sangue frio, foi o organizador da República. Dissolveu os bandos armados que traziam o país em constante anarquia, mas, em compensação, permitiu e estimulou a formação de uma oposição organizada, que julgava indispensável à marcha regular do governo; subordinou o exército ao poder constituído, dando baixa aos velhos oficiais de luta, envolvidos nas refregas políticas, e reorganizou a Escola Militar como instituição de formação de oficiais que

fôsem preparados exclusivamente para suas tarefas apolíticas; e, então, tratou de organizar a administração pública.

A ação de Portales foi decisiva, embora meteórica, pois já em 1832 renunciava à vida política, durante a qual não recebeu um centavo dos cofres públicos, de modo que, coerente com seu princípio de que os serviços à nação não podiam ser pagos, abandonou sua posição quando já não a julgou necessária, para cuidar de seus interesses.

Teve em Joaquim Tocornal, ministro do interior do Presidente Prieto Vial, um continuador à altura, calmo e ponderado, que, aproveitando a obra organizadora de Portales, iria aperfeiçoá-la.

Em 1833 foi reformada a Constituição anterior, de 1828, obedecendo à recomendação do Presidente Prieto de que "o fim das leis é a ventura dos homens e dos povos, e não a ostensão dos princípios". Nesse mesmo ano Tocornal ataca o problema da educação.

A Constituição de 33 significou sobretudo a estruturação da aristocracia e a abertura de suas portas à gente nova. Somente podiam participar da vida política nacional os casados de 21 anos (os solteiros teriam que ter 25 anos), que soubessem ler e escrever e que possuíssem bem de raiz ou capital de giro determinado, em seu montante, por lei especial. Além disso, só os católicos teriam direito a voto ou poderiam ser votados.

Embora pareçam estranhos, em nossos dias, tais critérios político-eleitorais, foram a pedra de toque não só de estruturação dos grupos aristocratas, como também de aumento numérico desses grupos que, até fins do século,

constituiriam a camada superior de liderança nacional. Só por esse modo e instituindo o jôgo democrático para regular os choques de interesses de tais grupos, é que seria possível marchar para uma democracia de bases mais amplas. Portales teve larga visão desses passos iniciais e de suas conseqüências futuras. De modo prático tratou de aplicar uma dialética histórica que formulou por intuição e vivência política.

Em 1835, quando certos grupos se dispunham novamente a lutar pela volta do caudilhismo, o Presidente Prieto Vial não teve dúvida em convocar novamente Portales e de lhe confiar as pastas do interior, das relações exteriores, da guerra e da marinha. Tocornal ficou com a pasta da Fazenda. Então, "con un proveedor de fondos que era Tocornal y un proveedor de firmas que era el Presidente", Portales pôde não só conseguir a reeleição de Prieto em 1836, mas entregar-se a um incansável trabalho de organização, até que foi assassinado.

Foi nesse período que decidiu completar a obra de Tocornal, criando o Ministério da Instrução e fomentando o desenvolvimento do ensino primário e secundário. Em sua visão do futuro da democracia, passou a procurar que a escola primária fosse posta "al alcance dela clase más pobre (são palavras suas) hasta en los más remotos ángulos de la república". Sempre objetivo e prático, fez estudar na Europa os métodos e regulamentos de ensino normal, porque "sin maestros no hay enseñanza". O Instituto Nacional, que Tocornal havia separado do Seminário, teve extraordinário impulso sob a direção de Manuel Montt (1835-1840), que também seria um dos grandes esta-

distas chilenos do século XIX. A Universidade de São Felipe sofreu modificações, sendo-lhe suprimido o curso de teologia. Embora católico, o Estado já assumia então, sem hostilidades, sua função docente.

Este jôgo dialético de Portales, prático, objetivo e habilidoso, surpreende a quem o estuda. Para sua época e para a América Latina de então, foi algo de extraordinário.

Em Tocornal teve um companheiro à altura, porque, apesar das dificuldades econômicas que resultaram das lutas intestinas, conseguiu reduzir a dívida interna, equilibrar as finanças públicas e, mesmo, obter *superavits*. E isto ainda com a célebre guerra contra a Confederação Peru-Boliviana, que teve conseqüências favoráveis ao desenvolvimento chileno e, até certo ponto, foi uma resultante do gênio de Portales. Este via a possibilidade de Chile desenvolver-se entre a Cordilheira e o Mar, bascando seu futuro na expansão comercial sôbre o Pacífico, em uma época em que os Estados Unidos ainda não possuíam costas nesse oceano. Mas André de Santa Cruz queria conseguir o mesmo para a Confederação Peru-Boliviana. A audácia chilena que chegou ao extremo de, com um navio velho, ir aprisionar a esquadra peruana (6 navios) no pôrto de Callao, por meio da abordagem por surpresa, decidiu a guerra, e Santa Cruz acabou prisioneiro dos chilenos e deportado para a Europa.

Infelizmente — como acontece freqüentemente — Portales terminou seus dias assassinado em um *complot* militar que, apesar de sufocado rapidamente, causou essa perda ao país, em 1837. Mas, então, o Chile estava pronto para seu futuro e certamente a guerra contribuiu para sua

unidade nacional, que iria responsabilizar-se pela prosperidade dos anos seguintes.

O decênio 1841-50 é conhecido, na história chilena, como o de Bulnes (Manuel Bulnes), militar de carreira e general das vitórias contra a Confederação Peru-Boliviana. Teve em seu ministério, na pasta de educação Manuel Montt que, em 1845, foi feito ministro do interior e, em 1851, presidente da República. Sua carreira foi esta: inspetor do Instituto, ministro da instrução, ministro do interior, presidente da República (marcando com seu nome outro período de 10 anos).

Os dois decênios, o de Bulnes e o de Montt, veriam o Chile chegar ao seu apogeu econômico no século XIX. Encina, em sua notável História do Chile, não tem dúvida em afirmar que o período entre 1830, quando se consolida o arcabouço político, e o fim do decênio de Montt "no tiene precedentes ni ha tenido continuación en nuestra Historia". Ao que acrescenta Anibal Pinto Santa Cruz: o país nada tinha a invejar dos emergentes Estados Unidos da América do Norte ou de muitas nações européias do Norte e do Centro. Mas, e aqui aparece a fonte dos futuros problemas chilenos, principalmente posteriores a 1870, o comércio exterior passou a ser a força motriz do sistema econômico. De 1834 a 1860 o valor das exportações foi quadruplicado, passando de 6 milhões de pesos anuais a 25 milhões, a uma taxa de câmbio que se manteve constante ao redor de 6 pesos por libra esterlina.

A produção de prata se multiplicou seis vezes entre 1840 e 1855, e a de cobre 8 vezes entre 1841 e 1860 (chegou a ser igual a 40% da produção mundial). Por sua vez, a pro-

dução agropecuária não ficou atrás, quintuplicando-se entre 1844 e 1860, perfazendo 45% das exportações nacionais. O Chile foi, então, abastecedor agrícola dos mercados da Califórnia e da Austrália.

Em 1851 foram inaugurados os primeiros 81 quilômetros de estradas de ferro chilenas, ligando Copiapó ao Pôrto de Caldera.

Em 1843 é criado um departamento de estatística e se realiza um censo demográfico que acusa a população de 1.080.000 (hoje o Chile tem 8 milhões).

É fundada a Universidade do Chile que se inaugura em setembro de 1843, sendo seu reitor-fundador Andrés Bello, que, embora nascido em Caracas, exerceu suas funções docentes no Chile durante 36 anos, sendo considerado um dos pais da cultura intelectual do país.

Quase ao mesmo tempo, em 1842, Montt, como ministro, fundou a Escola Normal de Preceptores, da qual foi diretor organizador Sarmiento, o célebre argentino, autor de "Facundo" e futuro Presidente do seu país, que aqui escreveu uma cartilha usada durante decênios, tanto no Chile como além dos Andes. Seguem-se uma escola de belas-artistas, uma de arquitetura, uma de artes e ofícios e se multiplicam as escolas primárias, cuja primeira lei orgânica, de 1860, proclamava sua gratuidade e estrutura-a a carreira de mestre-escola.

No decênio de Montt, outras iniciativas se associavam às estritamente educacionais, dando a estas a infra-estrutura que lhes era necessária: as comunicações e os transportes que permitem não só a circulação econômica, mas também a de idéias e informações. Os correios e telégrafos

datam de 1853, a estrada de ferro entre Santiago e Valparaíso é iniciada e também a que iria chegar ao sul do país.

Ao mesmo tempo se faz sentir a presença de uma nova classe social, a dos capitalistas, que devia sua fortuna ao trabalho das minas, dos bancos e do comércio. Paralelamente, êsse desenvolvimento criava uma classe média, a dos empregados públicos e empregados do comércio, além de um pequeno operariado semi-especializado. Dessa forma, a velha aristocracia rural perdia, aos poucos, sua ascendência e, como em outras sociedades, não teve outro recurso senão o de abrir suas portas, pelo matrimônio, às novas e pujantes classes sociais.

Entretanto, o Chile iria sentir, ainda no século XIX, os efeitos do liberalismo econômico em sua economia de exportação, já que êsse liberalismo, no passado como no presente foi instrumento da industrialização capitalista, na qual levaram vantagens os países que, à base do comércio colonialista, começaram a industrializar-se no século XVIII e primeiras décadas do século XIX, de modo a poder controlar o mercado mundial de matérias-primas.

Não faltou a alguns homens públicos chilenos visão dos perigos que poderiam ameaçar a economia nacional, se não se desenvolvesse uma produção interna, de consumo, capaz de garantir ao povo certos mínimos essenciais de sobrevivência durante as crises do comércio exterior. Entre êsses homens estêve Manuel Montt que, como Presidente, procurou taxar os ganhos extraordinários e passageiros da bonança mineira, para aplicar o imposto na transformação e desenvolvimento da produção interna e de consumo.

Diz Encina que "gracias a ese impuest-  
to, que Barros Arana, Santa Maria,  
Lastarria y Gonzáles exhibieron como  
muestra de la suprema ignorancia y  
de la inaudita torpeza de Montt, y  
que la unanimidad de los economis-  
tas chilenos del siglo XIX calificó de  
grave atentado contra las leyes de la  
economia política, una pequeña parte  
de los millones que los Galos  
y demás pioneros de la minería  
iban a gastar en palácios, muebles  
y caprichos fastuosos, inclusive  
revoluciones, se transformaron en  
ferrocarriles, telégrafos, escuelas, ca-  
minos, puentes y cien progresos  
más en la agricultura y las industrias  
de vida estable."

Anibal Pinto Santa Cruz sublinha, to-  
davia, que o esforço de Montt não  
chegou a traduzir-se em uma política  
enfática de industrialização, de modo  
que o Chile deveria ir bem enquanto  
a agricultura de exportação e a  
mineração não decaíssem em virtude  
das influências naturais que pudessem  
entorpecê-las.

De 1857 e 1861 surge uma primeira  
e difícil crise que, ao ser atacada por  
Montt com algumas reformas, como  
a abolição do direito de primogeni-  
tura, que levaria à divisão da proprie-  
dade agrária, a criação de um código  
civil, o reconhecimento da procedên-  
cia do direito civil sobre o direito ca-  
nônico, o imposto sobre lucros extra-  
ordinários, etc., levou à revolução de  
1859, prontamente sufocada.

Segue-se o decênio de José Joaquín  
Pérez, em que o liberalismo teve sua  
grande oportunidade, em que uma ala  
do partido liberal se uniu ao conser-  
vador, enquanto a outra intransigen-  
te, dos "liberales rojos" passou a  
ser conhecida como radical, germe  
do atual Partido Radical, que, até  
recentemente, constituiu a força po-

lítica expressiva das classes médias  
chilenas.<sup>4</sup> Em 1862, M. A. Matta lhe  
propunha, a essa ala partidária,  
como programa, o ensino laico, a li-  
berdade eleitoral (voto secreto) e a  
descentralização administrativa.

Em 1867, elabora-se o código de co-  
mércio, consagração do liberalismo  
econômico, em sua forma clássica,  
cujas regras simplesmente estabele-  
ciam direitos e deveres da iniciativa  
privada, isto é, o *laissez-faire* regu-  
lado para evitar a anarquia do "calo-  
te" e da trapaça.

Neste mesmo período, já em 1863,  
declara-se a liberdade de cultos e, em  
1871, por indicação de Frederico Er-  
rázuriz, candidato à sucessão de Pérez,  
se fez uma reforma constitucional  
que proibia a reeleição do presidente  
da República, pondo-se fim às presi-  
dências decenais. Logo a seguir, Er-  
rázuriz era eleito presidente. O Chile  
nadava, portanto, em liberalismo.

Há um ressurgimento econômico,  
graças aos progressos da exploração  
salitreira e à descoberta das jazidas  
de prata de Caracoles. Referindo-se  
a este período, diz Santa Cruz que  
os vinte anos, que precederam a  
Guerra do Pacífico, representam uma  
pausa entre duas crises.

Como foi um período de nítido de-  
senvolvimento das classes médias, em  
virtude dos serviços terciários que se  
ampliaram por motivo da legislação  
comercial e bancária e do desenvol-  
vimento dos serviços de comunicação  
e transporte do Estado, o ensino se-  
cundário passou a ser matéria de ne-

<sup>4</sup> Hoje parece difícil dizer que o Par-  
tido Radical seja expressão das classes mé-  
dias, tanto porque seus dirigentes, em  
grande parte, são capitalistas, como por-  
que os democratas cristãos e os socialistas  
estão contando com o apoio de grandes  
setores dessas classes.

cessidade nacional. De par com o crescimento numérico dos estabelecimentos públicos e privados, desde 1863, Barros Arana, na direção do Instituto Nacional, começa a modernizar o ensino secundário, abandonando o velho humanismo de letras clássicas e introduzindo no novo plano de 6 graus ou anos de ensino, as ciências positivas (química, zoologia, botânica e geografia física). Livros de texto, laboratórios e bibliotecas se tornaram necessários e foram realizados. Entretanto, diz Frías Valenzuela, as inovações encontraram as mais enérgicas resistências, não somente de parte dos elementos conservadores, mas também de muitos diretores e professores de liceus, assim como de fortes setores da opinião.

As reformas foram levadas adiante e o ensino secundário estruturou-se em sua forma quase definitiva, que só hoje, ao contrário do que sucedeu antes de 1878, começa a sentir contra si a opinião tanto pública como dos especialistas e professores.

A escolarização das instituições públicas prosseguem, antes e depois da Guerra do Pacífico. Entre 1874 e 1875, por ocasião da discussão do Código Penal e da Lei de Organização e Atribuições dos Tribunais, tiveram lugar as chamadas lutas teológicas que, apesar da força católica, não impediram a supressão do fóro eclesiástico. Em 1879 se proclama a gratuidade de todo ensino realizado em escolas públicas de qualquer nível e grau e se atribui, ao Conselho Universitário, a competência de superintender o ensino custeado pelo Estado. Já antes, em 1877, se garantira à mulher o direito de ingresso nos cursos universitários. Em 1883 se laicizam os cemitérios, chegando o Governo a ordenar que a polícia impedisse, por todos os meios, os sepul-

tamentos em cemitérios paroquiais. Em 1884, modifica-se o Código Civil de 1857, para privar de seus efeitos civis o matrimônio religioso. No mesmo ano é estabelecido o registro civil.

Todavia não foi sem escolhos os avanços do liberalismo econômico e político. Fôsse outra a estrutura econômica do país, com base na industrialização progressiva e na produção que não relegasse para segundo plano o consumo interno, possível seria que o Chile fôsse hoje um país de altos índices econômicos e bem-estar público, graças a êsse mesmo liberalismo que permitiu o desenvolvimento de outras nações.

Em 1878 se precipita uma nova crise econômica, quando se declara a inconvertibilidade da moeda e se inaugura um regime de moeda-papel. A. P. Santa Cruz aponta, como a causa disso: os altos e baixos e a lentidão de incremento das exportações; queda de preços, contratempos nas colheitas; extensão, debilidade e corrupção do sistema monetário e bancário; pressão para importar; ortodoxia da economia liberal. "Los productores chilenos, como grupos, todos son productores primarios o de servicios anexos o subordinados; todos son más o menos librecambistas por la misma razón; sus mercados primordiales están afuera y en el exterior también hallan los aprovisionamientos que requiere su demanda habitualmente refinada; no son proteccionistas por la simple razón que tienen poco que proteger; y, finalmente, todos van a ser en alguna medida partidarios de la depreciación monetaria porque mejora sus posibilidades en el mercado externo y alivia sus deudas, cosa importante cuando ellos son los únicos que gozem del crédito."

A Guerra do Pacífico, em que o Chile se viu envolvido contra a Bolívia e o Peru, foi sobretudo uma guerra pelo salitre. Os exércitos chilenos foram até Lima e, como resultado, foram anexados ao território do país a região boliviana de Antofagasta, o departamento de Tarapacá e as províncias peruanas de Tacna e Arica, sendo que a de Tacna foi devolvida ao Peru em 1929.

Alguns críticos dizem que a Guerra do Pacífico nada mais foi do que uma luta para decidir quem entregaria à exploração estrangeira (imperialista) o salitre do norte. É possível que haja exagero nessa afirmação, porque a guerra antecedeu à exploração estrangeira e porque, no instante de sua deflagração, 25 a 30% dos capitais aplicados na exploração do salitre de Tarapacá bem como cerca de 50% dos trabalhadores eram chilenos. Situação semelhante apresentavam as minas salitreiras da região de Antofagasta: propriedades bolivianas exploradas com capital e trabalho chilenos. O domínio da economia salitreira foi a causa da guerra, ao passo que a exploração por capitais estrangeiros foi outro capítulo da História. Assim, pelo menos, nos parece, segundo conseguimos captar das informações históricas de Encina.<sup>5</sup>

Acreditamos que essa exploração foi uma resultante do liberalismo chileno. Depois que Montt deixou o poder, a preocupação estatal pelo desenvolvi-

<sup>5</sup> Curioso é que o Peru e a Bolívia concertaram um tratado secreto para fazer a guerra, ao qual procuraram atrair a Argentina, que chegou a aprová-lo em sua Câmara de Deputados. Dizem alguns historiadores chilenos que a neutralidade argentina foi resultante da atuação de nosso D. Pedro II, que, simpatizante do Chile, teria condicionado a neutralidade brasileira à neutralidade argentina.

mento econômico morreu, tudo ficando submetido às regras do *laissez-faire*. Até Montt, por exemplo, e como consequência da política de Portales e Renfego, ministro da Fazenda em 1835, a marinha mercante do Chile desenvolveu-se — graças a um discreto protecionismo estatal — a ponto de transformar-se na maior do Pacífico e de levar a bandeira tricolor da estrêla solitária a todos os mares do mundo. No espaço de 10 anos, posteriores a Montt, essa mesma marinha havia desaparecido.

Assim também tinha que acontecer com o salitre. Diz Encina que, em 1878, o capital inglês e norte-americano representava somente 13% das inversões nessa indústria, em 1884 êle subia já a 34% e, em 1901, alcançava 55%, enquanto o capital europeu não nacionalizado (excluído o inglês) chegava a 30% e o chileno, que, associado ao peruano, fôra de 67% em 1878, desaparecido o peruano em consequência da guerra, se reduzia a 34% em 1884 e a 15% em 1901.

Santa Cruz explica êsse fato, afirmando que "la decisión de los grupos de los dirigentes del país de vivir de las rentas de la industria en lugar de su explotación, custó una sangría formidable de ingresos en beneficio de quienes tomaron a su carga la responsabilidad eludida."

O mesmo autor cita o seguinte trecho, que é quase uma ilustração viva do liberalismo que, senão destruiu, perturbou profundamente o desenvolvimento chileno: "El malogrado ciudadano don José Santos Ossa, descubridor de las salitreras de Antofagasta, se acercó al Gobierno y le dijo: "el país está en crisis; hay un medio de salvarlo; hay riquezas inmensas escondidas; mande el Gobierno a

explotar esas riquezas por su cuenta. Yo me encuentro viejo y enfermo para ir a trabajar por mi cuenta esos tesoros; hágalo el Gobierno y salve la situación del País". Respondió Latarría, ministro del Interior: "Cree el Gobierno que el Estado es el peor de los industriales, que los negocios fiscales no hacen sino corromper la administración pública... Piensa, por el contrario, que entregando esas riquezas a la iniciativa de los particulares, a la industria libre, vendrán más efectivamente a rendir un beneficio público general, cambiando la situación económica del país."

Outro símbolo dessa política liberal e livre-cambista se reflete na estrutura da renda pública. Em 1854, o Comércio Exterior contribuía com 66% dessa renda, e, em 1897, com

97%; em 1854 havia impôsto de renda (10,6% do total) e, em 1897, tinha desaparecido; em 1854 os tributos sôbre propriedade e capital representavam 1,7% da renda pública, mas em 1897 tais tributos tinham sido reduzidos a zero; em 1854 os impostos indiretos representavam 21,6% da mencionada renda e, em 1897, apenas 3%.

Os feitos de tal estrutura tributária, totalmente sujeita à instabilidade do comércio exterior, concentram-se na inflação monetária com que o Governo procurava atender suas necessidades de recursos (em verdade um impôsto indireto que recaía sôbre a população e não afetava os magnatas, como vimos há pouco).

Refletem essa inflação as seguintes cotações do peso chileno: <sup>o</sup>

em 1870, 1 libra inglêsa valia	5,33 pesos chilenos
em 1880, " " " "	8,00 " "
em 1890, " " " "	10,00 " "
em 1900, " " " "	15,00 " "
em 1910, " " " "	24,00 " "
em 1925, " " " "	48,00 " "
em 1960, " " " "	3000,00 " "

E, entretanto, durante todo o período de 1870 a 1900, a educação chilena se desenvolveu extraordinariamente. Em 1900 o Chile tinha, proporcionalmente à população, menos analfabetos adultos, mais escolares primários, mais escolares secundários, mais estudantes superiores, mais médicos, advogados e engenheiros que o Brasil de 1950.

Em 1911, dizia Encina que "hoy sabemos más, pero nos atrevemos menos." E, referindo-se ao chileno da antiga geração, diz que a sua característica foi o espírito de empresa.

O liberalismo, quando aplicado a uma economia predominantemente de exportação — "una economía hacia afuera", como diz Santa Cruz — tem efeitos desastrosos não só sôbre a descapitalização do país, mas também sôbre a sua vida social e cultural. A educação que se desenvolve numa economia desse tipo, tende a desenvolver mais as atividades terciárias que, por terem escasso apoio nas pri-

<sup>o</sup> Atualmente, no mercado livre, a libra já ultrapassou de 9.000 pesos, enquanto no mercado bancário de exportação está a 5.400. O valor médio ponderado (importação, exportação e mercado livre) é de cerca de 7.500 pesos.

márias (agropecuárias e mineração) e nas secundárias (indústrias), se transformam em atividades parasitárias.

É assim que se explica a crítica angustiosa do historiador, que conhecemos primeiro pelas abundantes citações de Santa Cruz e, depois, por suas próprias obras, tão ricas de dados e de ensaios interpretativos. "Después de la guerra de 1879, que duplicó exactamente las rentas del Estado, los compromisos que gravitan sobre el erario público en forma de sueldos, pensiones de gracia y de favor, servicios de deudas etc, se han elevado en un 100%, sin que, por otra parte, la administración pública haya ganado en expedición o eficacia ni mucho menos el país en elementos de riqueza... Como en Grecia de nuestros días, el reparto de los empleos públicos ha llegado a ser, en la práctica sino en la teoría, el número más real y efectivo del programa de los candidatos a diputados o a senadores y el anhelo más sinceramente obligado por los partidarios."

E o interessante é que todo êsse quadro econômico, social e cultural, posterior à Guerra do Pacífico e resultante do liberalismo econômico, se realiza em um período de plena prosperidade da economia de exportação, de paz interna e externa, com governos conservadores, condições essas que, segundo as regras do liberalismo econômico, deviam ter produzido outros efeitos. É que o liberalismo — e esta é uma tese latente nos ensaios chilenos contemporâneos, inclusive no estudo de Anibal Pinto Santa Cruz, que tanto nos ajudou a compreender o Chile — estava mais além das possibilidades nacionais, coisa que compreenderam os estadistas de Portales a Montt, isto é, de 1828 a 1861, mas que foi facilmente esquecida por quantos os sucederam. As

formas e princípios econômicos, como as formas políticas e administrativas, se subordinam a condições e possibilidades reais de uma sociedade nacional e não podem ser impostas, seja por convicção ideológica, seja por interesses de minorias, impunemente.

Hoje, com um Governo conservador, o Chile realiza notável esforço de economia planificada, tratando de recuperar-se dos malefícios do liberalismo que, durante mais de 60 anos, lhe minou as bases, para construir econômica, política e culturalmente a mais perfeita democracia. Mas esta já é outra história, de nossos dias, e, para compreendê-la importa conhecer um pouco mais de seus antecedentes.

#### IV — De Balmaceda a Arturo Alessandri, Tentativas de uma Economia de Bem-Estar

Em princípios de nosso século, graças à influência de Marshall e dos fabianos (os pais do trabalhismo inglês), alguns economistas, desconhecendo ou não querendo aproveitar as análises marxistas que, despidas do intencionalismo reformista das teses comunistas, são objetivas e cientificamente úteis — chegaram à conclusão de que a liberdade econômica não asseguraria o bem-estar social. Daí a oposição entre a economia da riqueza (wealth economy) e a economia do bem-estar (welfare economy), que foi objeto de um livro de Arthur Cecil Pigou, discípulo de Marshall, e que teve várias edições em inglês e outros idiomas.<sup>7</sup> As idéias de dividendo nacional, de redistribuição da

<sup>7</sup> ARTHUR Cecil Pigou — *Economics of Welfare* — Macmillan, Londres, 1920 (citado em artigos de Maurice Byé e de R. Barré, o primeiro para a *Revue d'Economie Politique*, o segundo para a *Economie Contemporaine*).

renda nacional, de contrôles de lucros etc., mediante impostos, já eram discutidas no último quarto do século XIX e *O Capital*, de Marx, é, até certo ponto, uma crítica dessas idéias, tanto quanto da economia clássica.

Um país em crise, que via suas possibilidades econômicas esvaírem-se, e desfazerem-se seus velhos sonhos de bem-estar coletivo mediante o livre jogo do liberalismo, não ficaria totalmente alheio a essas novas idéias.

Em Balmaceda, o presidente-mártir do Chile, encontramos a primeira expressão política, talvez em toda a América Latina, da economia do bem-estar.

Do ponto-de-vista exclusivamente político, Balmaceda era um liberal, que, como Portales, via no governo uma autoridade livremente escolhida e, como tal, respeitável e necessariamente respeitada pela garantia dessa liberdade e mediante um legítimo regime jurídico. Logo, o Governo não poderia interferir, de modo algum, no processo de escolha e, com isto, Balmaceda se opunha às "eleições dirigidas" dos antigos governantes. Portanto, no processo eleitoral, isto é, no jogo político-representativo, é que os poderes da República teriam que ter uma posição marginalista, de simples garantia jurídica, não, porém, no processo econômico.

Neste setor, o Estado não pôde marginalizar-se. Embora reconhecendo a importância da iniciativa privada, não lhe reconhece o direito ou o dever do *laissez-faire* que pode em certas circunstâncias, levar todo um povo à ruína. Daí por que o Governo tem que coordenar e orientar a iniciativa privada e estimular o desenvolvimento de uma economia poderosa e moderna, que considera os interesses da coletividade, de todo o país.

Balmaceda viveu o período em que os Estados Unidos, mediante protecionismo alfandegário, surgiam como potência industrial e, por isso, no primeiro discurso de candidato, dizia: "Si a ejemplo de Washington y de la gran República del Norte, preferimos consumir la producción nacional, aunque no sea tan perfecta y acabada como la producción extranjera; si el agricultor, el minero y el fabricante construyen útiles o sus máquinas de posible construcción chilena en las maestranzas del país; si ensanchamos y hacemos más variada la producción de la materia prima, la elaboramos e transformamos en substancias o objetos útiles para la vida o la comodidad personal; si ennoblecemos el trabajo industrial aumentando los salarios en proporción a la mayor inteligencia y aplicación de la clase obrera; si el Estado, conservando el nivel de sus rentas y de sus gastos, dedica una porción de su riqueza a la protección de la industria nacional, sosteniéndola y alimentándola en sus primeras pruebas; si hacemos concurrir al Estado con su capital y sus leyes económicas, y todos, individual o colectivamente, a producir más y mejor y a consumir lo que producimos, una savia más fecunda circulará por el organismo industrial de la República y un mayor grado de riqueza nos dará este bien supremo de pueblo trabajador y honrado: vivir y vestirnos por nosotros mismos."

Balmaceda foi eleito sem competidor em 1886. Seus discursos e suas idéias foram considerados como próprios de um candidato, confiando-se mais na sua origem (da aristocracia castelhana-vasca) no seu passado ministerial de político liberal, nos seus gestos de grande senhor, no seu humanismo clássico, e menos em uma possível mudança de compreensão da realidade nacional.

O resultado foi que, uma vez no poder, tratou de realizar as idéias do candidato. Procurou levar a cabo e, até certo ponto, o conseguiu, uma grande obra de progresso material e educacional, inclusive abordando a solução dos grandes problemas estruturais: nacionalização da mineração, socialização do crédito e reorganização da agricultura. "Desgraciadamente — diz Julio Cesar Jobet — las fuerzas plutocráticas nacionales y el imperialismo inglés lo derribaron e impidieron que Chile entrara por una senda de verdadero progreso y avance económico, social y cultural."

A primeira reação que enfrentou Balmaceda foi a tentativa reacionária de, com base em certos princípios enunciados na Constituição, derrubar o presidencialismo a efetivar um parlamentarismo mal delineado. Acusava-se o presidente de excesso de poder.

Balmaceda reage e defende com decisão sua posição, ao mesmo tempo que define seu conceito do poder executivo. "El pretendido gobierno parlamentario tiende inevitablemente a la dictadura del Congreso; así como el gobierno unitario, centralizado y con influencias poderosas para vigorar el principio de autoridad tiende a la consagración de una dictadura legal. Yo no acepto para mi patria la dictadura del Congreso, ni sostengo la dictadura del Poder ejecutivo."

Enquanto a luta se desenrolava em quase todas as frentes, Balmaceda não descurou a administração e a iniciativa de legislar. Pela reforma constitucional de 1888, ampliou-se o sufrágio universal; foi criado um tribunal de contas; foi estabilizada a dívida externa; o comércio de cabotagem foi aumentado em quase 50%; consolidou-se a dívida pública interna;

suprimiu-se o financiamento dos bancos particulares que tomavam dinheiro do Governo, à taxa de 2 a 3%, para emprestá-lo à taxa de 8 a 9%; reduziram-se os impostos que atingiam as classes mais pobres; multiplicaram-se as obras públicas; construíram-se escolas; criou-se o Instituto Pedagógico e se contratou uma equipe de mestres alemães; reformou-se o ensino secundário; etc.

Todavia, a maioria de suas idéias de reformas estruturais encontravam as mais decididas resistências no Congresso, o que o obrigou a abandonar a tese de marginalidade no processo eleitoral. Tinha que eleger seu sucessor e uma câmara e senado que permitissem a legislação em favor de uma economia de bem-estar.

Em 1881, o Congresso depõe o Presidente, que reage e começa uma sangrenta luta armada, em que Balmaceda não contou senão com parte do exército, tendo contra si a marinha. Além disso, toda a plutocracia de mineiros, banqueiros e salitreiros se alieou à velha aristocracia latifundiária, de modo que não faltaram recursos aos revoltosos, inclusive de armas providas do estrangeiro, da Inglaterra e da Alemanha.

O povo, sem compreender o que se passava, alheou-se e as já existentes classes médias, conduzidas pelo moralismo demagógico da reação, a ela aderiu, inclusive o Partido Radical, que as representava.

Derrotado, Balmaceda refugiou-se na Embaixada Argentina, onde, no dia 19 de setembro de 1891, data em que terminava seu mandato, suicidou-se. Em seu testamento político previu o que iria suceder ao Chile em virtude da vitória da reação, com o surgimento da república plutocrática e

parlamentarista,<sup>8</sup> e o incremento dos interesses econômicos ingleses do país.

"Si nuestra bandera, encarnación del gobierno del pueblo verdaderamente republicano, ha caído plegada y ensangrentada en los campos de batalla, será levantada de nuevo en tiempos no lejanos, y, con defensores numerosos y más afortunados que nosotros, flameará un día para honra de las instituciones chilenas y para dicha de mi patria, a la cual he amado sobre todas las cosas de la vida."

Com o sacrifício de sua vida no altar do bem-estar comum, parece ter querido levantar um monumento que marcasse o fim da época das grandes virtudes — é o comentário enaltecido, ao mesmo tempo que mórbido, de Valdés Cange. Veremos mais adiante que Balmaceda, com seu sacrifício heróico, tanto soube prever os resultados da vitória reacionária, como prever que sua bandeira seria reerguida. Em vez do fim de uma época de grandes virtudes, marcou o início de outra, de novas virtudes cívicas.

## V — Chile entre dois Alessandri

O período, que abordamos agora, se caracteriza sobretudo pela realização progressiva da política econômica e social que Balmaceda formulou em seus grandes princípios originais. Não se trata de uma linha ascendentemente contínua de recuperação econômica e de reformas sociais, pois que o período é cheio de altos e baixos, de

avanços e retrocessos, mas, sem dúvida, de saldo positivo em seu balanço de hoje.

Não é uma fase de estudo fácil, devido à contemporaneidade dos fatos e à presença ainda viva dos elementos em luta, sejam vitoriosos ou derrotados. Por outro lado, as tensões internacionais e ideológicas, que se baralham e se desvirtuam reciprocamente, invadem o panorama nacional chileno e o tornam ainda mais difícil de estudo, principalmente para o estrangeiro que não teve a vivência concreta dos acontecimentos.

Aliado a tudo isso, há a ausência quer de história descritiva e sistemática dos fatos, quer de estudos desapixonados e objetivos, que permitam tanto uma visão global e unitária, quanto uma análise interpretativa. Entre ensaios parciais, sínteses aligeiradas e comentários esparsos, encontramos um único relato contínuo de todo o período, e esse mesmo bastante comprometido pela participação ativa do autor nos eventos políticos. Trata-se de um livro, em dois volumes, surgido em fins de 1962, escrito por Arturo Olavarría Bravo, que foi ministro de quase todos os governos posteriores a 1920. Com o título de *Chile entre dos Alessandri*, é uma autobiografia e justificação de atividades políticas, menos que uma história sistemática ou interpretativa do período. Entretanto, se associado a outros ensaios parciais, permite compreender, com aproximação, o período.

Esboçamos aqui, em linhas gerais, como o entendemos, embora sabendo que o assunto precisa de mais estudos, de maior esforço para que possamos chegar a conclusões sintéticas que satisfaçam.

<sup>8</sup> Julio Cesar Jobet cita um trabalho de Joaquim Nabuco sobre Balmaceda, no qual o estadista brasileiro teria feito a defesa da plutocracia chilena e feito afirmações ingênuas, à base da má informação ou de desconhecimento de fatos. Ser contra Balmaceda, naquela época, era divisa de toda a aristocracia latino-americana.

Parece-nos que os fatos básicos ou germinais dos eventos contemporâneos da sociedade nacional chilena são de ordem econômica, se considerarmos que a antiga economia de exportação de matérias-primas se tornou incapaz de manter o padrão de vida que o país conseguiu elevar continuamente até fins do século passado, quer pelo extraordinário crescimento da população, ainda que a densidade demográfica seja de cerca de 10 habitantes por quilômetro quadrado, quer pela crescente inquietude popular por melhores níveis de vida. Um país que foi abastecedor de mercadorias estrangeiras, se vê hoje na contingência de importar os produtos agrícolas que exportava no passado.

Mas, além desse fato, temos que considerar outros, entre os quais o desenvolvimento educacional e o político. Com menos de 20% de analfabetos na população adulta, com 2,5 milhões de eleitores, cerca de 63% da população maior de 18 anos, é impossível que o Chile contemporâneo se conforme com a antiga liderança plutocrática. Isso explica o crescimento do radicalismo até recentemente e, agora, o do democratismo cristão, tradução política das últimas encíclicas sociais do Papado, bem como do socialismo não marxista e marxista.

Entretanto, é já bem nítida a polarização dessas forças políticas: de um lado, os antigos conservadores e liberais formam o centro direitista; de outro lado, os socialistas e comunistas (aos quais se associam alguns pequenos partidos de pouca expressão eleitoral) formam a esquerda; e, finalmente, entre as duas forças, numa posição de centro-esquerda, os democratas cristãos e os radicais que, segundo se deduz dos comentários e notícias da imprensa local, têm sido assedia-

dos pelas outras duas forças para uma possível aliança.

A explicação para esse assédio está no fato de que, segundo as eleições mais recentes, as forças de centro-direita e as de esquerda mais ou menos se equilibram, de modo que os democratas cristãos e os radicais constituiriam o fiel da balança, podendo decidir tanto a favor das primeiras como das segundas.

Já em fins de março, o ex-presidente Gonzales Videla falou no que pareceria impossível há alguns meses: o afastamento do radicalismo de seus aliados da direita, para formar um centro-esquerda forte com os democratas cristãos. Se isso acontecer, a luta será entre ela e a esquerda representada pela FRAP, neutralizando-se a direita, como livre atiradora. Em tal caso, as possibilidades da esquerda seriam poucas.

Entretanto este quadro político, ainda incerto, levou anos a constituir-se e é expressão de uma evolução penosa, que procuraremos sintetizar. Antes disso, porém, queremos sublinhar que as palavras centro-direita, centro-esquerda e esquerda, com que qualificamos os três grandes setores políticos do Chile de hoje, não têm e não podem ter nenhum sentido pejorativo.

A verdade é que todas essas forças políticas se dispõem a reformas econômicas e sociais; não há, visível e agressivo, um reacionarismo *stricto sensu*, mesmo quando a centro-direita ataca a esquerda, ou vice-versa. Mas, sem dúvida alguma, há contradições internas em todas elas e, por isso, não cremos que qualquer delas, isoladamente, seja capaz de conduzir o Chile a destinos preestabelecidos, com segurança e êxito. E se

estamos certos nessa afirmação, é lógica a conclusão de que não há margem para o domínio de qualquer extremismo, seja direitista, seja esquerdista.

Não há outro caminho que o das soluções racionais e pacíficas dos conflitos e tensões sociais e econômicos. Os chilenos o sabem ou sentem e, por isso, as lutas partidárias são realizadas em nível elevado, inclusive de parte dos comunistas, que afirmam e justificam dialéticamente a possibilidade de mudanças estruturais por meios legais e democráticos.

A marcha para essa definição e equilíbrio de forças começou logo depois da deposição de Balmaceda, já com o sentido bem nítido de enfraquecimento da aristocracia conservadora, ainda que esta, habilidosamente, conseguisse, até 1920, orientar e coordenar a maioria do Congresso e debilitar o poder executivo. Errázuriz (1896-1901) foi eleito por uma coligação de conservadores, liberais e nacionais. Riesco (1901-1906) foi levado ao poder pelos liberais, democratas e radicais, com exclusão dos conservadores, que ficaram fora da aliança.

Pedro Montt (1906-1910) chegou à presidência apoiado por uma união de nacionais, radicais e frações liberais e conservadoras. Barros Luco (1910-1915) teve o apoio de todos os partidos políticos. San Fuentes (1915-1920) foi eleito por conservadores e partes liberais e nacionais. Arturo Alessandri, pai do atual presidente (1920-1925), foi eleito sem o apoio dos conservadores.

O período de 1891 a 1920 foi tranquilo, porque a renda salitreira e a melhoria tecnológica da produção de cobre permitiram governar com inflação mitigada; além disso, a derrota

de Balmaceda, sangrenta e cara economicamente, insuflara desejos e propósitos gerais de pacificação. Os próprios partidos, que se aliavam ocasionalmente para uma eleição, não tinham ideologia definida, salvo os conservadores e os radicais.

O eleitorado, por sua vez, não exigia definição de atitudes diante das questões econômicas e sociais e o problema político do parlamentarismo *versus* presidencialismo, porque Balmaceda, que tivera em vista tais questões, não soubera fazer chegar à compreensão do povo o seu significado e as perspectivas de bem-estar coletivo que sua abordagem concreta poderia abrir. Discutindo este assunto com um colega chileno, disse-me ele que faltaram a Balmaceda o rádio e o avião.

Diz Galdames que "lo que había realmente era que a todas las agrupaciones les faltaban cohesión y unidad de miras en lo que se refería a los intereses materiales del país. En cuanto a éstos, no había aun en Chile partidos; a lo más había hombres capaces de comprenderlos. Lo único que establecía entre los partidos una línea clara de separación eran los intereses morales, sintetizados en el ideal educativo y en el ideal religioso. Considerados desde ese aspecto, no hubo más que dos que tuvieron doctrinas definidas: el conservador y radical. Para aquél, el Estado debía educar lo menos posible y religiosamente, dejando en plena libertad de hacerlo a los particulares, que en Chile eran las congregaciones; debía, además, proteger por todos los medios a su alcance el culto católico. Para el otro, el Estado debía ser, en lo posible, el único educador, y su educación obligatoria y gratuita en la escuela, y laica en todas sus ramas, sin perjuicio de que los particulares educaran tam-

bién, pero bajo la vigilancia del Estado; por lo que toca a la religión, sostenía la más absoluta libertad de cultos, hasta llegar a la separación definitiva de la Iglesia y el Estado. A esta clase de asuntos denominaban cuestiones doctrinarias.”<sup>9</sup>

Com a diminuição da autoridade e do poder executivo, que deixou de ser o grande eleitor, todos os vícios eleitorais se fizeram sentir entre 1891 e 1920: o “cohecho” (compra de votos); os independentes (candidatos ricos que formavam pequenos partidos transitórios para, como minoria, ter direito ao voto acumulativo) que se elegiam a pêso de ouro; a falsificação de escrutínios; o voto de mortos; o roubo de registros; a substituição de eleitores; etc. Para isso, formaram-se especialistas — os chicanistas eleitorais — cuja profissão, segundo os testemunhos de Frías Valenzuela e Olavarría Bravo, foi muito rendosa.

O parlamentarismo chileno assentava no princípio de que o Presidente governava de acôrdo com a maioria do Congresso, escolhendo entre deputados e senadores seus ministros. “A la omnipotencia presidencial de antes de 91 sucedió ahora la omnipotencia del congreso, a cuya voluntad debía someterse el primer mandatario.”

Entretanto, os agrupamentos partidários eram instáveis e, por isso, tam-

<sup>9</sup> A essa caracterização de Galdames temos que, mais uma vez, juntar a explicação de que os conservadores tiveram sua liderança na alta aristocracia agrária, cujos filhos, graduados pela Universidade do Chile e com viagens freqüentes ao exterior, foram sempre políticos muito hábeis. Os radicais tinham sua liderança na alta classe média e na burguesia capitalista mais recente. Hoje, com a formação do Partido Demócrata Cristão e seus progressos e com a predominância política das questões sociais e econômicas, as chamadas “questões doutrinárias” perderam sua época.

bém as maiorias parlamentares, de modo que os ministros se mantinham somente dois ou três meses. Esse rodízio ministerial impedia tôda e qualquer continuidade administrativa.

Por outro lado, como não havia encerramento de debates parlamentares, dois ou três deputados, que o quisessem, poderiam obstruir indefinidamente o curso de qualquer lei.<sup>10</sup>

Viveu, portanto, o país quase sem governo, durante 29 anos, isto é, enquanto a problemática sócio-econômica não se agravou e não levou as massas e a classe média a reivindicações, para cuja solução o Estado não poderia continuar como testemunha muda.

É interessante observar, porém, que, durante êsse período, a educação teve desenvolvimento; foi sempre um tema de importância nas campanhas eleitorais. Em 1907 os adultos analfabetos do Chile representavam mais de 40% da população do mesmo grupo; em 1920 os analfabetos se reduziam a pouco mais de 28%; hoje são menos de 20%. Tais percentagens são oficiais, resultantes dos censos demográficos e, por isso, comparáveis às de origem idêntica, de outros países latino-americanos. Hoje em dia, os educadores e estatísticos chilenos, levando em consideração o fator *iso*, estimam que o analfabetismo absoluto (de pessoas que não tiveram escola)

<sup>10</sup> Alberto Edwards, em *Fronda Aristocrática* (1945), e outros autores documentam satisfatoriamente o fato de que os presidentes, durante êsse período e ainda antes, eram sempre provindos de “las familias de prosapia” e qualificados previamente pelos círculos oligárquicos. Daí o parentesco de família entre os presidentes que se sucediam. Quem carecesse de “cualidades” era vetado pela aristocracia, estreitamente ligada à plutocracia burguesa. Isso talvez explique por que foi possível o Estado como testemunha muda.

mais o analfabetismo por desuso (de pessoas que tiveram escola e não utilizam a leitura e a escrita) representam 36% da população adulta. Se fôsse generalizado êsse critério, acreditamos que o analfabetismo na América Latina, da população de 15 e mais anos de idade, ultrapassaria de 70%.

Ao passo que as escolas primárias aumentavam em número e se localizavam em todos os rincões, por mais isolados que fôssem, o ensino secundário se expandia também. Em 1910 já havia 130 alunos primários para cada grupo de 1.000 habitantes (no Brasil, ainda hoje, mal passamos de 100) e 130 alunos de escolas médias (secundárias, normais e profissionais) por 1.000 alunos de primária, relação esta que só agora estamos atingindo no Brasil.

Esse desenvolvimento educacional, constante programática dos governos chilenos, preparava, entretanto, o povo para o não conformismo político-social e econômico. As primeiras manifestações, neste sentido, datam de 1914 e só a guerra, que utilizou abundantemente o salitre chileno na fabricação de explosivos, é que favoreceu a exportação de outros produtos, bem como a criação de alguma indústria para o abastecimento interno (tecidos, papel, papelão, calçados, móveis, alimentos em conserva, etc.).

Em 1905, entretanto, houve a greve da carne contra os impostos de importação de gado argentino; greve que se transformou em sangrenta e desorganizada rebelião popular. Em 1906 outra greve, em Antofagasta, se transforma em luta violenta, com incêndios e tiroteios. Em 1907 houve a grande greve de Iquique, em que 10.000 mineiros se rebelaram contra o baixo salário, o trabalho perigoso

das minas e a exploração das "pulperias", monopólio comercial dos patrões que forneciam os gêneros de primeira necessidade ao operariado. A greve foi dominada a baços de fuzil. Em 1912, Luiz Emilio Recabarren funda o partido socialista obreiro que, em 1922, se converteria no partido comunista do Chile, ingressando na 3.<sup>a</sup> Internacional. Em 1919 e 1920 houve novas greves e lutas, entre as quais se sobressaiu a chamada "matança de Punta Arenas".

Ao mesmo tempo, as classes médias, apelidadas de "siúuticos" (pedantes ridículos) pela oligarquia aristocrática, e de "futures" (almofadinhas galantes) pelo povo comum, começa a atuar também com mais independência. Era um produto da educação pública gratuita, que se aproveitou das possibilidades que o desenvolvimento das atividades econômicas terciárias oferecia, para abrir-se um caminho na vida. Eram classes ilustradas que aprenderam nos liceus públicos o laicismo, secularizando-se, ao mesmo tempo que se fazia independente de credos e tradições. Por outro lado, como observam Frías Valenzuela a Galdames, nem todos os que saíam dos liceus conseguiam posições satisfatórias em atividades terciárias, constituindo "un proletariado intelectual siempre descontento de su suerte."

"Como se ve, el estado social de Chile hacia 1920 era ya totalmente diverso del anterior al 91. Al lado de la oligarquía que seguía deteniendo el poder político y económico, comenzaban a tomar influencia en el primer cuarto de este siglo dos fuerzas sociales que hasta entonces se habían mantenido a la zaga de la clase dirigente: la clase media y el proletariado obrero. Ellas llevarán al poder a Alessandri".

Arturo Alessandri, pai da revolução chilena de nossos dias, teve origem aristocrática, filho que era de um florentino chegado ao país em 1821. Recebeu educação católica e fêz-se advogado bem sucedido. Chegou à deputação nas filas do liberalismo moderado, para evoluir ao liberalismo doutrinário, que o elegeu senador, em 1915, pela província de Tarapacá, derrotando Arturo del Rio, que há muitos anos tinha essa província como seguro feudo político. Tal foi a coragem e a veemência da sua campanha eleitoral e tal a vitória, que ficou conhecido como o "Leão de Tarapacá". Já em 1915 foi pré-candidato à presidência.

Em 1920, uma aliança liberal (radicais, democratas e uma fração liberal) lançou sua candidatura, contra a de Barros Borgoño, apoiado por conservadores, nacionais e liberais. A juventude intelectual, a classe média ilustrada e o proletariado já organizado apoiaram decididamente a Alessandri que, não menos decididamente, tomou por tema de suas campanhas as reformas sociais. Organizou suas forças contra o "cohecho" (suborno eleitoral e cabala), contra as falsificações e vícios de apuração e, com isso, conseguiu as simpatias de grande parte das forças armadas (oficialidade). Quando, finalmente, conseguiu uma ligeira vantagem sobre o candidato conservador, quiseram a Câmara e o Senado arrebatá-lo a dura vitória. Não fôra a resistência a que se propunha a oficialidade do exército, o esbulho teria sido consumado.

Duro e áspero foi o seu governo, pois as velhas forças políticas tudo fizeram por seguir seus antigos rumos de parlamentarismo caótico, de modo que até 1924 Alessandri não conseguiu fazer aprovar as leis reformistas que havia prometido em sua campanha.

Como nesse ano devessem ser renovados a Câmara e parte do Senado, resolveu o Presidente eleger um legislativo seu e, por isso, entrou pessoalmente na Campanha, conseguindo seu objetivo. Enquanto os novos deputados e senadores tratavam de repartir o boletim político de cargos e ministérios, os conservadores entraram a conspirar, tentando interessar alguns chefes militares.

O tiro saiu pela culatra, porque a oficialidade jovem de Santiago e seus chefes, em vez de derrubarem o governo para implantar uma ditadura que seria controlada ou manobrada pela argúcia conservadora, decidiram exigir a aprovação das leis pendentes da discussão e encaminhamento no Congresso.

O Presidente, confiante em que, aprovadas essas leis, entre as quais se encontrava uma de reajuste dos soldos militares, eles voltariam aos quartéis, tratou com os rebeldes.

Três dias depois, a 8 de setembro, se reuniu o Congresso e, a toque de caixa, aprovou de golpe 16 projetos de leis, entre eles o que regulou o contrato de trabalho, o de seguro operário, o de indenização por acidente de trabalho, o que criou juntas permanentes de conciliação e arbitragem, o de instituição de sindicatos profissionais, o de sociedades cooperativas, o de previdência social (caixas de pensões), etc.

Obtidos êstes resultados, os militares não se deram ainda por satisfeitos e exigiram a dissolução do Congresso e uma depuração política e administrativa. Alessandri, sentindo perder o contrôle da situação, renunciou e asilou-se na Embaixada Americana, partindo depois para a Europa.

Ficou fora do poder de setembro de 1924 a março de 1925.

As juntas militares que se constituíram não puderam resolver os problemas que se lhes apresentavam e, premidas pelo povo e pelos fatos, chamaram de volta o presidente, que foi recebido em Santiago, apoteoticamente.

Criou, então, mediante decretos-leis, o Banco Central, reformou a Constituição (aprovada por plebiscito nacional em agosto) e uma nova lei eleitoral que corrigia os principais defeitos da existente. As grandes novidades da reforma constitucional foram a separação da Igreja do Estado, a eleição direta do presidente pelo povo, o estabelecimento de um tribunal eleitoral, a ampliação das faculdades da Corte Suprema, e o desaparecimento do parlamentarismo, pois que o Congresso apenas legislaria, sem governar.

Entretanto, surgira no cenário político a figura, ainda hoje discutida, do General Ibañez (então coronel) que, apoiado por certos grupos, obteve sua nomeação para o ministério da guerra; em pouco tempo conseguiu a renúncia do gabinete e, com ela, nova renúncia de Alessandri que, segundo o testemunho de Olavarría, tinha condições de resistência e não as quis utilizar. Voltaria ao poder em 1932, eleito pelo povo.

Ibañez manobrou a situação de tal forma que, embora eleito um presidente, este renunciou, ficando Ibañez na vice-presidência, encarregado de presidir novas eleições, nas quais foi candidato único. Governou de 1927 a 1931, quando foi deposto, para voltar ao poder, eleito pelo povo, em 1952.

Políticos e comentaristas de hoje, ao fazerem o juízo da primeira adminis-

tração de Ibañez (descendente de irlandês, Evans espanholizado), afirmam que se não fôra a crise mundial de 1929 a 1932, iria ao fim do seu governo com saldos altamente positivos. Restabeleceu, de início, a ordem pública e reorganizou o Corpo de Carabineiros, que de simples polícia rural passou a ser o organismo mantenedor da ordem pública e que é exemplar neste sentido; organizou as finanças públicas através de instituições mais adequadas; encetou um grande programa de obras; regulou os tratados pendentes com a Bolívia e o Peru; fez a reforma educacional do país, que não pôde ser cumprida em virtude da crise mundial, sobrando apenas a autonomia administrativa, financeira e didática da Universidade do Chile.

O comércio de exportação, a produção salitreira e a de cobre ficaram reduzidos quase a zero com a grande crise; o desemprego campeou em quase todo o país; os recursos governamentais reduziram-se a mínimos nunca supostos antes. Greves, lutas estudantis, agitação generalizada eram suas conseqüências. A 27 de julho de 1932, Ibañez renunciou e saiu do país.

Convocadas eleições, foi eleito um radical, catedrático universitário e jurisconsulto, Juan Esteban Montero, que, apesar dos esforços iniciais para controlar a situação econômico-financeira, foi deposto em junho de 1932 por forças de esquerda, sem que os militares intervissem.

Entre golpes, juntas de governo que se sucediam, a ditadura de Dávila (cem dias) e o governo provisório de Blanche, intentou-se até uma república socialista que, sem programa definido sem líderes capazes, durou apenas alguns dias. Finalmente, a 2

de outubro de 1932, o poder foi entregue, por decisão das forças armadas, ao Presidente da Corte Suprema, que convocou eleições presidenciais e parlamentares.

Arturo Alessandri foi eleito e voltou ao poder para um penoso trabalho de lenta recuperação econômica e financeira, ao mesmo tempo que de obras públicas e complementação da legislação social, sem o que seria difícil manter o povo aquietado, recuperar a ordem jurídica e a ordem militar. Foi, sem dúvida, o trabalho político-administrativo mais difícil que qualquer presidente chileno teve de enfrentar. E Alessandri o realizou com habilidade e segurança. É acusado de abandonar a esquerda moderada em que sempre se colocara, para terminar seu governo só com as forças direitistas ao seu redor. Isso, porém, não lhe tira o mérito de ter dado ao país as bases legais para sua posterior evolução, incluso a legislação social que formulou no seu primeiro período e procurou completar no segundo. Sua marcha para a direita, segundo se deduz do depoimento de Olavarría, foi uma contingência do momento, sem o que não seria possível vencer vários obstáculos político-financeiros e econômicos.

Talvez ela tenha permitido que as forças de esquerda — radicais, socialistas e a CTCH (Confederação de Trabalhadores do Chile) — levassem ao poder Pedro Aguirre Cerda, cujo lema foi o de que "governar é educar", nas eleições seguintes. Essas mesmas forças reagrupadas elegeram outro radical, Juan Antonio Ríos, para o período seguinte e Gonzales Videla para o de 1946-52.

Todos os três presidentes foram eleitos pelo partido radical aliado às forças de esquerda e todos os três, ao

cabo de algum tempo, delas se descartaram. Gonzales Videla aceitou o apoio do partido comunista e teve, ao comêço, três ministros comunistas (agricultura, obras públicas e terras). Apesar disso, pouco tempo depois, rompia com a extrema esquerda, fazia aprovar uma "lei de defesa da democracia", sob a qual desencadeou a mais feroz campanha contra seus ex-aliados.

Com a eleição de Ibañez em 1952 e com a do atual presidente — Jorge Alessandri, filho de Arturo Alessandri, as esquerdas se apartaram definitivamente do poder e os radicais se inclinaram, também definitivamente, para o centro. Em 1952 apareceu, entre os candidatos presidenciais, o Senador Salvador Allende que obteve 51.000 votos entre 952.000 eleitores; em 1958 esse mesmo candidato, socialista, com apoio comunista e de outros pequenos partidos de esquerda, obteve 356.000 votos contra 389.000 do candidato vitorioso e, para 1964, já é candidato com o apoio das mesmas forças. Mas, enquanto o total de eleitores, em 1958, foi de . . . . . 1.233.000, já agora é de 2.500.000, sendo provável que atinja 3.000.000 em 1964. Há, portanto, uma enorme força eleitoral nova, cujas tendências começaram a ser reveladas agora, nas eleições de regedores (7 de abril de 1963). Os democratas cristãos, cujo candidato, em 1958, Eduardo Frei, obteve 255.000 votos, revelaram avanços consideráveis, devido ao seu metódico e constante afã de proselitismo. Além disso, com o debilitamento popular do radicalismo, aquelas camadas que o apoiavam, equidistantes do conservadorismo e da extrema esquerda, parece que tendem a marchar para a democracia cristã. Várias pessoas, de certa projeção cultural e social pertencentes ao magis-

tério superior e secundário, já me disseram que o partido democrata cristão é a esperança que resta no Chile. Como já dissemos, acreditamos nos progressos dessa força, não porém no sentido de domínio. Haverá, pensamos, em 1964, equilíbrio das três grandes facções, do que resultará um governo de compromisso entre duas delas; os democratas cristãos deverão ser o fiel da balança, isto é, quem vai decidir esse compromisso.

O período de 1932 a 1963 pode ser considerado como de aperfeiçoamento dos processos democráticos no Chile; desde a segunda administração de Arturo Alessandri as eleições se processam regularmente e os fatos, que revelam alguma violência, escasseiam progressivamente. Não há dúvida de que os sindicatos e organizações profissionais se fortaleceram extraordinariamente, disciplinando-se e organizando-se pelo que adquiriram capacidade de luta pacífica e de pressão, mas se têm limitado, nos últimos tempos, às duras reivindicações econômicas de classe, sem manifestação política ou ação agitadora. Inclusive o professorado chileno constitui um organismo poderoso, que, ainda em 1961,<sup>11</sup> numa greve nacional, pacífica, se não conseguiu tôdas as reformas educacionais que exigia e todos os reajustes salariais reivindicados, conseguiu-os em parte e contribuiu decisivamente para que se começasse a pensar seriamente no planejamento integral da educação, obra que se cumpre agora, sob a orientação e ordenação de Oscar Vera, apolítico e

educador de fama internacional, pertencente aos quadros de pessoal técnico da Unesco. Temos tido oportunidade de cooperar em pequenas tarefas com êsse educador notável e lhe sentimos a pureza democrática dos métodos de planejamento que utiliza, bem como a pureza objetiva das metas que persegue, com paciência, serenidade e coerência. É possível que o Chile apresente, até fins de 1963, o mais perfeito exemplo de planejamento educacional na América Latina.

Para ter-se uma idéia do crescimento quantitativo da escolarização chilena, basta considerar que o correspondente a 80% da população de 7 a 12 anos estava matriculado nas escolas primárias do país em 1950 e o correspondente a 95% em 1960.<sup>12</sup> Entretanto o sistema chileno é dual; enquanto as cidades dispõem de escolas de 6 anos ou graus, as áreas rurais as têm apenas com 4 anos. A escolaridade média das gerações que ingressaram na escola primária, entre 1950 e 1955, foi de 3 anos e poucos meses. Segundo Hamuy, o crescimento quantitativo possível, na atual estrutura sócio-econômica do país, chegou a seu limite, razão pela qual a continuidade do progresso educativo passa a depender de mudança qualitativa do sistema escolar, dependente esta de reformas estruturais sócio-econômicas que permitam mais recursos financeiros e mais sentido ou conteúdo prático, social e cultural, para a educação.

O planejamento dirigido por Oscar Vera tem êste sentido, isto é, partir dos planos reformistas do Governo nos setores econômico, assistencial e administrativo, para determinar não

<sup>11</sup> Agora mesmo, em 1963, se pôs em greve novamente, obrigando as forças políticas, que apóiam o governo, a sair-lhes ao encontro para discussão dos motivos da greve e para o encontro de soluções.

<sup>12</sup> Naturalmente que as matrículas abrangem uma faixa mais ampla de idades.

só a educação que tais reformas exigam, mas também a que seja possível além desse limite, admitida a tese de que ela, a educação, é um fator de desenvolvimento.

Em 1950 o correspondente a cerca de 20% da população de 13 a 18 anos estava matriculado em liceus e escolas normais, ao passo que, em 1960, essa percentagem chegava a quase 30%. A relação de matrículas no primário, secundário e superior é, hoje, mais ou menos a seguinte: 200 alunos do secundário (liceus e escolas normais) para cada grupo de 1.000 alunos do primário, e 90 do superior por grupo de 1.000 do secundário.

Este último ensino, mais que o primário, tem sofrido as maiores críticas dos jornais chilenos, que assim refletem a opinião e as aspirações das camadas sociais que dele mais se beneficiam. Creio que não errarei se disser que se deseja um ensino secundário que encaminhe à Universidade, mas que, ao mesmo tempo, contenha alguma preparação objetiva para a vida econômica. E, nessa aspiração, está contida uma necessidade das camadas médias inferiores da sociedade chilena, cujas rendas são insuficientes para levar os filhos até a culminação dos estudos superiores, mas que, pela profissionalização em nível médio, não lhes querem cerrar os passos no sentido daquele objetivo.

Por outro lado, a indústria, ainda modesta, se ressentida de mão-de-obra capaz, ao ponto de afirmar-se que há 150.000 operários não capacitados que desempenham atividades profissionais especializadas, com prejuízo qualitativo e quantitativo da produ-

ção.<sup>13</sup> O ensino profissional médio, segundo estudos realizados aqui mesmo e refletidos nos jornais e revistas de divulgação, é considerado anacrônico, além de ser caracterizado como de atendimento das camadas social e economicamente baixas da sociedade nacional.

Para atender às necessidades tecnológicas do desenvolvimento econômico do país, foi criada a Universidade Técnica, muito bem equipada e que nos tem causado impressão muito favorável pelos cursos que mantém, tanto de nível superior, quanto de nível médio. Apenas temos discutido, com colegas chilenos, a razão de ser dessa Universidade, como organismo à parte e independente da Universidade do Chile, que, em última análise, se preocupa com a formação de profissionais liberais e com investigações de ciência pura, quando, no mundo moderno, a ciência e a técnica, as profissões liberais e as profissões técnicas se complementam e se inter-relacionam tão estreitamente.

Seja como for, porém, a Universidade Técnica é já um êxito, de modo que os profissionais por ela formados encontram logo situação econômica definida, inclusive superior à dos profissionais liberais que ingressam no serviço público. Poderá ser, com o tempo, se o Chile conseguir vencer seus atuais problemas econômicos e obtiver desenvolvimento rápido, mais importante que a outra universidade, convertendo-se num "Massachusetts Institute of Technology" ou num ITA, de São José dos Campos, onde ciên-

<sup>13</sup> Em reportagens e relatórios variados, encontramos números diferentes para expressar esta realidade. Desde 80 a 250 mil, de modo que a cifra acima é um meio-térmo que adotamos, sem qualquer critério técnico-científico.

cia e técnica não se separam e cujos engenheiros têm *status* social e econômico superior ou pelo menos idêntico aos dos profissionais liberais.

Vimos já que a ordem jurídica e política do Chile é, comparada à existente nos países latino-americanos e em muitos europeus, extraordinária. Em educação, apesar da autocrítica chilena e de haver o país chegado a um ponto de saturação dos sistemas tradicionais, já há mudanças em caminho, bem como a preocupação efetiva de planejar racional e objetivamente transformações qualitativas e quantitativas globais e integradas no desenvolvimento econômico e social. E aqui tocamos no ponto crucial do futuro nacional: o desenvolvimento econômico.

Concordamos com Aníbal Pinto Santa Cruz ao demonstrar que o Chile já tirou o que podia tirar de sua economia "hacia afuera" e que, portanto, só lhe resta a criação de uma economia "hacia adentro" como recurso não só para compensar o que já perdeu e continua perdendo, como também para um grande impulso que lhe permita, além disso, taxa satisfatória de incremento da produção e do consumo. E é neste particular que, a princípio, não chegamos a compreender muito bem certas conclusões do livro tão objetivo e realista de Santa Cruz, isto é, que a ordem democrático-política do país está mais além das possibilidades nacionais e que o Chile é um caso de desenvolvimento frustrado. Tivemos a impressão de que o autor se coloca dentro de um ponto-de-vista muito restrito, o de que a superestrutura social, como tal, tem que ser fatalmente uma consequência da infra-estrutura econômica, quando os fatos estão a demonstrar que as relações de dependência ou condiciona-

mento são recíprocas. A própria revolução soviética, segundo a bem feita crítica do jesuíta Henri Chambre, é uma contradição dêsse ponto-de-vista, pois significou, num país agrário e semifeudal, a organização violenta de uma nova superestrutura política, inspirada numa ideologia, superestrutura essa que condicionou -- fôsse ou não por violência -- a reorganização da estrutura econômica que levou à industrialização e à transformação da Rússia na potência que é hoje.

Mas, voltando ao exame do livro de Santa Cruz, verifica-se que suas conclusões, por sua novidade, ferem certos hábitos intelectuais do leitor e, por isso, o levam a imaginar que o livro não quis dizer. Em suma, a situação econômica, a que chegou o Chile, não está aquém do seu desenvolvimento político e jurídico, mas é consequência de um aspecto de tal desenvolvimento, aspecto êsse de que a educação escolar humanística é grandemente responsável: uma classe média ilustrada que obteve poder político e que, aliando-se à plutocracia ou omitindo-se diante dela, obteve maior participação no produto nacional interno, às custas das classes inferiores.

Com dados estatísticos e estudos econômicos, argumenta o autor citado que o curioso é que, no Chile, as atividades primárias reduziram sua quota na força de trabalho e, em troca, a incrementaram a indústria e os serviços. Sem embargo, no que se refere ao grupo obreiro, tais variações não melhoraram sua posição na estrutura das rendas; pelo contrário, somente conseguiu para si uma ínfima parte da recuperação geral, passada a grande crise.

Mas êsse sacrifício do grupo trabalhador não significou maior capi-

talização e, portanto, maior investimento. Apesar de haver maior participação dos dividendos, rendas e lucros, as quais no Chile são maiores, proporcionalmente, que em países capitalistas vigorosos, como os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, ainda que o pêso tributário direto seja bem mais leve, a parte dessa renda que é reservada aos investimentos é sensivelmente menor. Segundo comparações do economista britânico Nicholas Kaldor — a citação é de Santa Cruz — enquanto nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha a parte dessa renda (dividendos, rendas e lucros) para a capitalização chega a 40 e a 60% respectivamente, no Chile não chega a 12%.

As classes altas, ou guardaram seus ganhos no estrangeiro — diz-se que há centenas de milhões de dólares em contas bancárias no exterior — ou aplicaram na "dolce vita" de fausto, das mansões suntuosas, das ricas vilas praianas e das viagens de turismo.

Alguns dados tornarão isso mais objetivo. Em 1953, a massa trabalhadora (urbana e rural), com 57,1% da população economicamente ativa, tinha 20,0% desse produto; o setor empresarial (pequeno, médio e grande), com 31,2% da população ativa, tinha 58,9% do produto. Em outras palavras, as classes médias e altas, com 42,9% da população produtora, ficavam com 78,9% do produto, enquanto a massa trabalhadora, 57,1% da força humana de produção, tinha apenas 21,1% do referido produto.

Segundo os dados exibidos por Santa Cruz, o próprio sistema de previdência social, inaugurado e desenvolvido

no período "entre os dois Alessandri" inclinou ainda mais a balança contra o mundo trabalhador, acentuando, em vez de contrabalançar, a tendência verificada no quadro geral da distribuição da renda.

Citando o mesmo economista inglês, explica o autor que "bajo el sistema de contribuciones para la seguridad social vigente en Chile, los que reciben sueldos (vencimento em português) no solo gozan de beneficios mayores que los que ganan salarios, si no que también, como un resultado del método de hacer frente a las imposiciones, los obreros deben soportar una parte apreciable de la carga de las contribuciones de los empleados. Esto ocurre porque los empleadores agregan las imposiciones a los precios y desde el momento en que las de los empleados son mayores que las de los obreros, la carga para estos últimos resulta acrecentada por la vía de los precios. . . El aspecto sórdido de toda la cuestión deriva de. . . que algunos grupos están en situación de descargar sobre otros setores asalariados y consumidores el costo de sus prestaciones excepcionales."

Naturalmente que se a previdência e outros serviços sociais pudessem ser custeados por meio de impostos diretos, sobretudo o de renda das empresas e das pessoas físicas, como, aliás, é a prática progressiva nos grandes países capitalistas, tudo isso seria facilmente corrigível. Mas, observa ainda Santa Cruz, a política tributária, que é um dos instrumentos básicos para retificar — na economia moderna — a distribuição original da renda, tende a acentuar, no Chile, a desigualdade dessa distribuição ori-

ginal. A única exceção diz respeito às empresas estrangeiras, de cuja renda, cerca de 70% ficam no país, embora os 30% restantes ainda representem uma alta remuneração do capital investido e do *know how*. O interessante é que isto sucede num país que, de 1938 a 1958, foi governado por forças formalmente esquerdistas ou populistas.

"Sin embargo, si calamos en el substrato sociológico y político dos acontecimientos que se desarrollan con posterioridad a la crisis, se revela cierta lógica en las contradicciones o absurdos aparentes. Como hemos visto, la llamada clase media pasó a ocupar una situación estratégica en el balance del poder. Y los antecedentes disponibles inducen a pensar que la aprovechó en su beneficio, pero no a expensas del sector propietario sino que del mundo obrero, al cual impidió gozar en una medida equitativa de la recuperación acaecida en el ingreso por persona en el período de pos-crisis hasta 1953."

Neste sentido a evolução política do Chile, sua democracia e sua ordem jurídica podem parecer, como o diz Santa Cruz, inadequadas à situação econômica. E neste sentido, também, os planos de desenvolvimento, formulados a partir do governo de Pedro Aguirre Cerda, têm fracassado em virtude de não se basearem na capitalização do setor privado e de não significarem uma real e generalizada elevação de padrões de vida ou de melhor distribuição de renda.

Entretanto, os fatos verificados não significam uma inapelável frustração do desenvolvimento e disso há sinais presentemente.

Se um primeiro Alessandri, mediante reformas sociais e reajustamento tribu-

tário, assumiu a responsabilidade pela elevação política das classes médias, um segundo, filho do primeiro, com sobriedade e equilíbrio, se esforça para que a renda da classe alta se converta, em grande parte, em capital de investimento. Naturalmente que não se trata de uma virada econômica de 180°, justamente porque se quer evitar uma revolução, que seria essa virada.

Em semelhante tarefa, o Presidente tem o apoio das classes conservadoras (industriais e comerciantes sobretudo) e, por enquanto, do setor de classe média representado pelo radicalismo, os quais sabem prever não só a possibilidade de um levante das massas, mas também suas conseqüências político-econômicas.

Trata-se de um trabalho habilidoso e paciente. Numa primeira fase, que não entendemos bem, se tentou a valorização artificial da moeda, à razão de 1.000 pesos por dólar, criando-se a nova moeda chilena, o escudo, igual a US\$ 1,05. Pareceu-nos mais uma tentativa de efeito moral sobre as massas que de realismo econômico, porque vários setores das classes alta e média necessariamente não fariam o esforço suposto, para que essa medida proporcionasse seus efeitos no equipamento de base do país. Em vez disso, aumentaram as importações não essenciais e suntuárias, como reconheceu o próprio Banco Central.

Numa segunda fase, em fins de 1962, partiu-se para a cotação real do escudo, em duas categorias: uma, bancária, de importação essencial (que hoje está a 1.804 pesos por dólar) e outra livre ou de corretores (que hoje está a mais de 3.000 pesos por dólar), ao mesmo tempo que se ini-

ciou a reforma tributária, na qual os impostos diretos devem substituir progressivamente os indiretos e dar ao governo os recursos necessários ao estímulo da produção interna.

Concomitantemente se formulou um plano decenal e se deram recursos à CORFO (Corporação do Fomento da Produção), entidade organizada na vigência dos governos radicais, para que possa cumprir progressivamente seus objetivos.

O dualismo de sistemas educacionais (o acadêmico para as classes médias e o profissional para o povo) é atacado a fundo e racionalmente, como já o mencionamos, inclusive porque o povo, nos últimos 10 anos, invadiu o sistema acadêmico, criando problemas bem identificados pelo periodismo local.

Finalmente, uma reforma agrária, prudente e progressiva, está aprovada pelo Congresso e em início de execução. Seu objetivo é o do aumento da produção para consumo interno e tem em vista dois processos ou métodos: a recuperação das terras abandonadas ou improdutivas e a progressiva redistribuição de terras.

É, como toda reforma agrária inteligente, um programa caro, que não pode ser realizado instantaneamente, porque supõe investimentos, assistência técnica, educação e organização das massas camponesas. Por outro lado, a grande propriedade, que é produtiva, não pode ser considerada como antieconômica, desde que seus trabalhadores tenham condições vitais satisfatórias, razão pela qual a reforma chilena não visa diretamente a uma desapropriação pura e simples de

terras e sua redistribuição, segundo um regime de pequenas propriedades. O atual governo conservador, sem dúvida alguma sincero e honesto na pessoa de seu presidente, quer que o Chile continue a ser uma democracia capitalista, em que a administração pública tenha funções econômicas de coordenação, orientação e regulamentação.

Interessante é observar que, justamente agora, começam a ter êxito as primeiras tentativas de recuperação econômica das terras áridas do norte chileno, onde não há precipitações chuvosas. Uma dessas tentativas, o desvio de parte das águas do rio Lauca, provocou uma questão internacional com a Bolívia. É difícil aqui, em Santiago, julgar a questão do ponto-de-vista boliviano, principalmente tendo em vista nossa simpatia brasileira pela revolução boliviana e seu enorme e difícil esforço de recuperação econômica. O de que não há dúvida é que, para o Chile, êsse pequeno filão de águas significa a alimentação de uma área que, até agora, vivia exclusivamente da exportação de matérias-primas e de importação de bens de consumo, o que significava vida cara e miséria das massas populares. Entretanto, o fato de que as geleiras e as neves da Cordilheira dos Andes são mananciais de água que escorre subterraneamente nos desertos mencionados, permite a perfuração de poços para irrigação e já há pelo menos dois exemplos de êxito, que conhecemos, um dos quais devido ao setor privado.

De par com essas iniciativas, todo um trabalho de educação de emergência é realizado pelo CORFO e por institui-

ções privadas, enquanto se realizam os planos de educação global integrada. São os chamados "cursos de capacitação" que vão preparando a mão-de-obra mais imediata. Visitamos os institutos de educação popular e educação rural, mantidos por grupos católicos e deles tivemos a melhor impressão, quer quanto aos métodos utilizados, quer quanto aos objetivos econômicos que perseguem.

Se o desenvolvimento chileno foi frustrado nos últimos 20 anos, não há, todavia, razão para uma descrença total nas suas possibilidades.

Trata-se de uma luta dura e difícil, em que o esforço e o sacrifício de todas as classes sociais se fazem necessários. Basta considerar que o realismo cambial, a que tende a atual administração com razões de ordem econômica, porque pode permitir vantagens à produção de exportação e porque condiciona a importação ao mais essencial, ao mesmo tempo que reaviva algumas atividades produtivas (como a da mineração do ouro e da prata, por exemplo), significa da mesma forma uma relativa alta do custo de vida num país que, no momento, ainda tem que importar alimentos. Há que manter esse custo em níveis razoáveis e, ao mesmo tempo, satisfazer, em medidas ao alcance da economia nacional, as reivindicações salariais, num momento em que, já não só a classe média, mas também os trabalhadores urbanos e alguns setores dos trabalhadores em produção primária, atingem certo nível de organização e, por isso, de reação.

Por outro lado, a transformação de grandes setores da classe alta, de vida

suntuosa e aristocrática, em uma classe empresarial que, deixando a vida ociosa e invertendo parte de sua renda, se disponha ao trabalho de criar novas fontes de produção, não é tarefa fácil e imediata. A nova tributação pode contribuir para isso, já que protege o capital investido e a reinversão de suas rendas. Mas, também aí, a educação — mediante campanhas e debates — é importante e necessária.

Num país em que o reinvestimento de rendas é mínimo e onde 40% das inversões cabem ao governo, isso é imprescindível, a menos que a atual posição política da administração evolua para um estatismo econômico cada vez mais rígido.

Por certo não é isso o que procurou o atual governo, cujo esforço democrático-capitalista nos parece incontestável. Termina sua administração no próximo ano e, se tal esforço não tiver continuidade, será provavelmente a última oportunidade de uma tentativa de democracia social e econômica, em que a iniciativa privada ainda seria a pedra de toque.

O passado chileno, de região que foi pobre durante 3 séculos, mas de inquebrantada energia estoica, nos faz crer nas possibilidades atuais do país. É um povo que se aprende a amar aos poucos e que acaba por despertar admiração e respeito. E isso a tal ponto que, ao fim de apenas um ano de vivência entre chilenos, nos animamos a um ensaio como este, em que pode haver erros, mas sincero e tão objetivo quanto possível, sobressaindo, na síntese dos altos e baixos de sua evo-

lução histórico-social, a simpatia pelo seu passado e seu presente, e a esperança em seu futuro.

### Bibliografia Consultada

CHÁVEZ OROZCO, L. — *Historia Social y Económica de México* — México, 1939.

DONOSO, Ricardo — *El Marqués de Osorno*, 1940.

ENCINA, Francisco Antonio — *Nuestra Inferioridad Económica*, 1912.<sup>14</sup>

ENCINA, F. A. — *Resúmen de Historia de Chile* — 3 vols. — 1958.

FRÍAS VALENZUELA, Francisco — *Manual de Historia de Chile* — 5ª edição, 1960.

FUENTEALBA H., Leonardo — *Courcelle-Seneuil en Chile, Errores del Liberalismo Económico* — 1946.

JOBET, Julio Cesar — *Ensayo Crítico del Desarrollo Económico-Social de Chile* — 1955.

LEGUIA, J. G. — *Historia de América* — 2ª parte, 1º tomo, Lima, 1934.

<sup>14</sup> Encina, a nosso ver, é um dos mais vigorosos e profundos historiadores sociais da América Latina, o que não significa que não tenha sua filosofia própria, da história e da sociedade em geral, em que não está ausente a influência de sua posição social e de sua ideologia política. Inclusive se encontram traços do etnicismo de Gobineau e Lapouge em suas obras.

MINELLI, Pablo — *Las Inversiones Internacionales en América Latina* — B. Aires, 1939.

OLAVARRÍA BRAVO, Arturo — *Chile Entre Dos Alessandri* — 2 vols., 1962.<sup>15</sup>

PINTO SANTA CRUZ, Anibal — *Chile, Un Caso de Desarrollo Frustrado* — 1959.

SANCHEZ, Luiz Alberto — *Historia General de América* <sup>16</sup> — 2 vols. 1956.

ARTIGOS, notas e comentários dos semanários "Ercilla" (independente) e "Vistazo" (comunista) e do diário "El Mercurio" (conservador).

<sup>15</sup> A não ser as críticas veladas e superficiais de *El Mercurio* ao atual governo brasileiro, a única manifestação de idiossincrasia contra o Brasil, que encontramos em tudo quanto lemos aqui, foi de Olavarría Bravo. Narrando que fôra convidado para ser embaixador do Chile no Brasil, diz: "Extrañado el presidente, me pidió que aclarara mi concepto, por lo que tuve que explicarle que, dada la prepotencia de los brasileños, que viven enriquecidos por su riqueza e indiscutible importancia continental, y también su característico engorro para tramitar cualquier asunto, mi misión ante ellos sería completamente estéril..."

<sup>16</sup> O fato de ter encontrado neste livro alguns erros graves quanto à história do Brasil, fizeram-me procurar a obra de Leguía, que encontrei numa biblioteca local. Pedi a de Rocha Pombo que, infelizmente, não encontrei. Para exemplificar: o autor não distingue entre entradas e bandeiras; ao referir-se à fundação de São Paulo de Piratini, a situa perto de Pernambuco; atribui a Getúlio Vargas um golpe de estado em 1931, sem mencionar o movimento de 1930; não historia adequadamente a Inconfidência Mineira e baralha os fatos sobre os movimentos precursores da independência brasileira.

**Documentação**

O grupo de fundadores do CBPE foi atingido, dolorosamente, com a morte de João Roberto Moreira. Foi ele dos primeiros convocados por Anísio Teixeira. Na sede provisória da rua México, era o homem central da instituição nascente. De tudo se ocupava. Os pequenos assuntos de instalação material não lhe provocavam menor entusiasmo que a elaboração do grande documento, na história do Centro chamado de "Documento Klineberg."

João Roberto não se esgotava com a ação, nem se contentava com a especulação teórica. Somava aptidões. Em manga de camisa, arrumando uma sala, era o mesmo homem impetuoso que publicava estudos profundos. Seu pensamento pedagógico tinha sólida base filosófica. Os primeiros estudos no Seminário em Santa Catarina, uma notável experiência administrativa de técnico do DASP, por concurso, foram o lastro da fase afirmativa no Ministério da Educação.

Desde as provas de 1947, brilhante demonstração de valor, até os seus últimos trabalhos, alguns ainda inéditos, João Roberto ocupou nos es-

tudos pedagógicos um lugar de especial relevo. Seus escritos não são puramente informativos. Todos eles atingem o âmago dos assuntos, numa conceituação em que a profundidade não sacrifica a amplitude de visão.

O livro "Teoria e Prática na Escola Elementar", editado pelo CBPE, é talvez sua obra principal. Nela dá o conceito social da educação, o conceito biológico, os ideais pedagógicos. Reconhece ali a quase contradição do processo educacional: conservador no seu objetivo de transmitir modos, crenças, conhecimentos e padrões de uma sociedade e ao mesmo tempo, com o escopo de remediar os males sociais, contribuir para a mudança de situação. Conclui João Roberto incisivo: "Eis de que decorrem os ideais educacionais que, quase sempre, ultrapassam os limites que a sociedade poderia estabelecer para a formação do homem".

O livro continua definindo as funções sociais e culturais da Escola, esboçando os conceitos de educação elementar, até concluir descrevendo a escola primária brasileira, suas condições de segregação e isolamento. Outros

capítulos examinam detidamente o ensino da linguagem, o número e o cálculo na escola primária, as ciências e as crianças. A parte final do livro examina a mudança social e sua relação com o currículo da escola elementar. A integração das atividades escolares, a direção da escola primária, a educação rural e a educação de base completam a parte prática da obra.

A simples enunciação de capítulos é uma amostra da amplitude do pensamento pedagógico de Roberto Moreira, não só teórico, mas refletindo a vivência que ele teve da escola. Da escola no contexto social, instituição viva e não apenas aquela abstração a que a reduzira a pedagogia tradicional.

Merece especial referência a atuação internacional de João Roberto. Desde as primeiras viagens aos Estados Unidos, seus estudos de educação comparada deram-lhe oportunidade a cursos, como professor visitante que foi na Universidade de Chicago, até dirigir o Escritório Regional da Unesco na América Latina, com sede em Santiago do Chile. Seu último cargo na Universidade de Porto Rico foi ainda uma projeção dos seus trabalhos e do seu prestígio na Universidade de Chicago. De lá é que foi ele indicado para organizar o Centro de Estudos Internacionais de Educação Comparada, em Porto Rico, trabalho a que se dedicava com o entusiasmo de sempre, quando a morte o surpreendeu.

Um registro, mesmo tão lacônico, sobre a vida de João Roberto Moreira não pode silenciar o companheiro e o dedicado e exemplar chefe de família.

Todos os que trabalharam a seu lado guardam boas lembranças daquela

pessoa humana. No lar teve da esposa um estímulo e uma colaboração constante. Deixou três filhos modelados à sua imagem e semelhança. Foi um homem feliz, que merecia da vida muito mais tempo.

Péricles Madureira de Pinho

## Bio-Bibliografia

### *Dados Pessoais*

João Roberto Moreira nasceu a 27 de março de 1912, na cidade de Mafra, em Santa Catarina. Filho de José Elias Moreira e Ana Maria Moreira. Faleceu a 21 de maio de 1967, na cidade de São João de Porto Rico, no Estado desse nome.

### *Formação*

Recebeu instrução primária na escola pública de Joinville — o Grupo Escolar Conselheiro Mafra —, prosseguindo sua formação no Seminário Central dos Padres Jesuítas de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, estudando as humanidades clássicas. Fêz o curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica do Rio de Janeiro, participando, sucessivamente, de cursos de extensão universitária e especialização, promovidos pela Universidade de São Paulo (Sociologia e Psicologia Educacionais), pelo DASP (Psicologia das Relações Humanas e Psicotécnica), realizando estágios de observação e treinamento no College of Education da State of Arkansas University, no State Teachers College of Emporia, Kansas, e no Teachers College da Columbia University, em Nova York. Fêz também estágios de estudo e observação na França, no Institut Pédagogique National.

## *Vida Profissional*

Professor catedrático (por concurso) de Português e Literatura na Escola de Professores de Ponta Grossa, Paraná (1933-35), de Psicologia e Pedagogia (por concurso) do Instituto de Educação do Estado de Santa Catarina (1937-43), professor interino de Didática no mesmo Instituto (1938-40).

Numa segunda etapa, assumiu funções administrativas, dirigindo o Instituto de Educação do Estado de Santa Catarina (1941-43). Transferindo-se para o âmbito federal, como técnico do DASP, chefiou a Seção de Planejamento da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento de Pessoal e a de Recrutamento (1944-46). Como técnico de educação aprovado no concurso de 1947, dirigiu a Seção de Documentação e Intercâmbio do INEP (1949-51) e reiniciou as atividades no ensino como professor de Psicologia Educacional nos Cursos de Aperfeiçoamento de Professores do MEC, de 1949 a 1950; Diretor técnico do Colégio de Cataguazes (M.G.) em 1951; Coordenador e Vice-Diretor do Colégio Nova Friburgo da F.G.V., de 1952-53. A convite de Anísio Teixeira, coordenou a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) de 1954-55 e dirigiu o Setor de Planejamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em sua fase inicial (1957), chefiando logo a seguir a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais. Convocado pela Escola Superior de Guerra, ministrou a cadeira de Teoria e Prática do Ensino do Estado Maior do Exército e, ainda em 1957, foi designado pelo Ministro Clóvis Salgado para Coordenador da

Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, promovendo experiências-piloto em cidades representativas de cada região, sendo também nomeado para integrar o Conselho Nacional de Educação. Em 1959, foi professor visitante, de Educação Comparada, na Universidade de Chicago. Em 1961, foi designado para o Departamento Nacional de Educação. De 1959 a 62 dirigiu o Projeto de Pesquisa "Educação e Desenvolvimento" do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais. Em 1962, foi escolhido pela Unesco para Chefe do Executivo Regional na América Latina, coordenando o Programa Principal do Ensino Primário na América Latina, com sede em Santiago do Chile, lecionando nos cursos de formação de especialistas em planejamento educacional. Regressando ao Brasil em 1964, participou de pesquisas sobre o ensino médio, promovidas pela Fundação Ford e lecionou planejamento educacional no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica do Rio. Colaborou com o Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA) no setor de Educação. Em 1965 voltou ao DNE como coordenador técnico. A convite da Universidade de Porto Rico, vinha organizando, desde 1966, o Centro de Estudos Internacionais de Educação Comparada, quando veio a falecer.

Era membro de numerosas associações nacionais e estrangeiras relacionadas com a educação, a ciência e a cultura, havendo participado de conferências e seminários nesse campo realizados no País e no Exterior.

Foi colaborador assíduo da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

## Bibliografia

### 1) Livros e folhetos:

MOREIRA, J. Roberto — *Os sistemas ideais de educação*. São Paulo. Ed. Nacional, 1945. 239 p. (Atual. Pedag., 41). 1.

———— — *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro, INEP, CILEME, 1954. 317 p. (CILEME 5). 2.

———— — *A Educação em Santa Catarina*. | Rio de Janeiro |, INEP, CILEME, 1954, 103 p. (CILEME 2). 3.

———— — *Introdução ao estudo do currículo da escola primária; exposição crítica das correntes de pensamento e das condições histórico-sociais que influíram na formação do currículo*. | Rio de Janeiro |, INEP, CILEME, 1955. 218 p. (CILEME, Publ. 7). 4.

———— — *Os problemas do ensino primário no Brasil*. Conferência Nacional de Educação, 12ª, Salvador, 1-9 de julho de 1956. | Rio de Janeiro |, INEP, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, | 1956 |. 18 f. mimeogr. 5.

———— — *Educação — Serviço Social*. Rio de Janeiro, SESC — Serviço Social do Comércio, 1958. 132 p. 6.

———— — *Hipóteses e diretrizes para o estudo das resistências à mudança social, tendo em vista a educação e a instrução pública como condições ou fatores*. Curitiba, Associação de Estudos Pedagógicos, 1959, 27 p. | (Bol.) 4 | 7.

———— — *Teoria e prática da escola elementar; introdução ao estudo social do ensino primário*. Rio de Janeiro, MEC, INEP, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960. 473 p. (Publ. CBPE, Sér. III, livros-fontes, 4). 8.

———— — *Uma experiência de educação; o Projeto Piloto de erradicação do analfabetismo, do Ministério da Educação e Cultura*. Rio de Janeiro, MEC, 1960. 102 p. 9.

———— — *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro, Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960. 298 p. (Publ. 12). 10.

———— — *Conceituação de estudos brasileiros nos três níveis de ensino*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, Departamento Nacional de Educação, s.d. 61 p. (Col. Educ. Cívica, 1). 11.

### 2) Artigos:

MOREIRA, J. Roberto — *Do caráter empírico das aplicações pedagógicas*. *Estudos Educacionais do Instituto de Educação*, Florianópolis, 1 (1): 17-27, 1941. (Bibl. Lourenço Filho). 12.

———— — *Administração municipal e ruralismo pedagógico*. *Revista do Serviço Público*, Rio de Janeiro, ano 9, 2 (3): 60-72, jun., 1946. 13.

———— — *Conceito e possibilidade da medida da personalidade*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio da Janeiro, 12 (34): 322-334, set./dez., 1948. 14.

- MOREIRA, J. Roberto — O indivíduo no universo estatístico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 13 (35): 40-73, jan./abr., 1949. 15.
- — *Educação para o Brasil rural* (Separata da "Revista dos Municípios", Ano II, n. 8). Rio de Janeiro, Serv. Gráf. do Inst. Bras. de Geogr. e Estatística, 1950.
- Sobre a ação desenvolvida pelo INEP em relação à escola rural. 16.
- — O ensino no Brasil exige uma solução — Remontam ao Império os erros do ensino. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 8-7-1953. 17.
- — O valor da ciência e os estudos educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 21 (53): 21-47, jan./mar., 1964. 18.
- — Impressões sobre o ensino rural no Rio Grande do Sul. *Educação Rural*, Rio Grande do Sul, 1 (4-6): 126-128. 19.
- — O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 22 (56): 39-52, out./dez., 1954. 20.
- — O Humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 14 (60): 45-103, out./dez., 1955. 21.
- — Condições econômico-sociais do estudo psicotécnico do trabalho. *Boletim da Comissão Brasileiro-Americana da Educação Industrial*, Rio de Janeiro, 9 (2): 1362-1365, 1955. 22.
- — A aptidão "inteligência". *Boletim da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial*, Rio de Janeiro, 9 (10): 1486-1488, 1956. 23.
- — Os problemas do ensino elementar no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 26 (64): 44-59, out./dez., 1956. 24.
- — A Educação e o conhecimento do homem pelas Ciências Sociais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 25 (62): 41-55, abr./jun., 1956. 25.
- — Aspectos atuais da situação educacional e cultural em Pernambuco. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 1, 1 (3): 21-75, 1956. 26.
- — A educação elementar em face do planejamento econômico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 28 (67): 155-205, jul./set., 1957. 27.
- — Educação, Sociedade e Ideais Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 27 (65): 83-100, jan./mar., 1957. 28.
- — Pernambuco; suas condições histórico-econômicas. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 2, 2 (4): 227-255, 1957. 29.
- — Funções sociais e culturais da escola — Conceito de

- Escola Primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 27 (66): 58-81, abr./jun., 1957. 30.
- MOREIRA, J. Roberto — Aspectos regionais e culturais de Pernambuco: as áreas litorâneas e interiores. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 2, 2 (5): |49|-79, agô., 1957. 31.
- — Educação rural e a educação de base. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 28 (67): |87|-129, jul./set., 1957. 32.
- — A escola primária brasileira. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 2 (6): 133, 184, nov., 1957. 33.
- — A direção da escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 28 (68): 62-99, out./dez., 1957. 34.
- — Aspectos do ensino na França. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 29 (69): 42-58, jan./mar., 1958. 35.
- — Ordenação do ensino primário. *Revista do Ensino*, Pôrto Alegre, 7 (53): 48-52, jun., 1958. 36.
- — Avaliação da aprendizagem e as reprovações. *Jornal de Piracicaba*, supl. pedag., São Paulo, 6 (48): 1-2, 1958. 37.
- — Desenvolvimento e educação. *Boletim do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 3 (1): 23-28, fev., 1960. 38.
- — Rural education and socioeconomic development in Brazil. *Rural Sociology*, New York, 25 (1): 38-50, march, 1960. 39.
- — População econômica e necessidades educacionais. *Boletim do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 3 (2): 38-50, mai., 1960. 40.
- — Sociologia política da Lei de Diretrizes e Bases. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, (9): |177|-212, jul., 1960. 41.
- — Perspectivas de desenvolvimento educacional no Brasil e em alguns países latino-americanos. *Boletim do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 3 (3): 27-37, agô., 1960. 42.
- — Some social aspects of Brazilian Education. *Comparative Education Review*, New York, 4 (2): 93-96, oct., 1960. 43.
- — Analfabetismo e subdesenvolvimento. *Comentário*, Rio de Janeiro, ano 2, 2 (2): 103-109, abr./mai./jun., 1961. 44.
- — Sociologia didática do número e do cálculo na escola

- primária. *Revista do Ensino*,  
 Pôrto Alegre, 10 (78): 43-45,  
 set., 1961. 45.
- MOREIRA, J. Roberto — Educação e  
 desenvolvimento do Nordeste do  
 Brasil. *Boletim do Centro Latino-  
 Americano de Pesquisas em Ci-  
 ências Sociais*, Rio de Janeiro, 4  
 (3): |192|-212, agô., 1961. 46.
- — *Educación y desarrollo*.  
 Trad. de Juan Carlos Pelegrini.  
 | Sep. da Revista da Universida-  
 de de Buenos Aires | época 5,  
 6 (1): 99-125, 1961. 47.
- — La educación y algu-  
 nos aspectos demográficos y  
 económicos de América Latina.  
*La Educación*, Washington, 8  
 (29/30): 18-32, ene./jun.,  
 1963. 48.
- — A pesquisa e o plane-  
 jamento em educação. *Revista  
 Brasileira de Estudos Pedagógi-  
 cos*, Rio de Janeiro, 39 (90):  
 | 8 | -23, abr./jun., 1963. 49.
- — Aspectos sociológicos del  
 problema de la formación y el  
 perfeccionamiento del maestro  
 primario. *Proyecto Principal de  
 Educación*, UNESCO (20):  
 9-22, oct./dic., 1963. 50.
- — Alguns aspectos do  
 planejamento e do financiamento  
 da educação no Brasil. *Revista  
 Brasileira de Estudos Pedagógi-  
 cos*, Rio de Janeiro, 43 (98):  
 175-188, abr./jun., 1964. 51.
- — Delincamiento general  
 de un plan de educación para la  
 democracia en el Brasil. *Proyecto  
 Principal de Educación*, UNES-  
 CO, (23): 55-85, jul./sept.,  
 1964. 52.
- — País de analfabetos não  
 pode aspirar a ensino superior.  
*Correio da Manhã*, Rio de Ja-  
 neiro, 8 agô., 1964. 53.
- — Delineamento geral de  
 um plano de educação para a  
 democracia no Brasil. *IPES,  
 Boletim Informativo*, nov. 1964.  
 54.
- — Alguns aspectos com-  
 parativos do ensino médio. *Re-  
 vista Brasileira de Estudos Pe-  
 dagógicos*, Rio de Janeiro, 44  
 (99): 7-27, jul./set., 1965. 55.
- — O ensino médio na  
 Guanabara. *Jornal do Brasil*, Rio  
 de Janeiro, 21 out., 1965. 56.
- — Censo escolar de 1964 e  
 perspectivas de erradicação do  
 analfabetismo no Brasil. *Revista  
 Brasileira de Estudos Pedagógi-  
 cos*, Rio de Janeiro, 44 (100):  
 241-249, out./dez., 1965. 57.
- — Aspectos da evolução  
 histórico-social e da educação no  
 Chile. 42 p. (Inédito, a ser pu-  
 blicado na *Revista Brasileira de  
 Estudos Pedagógicos*). 58.
- 3) *Trabalhos em colaboração:*
- MOREIRA, J. Roberto et alii — La  
 educación y el desarrollo econó-  
 mico y social de América Latina.  
*La Educación*, Washington 7  
 (25-26): 29-58, ene./jun., 1962.  
 59.
- — e SILVA, Olga Oli-  
 veira e ALMEIDA, Maria

Leda Rodrigues de — Brasil —  
Inventario de las necesidades  
de educación para el desarrollo  
económico y social. [Documento  
apresentado à *Conferência sôbre  
Educação e Desenvolvimento  
Econômico e Social na América  
Latina*. Santiago, Chile, 5-19 de  
março de 1962. Santiago, Chile,  
CEPAL, 1962, 122 p. mimeogr.

(UNESCO/EP/ CEDES/19/ST/  
/ECLA. 10/L. 19/PAU/SEC/  
/19). 60.

HAVIGHURST, Robert J. e MOREI-  
RA, J. Roberto — *Society and  
Education in Brazil*. Pittsburgh,  
University of Pittsburgh Press,  
[1965]. 263 p. (Studies in  
Comparative Education 4). 61.

# Exame Psicológico de Candidatas ao Magistério Primário de Maceió \*

Paulo Rosas \*\*

## Introdução

Vem de alguns anos nosso interesse em pesquisar o comportamento da professora primária. Cremos êsse interesse já existente há uma boa década. Mas, foi precisamente ao assistirmos e debatermos conferência do Prof. Gilberto Osório sobre "alguns problemas administrativos do ensino público primário em Pernambuco", que se definiu, ganhou forma. Isto em abril de 1958.

Falava o Prof. Gilberto Osório no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, no "Curso sobre Política e Administração Escolar no Nordeste Brasileiro" (ANDRADE, G. O., 1960). Dizia do abandono

\* Trata o presente estudo de pesquisa financiada pela FEMAC (Fundação Educacional do Município de Maceió), que tem por finalidade cuidar dos problemas da Educação e da Cultura na capital de Alagoas. A FEMAC foi criada em 1966 pela Prefeitura de Maceió.

Coube-nos sua coordenação, como Diretor do Instituto de Psicologia do Trabalho — instituição destinada à seleção profissional, orientação vocacional e à pesquisa do trabalho humano.

da professora primária do interior, com mingüadas perspectivas profissionais, já no que tange à remuneração, já quanto ao acesso aos cargos de chefia. Jogueite de padrinhos, localizada não raro em comunidades nas quais não possui raízes, é a professora primária, nas palavras de Gilberto Osório, uma "desajustada permanente".

Não houve universal concordância entre os presentes. Pelo menos, quando se pretendeu, durante os debates, estabelecer a extensão e as características dêsse desajustamento; o que, de resto, pode ser explicado pelo apriorístico de algumas posições e o assistemático de outras. Estas, frutos

Considerando o aspecto que saibamos pioneiro, pelo menos no Nordeste, de exame psicológico de candidatas ao magistério primário, muito estimaremos críticas, sugestões que possam melhorar uma experiência ulterior.

Para alguma comunicação pessoal, nosso endereço é Rua Cel. Silvestre Bastos, 94 — Dois Irmãos — Recife — Pernambuco.

\*\* Diretor do Instituto de Psicologia do Trabalho. Chefe da Divisão de Psicologia do Instituto de Ciências do Homem da Univ. Fed. de Pernambuco.

de experiências de profissionais e ainda de inteligentes observações, carecendo, entretanto, de intencionalidade no recolhimento dos dados básicos. Válidas, certamente, como hipóteses de trabalho.

Em face dos caminhos tomados pelos debates, ocorreu ao Dr. Gilberto Freyre convidar-nos para realizar pesquisa sobre o ajustamento emocional da professora primária do interior, em Pernambuco. A hipótese seria "testada" com procedimentos psicológicos. Assim o fizemos. E relatamos os resultados em estudo publicado nos *Cadernos Região e Educação* (ROSAS, P. — 1961).

Durante vários meses viajávamos nos fins de semana, quase sempre acompanhado de Argentina Rosas, que se encarregava das entrevistas. Logramos cobrir 9 municípios, pretendendo representar as várias zonas fisiográficas do interior pernambucano: Cabo, Moreno, Aliança, Quipapá, Limoeiro, Caruaru, Arcoverde, Serra Talhada e Triunfo. As condições materiais em que o trabalho foi executado eram insatisfatórias, como insatisfatórios eram os meios de locomoção que tivemos de utilizar, tangendo ao pitoresco. Comparamos os dados colhidos no interior com os de amostra de professoras atuando no Recife.

Exploramos bateria relativamente minuciosa, levando-se em conta a precariedade de meios com que trabalhávamos:

- entrevista individual;
- teste de inteligência não verbal (INV);
- teste do catálogo de livros, conforme adaptação que então experimentávamos;
- Cornell Index;

- T. A. T. (forma reduzida, de Oppenheimer);
- teste da figura humana (K. Machover).

Não nos satisfez o estudo em tela. A amostra era muito pequena, em face do universo que pretendia representar. Várias dificuldades, de que não cabe tratar aqui, forçaram-nos a não prosseguir com a coleta de dados e a redigir o relatório sobre o que já colhera. Foram examinadas 77 professoras — número bom como estudos de caso, mas não representativo estatisticamente do universo em questão.

Apesar disso, a pesquisa sobre o "ajustamento emocional da professora primária do interior, em Pernambuco", significou para nós razoável aproximação da interpretação do problema. Temos consciência de mal termos esboçado a análise. Talvez por isso mesmo, continuamos na expectativa de uma oportunidade de avançar um pouco mais.

Dêste modo, foi com o maior interesse que aceitamos o convite da Fundação Educacional do Município de Maceió (FEMAC), através de seu diretor, Dr. José de Melo Gomes, para com os técnicos do Instituto de Psicologia do Trabalho proceder à seleção psicológica de candidatas às funções de professora primária. Tivemos então a iniciativa de propor ampliação dos objetivos do trabalho a realizar. Ao invés de nos limitar a conduzir a seleção psicológica das candidatas, pesquisá-ríamos o grupo, tomando-o como amostra de pessoas interessadas pelo ensino primário como profissão.

Aquiesceu a FEMAC. Permanecemos em Maceió de 14 a 18 de fevereiro do ano em curso, acompanhando-nos o professor Rubem Eduardo da Silva

e a pesquisadora Argentina Rosas, os quais conosco participaram da aplicação dos testes, questionários e entrevistas. Coube-nos e ao professor Rubem Eduardo da Silva a interpretação final de cada caso e a redação dos relatórios individuais de orientação. Nós próprio e a pesquisadora Argentina Rosas ocupamo-nos do tratamento e interpretação dos dados em termos de pesquisa.

A 2 de março entregávamos à FEMAC os resulta los atinentes à seleção. Desde então, temos trabalhado intensamente sobre um material apaixonante, apesar de suas lacunas. E desde já esperamos poder complementar nossa análise acompanhando as candidatas aproveitadas — seja para julgar da eficácia da seleção, seja para registrar as mudanças que deverão ocorrer em sua conduta, com a vivência pessoal dos problemas afetos ao magistério primário.

Por enquanto, chegamos às reflexões que se seguem.

### **Da Seleção à Pesquisa**

Parece ocioso em 1967 insistir sobre as vantagens de incluir técnicas psicológicas entre os instrumentos de seleção profissional. O princípio de Taylor, já pôsto em livro de 1911, de hipótese logo se fez teoria, fundamentada através de farta bibliografia, que mais farta se tem feito nas últimas décadas. Hipótese nascida de penetrante observação empírica. Teoria edificada sobre uma prática sempre mais difundida, experiência feita quase tôda fora dos laboratórios, nas fábricas, nos bancos, nas emprêsas onde o trabalho humano é mais diversificado, supondo seu exercício aptidões específicas.

Também no Brasil algo tem sido feito. Das primeiras tentativas de Roberto Mange, chegamos hoje, sobretudo com a oportuna criação dos cursos de Psicologia (êstes até certo ponto provocados pelas próprias exigências do mercado e pela consciência do risco da proliferação de "práticos" e "curiosos"), a uma quantidade razoável de centros, serviços, institutos, clínicas, que se destinam à seleção e orientação profissionais. Razoável quantidade, dissemos, pensando no Leste-Sul. No Centro-Oeste (exceituando talvez Brasília), Norte e Nordeste, são ainda escassos e encontram o mercado um tanto arisco. Mas, começam a existir. E, se bem que arisco, um mercado existe e cresce, começando a crer nos resultados do "exame psicotécnico", do "psicoteste", como chamam freqüentemente os chefes de emprêsas.

As organizações particulares e agora algumas de economia mista é que parecem mais sensibilizadas, mais receptivas à seleção psicológica de seu pessoal, mormente de seu pessoal ocupando cargos de maior responsabilidade. Outras vão mais longe, e examinam todos os candidatos às múltiplas funções de seus quadros. Sentimos, pois, haver uma perspectiva alvissareira para a seleção profissional.

Se notamos certo interesse pela questão por parte das emprêsas particulares, bem menor é o que se registra da parte dos serviços públicos. As próprias universidades como que se dicotomizam, rezando por diferentes cartilhas quando pensam e quando agem. Pensando, como intelectuais, teorizam as universidades — quase diríamos pregam — idéias sobre a excelência da seleção e da orientação profissionais. Agindo no plano administrativo, no plano "prático", conti-

nuam as universidades desconhecendo as técnicas que ajudam a pesquisar e divulgar, continuam a escolher seu pessoal utilizando processos antiquados e, sem rigor, insatisfatórios.

Os mecanismos burocráticos e os condicionamentos políticos terminam por desenvolver nos serviços públicos frequentes situações conflitógenas, de indivíduos que fazem o que não sabem fazer e de que não gostam. Terminam por dotar os serviços públicos de pessoal numeroso, mas improdutivo. Quando êsses mesmos indivíduos poderiam ser ajustados profissionalmente, e, se o fôsem, fortes probabilidades teriam de produzir conforme a medida de suas aptidões, crescendo na direção de suas aspirações pessoais, contribuindo de modo mais positivo para a comunidade e a instituição que integram.

E, se entendemos ser grave que os serviços públicos em geral se revelem menos sensibilizados para escolher seu pessoal administrativo explorando técnicas de comprovada segurança por seu forte teor de objetividade, satisfazendo-se quando muito com inteligentes provas de conhecimento, que dizer quando êsse pessoal é destinado a exercer tão delicadas funções, como as de professor? Delicadas e complexas funções de educador, que representa certo valor a mais do que mera máquina de ditar pontos, mera "máquina de ensinar"? Se tal não fôra, o ideal não seria simplesmente aperfeiçoar cada vez mais os aparelhos e programas de Pressey, de Norman Crowder, de Skinner? Também há experimentos, como o realizado na França por Pierre Coste e Nicole Henault, tratando da aplicação do ensino programado à escola primária. . . (COSTE, P. — 1963).

São bastante divulgadas as idéias de Ortega y Gasset sobre a Universidade: "sente-se" Ortega em muitos projetos atuais de reforma universitária. Distingue o pensador espanhol dois aspectos fundamentais da "missão da Universidade": o *ensino* das profissões intelectuais e a *investigação científica*. E fere o âmage da questão, observando que "não é ciência comprar um microscópio ou varrer um laboratório; mas, *tampouco* o é explicar ou aprender o conteúdo de uma ciência". Não há de ser o professor necessariamente cientista — "basta que *saiba* sua ciência". O cientista não há de ser necessariamente professor. Se em alguns casos essas duas vocações, a de cientista e de educador, podem vir juntas, podem ser vividas pela mesma pessoa, no corrente, o mais provável é que não seja assim, pois supõem aptidões, interêsses, motivações, traços de personalidade, que diferem.

Decerto, não apresentamos nenhuma raridade, mas realidade tangível experimentada por muitos, referindo-nos às constrangedoras situações de indivíduos inteligentes e cultos, mas cujos traços e aptidões não correspondem aos traços e aptidões que o exercício do magistério impõe. Excelentes, talvez, como cientistas, como pesquisadores — quando muito discretos, como professores. Muitas vezes, nem isso, perturbados por sua deficiente capacidade de utilização da linguagem, enredados pela inibição, bloqueados pela aparente indiferença, tanto aparentemente maior quanto são conscientes de suas limitações individuais.

Não duvidamos da boa-fé de ninguém. Mas, são numerosos os que buscam o magistério movidos por in-

terêsses secundários ou por um equívoco autoconceito. Isto se dá em todos os níveis de ensino.

Fixemo-nos no caso da professora primária. Profissão "feminina" quase sempre, quase única admitida para a mulher por determinadas sociedades, conferindo a quem a exerce relativo prestígio, assegurando período de férias mais longo do que o das ocupações comuns, garantindo vencimentos modestos, mas geralmente estáveis, ao ensino primário são atraídas muitas jovens. Quantas são realmente aptas a exercê-la? Quantas são suficientemente inteligentes para se adaptar com rapidez às múltiplas situações conflitivas, de que a escola primária é palco? Quantas, bastante sensíveis ao crescimento e à problemática da criança? Quantas, por temperamento capazes de adequadamente responder às inúmeras facetas das necessidades infantis?

Nada obstante, a seleção das professoras primárias tem sido efetuada a partir exclusivamente de provas de conhecimento. Salvo equívoco de nossa parte, assim tem sido em todo o País e, certamente, em todo o Nordeste, em que pèse a elevada margem de êrro de tais provas (PIERON, H. — 1963).

A decisão da FEMAC de explorar procedimentos psicológicos para selecionar as primeiras integrantes de seu quadro de professoras sabe, pois, a decisão pioneira.

Por isso mesmo e também pelo acento dado à pesquisa que vimos tentando imprimir ao nosso trabalho, procuramos elaborar um plano que pudesse servir a um tempo de roteiro de seleção e de projeto de pesquisa.

Os objetivos da seleção foram formalmente os de proporcionar à FEMAC oportunidade de escolher suas professoras com margem superior de acerto. Para tanto, deveríamos oferecer-lhe sobre cada uma das examinandas informes confidenciais, ressaltando sua posição percentilica quanto a determinadas aptidões intelectuais e suas disposições afetivas: interêsses, crenças, valores, motivações, aspirações, equilíbrio emocional. Disposições afetivas, dissemos, no sentido de uma certa tônica, pois, de resto, será sempre uma tônica que nos leva a caracterizar e definir cada conduta humana. Apresentamos os informes, como é costume nesses casos, na forma de relatórios individuais.

O objetivo principal da pesquisa foi descrever psicologicamente a cliente interessada pelo magistério primário como profissão, enfatizando suas aptidões quanto à inteligência geral e verbal, rapidez e exatidão do raciocínio, bem como seus interêsses, crenças, valores, equilíbrio emocional.

Trata-se, portanto, de pesquisa principalmente descritiva, o que, aliás, corresponde à maioria dos estudos psicológicos contemporâneos.

Além daquele objetivo principal, planejávamos subsidiariamente colher:

- a) material para iniciar estudo sobre a aplicação do *Rorschach Coletivo* à seleção profissional;
- b) informações para prosseguir trabalho iniciado em 1966 sobre crenças e atitudes em relação com traços de temperamento;
- c) dados para continuar pesquisa sobre o autoconceito, que iniciamos em 1964.

O presente relatório versa sobre a principal finalidade que tínhamos em vista, devendo as demais ser objeto de ulteriores reflexões.

Pesquisa descritiva e exploratória, leva-nos antes de tudo a definir o grau de adequação da amostra estudada aos padrões objetivos requeridos pela ocupação a que aspiram. Fato, que não impede de colocar certas hipóteses, que serão examinadas em artigos futuros.

Sabemos, de informações divulgadas através dos meios comuns de comunicação, que é forte a percentagem de candidatas ao magistério primário reprovadas — e reprovadas não raro de modo chocante, pelo baixo nível de suas provas — nos vários concursos a que se submetem. Comenta-se, então, com certa ligeireza, como eram antes mais severos os mestres e os discípulos, cônscios de suas obrigações. Evidentemente, atitudes saudosistas não conduzem a compreender os problemas atuais e a esboçar as soluções cabíveis. Não temos a ingenuidade de negar a responsabilidade das escolas que as formaram, escolas que as aprovaram, considerando-as, portanto, capacitadas, conferindo-lhes significativo certificado. Mas, como caracterizar essa responsabilidade, como caracterizar a falência das escolas, em que consiste seu erro?

Tais perguntas devem achar resposta em outra pesquisa. Urge fazê-la.

De nossa parte, podemos contribuir para verificar até que ponto se configura essa responsabilidade, se ela será de tonalidade predominantemente didática, ou educativa. Com efeito, se indivíduos aptos podem ser reprovados em provas de conhecimento, é de se esperar que sendo aptos, não experimentando maiores dificuldades

de teor emocional e encontrando-se motivados, devam alcançar resultados satisfatórios em exame para o qual tenham se preparado normalmente. Donde, propusemo-nos a hipótese:

— se as candidatas reprovadas no exame de conhecimento são também desaconselhadas pelo exame psicológico, a responsabilidade das escolas define-se principalmente por sua tonalidade educativa — pelo não atendimento de modo correto à orientação educativa e vocacional de suas alunas; isto seria tanto mais grave, quanto o curso pedagógico é mais do que um entre outros de 2º ciclo, indispensável ao acesso às universidades: é sobretudo um curso terminal, preparando indivíduos que devem caminhar no sentido de uma *vocação*, cujas características são muito bem definidas;

— se as candidatas reprovadas no concurso, pelo contrário, são consideradas psicologicamente aptas para o magistério primário, será a responsabilidade de seus mestres principalmente de natureza didática, que não lhes deram a preparação mínima exigível para o exercício da profissão, ou as aprovaram inconseqüentemente.

Admitindo ainda a probabilidade de aprovação com resultados superiores de considerável parcela de candidatas cujo aproveitamento é desaconselhado em virtude de inferior dotação intelectual, o que em tese seria absurdo, deveríamos reexaminar os testes empregados, o pedagógico e o psicológico, visando localizar a fonte de erro.

A variedade de informações colhidas impõe ainda que pensemos em outras

questões. Neste sentido, relacionamos os seguintes dados:

- inteligência e autoconceito;
- idade e receptividade à mudança;
- início de carreira e idealismo;
- nível de aspirações e interesse pelo magistério primário.

Embora nos limitemos neste Relatório a descrever psicologicamente a amostra e venhamos a dar ênfase a cada um dos problemas discriminados em artigos e informes que oportunamente faremos, observamos terem sido as seguintes as hipóteses que nortearam nosso estudo:

- deve haver correlação positiva entre a objetividade do autoconceito e os níveis mais elevados de inteligência;
- as candidatas mais jovens devem ser mais receptivas à mudança social;
- as candidatas que ainda não têm experiência profissional considerável, que não têm vivência da problemática da escola primária, voltam-se com mais idealismo para o trabalho;
- sendo o ensino primário ocupação de nível médio, deve suscitar reduzido ou apenas discreto interesse entre as examinandas que alimentam elevado nível de aspirações.

Para responder às exigências de uma correta experiência de seleção de professoras primárias e aos problemas e hipóteses que pretendíamos pesquisar, selecionamos os seguintes procedimentos técnicos:

i) *Ficha de Inscrição*, conforme modelo geralmente empregado pelo *Instituto de Psicologia do Trabalho*, servindo para identificação individual

e contendo informações pessoais básicas: idade, nível de instrução, estado civil, religião, trabalho até então realizado profissionalmente; se casada, informações semelhantes sobre o cônjuge e outras sobre os filhos; em qualquer caso, sexo e idade dos irmãos, idade, instrução, profissão, religião de cada um dos genitores; finalmente, se gostaria de ter a mesma profissão de sua mãe.

ii) *Teste de Inteligência Não Verbal*, de Pierre Weill (forma B); o INV mede a inteligência geral.

iii) *Teste de série numérica*, de R. Meili, que mede rapidez e exatidão do raciocínio.

iv) *Teste de Sinônimos*, de Otacílio Rainho: mede a compreensão verbal.

v) *Prova dos PP*, a qual mede rapidez de utilização da linguagem. Os testes referidos neste e nos itens ii, iii e iv, são integrantes da *Bateria Cepa*.

vi) *Escala de atitudes*, consoante forma experimental que estamos estudando: além de atitudes características de viscerotonia, somatonia e cerebrotonia, da tipologia de Sheldon, incluímos atitudes referentes à receptividade à mudança, ao trabalho como ideal e à abertura a contatos humanos.

vii) *Questionário*, com forte acento sobre o autoconceito, e pretendendo aferir o sentido de crenças, valores, aspirações, interesses, motivações; algumas questões são originais, outras são tiradas ou adaptadas de experiências diversas, a saber: do Questionário íntimo, de Mira y López (pergunta 10); da pesquisa sobre ocupações e valores, de Morris Rosenberg (perguntas 7 e 8); do Teste do Catálogo

de Livros, de Maurice Trámer; (Baumgarten, Franciska — 1931 e 1954. Ver *Apêndice 1*).

viii) *Cornell Index*; apesar de suas insuficiências, pretendíamos comparar seus resultados com os encontrados na pesquisa sobre o ajustamento emocional das professoras primárias do interior e com os do *Rorschach Coletivo*.

ix) *Rorschach Coletivo*, consoante as pesquisas de Eysenck (1950) e Jean-Blaise Dupont (1964), a que acrescentamos algumas modificações. A projeção foi feita com a utilização de epidiascópio, reproduzindo imagem fiel e nítida.

x) *Entrevista*, obedecendo ao roteiro que tínhamos previamente elaborado (*Apêndice 2*).

Das 250 candidatas inscritas, 233 compareceram aos testes psicológicos.

## **Análise e interpretação dos principais dados**

### **1. Análise Ocupacional do Magistério Primário**

*"Se você é uma jovem bem equilibrada, gozando boa saúde, talvez se deixe tentar pela bela profissão que me esforço por descrever, sem esconder os espinhos sob as flôres. Órgãos respiratórios e fonéticos em perfeito estado, sistema nervoso resistente, boa vista (com ou sem óculos), ouvidos capazes de perceber a origem e a direção dos murmúrios proibidos, nenhuma desgraça ou enfermidade física, alvo por*

*demais tentador para as flechas dessa idade sem compaixão, constituem as condições necessárias para a abordar com probabilidade de sucesso. Mas, é preciso durante sua carreira cuidar do bom estado físico, manter a integridade daqueles órgãos, tão preciosos para o exercício da profissão; permanente controle de seus nervos, vida regular, sono reparador, exercícios físicos e passeios ao ar livre (sobretudo para as que habitam as cidades) mantê-la-ão jovem e ativa e a ajudarão a apreciar calmamente os fatos quotidianos, a dar a cada incidente sua importância real, sem a exagerar, a manter o agradável humor que a criança tem o direito de exigir quando você a receber à entrada da sala de aula".*

*"Porque tem sobre nós direitos, essa criança que vamos aprisionar várias horas por dia, com a pretensão de fazer dela um homem."*

*"Não se contentará a criança com uma mestra conscienciosa, cujo espírito engenhoso e a habilidade manual garantirão lições fecundas e interessantes, cujo sentido da ordem e da organização levará a bom termo todos os pormenores quanto à conduta da classe. Não, ela quer mais ainda: quer que sejamos pacientes com suas incompreensões e suas fraquezas, que se lhe tranquilize quando estiver excitada, que a solicitude por seu esforço se expresse por meio de uma carícia, pela presença de uma mão em seus ombros,*

seu nome pronunciado em tom mais doce... Em uma palavra, quer a criança ser amada com seus defeitos exasperantes, com seus entusiasmos transbordantes, suas oscilações de humor e teimosia. Mas, não pense que gostará de suas fraquezas ao enfrentá-la ou a qualquer de suas colegas — a criança quer ser considerada como responsável na sociedade escolar e firmeza e espírito de justiça são qualidades sem as quais a mestra não ganhará o apreço de seus alunos."

(A. GRAPPIN — "L'Institutrice". in: *Avenir*, nos. 119 a 121 — Setembro de 1952).

Objetivamos antes de tudo descrever psicologicamente as examinandas, enfatizando suas aptidões, crenças, valores, aspirações, interesses. Descrição, que ganhará mais sentido se feita em referência às características da profissão a que aspiram.

Assim, resolvemos partir da análise ocupacional do magistério primário, ressaltando os dados operacionais e as aptidões e qualidades requeridas para seu bom desempenho. Deixamos de pesquisar os cursos pedagógicos existentes no País e nos limitamos a ligeiras considerações sobre o mercado de trabalho que se oferece à professora primária, por nos parecerem tais informes dispensáveis no contexto do presente relatório.

Servimo-nos para a construção da análise ocupacional do magistério primário de nossas próprias observações, apoiadas em fontes de comprovada seriedade. Aliás, a bibliografia estrangeira versando sobre a professora primária é relativamente numerosa. Fêz época o ensaio de Georg Kerchenstei-

ner. Em artigo publicado em 1945, no *Boletim do Instituto de Orientação Profissional* "Maria Luísa Barbosa de Carvalho", de Portugal, e transcrito na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1949, Rui Carrington da Costa comenta farta documentação: livros, artigos, relatórios de pesquisas, em sua maioria examinando a função docente (COSTA, R. Carrington, 1949). E muito se pensou e escreveu nos últimos anos, objetivando explicar o comportamento do professor, sua seleção e em particular sua formação.

Pensando na finalidade com que a inserimos neste relatório, nossa análise será apresentada esquematicamente seguindo em suas linhas principais a *Ficha de Análise de Trabalho* de Pierre Jardillier, que traduzimos e adaptamos (JARDILLIER, P. - 1965):

i) *Finalidade da ocupação* — Educação da criança, com ênfase no ensino fundamental comum, estimulando e orientando o exercício de aptidões e habilidades especiais e, em cooperação com a família, desenvolvendo no educando hábitos e crenças compatíveis ou impostos pelos padrões éticos e sociais da cultura que integra.

ii) *Operações* — Assim são descritas pela *Classification Internationale Type des Professions*, do Bureau International du Travail (B.I.T.): "Ensina a leitura, escrita, aritmética e outras matérias fazendo parte do programa de ensino primário a criança a partir da idade mínima de escolaridade obrigatória até a idade de admissão às escolas secundárias; prepara os planos de trabalho a executar em cada classe durante o ano escolar; ensina as diferentes matérias e dirige as discussões em classe; supervisiona

o trabalho dos alunos; prepara, assina e corrige exercícios; promove exames e corrige provas; mantém a disciplina; ocupa-se de vários registros. Pode ser chamada, em pequenas escolas, a lecionar alunos de várias séries na mesma classe, a supervisionar trabalhos fora do programa de estudos, a ensinar em residências particulares, hospitais, e outras instituições. Às vezes, sob sua orientação, outras professoras se dedicam a certas classes, ou dirigem o conjunto de uma escola primária." <sup>1</sup>

iii) *Dispositivos coletivos e individuais de segurança* — Não há, pois o trabalho não os requer, pelo menos em condições normais.

iv) *Erros a evitar* — São inúmeros. Relevamos os que nos pareciam mais comuns ou mais graves.

Exigindo a educação antes de tudo equilíbrio, evitar todos os erros decorrentes de atitudes que pecam pelo excesso ou pela ausência: evitar superproteção, como evitar rechaçamento ou indiferença; evitar rigidez disciplinar apenas formal, sem cair na anarquia, ou numa espécie de "laissez-faire" pedagógico.

Evitar a manifestação de cansaço nos casos difíceis.

Evitar que se fundamente no medo e na ameaça sua autoridade de mestra.

Evitar todos os comportamentos de desamor, que separam os homens, a ironia, a agressão, a humilhação, a preferência expressa pelos "bonzinhos", a pública ênfase sobre falhas e inabilidades do educando.

<sup>1</sup> Em essência, não há diferença entre o texto acima e o que diz o *Dictionary of Occupational Titles* (U. S. Department of Labor).

Evitar as soluções de facilidade, fugindo a perguntas incômodas ou embaraçosas, mentindo, enganando, interpretando erroneamente fatos por medo, acomodação ou desinteresse pela verdade.

Evitar impor à criança um modelo pré-fixado de reações padronizadas não criadoras.

Monologar.

v) *Nível sensorial e psicomotor* — Normal, podendo constituir como óbices praticamente intransponíveis certas deficiências de visão e audição, bem como as referentes à conduta psicomotora. A este item voltaremos ao nos referirmos às contra-indicações ao exercício do magistério primário.

vi) *Esfôrço físico* — Trabalho de "ação", como diria Franziska Baumgarten (BAUMGARTEN, F., 1931), de média dimensão, e extremamente variável, o ensino primário impõe acentuado esforço não apenas mental, mas também físico. Se bem que os deslocamentos sejam quase sempre horizontais, são muito freqüentes, trabalhando a professora sobretudo em pé. É raro que necessite levantar e transportar objetos pesados, mas é comum o dispêndio de esforço dorso-lombar, na forma de flexões numerosas e cansativas.

vii) *Ambiente* — O ambiente de trabalho em que atua a professora é geralmente bom. Com efeito, em condições normais não se expõe a professora a trepidações e vibrações incômodas, nem ao pó, fumaça, gás, sujeira ou detritos de odor desagradável. Não há riscos de irritações cutâneas. A iluminação e temperatura são em princípio satisfatórias, mas não é raro devesa a professora adaptar-se a salas em precárias condições de ilu-

minação e acração. Do mesmo modo, sem que o trabalho suponha exposição às intempéries e à umidade, devendo, ao contrário, desenvolver-se em local abrigado e seco, acontece às mestras experimentar intempéries e umidade, sobretudo quando localizadas em zonas pobres, alagados e morros ou situada a escola em lugar de distante ou difícil acesso.

O horário de trabalho é em regra diurno e decorre em um só expediente — manhã ou tarde. Classes especiais, *vespertinas* ou *noturnas*, destinam-se a adolescentes e adultos, vedando-se em princípio sua admissão a crianças. Em qualquer caso, além do horário consagrado à escola, deve a professora primária ocupar-se de certas tarefas em casa, ou fora da escola, tais como preparação de aulas e correção de deveres, exercícios e provas.

viii) *Relações sociais e interprofissionais* — No permanente contato com seus alunos consiste fundamentalmente a tarefa da professora primária. O teor social de sua profissão é salientado por quantos a estudam. Escolhemos entre vários textos as palavras de Kerchensteiner, escritas há mais de 4 décadas:

"O educador é um indivíduo de tipo básico social, pôsto a serviço espiritual de uma coletividade e cuja simples inclinação ou simpatia o leva a exercer influência na criança, como futuro portador de valores ilimitados, formando-se espiritualmente, na medida da sua capacidade especial, e que na atuação daquela simpatia encontra a maior satisfação" (KERCHENS-TEINER, G., 1928).

Pensava Kerchensteiner nas "formas de vida", de Spranger, ao definir o professor como um "indivíduo de

tipo básico social" (COSTA, R. Carington, 1949). E note-se que o tipo social, de Spranger, jamais seria o de quem suporta, aceita ou se conforma ante a inevitável imposição de sua profissão, mas o de quem descobre maior satisfação em que assim seja seu trabalho.

Não basta ser sensível aos valores sociais e humanos. Para ser possível o êxito como profissional, deve a professora primária cumprir contatos sociais com espontaneidade e satisfação. Compete-lhe, pois, "viver" o valor social, e não apenas simplesmente "sofrê-lo".

Além disso, êsse gosto pelo social, que é indispensável a qualquer nível de ensino, no caso específico do ensino primário deve ser corporificado no amor à criança, na satisfação de trabalhar com crianças, de responder esportivamente a seus desafios e de as conquistar. Sem isto, de pouco valerá a inteligência com que talvez tenha a jovem dado conta de seu curso pedagógico, de pouco lhe valerão láureas e os próprios conhecimentos teóricos assimilados. De igual perspectiva, escreve Heloísa Marinho uma carta aos pais, sob o título: *Magistério e Vocação*.

O contato com as crianças representa a pedra angular de todo o ensino primário. Contudo, não devemos esquecer o contato com os pais, principalmente com as mães. E quando muito se requer das mestras tato, segurança, energia, persuasão e equilíbrio.

É freqüente seu contato com a diretora, responsável pela escola em que atua e com suas companheiras. É praticamente inexistente em relação a subordinados, salvo se exercer funções

antes administrativas do que didáticas. Ou as acumular.

Na maioria dos casos, tratando-se de regiões menos desenvolvidas, são escassas suas relações com profissionais diferentes. Entretanto, na medida em que o desenvolvimento se reflete no plano educacional e as escolas se modernizam, os contatos com outros profissionais incluem-se entre suas atividades normais — contatos com psicólogos, orientadores, assistentes sociais, médicos. . .

ix) *Fatores intelectuais* — Como trabalho predominantemente psíquico e misto, quer dizer, verbo-espacial e abstrato (MIRA Y LÓPEZ, 1952), o ensino primário requer dotação intelectual média ou superior. Embora seja evidente seu caráter também espacial, entendemos ser correto acentuar seus aspectos verbais e abstratos. É descabível que possua boa dotação no tocante às aptidões manuais e psicomotoras. Que sua memória e atenção não sejam inferiores. E, de modo geral, não revelem inaptidões que pareçam invencíveis.

Em uma palavra, a professora primária dificilmente alcançará bons resultados como profissional se não for pelo menos medianamente dotada quanto à inteligência: MYERS (1941) e WALTHER (1962) exigem que o seja em nível superior.

Apesar de requerer tão complexa e variegada gama de aptidões intelectuais, a prática do ensino primário não satisfaz a indivíduos altamente dotados e que aspiram a ocupações outras, de mais elevada remuneração, prestígio e oportunidades de aprofundamento científico e técnico. Claro, exceções existem, de vocações maiores.

Nessa linha de pensamento, escreve André Rey (1957) que o ensino primário comporta um paradoxo: "Seriam necessárias aptidões de biólogo, de clínico, secundadas por certa força de abstração e de dedução para tentar acompanhar, todo dia, toda hora, os processos psicofisiológicos que se desenvolvem quando uma criança estuda, se engana, se corrige, em suma, compreende. Num trabalho como este, onde são inúmeras as descobertas a realizar, ninguém dispõe de inteligência bastante para imaginar hipóteses úteis, criar técnicas de observação e experimentação e interpreta: seus resultados. Para ensinar, porém, é necessário relegar ao segundo plano este apetite de compreender e pôr em primeiro lugar a paciência, a simplicidade, a tenacidade."

x) *Responsabilidades* — Praticamente nenhuma, quanto a pessoal (salvo se Diretora de escola ou exercendo função administrativa auxiliar da Direção), diminuta quanto à guarda, conservação e utilização de material técnico, são imensas as responsabilidades da professora primária no tocante ao equilíbrio e felicidade da criança, à aprendizagem, à educação.

Mais lhe pesa essa responsabilidade por não ser a suposta escultora que plasmaria personalidades, tantas vezes descrita nos discursos de mau gosto: personalidade não se "plasma", ajuda-se o indivíduo a se descobrir, a se desenvolver no sentido do *si-mesmo*, como diria Jung, a se identificar a seu próprio e original modelo.

xi) *Personalidade* — Em pesquisa realizada na França pela revista *L'Education Nationale* sobre o professor ideal (lembramos que na França, como em outros países, o

magistério primário é profissão comum a mulheres e homens),<sup>2</sup> os entrevistados muito enfatizaram os traços de personalidade. No que andaram certos. "Aspecto físico agradável, criando uma corrente de simpatia desde os primeiros contatos mestre-alunos" (ALLAN, 1964). Não se trata, pois, de beleza física, mas de aspecto geral agradável, de personalidade emocionalmente equilibrada, cuja presença inspire confiança e serenidade.

Deve a mestra ser bastante sensível psicologicamente para *participar com* as crianças da convivência escolar, ao invés de lhes *oferecer* uma estrutura estática. Para que a classe funcione como grupo dinâmico e de fato educativo, é preciso que a professora se faça aceitar como um de seus componentes, não como estranha que o integra artificialmente, que ao grupo chega para o *organizar*, para o *comandar*. Líder, sim, mas quase diríamos não no sentido de chefe. Líder, se o termo cabe, no sentido de estimuladora da integração do grupo, condicionando o crescimento do grupo como unidade e de cada indivíduo, de cada criança, e seu próprio crescimento pessoal.

Professoras inibidas ou inseguras ou ansiosas ou agressivas são elas próprias origem de indisciplina, estimulando a insegurança, ansiedade e agressividade de seus alunos.

Quanto ao temperamento, é conveniente que predominem traços viscerotônicos ou viscerotônicos-somatotônicos sobre a cerebrotonia. Ou que se re-

<sup>2</sup> No Brasil, quase todo o ensino primário é exercido por mulheres. Segundo informação de Aparecida Joly Gouveia (1965), a presença de homens como professores primários limita-se a 7% entre nós.

giste equilíbrio dos componentes básicos referidos (Sheldon).

xii) *Contra-indicações à prática do ensino primário* — São "deficiências físicas" (BONNARDEL e LAUGIER, 1933) e limitações outras que contra-indicam de modo mais ou menos grave a prática do ensino primário:

- a) impotência dos membros inferiores ou superiores;
- b) tendência a vertigens;
- c) deficiência visual, incapaz de correção por meio de lentes;
- d) deficiência auditiva, incapaz de correção por meio de aparelhos apropriados;
- e) tendência a laringite;
- f) tuberculose;
- g) doenças contagiosas em geral;
- h) cardiopatia grave;
- i) comportamento neurótico e/ou psicótico.

xiii) *Formação, condições e oportunidades de trabalho* — Para se exercer a profissão de professora primária exige-se em princípio que se cumpra com êxito *curso pedagógico*, no Brasil correspondente ao 2º ciclo de nível médio e equivalente aos demais cursos do mesmo nível quanto ao acesso à Universidade.

Considerando que em certos centros as oportunidades de trabalho são menos numerosas do que a quantidade de pessoas portadoras de título de conclusão do curso pedagógico, e ainda em face das responsabilidades sociais e culturais da profissão, pelo menos quando se trata de serviço público, submetem-se as interessadas a concurso. Quase sempre consistem esses concursos de provas de conhecimento teórico e nalguns casos de testes psicológicos. Entretanto, ainda

hoje, mormente nas comunidades menos desenvolvidas, trabalham "professôras leigas", isto é, não portadoras do título competente.<sup>3</sup>

A remuneração conferida à professora primária é reconhecidamente insatisfatória, às vezes nem atingindo o equivalente a um salário mínimo regional. Situação, que não é apanágio do Brasil, como bem ressalta G. Allan ser existente na França, o que deu ensejo a uma Conferência internacional convocada pela UNESCO e pelo BIE (*Bureau International d'Education*), em 1953.

Verifica-se, contudo, a existência de certas vantagens asseguradas pela maioria das legislações nacionais:

- a) estabilidade no emprego;
- b) expediente relativamente curto (Cf. Apêndice n. 3);
- c) período de férias longo e remunerado;
- d) aposentadoria (segundo a Conferência de Genebra, acima citada, é garantida entre 50 e 65 anos);
- e) em situações especiais, vantagem da residência gratuita;
- f) oportunidade de cursos extraordinários ou noturnos e de realizar outras atividades pedagógicas, fazendo jus a gratificação.

## 2. Descrição Geral da Amostra

### 2.1 Dados pessoais básicos

O edital da FEMAC, abrindo curso para preenchimento de vagas no seu quadro de professoras primárias,

<sup>3</sup> Comenta o Prof. Carlos PASQUALE (1966) dados do *Censo Escolar do Brasil*: "de 289.865 regentes de classe, 127.879, isto é, 44,2% não possuem qualificações para exercer a docência". São professores leigos.

acolheu com interesse um público acentuadamente jovem. Com efeito, 71,7% das candidatas que examinamos tinham entre 18 e 23 anos. A distribuição dos casos conforme a idade (*Tabela 1*) dá-nos bem a medida dessa predominante juventude. Apenas 9,5% têm 30 anos ou mais. Acrescente-se, com vistas a maior precisão, que a mediana recai sobre 21 anos. Sobre 20, a moda.

Tabela 1  
Distribuição de casos por idade

IDADES	Frequência	%
18 — 20 .....	82	35,2
21 — 23.....	85	36,5
24 — 26.....	29	12,4
27 — 29.....	15	6,4
30 — 32.....	9	3,9
33 — 35.....	11	4,7
36 — 38.....	2	0,9
TOTAL.....	233	100,0

É, pois, coerente que 85,1% entre as que declararam a data de conclusão do curso pedagógico apresentem-se como jovens sem maior experiência didática, professorandas em 66 ou 65. Solteiras, quase todas, com reduzida margem (11,6%) de casadas (*Tabela 2*).

Tabela 2  
Distribuição de casos por estado civil

ESTADO CIVIL	Frequência	%
Solteira.....	204	87,5
Casada.....	27	11,6
Não responderam.....	2	0,9
TOTAL.....	233	100,0

Revelam habilitação comum quanto à sua formação escolar, tendo geralmente concluído curso pedagógico ou normal.

Embora acentuada margem entre as examinandas tenha nascido no interior de Alagoas ou em outros Estados, quase tôdas estudaram o curso pedagógico em Macció.

Certa indefinição vocacional, o acidental que marca tantas vêzes a escolha não apenas do curso superior, mas também do 2º ciclo de nível médio, contribui decerto para o esdrúxulo fato de 12,4% da amostra haver realizado quase sempre concomitantemente pedagógico e outro curso de igual nível, clássico, científico, contabilidade. Apesar de serem êsses cursos equivalentes, ou, na pior das hipóteses, admitindo que algumas os fizeram há já vários anos, em virtude de permitirem, mediante simples adaptação, o acesso aos cursos universitários.

Esdrúxulo fato, que se repete em não poucas localidades do Nordeste: não sabemos se também se observa em outras regiões do País. Fato, que representa dispersão, acúmulo excessivo de disciplinas, com evidente comprometimento da produtividade do aluno. Produtividade como "escolar". Embora possa parecer, a uma análise ligeira, vantajoso, enquanto supõe aumento de número de horas de aprendizagem — na verdade, maior número de horas de audiência mais ou menos passiva, improdutivo.

Se bem que seja insignificante a quantidade de candidatos com curso superior completo, observamos principalmente entre as mais jovens crescente interesse por conquistar melhor pre-

paro intelectual. Assim, sôbre as 233 examinandas, 43 são alunas regulares de cursos superiores. Em sua maioria, pretendem obter a licenciatura em Pedagogia (22) ou em diversos domínios das Ciências, Filosofia e Letras (17). As restantes (4) estudam em Escola de Serviço Social, o que permite prever no futuro possível desinteresse pelo magistério primário, fixando-se, talvez, no Serviço Social Escolar. Nenhum outro caso registramos de alunas matriculadas em curso superior além dos citados. Entretanto, algumas revelaram durante a entrevista terem se submetido sem êxito à Faculdade de Medicina e outras confiaram sua aspiração de um dia virem a ser médicas.

O desejo de conquistar melhor preparo intelectual é positivo, pois contribui para o aperfeiçoamento técnico e científico do pessoal. Não obstante, é de se notar que tal aprimoramento tem sido não raro condição de posterior desinteresse pelo ensino primário. Embora não disponhamos de dados precisos a respeito desta questão, observamos ser freqüente entre as professoras que saem do respectivo Estado (pensamos em particular no Nordeste) para realizar cursos de aperfeiçoamento em Estados culturalmente mais adiantados ou em País estrangeiro, voltarem saudosas do que viram, motivadas para experimentar o que aprenderam, desinteressadas de seu antigo trabalho.

Continuam centralizando na criança seus interesses. Na criança e na escola. Na escola primária. Mas, agora, o exercício do magistério primário não corresponde mais às suas aspirações. Nem no plano estritamente profissional de *atividade*, ontem criadora, hoje estéril. Habilitadas a vãos mais longos, sentem-se motivadas para

exercer funções técnicas, de planejamento, supervisão, pesquisa. Nem no plano de remuneração a que faz jus, ontem reconhecida insuficiente mas aceita dadas as contingências da profissão; hoje, tida como injusta e desestimulante. Conscientes que são de, exercendo funções técnicas, na condição de planejadoras, supervisoras, pesquisadoras, poderem perceber vencimentos mais elevados. Nem no plano do prestígio social. As funções "técnicas", inclusive no domínio da educação, ocupam na sociedade atual posição de crescente prestígio. Prestígio, que parece em processo decrescente no tocante ao magistério primário, pelo menos nas capitais e principais cidades do interior, onde acreditamos habitam aquelas professoras.

Até que ponto é vantajoso que as professoras primárias realizem cursos que parecem afastá-las das salas de aula? Do ponto de vista individual, da professora tomada como pessoa, em que pêssem os aspectos conflitogênicos, a realização de estágios e cursos de especialização deve ser sempre uma experiência enriquecedora, capaz de a conduzir a maior crescimento e criatividade. No tocante ao social, é sem dúvida mais fácil formar professoras do que técnicas em magistério primário. De outra parte, é da maior conveniência que especialistas na escola primária hajam tido vivência de sua problemática, não apenas como *público*, que assiste a seus problemas, mas como *personagem*, que os vive. Talvez o equívoco esteja em se pretender, quando o retorno se der, fazê-las outra vez professoras primárias, confinando-as à classe, quando melhor farão pela classe pesquisando-a, refletindo, recriando.

Considerações, insistimos, hoje meramente hipotéticas, sobre as quais

esperamos em outra oportunidade voltar.

Pretendendo descrever psicologicamente a amostra, pensamos que seria interessante constatar sua origem, quanto ao nascimento. Teriam elas nascido em Maceió? Certas reflexões teóricas animavam-nos a admitir a hipótese de serem as jovens atualmente interessadas em exercer o ensino primário como profissão oriundas de famílias ou comunidades conservadoras.<sup>4</sup>

Com efeito, apesar da forte resistência em admitir o trabalho da mulher fora do lar, o magistério primário tem sido freqüentemente aceito como exceção, inclusive pelas sociedades conservadoras. Atitude, que se explica talvez psicologicamente por simbolizar a escola o grupo familiar, onde a mestra representaria o papel de mãe. Entre as mudanças impostas pelo desenvolvimento, multiplicaram-se as oportunidades de trabalho feminino em todos os níveis, exigindo-se das sociedades adaptação a um novo estilo de comportamento na família e no trabalho, criação de soluções para novos problemas, assimilação de novas crenças. Processo inevitavelmente conflitivo para todos os componentes da sociedade mas sobretudo conflitivo para a mulher.

Parece em geral aceita a hipótese de que, sendo os centros maiores em relação aos menores mais liberais, além do que êstes aceitam, melhor se adaptam à mudança quanto ao papel social da mulher, sua posição na fami-

<sup>4</sup> A conclusão semelhante chegou Aparecida Joly Gouveia, cujos trabalhos "Milhares de Normalistas e Milhões de Alfabetos", 1961, e "Professoras de Amanhã, 1965, lemos quando o presente Relatório era datilografado.

lia e como profissional, oferecendo-lhe certa diversificação de ocupações, cuja escolha é relativamente livre.<sup>5</sup>

Tal fato deve implicar:

- a) considerável crescimento da taxa de mulheres trabalhando fora do lar;
- b) diminuição da taxa das jovens que se interessam pelo ensino primário como profissão, em relação à percentagem geral de mulheres trabalhando fora do lar e interessadas em ocupações diferentes.

Assim supondo, embora no momento não possuamos dados que o comprovem objetivamente, indagamos:

Sendo Maceió, como capital, em relação aos demais municípios de Alagoas, centro maior, portanto, mais liberal, aceitando com menor resistência que a mulher trabalhe não apenas como professora primária ou costureira, não seria de se esperar que, convocadas em igualdade de condições, houvesse maior receptividade por parte das jovens nascidas no interior?<sup>6</sup> Deveriam habitar na capital ou em suas proximidades, pois o concurso se destinava a preencher vagas no quadro de professoras da FEMAC, que atua em Maceió.

De fato, consoante a *Tabela 3*, encontramos 62,7% de candidatas tendo

<sup>5</sup> Mais uma vez lamentamos não haver lido antes da realização desta pesquisa o estudo de Aparecida Joly Gouveia, *Professores de Amanhã*.

<sup>6</sup> Embora atualmente habitando na capital, os modelos culturais que há mais distante tempo condicionaram suas próprias crenças e valores, modelos antes conservadores do que liberais, pelo menos no plano inconsciente são ainda significantes como fatores motivadores e condicionantes de suas atitudes presentes.

nascido em municípios do interior, das quais 55,8% do interior de Alagoas. Levando em conta que nos falta a informação quanto a 1,3% da amostra, concluímos que 36% nasceram em Maceió ou em outra capital brasileira. Nenhuma nasceu em país estrangeiro.

Tabela 3  
Distribuição dos casos por local de nascimento

LOCAL DE NASCIMENTO	Frequência	33,2%
Maceió.....	79	33,9
Interior de Alagoas.....	130	55,8
Outra capital do Nordeste.....	4	1,7
Outro município do interior do Nordeste.....	14	6,7
Outra capital brasileira.....	1	0,4
Outro município do interior brasileiro.....	2	0,9
Não informaram.....	3	1,3
<b>TOTAL.....</b>	<b>233</b>	<b>100,0</b>

Não temos a pretensão de considerar a hipótese esclarecida pela presente pesquisa: faltam-nos informações essenciais e deixamos de controlar outras variáveis, informações e controle que se impõem para chegarmos a uma reflexão rigorosamente fundamentada. Mas, acreditamos haver obtido elementos para considerar as ponderações aqui feitas válidas como hipótese de trabalho. Esperamos voltar a estudá-la.

De qualquer modo, algo é objetivo, e permite avançar um pouco mais na descrição e caracterização da amostra que estudamos:

- a) 89,7% constituem-se de indivíduos nascidos em Alagoas;
- b) 62,7% de jovens nascidas em municípios do interior, sendo 55,8% do interior de Alagoas;

- c) 36% nasceram em Maceió ou em outras capitais brasileiras.

Do ponto de vista da constelação familiar, verificamos virem as nossas examinandas principalmente das classes média e média-inferior.<sup>7</sup>

Contudo notamos forte tendência para se considerarem de classe média, mesmo quando as informações objetivas que nos forneciam indicavam acentuado afastamento da média. As mães limitam-se quase sempre a atividades domésticas (82,4%). Não obstante, ressaltamos que a única profissão exercida fora do lar com alguma expressão é, justamente, o magistério primário: 9% são professoras. Os resultados restantes são distribuídos entre as que não respondem à questão (1,8%) e outras ocupações: comerciante, funcionária pública, costureira, bordadeira (*Tabela 4*).

Tabela 4  
Profissão da mãe (%)

PROFISSÕES	%
Doméstica.....	82,4
Professora primária.....	9,0
Costureira/bordadeira.....	0,8
Comerciante.....	2,1
Funcionária Pública.....	2,1
Outras profissões.....	1,8
Não informaram.....	1,8
TOTAL.....	100,0

Os pais são comerciantes e pequenos industriais, exercem cargos públicos, geralmente modestos, são operários (ou assemelhados) ou trabalham no campo, como pequenos agricultores e criadores, quase sempre. As demais

<sup>7</sup> Informação colhida através de questionário e entrevista individual.

profissões aparecem numa percentagem sempre inferior a 5% (*Tabela 5*).

Tabela 5  
Profissão do pai (%)

PROFISSÕES	%
Profissionais liberais, técnicos e assemelhados	4,3
Industriais, comerciantes e assemelhados.....	23,2
Agricultores, criadores e assemelhados.....	11,5
Funcionários públicos.....	24,9
Militares.....	2,5
Vendedores e comerciantes.....	4,7
Operários, pedreiros, mecânicos, barbeiros, motoristas e assemelhados.....	14,5
Escrivães, bancários e assemelhados.....	3,0
Outras profissões.....	3,0
Respostas imprecisas.....	2,1
Não responderam.....	5,1
	100,0

Cumpramos acrescentar alguns comentários para melhor entendermos a *Tabela 5*. Sob a rubrica "funcionários públicos" registramos cargos e funções heterogêneas. Sobretudo funcionários ao nível de contínuos e escriturários, mas também alguns de nível superior. As pessoas que responderam à questão infelizmente se limitaram à vaga expressão "funcionário público". Há, igualmente, certa imprecisão nas respostas atinentes à agricultura e pecuária. Notamos, em certos casos, que as examinandas indicavam seus pais como comerciantes, quando, sendo comerciantes, eram-no antes de tudo em função da agricultura e pecuária. Falhas desse tipo tentamos corrigir durante as entrevistas, mas não sabemos até que ponto alcançamos êxito. Preferimos manter a expressão genérica, "funcionários públicos".

Os dados acima autorizam-nos concluir provirem as candidatas à FEMAC — e muito provavelmente as candidatas ao ensino primário em

geral (GOUVEIA, Aparecida, 1965) — de famílias modestas ou médias, em que predomina a organização tradicional: concerne ao homem assegurar recursos para a manutenção da família e à mulher (numa percentagem superior a 80% dos casos, taxa que não se repete em Estados mais desenvolvidos) executar ou supervisionar a execução das tarefas domésticas. É comum que trabalhem os pais como pequenos industriais e comerciantes, associados não raro à agricultura e à pecuária, e ainda como funcionários públicos, de vários níveis.

Dados que bem se casam ao nível de instrução (Tabela 6) registrado quer quanto ao pai, quer quanto à mãe. Note-se que não encontramos nenhuma das examinandas cuja progenitora tivesse realizado curso superior, e é mais elevado o número de analfabetos entre as mães do que entre os pais.

Embora seja reduzida a percentagem de candidatas casadas (11,6%), observamos melhor nível de conhecimento entre os maridos do que entre os pais (Tabela 6 e 7, Gráfico 1). Quanto às profissões do marido, por muito diversificadas e se reportarem sobre apenas 27 casos, pouco vale

Tabela 6  
Nível de instrução dos pais  
(%)

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	% Pai	% Mãe
Primário.....	62,3	64,0
Médio.....	24,5	26,1
Superior.....	4,2	—
Outro.....	—	—
Sem instrução.....	2,6	5,1
Não informaram.....	6,4	4,8
TOTAL.....	100,00	100,0

Tabela 7  
Nível de instrução do marido  
(%)

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	%
Primário.....	18,5
Médio.....	59,3
Superior.....	14,8
Sem instrução.....	3,7
Não informaram.....	3,7
TOTAL.....	100,0

dizer, além de que são em sua maioria comerciantes e funcionários públicos, representando padrões não muito diferentes de referido no tangente ao pai.

Apesar de se revelarem mais cultos do que os pais, os maridos são com certa frequência menos instruídos do que as espôsas. Na verdade, contra taxa de 14,8% de casais cujos maridos têm curso de nível superior ao das espôsas, e 37,1% de casais em que a formação de ambos se equiva- le, registramos 44,4% de casos em que a superioridade intelectual das mulheres é insosfismável (3,7% responderam de modo impreciso). Anotamos, mesmo, 3,7% de maridos analfabetos.

Muitas frustrações e ocasiões de conflito devem ter lugar nas relações entre os cônjuges, motivadas pelo des- nível de conhecimentos e de valores intelectuais. Aliás, observação seme- lhante tivemos oportunidade de fazer quando da pesquisa sobre o ajusta- mento emocional da professora primá- ria do interior em Pernambuco. "Ele sabe que eu tenho mais capacidade e deixa que eu dirija tudo", dizia-nos então R. Lisonjeada, às vêzes. Mas, será feliz a mulher, respeitará seu ma- rido, exercendo profissão de caráter

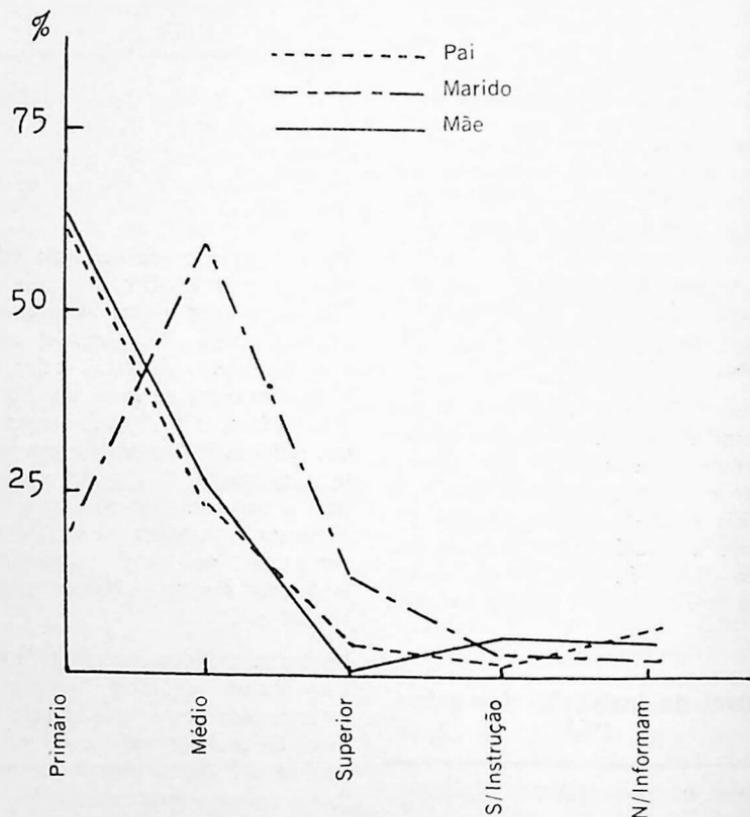
intelectual, sabendo-o menos instruído do que ela própria? Certamente que sim, quando outros valores humanos se impuserem a sua admiração e amor. Nos demais casos, é muito provável que não.

## 2.2 Aptidões intelectuais

Ocupação predominantemente psíquica, o ensino primário não pode ser realizado com sucesso por pessoas cuja dotação intelectual é inferior.

Gráfico 1

Nível de instrução do pai, mãe e cônjuge — Maceió (1967)



Para melhor compreender a posição das examinandas quanto à inteligência, resolvemos comparar seus resultados, apoiando-nos em duas tabelas de percentis diferentes, destinadas uma a medir aptidões intelectuais para

ocupações de nível médio, outra, para ocupações de nível superior. No primeiro caso, empregamos a Tabela divulgada no *Manual da Bateria Cepa* (1954) referente a adultos (16 anos). No segundo caso, trabalha-

mos com a Tabela ICH — preparada com nossa coordenação por técnicos então trabalhando na Divisão de Psicologia do Instituto de Ciências do Homem (1963), da Universidade Federal de Pernambuco. Tabela que calculamos sobre amostra de jovens pré-universitários, cêrca de 5.000 de todo o Nordeste do Brasil. Predominavam entre êles interêsses antes mecânicos e abstratos, do que verbais. A pesquisa que nos forneceu elementos para elaborar a tabela em pauta foi realizada com financiamento da SUDENE.

Assim comparando a posição da amostra entre profissionais de nível médio e de nível superior, chegaremos a uma das seguintes conclusões:

- a) *tendem os resultados no sentido dos percentis superiores, inclusive se empregarmos a Tabela ICH* — significando que as candidatas são aptas em sua maioria quer para exercer funções ao nível do ensino primário, quer, se motivadas, ao nível dos cursos universitários;
- b) *tendem os resultados no sentido dos percentis médios e superiores, se adotarmos a Tabela CEPA, e no sentido dos percentis médios e inferiores, se adotarmos a Tabela ICH* — significando serem as candidatas preponderantemente aptas para exercer ocupações de nível médio, como é o caso do ensino primário, mas deverão encontrar dificuldades se desejarem realizar trabalho intelectualmente mais apurado;
- c) *tendem os resultados no sentido dos percentis inferiores, inclusi-*

*ve se utilizarmos a Tabela CEPA* — significando representar a amostra indivíduos cuja dotação quanto à inteligência é incompatível com as funções de professora primária.

Vamos aos fatos. Medimos, como já foi dito antes, servindo-nos de testes integrantes da *Bateria CEPA*, as seguintes aptidões intelectuais:

- inteligência geral
- raciocínio
- compreensão verbal
- fluência verbal.

O Gráfico 2 permite uma aproximação inicial à explicação do problema: em todos os testes que exploramos, a mediana da amostra recai entre as categorias 3 e 4, quando nos dirigimos pela Tabela ICH, ou entre as categorias 4 e 6, quando nos dirigimos pela Tabela CEPA. Portanto, confirma-se a segunda hipótese, isto é, a amostra se caracteriza como apta para realizar ocupação que suponha dotação intelectual em nível médio, o que, de resto, nos parece positivo, pois, se confirmada a primeira hipótese, deveriam dentro em pouco se interessar por profissão de nível superior; desinteressando-se pelo ensino primário, se confirmada a terceira hipótese, já que dificilmente alcançariam sucesso como professoras, embora talvez motivadas.

Apesar de se revelar a amostra predominantemente apta para o exercício do magistério primário (desde que possua ou venha a possuir os conhecimentos necessários), os afastamentos

da média no sentido dos percentis inferiores existem, e não em frequência desprezível (Tabelas 8, 9, 10, 11 e 12; Gráficos 3, 4, 5 e 6).

Tabela 8

**Estudo comparado entre os resultados obtidos na pesquisa realizada para a FEMAC (1967) e os obtidos na pesquisa para o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (1959), no Teste de Inteligência Não Verbal, conforme a Tabela do Centro Editor de Psicologia Aplicada (%)**

CATEGORIAS	CRR (1959)	FEMAC (1967)
1.....	7,7	3,9
2.....	2,6	0,4
3.....	12,8	7,3
4.....	35,8	18,1
5.....	7,7	15,1
6.....	15,4	19,4
7.....	18,0	35,8
TOTAL.....	100,0	100,0

Tabela 9

**Estudo comparado entre os resultados obtidos na pesquisa realizada para a FEMAC (1967) e os obtidos na pesquisa para o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (1959), no Teste de Inteligência Não Verbal, conforme a Tabela do Instituto de Ciências do Homem da Universidade Federal de Pernambuco**

CATEGORIAS	CRR (1959)	FEMAC (1967)
1.....	28,2	16,4
2.....	23,0	6,0
3.....	15,4	22,4
4.....	15,4	19,4
5.....	12,8	14,2
6.....	2,6	12,5
7.....	2,6	9,1
TOTAL.....	100,0	100,0

Tabela 10

**Posição das examinandas no Teste de Série Numérica (Raciocínio) (%)**

CATEGORIAS	Tabela CEPA	Tabela ICH
1.....	0,4	6,9
2.....	0,9	23,3
3.....	15,1	30,6
4.....	54,8	17,7
5.....	16,8	9,5
6.....	8,6	8,6
7.....	3,4	3,4
TOTAL.....	100,0	100,0

Tabela 11

**Resultados obtidos no Teste de Compreensão Verbal (%)**

CATEGORIAS	Tabela CEPA	Tabela ICH
1.....	1,7	22,7
2.....	1,7	8,6
3.....	10,7	25,8
4.....	34,8	10,7
5.....	28,0	9,0
6.....	12,4	15,9
7.....	10,7	7,3
TOTAL.....	100,0	100,0

Tabela 12

**Posição das examinandas no Teste de Fluência Verbal (%)**

CATEGORIAS	Tabela CEPA	Tabela ICH
1.....	6,4	13,8
2.....	4,3	4,3
3.....	24,5	26,1
4.....	33,9	36,5
5.....	18,9	8,6
6.....	9,0	9,4
7.....	3,0	1,3
TOTAL.....	100,0	100,0

É certo que firmando nossa análise sobre a Tabela CEPA, encontraremos reduzidas taxas de indivíduos cuja dotação intelectual (categorias 1 e 2)

justifica sua contra-indicação para o exercício do ensino primário:

- quanto à inteligência geral — 4,1%
- quanto ao raciocínio — 1,3%
- quanto à compreensão verbal — 3,4%
- quanto à fluência verbal — 10,7%

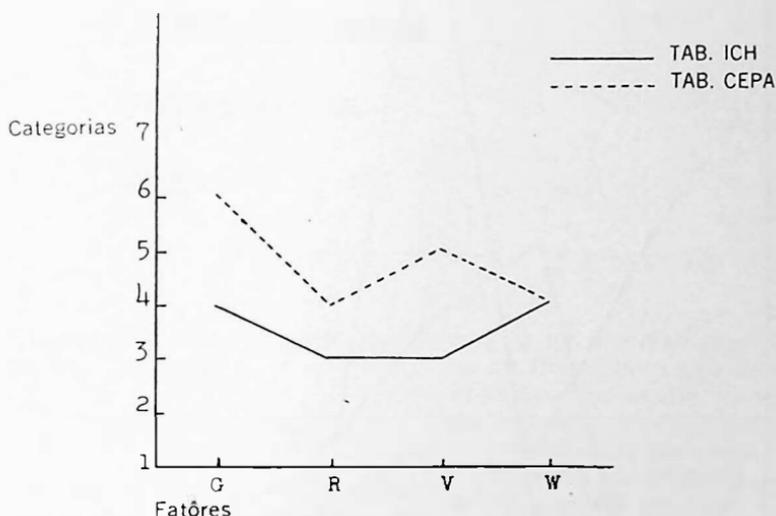
Entretanto, bem mais elevadas são as taxas de candidatas ao ensino primário,

cuja dotação (categoria 3) não nos conduz senão a uma contra-indicação formal, pelo menos a registrar fortes reservas à sua admissão:

- quanto à inteligência geral — 7,3%
- quanto ao raciocínio — 15,1%
- quanto à compreensão verbal — 10,7%
- quanto à fluência verbal — 24,5%

## Gráfico 2

**Categorias sobre as quais recaem as medianas alcançadas pela amostra quanto aos fatores G (Inteligência Geral), R (Rapidez e exatidão do Raciocínio), V (Compreensão Verbal) e W (Fluência Verbal)**



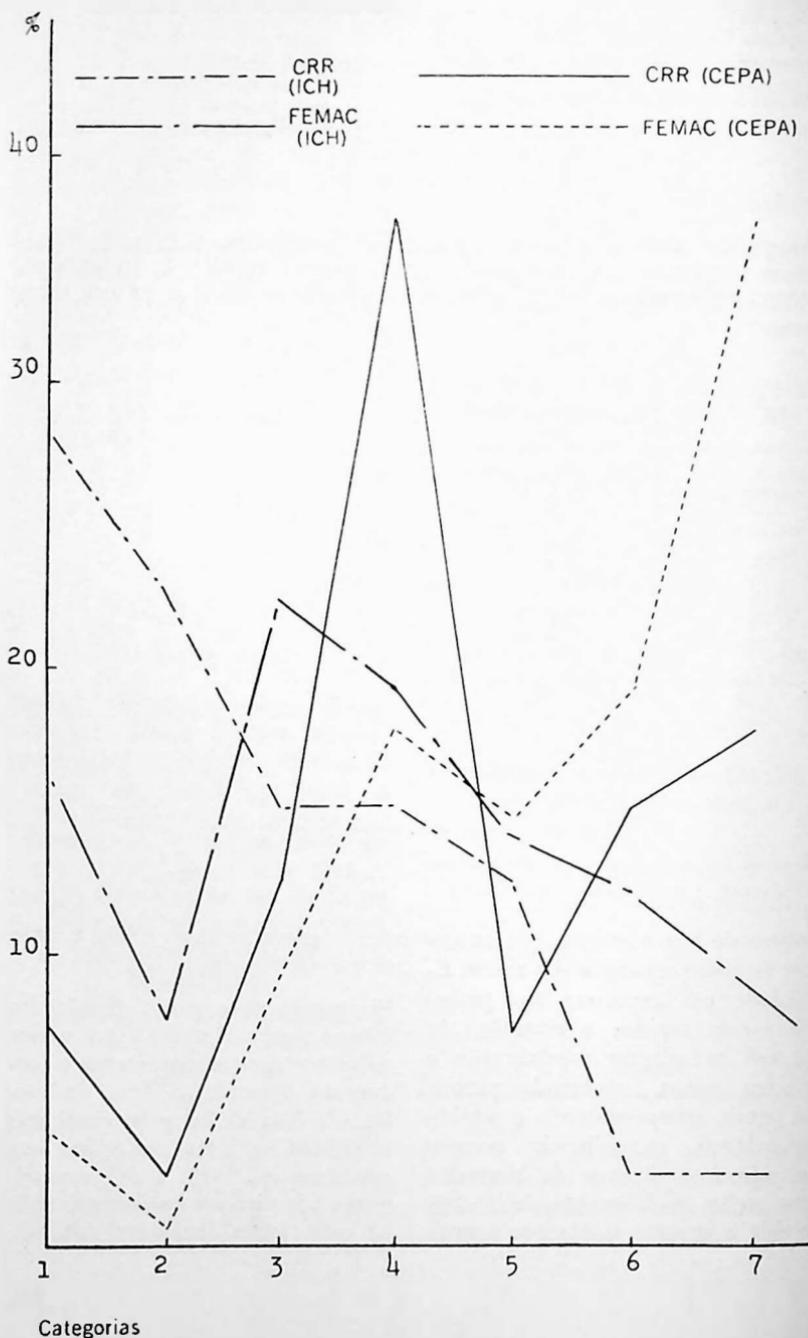
Decorre de tais números, que encontram as nossas examinandas maior dificuldade em expressar seu pensamento com rapidez e exatidão, do que em se adaptar mentalmente a situações novas, resolvendo problemas gerais, compreendendo o sentido das palavras, mergulhando, mesmo, nos primeiros degraus da abstração. Com efeito, nada menos de 35,2% de toda a amostra limitam-se a posi-

ções inferiores ao termo médio, quando se trata de fluência verbal.

Finalmente, chamamos a atenção dos leitores para as Tabelas 8 e 9 e para o Gráfico 3, onde comparamos o rendimento alcançado no Teste de Inteligência Não Verbal pelas candidatas à FEMAC e pelas professoras que estudamos em 1959: estas, provavelmente por viverem no interior, onde há mais fortes limitações culturais,

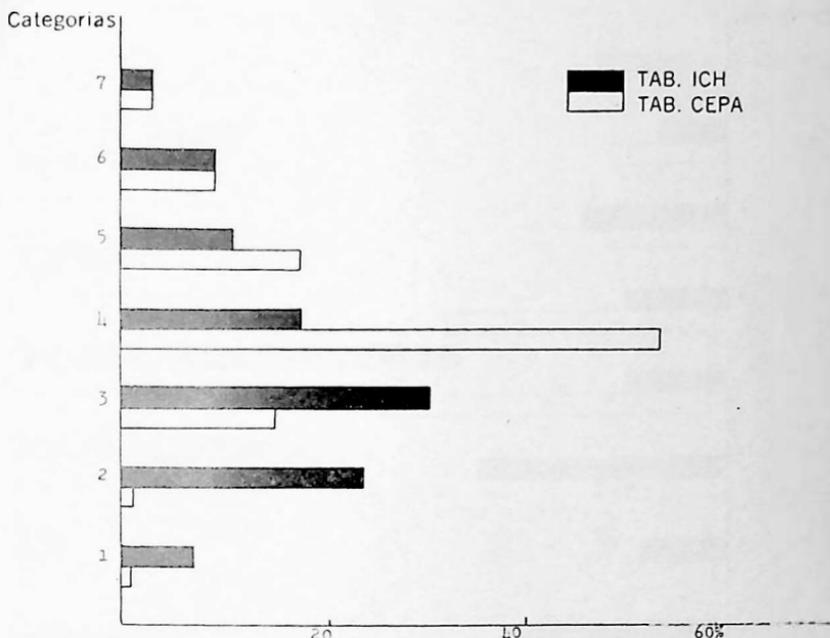
Gráfico 3

Estudo comparado entre os resultados obtidos no Teste de Inteligência Não Verbal, na pesquisa realizada para a FEMAC (1967) e os obtidos na pesquisa para o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (1959), conforme as Tabelas CEPA e ICH (%)



## Gráfico 4

### Resultados obtidos no Teste de Série Numérica (fator R)



atingem níveis visivelmente mais baixos.

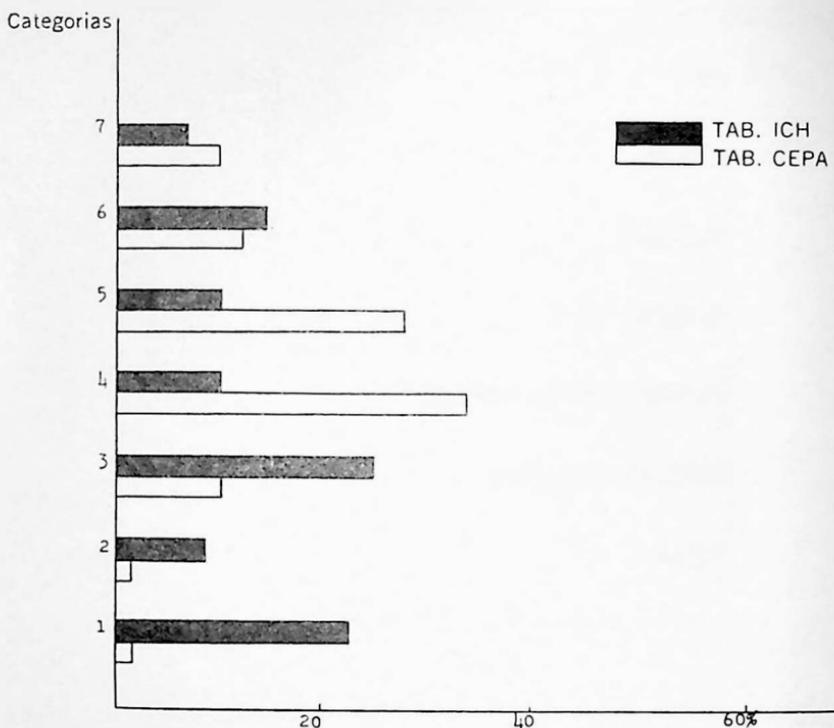
#### 2.3 Percepção do mundo e experiência afetiva

Sem propriamente negar o conteúdo que poderíamos chamar *estático* da percepção, entendida como organização sobretudo fisiológica de sensações, antes aprofundando sua análise, chegou a teoria psicológica a descobrir sua outra face, *dinâmica*. Percebendo o mundo, percebemo-nos, sem que o sintamos, quase sempre. O conhecimento do real não diverge apenas na medida em que divergem as "equações pessoais" da Psicofísica. Nos traços que projetamos, há mais que traços, há "Weltanschauung", nosso mundo interior nas manchas de

tinta de um *Rorschach*, nas respostas aos frustradores estímulos de um *Rosenzweig*, na escolha ou rejeição das fotografias de um *Szondi*. Traços projetados que são nossos, e, por serem nossos, são também a cultura que integramos e que somos. Com a Psicanálise, foi possível compreender que a percepção do mundo — expressão cara a David Krech e Richard Crutchfield, que dela tratam nos *Elementos de Psicologia*, mas sobretudo na *Teoria e Prática da Psicologia Social* e na sua nova versão, *Individual in Society* — representa, antes de tudo, uma percepção de si mesmo. Com a Psicologia Social, foi possível compreender que a percepção do mundo representa além da experiência afetiva, a cultural. Ou a afetivo-

## Gráfico 5

### Resultados obtidos no Teste de Compreensão Verbal



-cultural, de que o estudo de Postman e Allport sobre o rumor (*Psychology of Rumor*) é lapidar exemplo. Isto que aqui dizemos, hoje é costume dizer-se. Repetimos, como definição do ângulo de que vemos os fatos, da nossa "perspectiva", como diria Ortega.

Percepção do mundo, percepção de si mesmo, percepção cultural — crenças e atitudes, valores, aspirações, motivos. Percepção do mundo, experiência afetiva.

Como as jovens aspirantes à profissão de professora de ensino elementar percebem o trabalho humano? Como

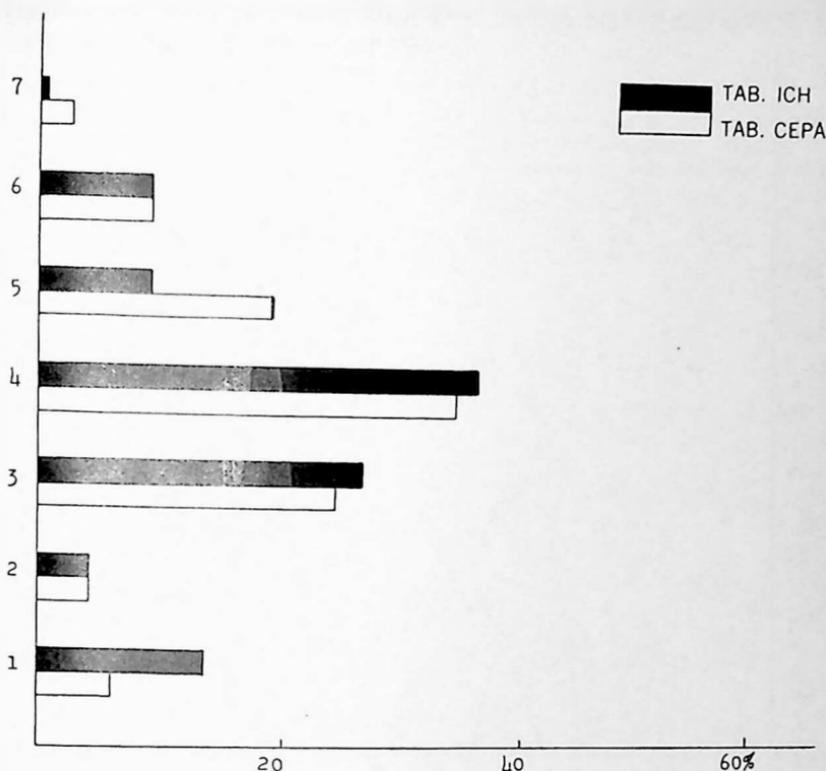
percebem a profissão a que aspiram? Que esperam do magistério? Do magistério primário?

Desde logo, é forte a resistência ante a perspectiva de se dedicarem à mesma profissão de suas genitoras: 60,6% preferem ocupações diferentes, contra 31,7% que respondem sim à indagação de "se gostariam de ter a mesma profissão que sua mãe" (as restantes, 7,7% não respondem).

Tal fato não é surpreendente. É comum observarmos certas resistências a seguir profissões paternas e maternas por parte dos filhos, quando estes lograram melhor formação intelectual,

## Gráfico 6

### Resultados obtidos no Teste de Fluência Verbal



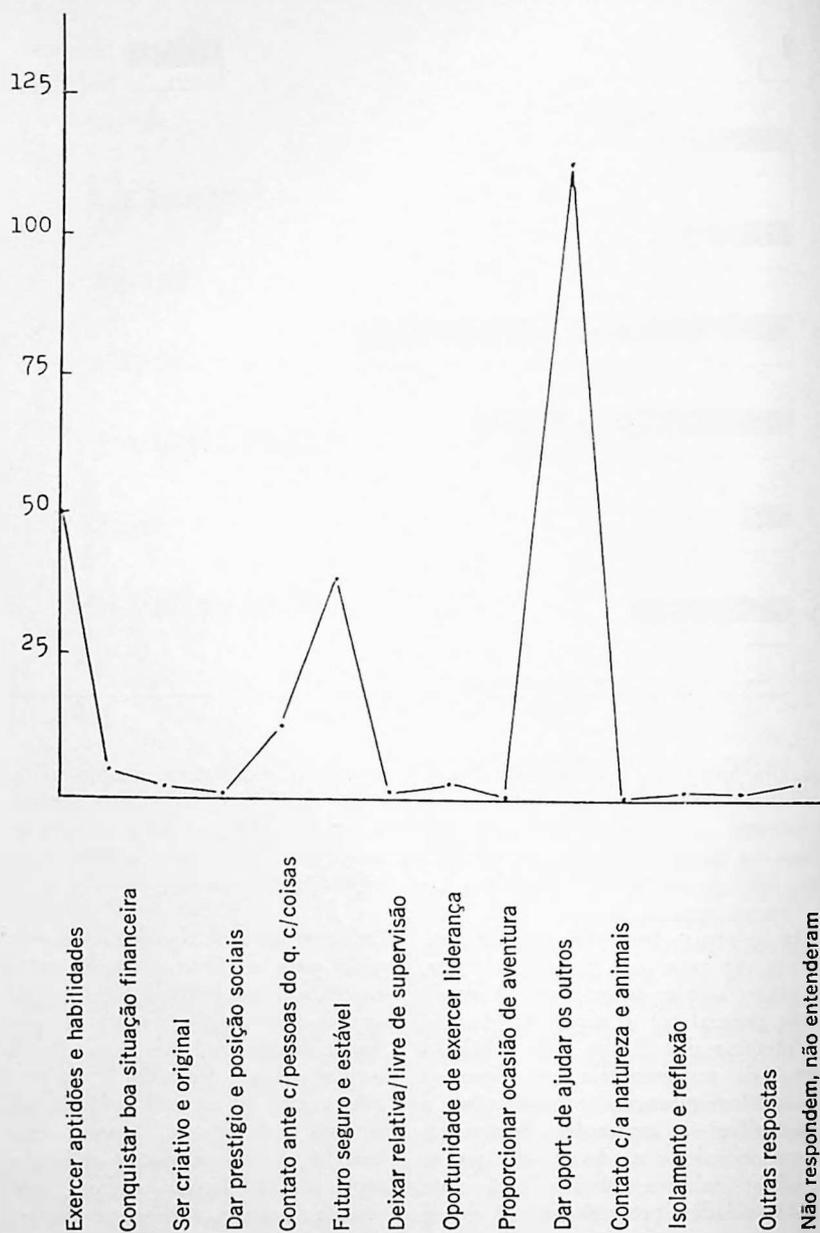
quando integram comunidade razoavelmente desenvolvida ou vivem num momento que representa um novo passo na direção do desenvolvimento. Em tais circunstâncias, só uma geração extremamente insegura ou desprovida de aspirações mais altas se conforma em repetir a geração anterior, negando a que deveria ser. Absurdo seria generalizar a suposição de que o interesse dos filhos pela profissão dos pais representaria em todos os casos insegurança, acomodação a baixo nível de aspirações. Entretanto, numa sociedade moderna, em que se verifica relativa diversificação de oportunidades profissionais, é de se

esperar que os filhos, mesmo se dotados de nível de aptidões semelhante ao de seus pais, venham a se interessar em apreciável frequência por profissões diferentes.

De outro lado, nota-se que os pais desejam para os filhos ocupações outras que não a sua própria, sobremaneira quando não se sentem realizados profissionalmente. Até que ponto vincula-se tal atitude dos pais à profissão que exercem ou a outras variáveis, não sabemos. Entretanto, parece que quando os pais se sentem satisfeitos com sua profissão, embora nem sempre de modo consciente e diretivo,

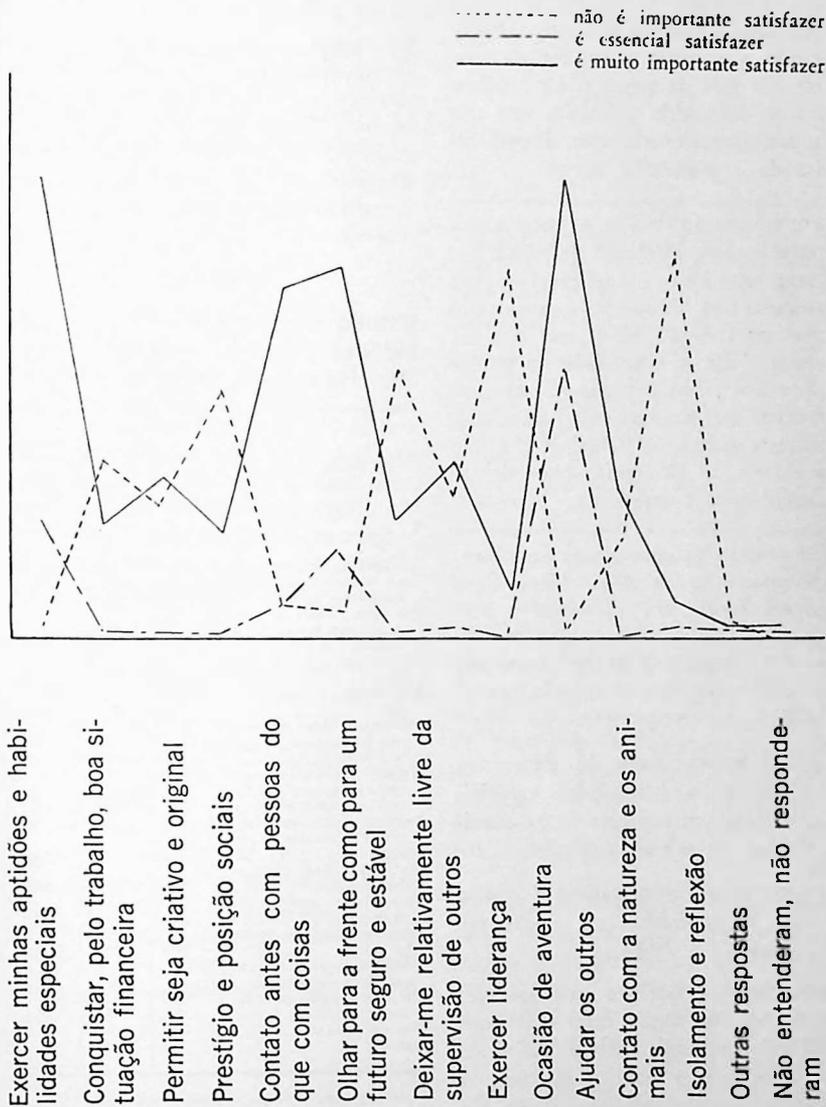
Gráfico 7

Necessidades que um trabalho ideal deve essencialmente satisfazer



## Gráfico 8

Estudo comparado entre as necessidades que um trabalho ideal deve essencialmente satisfazer, é muito importante satisfazer e não há necessidade de satisfazer (%)



transmitem aos filhos sua satisfação e interesse. Sem que disponhamos de informações sobre o ajustamento profissional das mães, observamos que *tôdas* as examinandas cujas mães eram professoras primárias respondem que gostariam de exercer a mesma profissão. Dado em si pobre, considerando a situação particular de exame e o fato de serem *tôdas* candidatas ao magistério primário, mas que sugere posterior reexame. Esperamos fazê-lo.

Fortemente inclinadas a encarar seu trabalho com idealismo (*Gráfico 7*), como sacerdócio, é explicável que na elevada taxa de 48,5% considerem que um trabalho ideal deve, em essência, "dar oportunidade de ajudar os outros". Neste particular, as professoras que examinamos foram bastante coerentes. Os *Gráficos 7 e 8* e a *Tabela 13* são muito ricos de esclarecimento e sugestões.

Em resumo, pensam nossas examinandas que um trabalho ideal deve *essencialmente*

- dar oportunidade de ajudar os outros (opinião de 113 candidatas, portanto, 48,6%),
- dar oportunidade de exercer as aptidões e habilidades especiais de cada um (opinião de 51 candidatas, ou seja, 21,9%) e
- assegurar futuro estável (opinião de 39 candidatas, ou, em termos relativos, 16,7%).

Entendem, no que são mais uma vez coerentes, ser muito importante que um trabalho ideal, além de satisfazer as necessidades acima, as conduza antes a contatos com pessoas do que com coisas.

De outra parte, levadas a definir que necessidades consideram sem maior importância que um trabalho ideal satisfaça, ressaltaram:

- a) dar oportunidade de isolamento e reflexão (69,1%);
- b) proporcionar ocasião de aventura (66,5%);
- c) deixar-se relativamente livre de supervisão de outros (48,0%);
- d) dar prestígio e posição sociais (45,0%).

Tabela 13

Estudo comparado sobre necessidades e desejos que um trabalho ideal deve satisfazer (%)

NECESSIDADES E DESEJOS	É essencial satisfazer	É muito importante satisfazer	Não é importante satisfazer
Dar oportunidade de exercer minhas aptidões ou habilidades especiais . . .	21,9	82,0	1,7
Dar oportunidade de conquistar pelo trabalho boa situação financeira . . . . .	2,1	20,0	32,2
Permitir seja criativo e original . . . . .	0,9	29,1	24,5
Dar prestígio e posição sociais . . . . .	0,1	14,1	45,0
Colocar-me antes em contato com pessoas do que com coisas . . . . .	5,6	63,1	6,4
Habilitar-me a olhar para frente como para um futuro seguro e estável . . . . .	16,7	66,9	5,1
Deixar-me relativamente livre da supervisão de outros . . . . .	0,1	11,1	48,0
Dar oportunidade de exercer liderança . . . . .	1,3	32,2	24,9
Proporcionar ocasião de aventura . . . . .	—	8,1	66,5
Dar oportunidade de ajudar os outros . . . . .	48,6	82,8	0,9
Colocar-me em contato com a natureza e os animais . . . . .	—	27,9	17,6
Dar oportunidade de isolamento e reflexão . . . . .	0,1	6,4	69,1
Não entendeu . . . . .	1,3	0,9	0,9
Outros . . . . .	0,1	0,0	—

\* Uma só resposta possível por caso.

\*\* Mais de uma resposta possível por caso. Os cálculos foram feitos sobre o total de examinandas e não pelo total de respostas.

Note-se que há certo acôrdo e sentido no conjunto das opiniões predominantes, prevalecendo os valores sociais e realização pessoal: o essencial é que o trabalho possibilite ajudar os outros e o exercício de aptidões e habilidades especiais. Num segundo plano, desejam segurança pessoal — não nos termos de rendimentos elevados, mas nos de um trabalho estável, sem riscos de demissões por motivos de somenos importância. Desejam dedicar-se a ocupação que se desenvolva em contato com pessoas. Resistem a trabalhar com "coisas", que não têm vida.

Salvo em quantidade estatisticamente não expressiva, revelam as examinadas modesto nível de aspirações: quer no plano intelectual, quer no plano da posição econômico-social. Aceitaram quase passivamente a supervisão de terceiros e, o que nos parece mais grave, não lhes parece importante ser criativo e original. Quando o magistério primário é, fundamentalmente, um trabalho criador.

É sempre a perspectiva social, que quase diríamos sentimentalmente as anima. Nesta linha, insistem: ser bem sucedido numa profissão é, antes de mais nada, "contribuir para o bem-estar da coletividade" (Tabela 14). Assim respondem 63,9% das candidatas — na verdade, única resposta expressiva. Observe-se que exceto a resposta acima e "obter conhecimentos e desenvolver capacidades intelectuais", esta em taxa bem mais inferior (20,1%), as demais aparecem com frequência insignificante ou mesmo nula.

Valeria a pena que se aprofundasse a análise quanto à limitada sensibilidade com referência ao prestígio social, levando-se em conta que sobre-

modo em comunidades pouco desenvolvidas a professora primária parece desfrutar ainda, e certamente desfrutou em passado recente, posição de relêvo, ao lado ou um pouco abaixo da posição do padre, do médico, do prefeito, do juiz.

Tabela 14

**Que é ser bem sucedido numa profissão**

SER BEM SUCEDIDO NUMA PROFISSÃO É	Frequência	%
Ganhar altos salários.....	—	—
Attingir os cargos mais elevados ..	2	0,9
Contribuir para o progresso da ciência .....	6	2,6
Contribuir para o bem-estar da coletividade.....	149	63,9
Obter satisfação pessoal.....	21	9,0
Obter prestígio social.....	—	—
Obter maiores conhecimentos e desenvolver capacidades intelectuais ..	47	20,1
Outras respostas.....	6	2,6
Não entenderam.....	2	0,9
TOTAL.....	233	100,00

É ainda explicável que se considerem mais capacitadas para "ensinar" ou "cuidar de crianças", para os trabalhos domésticos em geral, do que se dedicar a cursos superiores fora do âmbito educacional ou de orientação de problemas humanos: Psicologia, Serviço Social, em certo sentido Sociologia. Consideram as ciências médicas muito difíceis e as ciências físicas desinteressantes.

Na tentativa de obter melhores dados para a interpretação das crenças e dos valores, indagávamos em nosso questionário quais as qualidades e defeitos respectivamente mais apreciados e que pareciam mais desagradáveis no homem e na mulher. Pretendíamos delimitar sobre que área incidiria maior número de respostas, se a intelectual moral, efetivo-social, aparência física.

Constatamos serem mais apreciadas as qualidades predominantemente morais (honestidade, continência ou controle sexual, autenticidade, "caráter") e as predominantemente pessoais-sociais (coragem, "personalidade", cavalheirismo, compreensão), atingindo as duas categorias o elevado índice de 87,5% entre as qualidades apreciadas no homem e 88,5% entre as apreciadas na mulher. As qualidades afetadas à inteligência, inclusive "instrução" e "educação" apareceram discretamente (*Tabela 15*), sendo sem qualquer expressão a frequência das respostas atinentes aos traços físicos.

Tabela 15

**Qualidades que são apreciadas no homem e na mulher (%)**

QUALIDADES	No homem	Na mulher
Inteligência, instrução, educação....	10,7	17,5
Qualidades predominantemente morais.....	26,0	26,6
Qualidades predominantemente afetivo-sociais.....	61,2	61,9
Traços físicos.....	0,2	0,4
Outras respostas.....	1,1	3,2
Respostas imprecisas.....	0,8	0,4
<b>TOTAL.....</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

O exame dos defeitos que mais desagradam no homem e na mulher revela que também eles versam antes de tudo sobre os defeitos de conduta moral (desonestidade, falta de controle sexual, embriaguez, falta de "caráter", mentira, hipocrisia) e os de conduta afetivo-social (egoísmo, falta de compreensão, covardia, falta de "personalidade", ciúme), perfazendo as duas categorias as taxas igualmente elevadas de 85,7% no homem e 78,8% na mulher (*Tabela 16*).

Tabela 16

**Defeitos que desagradam no homem e na mulher (%)**

DEFEITOS	No homem	Na mulher
Defeitos de educação.....	11,0	14,9
Defeitos de conduta moral.....	56,8	46,1
Defeitos de conduta afetivo-social	28,9	32,7
Defeitos físicos.....	0,4	—
Outros defeitos.....	1,9	5,4
Respostas imprecisas.....	1,0	0,9
<b>TOTAL.....</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Observe-se que os defeitos de educação alcançam mais alta frequência, principalmente na mulher. Mas, cotejando as *Tabelas 14 e 15* é que mais sugestivo fato se impõe à análise. As qualidades pessoais-sociais são citadas entre as apreciadas no homem e na mulher, com frequência bem mais significativa (61,2% no homem e 61,9% na mulher) do que as qualidades morais (26% no homem e 26,6% na mulher). Quanto aos defeitos que parecem mais desagradáveis, a tônica recai exatamente sobre os de natureza moral (56,8% no homem e 46,1% na mulher), enquanto os defeitos de conduta afetivo-social são apontados em 28,9% e 32,7% em se tratando respectivamente do homem e da mulher.

Refletimos sobre o que de tais números se infere. Evidente é o menor interesse (quando nada no plano consciente) pelos *traços físicos* — beleza, elegância, tipo de constituição. É discreto, o que expressam pelas coisas da inteligência. Suas aspirações neste particular são modestas. Não se consideram nem aspiram a ser intelectuais. O grande motivo que as anima profissionalmente é, não padece dúvida, de cunho afetivo, "ajudar os outros", "cuidar de crianças". Não são poucas as que francamente con-

fessam que jamais accitariam ser professoras de adolescentes e adultos. E pensam orientar as crianças no sentido de valores afetivo-sociais, que parecem ser traços básicos e comuns de suas personalidades, ao mesmo tempo em que as preservariam de defeitos da conduta moral. Crenças, que fundamentam suas atitudes em relação à profissão e, de modo mais amplo, sua percepção do mundo.

Da mesma índole são os gêneros de leitura que mais lhes agradam (*Tabela 17*). Lêem sobretudo romances:

Tabela 17

**Gêneros de leitura preferidos (%)**

GÊNEROS DE LEITURA	%
Educação (inclusive Psicologia Infantil e livros didáticos sobre Educação).....	9,0
Problemas humanos e efetivos (inclusive educação sexual, formação moral e religiosa)....	24,4
Literatura infantil (inclusive <i>Pequeno Príncipe</i> )	7,8
Poesias.....	1,3
Memórias, diários, biografias.....	1,3
Romances.....	50,1
Titulos não identificados.....	2,7
Outros gêneros.....	2,8
<b>TOTAL.....</b>	<b>100,0</b>

José de Alencar, Cronin, Érico Veríssimo, entre os autores mais citados. Com menor freqüência, lêem romances de Machado de Assis, Joaquim Manuel de Macedo, Jorge Amado, Morris West. Revelam ainda interesse por livros que tratam de problemas humanos e afetivos: educação sexual, formação moral e religiosa. Quanto à qualidade desses livros, é extremamente variável, oscilando entre obras de divulgação ordinária, literatice vulgar, a ensaios e estudos em geral admitidos como sendo de valor.

Da mesma índole são seus interesses revelados através de um pequeno

"Catálogo" de 25 títulos, que inserimos no Questionário (*Apêndice 2*). Ressaltamos 5 áreas de interesse, sendo os títulos distribuídos aleatoriamente (Tabela de Kendall e Smith): Cultura Geral, Atualidades, Mundanismo (inclusive Rádio e TV), Trabalho de Ajustamento Pessoal e Educação. Às duas últimas áreas correspondem 84,1% das respostas (das quais 36,7% se referem a *Trabalho e Ajustamento* e 47,4% a *Educação*).

Explorando questionário de atitudes, notamos que estas correspondem antes ao modelo da viscerotonia do que aos modelos da somatotonia e da cerebrotonia. É mais forte a necessidade do social, do que a de uma afirmação egoística ou mesmo simplesmente individualista, do que a necessidade de isolamento e reflexão. Sobre este assunto, preparamos um artigo à parte, que deverá ser publicado na revista *Estudos Universitários*, da Universidade Federal de Pernambuco.

Se bem que devamos em outro artigo examinar o autoconceito das professoras primárias, adiantamos que a maior parte se considera média (*Tabela 18*), quando se julga:

- de modo geral, entre as colegas;
- como professora primária;
- quanto ao rendimento na prova de conhecimentos realizada pela FEMAC.

Apenas 3,7% das examinandas se consideram levemente abaixo da média. Isto no que tange à prova de conhecimento, nos demais casos jamais se julgando inferior à mediana. Temos observado, em algum tempo de estudo sobre o autoconceito, que os adultos parecem tender a se jul-

Tabela 18  
Auto-avaliação (%)

ÍNDICES	De modo geral, entre as colegas	Como professora primária	Na prova de conhecimentos*
1.....	—	—	—
2.....	—	—	3,7
3.....	76,4	54,5	75,7
4.....	18,4	21,9	15,6
5.....	4,4	9,9	4,5
Não informam.....	0,8	13,7**	0,5
TOTAL.....	100,0	100,0	100,0

\* Prova realizada pela FEMAC.

\*\* Dos quais 13,3% não informam por não terem experiência como professora, nem terem feito estágio suficientemente longo para ser possível a auto-avaliação.

garem médios — seja bloqueados pela censura, seja por lhes faltar auto-crítica, ou por serem, realmente, médios. Inevitável "envolvimento do eu" perturba quase sempre a objetividade da auto-avaliação, que nem por isso deixa de ser importante instrumento

de interpretação e diagnóstico da conduta. A bibliografia existente tratando do autoconceito é hoje farta. De que ressaltamos o recente estudo de James C. Diggory, *Self-Evaluation*, pela seriedade com que aborda teoricamente a questão.

Do ponto de vista do ajustamento afetivo, a amostra se revela normal, sendo inferior a 10% a frequência de candidatas apresentando traços neuróticos relativamente acentuados. Contudo, observamos certa atitude negativa frente ao casamento. Casos em que o magistério se apresenta como compensação e como fuga. Idêntica observação temos feito, entrevistando jovens estudantes universitárias, sobretudo alunas que se caracterizam por certa tonalidade humana e/ou educativa. Também sobre êste assunto esperamos voltar a pesquisar.

Apêndice 1  
Instituto de Psicologia  
do Trabalho  
Pesquisa Femac  
questionário

Número

1. Acho que sempre tive jeito para.....  
.....
2. Acho que sempre fui desajeitada para.....  
.....
3. Acredito que nos seguintes trabalhos obteria êxito facilmente:.....  
.....
4. Acredito que nos seguintes trabalhos obteria êxito, desde que realizasse um grande  
esfôrço:.....  
.....
5. Acredito que nos seguintes trabalhos teria reduzida probabilidade de êxito:.....  
.....
6. Abaixo discriminamos 50 aptidões ou qualidades, características de muitas pessoas, embora nem tôdas as possuam no mesmo grau. Suponhamos que devêssemos receber para cada uma dessas aptidões ou qualidades uma nota, variando de 0 a 6, em que o zero corresponderia à total incapacidade, e o 6 à quase genialidade. Que nota a Sra. daria a si própria? Que nota a Sra. acredita que os outros lhe dariam? Faça um "X" no quadrinho correspondente. Na faixa "a", anote seu julgamento pessoal. Na faixa "b", o julgamento que segundo supõe os outros fazem da Sra. A interrogação significa que não sabe responder; mas, não a assinale senão depois de refletir muito e, sinceramente, não saber dizer.

ATENÇÃO: Não perguntamos se a Sra. tem ou não experiência sôbre o exercício de qualquer das qualidades ou aptidões discriminadas. Apenas, como a Sra. acha que se sairia, se acaso tivesse oportunidade e interêsse de exercê-las.

QUALIDADES E APTIDÕES	?	0	1	2	3	4	5	6
1. Inteligência	a							
	b							
2. Memória	a							
	b							
3. Atenção	a							
	b							
4. Raciocínio	a							
	b							
5. Facilidade de expressão (falando)	a							
	b							
6. Facilidade de expressão (escrevendo)	a							
	b							
7. Rapidez de cálculo	a							
	b							
8. Cálculo de capacidades e dimensões	a							
	b							
9. Desenho, pintura	a							
	b							
10. Música	a							
	b							
11. Teatro	a							
	b							
12. Dança	a							
	b							
13. Canto	a							
	b							
14. Bom gosto em arrumação	a							
	b							

QUALIDADES E APTIDÕES		?	0	1	2	3	4	5	6
15. Esportes	a								
	b								
16. Saúde	a								
	b								
17. Andar a pé	a								
	b								
18. Fôrça física	a								
	b								
19. Resistência à dor	a								
	b								
20. Resistência ao cansaço	a								
	b								
21. Coragem	a								
	b								
22. Fazer compras	a								
	b								
23. Vender	a								
	b								
24. Entendimento com pessoas estranhas	a								
	b								
25. Convencer pessoas	a								
	b								
26. Indiferença às opiniões alheias	a								
	b								
27. Direção de negócio ou pessoal	a								
	b								
28. Trabalhos manuais	a								
	b								

QUALIDADES E APTIDÕES		?	0	1	2	3	4	5	6
29. Trabalhos mecânicos	a								
	b								
30. Escrever à máquina	a								
	b								
31. Suportar rotina	a								
	b								
32. Classificar documentos	a								
	b								
33. Guardar segredo	a								
	b								
34. Previsão	a								
	b								
35. Organização	a								
	b								
36. Coordenação de turma, equipe ou empresa	a								
	b								
37. Controle do trabalho do pessoal	a								
	b								
38. Iniciativa	a								
	b								
39. Confiança em si mesma	a								
	b								
40. Energia	a								
	b								
41. Emotividade	a								
	b								
42. Constância	a								
	b								

QUALIDADES E APTIDÕES		?	0	1	2	3	4	5	6
43. Independência	a								
	b								
44. Simpatia pessoal	a								
	b								
45. Agressividade	a								
	b								
46. Obediência	a								
	b								
47. Largueza de espírito	a								
	b								
48. Observar detalhes	a								
	b								
49. Entender letras pouco legíveis	a								
	b								
50. Conhecimentos gerais	a								
	b								

7. Quando pensamos em um trabalho ideal, logo nos ocorrem certos desejos ou necessidades, que consideramos dever tal trabalho satisfazer. Abaixo, a Sra. tem uma lista de considerações em torno de um "trabalho ideal". Depois de ler toda a lista, indique sua opinião escrevendo o número 1 ao lado dos desejos ou necessidades que lhe parecem mais importantes atender; o número 2, ao lado dos que lhe parecem de importância média; o número 3, ao lado dos que lhe parecem de menor importância, isto é, que você não faria questão de satisfazer.

Um trabalho ideal deve:

- ( ) Dar oportunidade de exercer minhas aptidões ou habilidades especiais.
- ( ) Dar oportunidade de conquistar pelo trabalho boa situação financeira.
- ( ) Permitir seja criativo e original.
- ( ) Dar prestígio e posições sociais.
- ( ) Colocar-me antes em contato com pessoas do que com coisas.
- ( ) Habilitar-me a olhar para a frente como para um futuro seguro e estável.
- ( ) Deixar-me relativamente livre da supervisão de outros.
- ( ) Dar oportunidade de exercer liderança.
- ( ) Proporcionar ocasião de aventura.
- ( ) Dar oportunidade de ajudar os outros.
- ( ) Colocar-me em contato com a natureza e os animais.
- ( ) Dar oportunidade de isolamento e reflexão.

Outra:-----

8. Agora, volte e leia as afirmações em que a Sra. colocou o número 1. Faça um círculo em volta da que lhe parece ser, entre todas, a mais importante.

9. Penso que ser bem sucedido numa profissão é sobretudo (assinale apenas uma resposta):
1. Ganhar altos salários.
  2. Atingir os cargos mais elevados.
  3. Contribuir para o progresso da ciência.
  4. Contribuir para o bem-estar da coletividade.
  5. Obter satisfação pessoal.
  6. Obter prestígio social.
  7. Obter maiores conhecimentos e desenvolver capacidades intelectuais.
  8. Outra resposta:.....
10. Se eu voltasse a nascer, e pudesse fazer quaisquer modificações em minha vida, faria as seguintes:
- 
- 
- 
- 
11. Que qualidades a Sra. mais aprecia no homem? (cite apenas duas)
- 1.ª..... 2.ª.....
12. Que qualidades a Sra. mais aprecia na mulher? (cite apenas duas)
- 1.ª..... 2.ª.....
13. a) Que nota a Sra. daria a si mesma quanto à 1.ª qualidade, variando essa nota de 0 a 6? .....
13. b) Que nota a Sra. daria a si mesma quanto à 2.ª qualidade, variando essa nota de 0 a 6? .....
14. Que defeitos mais lhe desagradam no homem? (cite apenas dois)
- 1.º..... 2.º.....
15. Que defeitos mais lhe desagradam na mulher? (cite apenas dois)
- 1.º..... 2.º.....
16. a) Que nota a Sra. daria a si mesma quanto ao 1.º defeito, variando essa nota de 0 a 6? .....
16. b) Que nota a Sra. daria a si mesma quanto ao 2.º defeito, variando essa nota de 0 a 6? .....
17. Cite três livros que tenha lido e de que tenha gostado.
- 1.º.....
- 2.º.....
- 3.º.....
18. Se a Sra. devesse ler cinco entre os livros seguintes, quais escolheria? (número de 1 a 5, conforme a ordem de sua preferência):
- ( ) Roteiros das melhores novelas do rádio e televisão.
- ( ) Ajustamento sexual da mulher.
- ( ) Repercussões do novo cruzero no mercado internacional.
- ( ) De Lutero a João XXIII.
- ( ) Papel da mulher no desenvolvimento cultural do Brasil.
- ( ) A natureza do homem.
- ( ) Como liderar pessoas evitando atrito.

- ( ) Como chegar ao estrelato no cinema.
- ( ) O fenômeno Roberto Carlos.
- ( ) Literatura brasileira em quadrinhos.
- ( ) Para compreender a arte moderna.
- ( ) Vocações a profissão.
- ( ) Problemas de conduta na infância e adolescência.
- ( ) Teorias científicas do século XX.
- ( ) A arte de ser elegante sem sofisticação.
- ( ) História da política nacional.
- ( ) Obras primas da literatura infantil.
- ( ) Nem tudo é fantasia na previsão dos astrólogos.
- ( ) Como conciliar o trabalho de que se gosta com um bom rendimento financeiro.
- ( ) Razões e semi-razões da abolição da escravidão.
- ( ) Analfabetismo no Brasil.
- ( ) Ajudar as pessoas sem desprezar sua personalidade.
- ( ) A técnica de se ajustar emocionalmente às incertezas da vida.
- ( ) Não é preciso ser bonita para ser feliz.
- ( ) A admirável epopéia dos cosmonautas.

## Apêndice 2

### Horas Semanais de Trabalho no Ensino Primário

PAÍSES	Horas semanais de presença na escola
Afganistão.....	26
Alemanha (Rep. Fed. Alemã).....	30 a 32
Argentina.....	25
Austrália.....	20 a 25, conforme o ciclo
Áustria.....	21 a 30, conforme o ciclo
Bélgica.....	25, no mínimo
Birmânia.....	20, no mínimo
Bolívia.....	28
BRASIL.....	20 a 27, conforme os Estados
Bulgária.....	25 a 26, conforme o ciclo
Cambódjia.....	30
Canadá.....	23 a 30, segundo as províncias
Ceilão.....	20, no mínimo
Colômbia.....	33, no mínimo
Cuba.....	25
Dinamarca.....	36
Egito.....	24
Equador.....	32
Espanha.....	28
Estados Unidos.....	Segundo regulamentação local
Filipinas.....	25
Finlândia.....	24 a 30, segundo o ciclo
França.....	30
Guatemala.....	30 a 34
Haiti.....	22 1/2
Honduras.....	29 a 33
Índia.....	20 a 25
Indonésia.....	30 a 40, segundo o ciclo
Irã.....	24
Iraque.....	32, no máximo
Irlanda.....	20, no mínimo
Israel.....	30

PAÍSES	Horas semanais do presença na escola
Itália.....	25
Japão.....	41
Laos.....	30
Luxemburgo.....	27 a 42
México.....	30 a 42
Mônaco.....	30 a 35
Noruega.....	30 a 36, conforme o ciclo
Nova Zelândia.....	20 a 25
Países Baixos.....	26
Panamá.....	36
Paquistão.....	16 a 27, segundo as províncias
Portugal.....	28
Reino Unido.....	
— Inglaterra e País de Gales.....	15 a 20, no mínimo
— Escócia.....	25 a 20
República Dominicana.....	17 1/2 a 20, segundo as escolas
Salvador.....	34 a 36, conforme o ciclo
Suécia.....	28 a 30
Suíça.....	24 a 34, segundo os cantões, escolas, ciclos, anos de serviço e sexo
Síria.....	34
Tcheco-Eslováquia.....	24 a 26, conforme o ciclo
União Sul-Africana.....	25
Uruguai.....	20, no verão, e 25, no inverno
Vietnam.....	27 1/2

FONTES: BIE & UNESCO — La Rétribution du Personnel Enseignant Primaire — Genebra, 1953.

### Apêndice 3

#### Vencimentos do Magistério Primário

Ordenado inicial do professor primário estadual expresso em termos do salário mínimo na capital (1960)

ESTADO	%	ESTADO	%
1 — Guanabara.....	250,0*	12 — Pará.....	125,0
2 — São Paulo.....	222,0*	13 — Maranhão.....	123,5
3 — Rio Grande do Sul	190,0*	14 — Bahia.....	115,6
4 — Pernambuco.....	185,8*	15 — Goiás.....	110,3*
5 — Alagoas.....	175,0	16 — Amazonas.....	105,7
6 — Paraná.....	168,9*	17 — Rio Grande do Norte	105,7
7 — Minas Gerais.....	160,4*	18 — Paraíba.....	105,6
8 — Rio de Janeiro....	157,9*	19 — Piauí.....	104,0
9 — Santa Catarina....	155,6*	20 — Mato Grosso.....	47,4
10 — Espírito Santo....	145,6*	21 — Sergipe.....	44,4
11 — Ceará.....	135,1		

\* Os dados assinalados foram computados à base de informações fornecidas pelas Secretarias de Educação. Os demais, à base de informações retiradas de questionários preenchidos por bolsistas do INEP. Nos casos onde o confronto foi possível, verificou-se satisfatória concordância entre as duas fontes.

Transcrito de Aparecida Joly Gouveia: "Milhares de Normalistas e Milhões de Analfabetos", in *Educação e Ciências Sociais*, Ano V, Vol. 9, n.º 17 (maio-agosto de 1961), Rio.

## Referências Bibliográficas

ALLAN, G.

- 1964 *Instituteurs et Professeurs*  
Presses Universitaires de  
France — Paris.

ANDRADE, Gilberto Osório.

- 1960 "Alguns Problemas Admini-  
strativos do Ensino Pri-  
mário em Pernambuco" in:  
*Região e Educação — Pro-  
blemas de Política e Admi-  
nistração Escolares no Nor-  
deste do Brasil.*  
Centro Regional de Pesqui-  
sas Educacionais do Recife.

BAUMGARTEN, Franziska

- 1931 *Les examens d'aptitude  
professionnelle* — Dunod,  
Paris.  
1954 *Orientation et Sélection  
Professionnelles par  
l'examen psychologique du  
caractère* — Dunod —  
Paris.

BONNARDEL, R. e LAUGIER, H.

- 1933 *Grilles pour l'orientation et  
la sélection professionnelles.*  
Ed du Travail Humain —  
Paris.

BOROW, H. (Editor)

- 1964 *Man in a world of work*  
Houghton Mifflin Company  
— Boston.

BUREAU INTERNATIONAL  
D'EDUCATION e UNESCO

- 1953 *La Rétribution du Person-  
nel Enseignant Primaire*  
Deuxième édition UNES-  
CO/BIE — Paris/Genève.

BUREAU INTERNACIONAL  
DU TRAVAIL

- 1962 *Classification Internationale  
Type des Professions*  
BIT — Genève.

CHAMBOULANT, Simone

- 1964 Ver: THILL, Jacques.

COLEMAN, James S. —

*The Adolescent Society* —  
The Free Press of Glencoe  
N. Y., 1961.

COSTA, Ruy Carrington da

- 1949 "Será possível predizer e  
avaliar a eficiência da fun-  
ção docente?"  
*Revista Brasileira de Estudos  
Pedagógicos* — Vol. XIII,  
nº 37 (Set./Dez. 1949) —  
Rio de Janeiro.

COSTE, P. e HENAUULT, N.

- 1963 *Essai d'un enseignement  
programmé à l'école primai-  
re* — Doc. Ronéotipé —  
Paris.

CRUTCHFIELD, R.

Ver: Krech, D.

DIGGORY, James C.

- 1966 *Self-Evaluation*  
John Willey & Sons —  
New York/London.

DUPONT, Jean-Blaise

- 1964 *La Sélection des Conduc-  
teurs de Véhicules*  
Delachaux et Niestlé —  
Neuchâtel.

EYSENCK

- 1950 *Les dimensions de la personnalité*  
Presses Universitaires de France — Paris.

GOUVEIA, Aparecida Joly

- 1961 "Milhares de normalistas e milhões de analfabetos"  
*Educação e Ciências Sociais*  
Ano VII, Vol. 9, nº 17  
(Maio/Agosto de 1961)  
Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais — Rio de Janeiro.

GOUVEIA, Aparecida Joly

- 1965 *Professoras de amanhã*  
Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro.

GRAPPIN, A.

- 1962 "L'Institutrice"  
*Avenir*  
Nos. 119/121 (Set. 1962)  
P.U.F. — Paris.

HENAULT. N.

Ver: COSTE, Pierre.

JARDILLIER, Pierre

- 1965 *L'Organisation Humaine des Entreprises*  
P.U.F. — Paris.

KERCHENSTEINER, G.

- 1928 *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*  
Cit. por COSTA, Ruy Carrington, Ob. Cit.

KRECH, D. e CRUTCHFIELD, R.

- 1952 *Théorie et problèmes de Psychologie Sociales* (2 v.)  
Presses Universitaires de France, Paris.

- 1962 *Individual in Society*  
McGraw Hill — N. York, San Francisco, Toronto London.

- 1963 *Elementos de Psicologia*  
Pioneira, São Paulo.

LAUGIER, H.

- 1933 Ver: BONNARDEL, R.

MARINHO, Heloísa

- 1958 "Magistério e Vocaçãõ"  
(Carta aos Pais) — *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*  
Vol. XXIX, nº 70 (Abril/junho 1958) MEC-INEP — Rio de Janeiro.

MIRA Y LÓPEZ, Emílio

- 1952 *Manual de Orientación Profesional*  
Ed. Kapelusz — Buenos Aires.

MYERS, G. E.

- 1941 *Principles and techniques of Vocational Guidance*  
Mc Graw Hill — New York/London.

ORTEGA Y GASSET, J.

- 1930 *Misión de la Universidad*. (Consultamos a edição incluída em suas Obras Completas. V. IV, p. 311 a 356 — Revista de Occidente, Madrid, 1951).

PASQUALE, Carlos

- 1966 "Desenvolvimento do Ensino Primário e o Plano Nacional de Educação"

- Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*  
Vol. XLV, nº 102 (Abril/Junho 1966)  
MEC-INEP — Rio de Janeiro
- PIERON, Henri  
1963 *Examens et Docimologie*  
P.U.F. — Paris.
- ROSAS, Paulo  
1961 "Ajustamento emocional da professora primária do interior, em Pernambuco" - *Cadernos Região e Educação*  
Vol. I, nº 1 (Junho de 1961), MEC — INEP — CRPER — Recife.
- ROSENBERG, Morris  
1957 *Occupations and Values*  
Free Press — Illinois.
- REY, André  
1957 "Da Seleção Psicológica das candidatas ao Ensino Primário" *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Volume XXVII, Nº 66 (Abril/Junho 1957) MEC-INEP — Rio de Janeiro.
- ROE, Anne  
1956 *The Psychology of Occupations*  
John Wiley — N. York
- SPRANGER, E.  
1961 *Formas de Vida*  
4ª edição espanhola  
Revista de Occidente — Madrid.
- SUPER, Donald E.  
1962 *Psicologia de la Vida Profesional*  
Ed. Rialp — Madrid.
- THILL, Jacques e  
CHAMBOULANT, Simone  
1964 *Guide des études et des carrières*  
P.U.F. — Paris.
- UNESCO  
1953 Ver: BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION
- U. S. DEPARTMENT OF LABOR  
1965 *Dictionary of Occupational Titles* (Vol. I)  
Department of Labor.
- WALTHER, Léon  
1962 *A Orientação Profissional e as Carreiras Liberais*  
Edições Melhoramentos — Rio de Janeiro.

É com a maior satisfação que me apresento neste Auditório para receber o Prêmio Moinho Santista, das mãos do grande mestre e amigo Jorge Americano.

Santo Agostinho, nas suas *Confissões*, comenta sobre aqueles que costumam perguntar: "Que fazia Deus antes de criar o céu e a terra?"

E ele mesmo responde: "Estava muito ocupado criando o inferno para receber aqueles que fazem tais perguntas".

Creio, no entanto, que não incorreríamos em nenhuma impiedade se perguntássemos: "Que fazia Jorge Americano antes de criar o Prêmio Moinho Santista?"

Talvez seja eu dos poucos neste auditório a poder dizer que o Prof. Jorge Americano, antes de criar o Prêmio Moinho Santista, estava ajudando a criar a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, nos idos de 1948, portanto, há já quase 20 anos. Foi na sua casa, na sala de jantar da sua bela

residência, que o primeiro estatuto da SBPC foi redigido, graças às suas luzes jurídicas e humanísticas. E se perguntássemos o que fazia Jorge Americano antes disso, diríamos que criou os Fundos Universitários de Pesquisa, quando Reitor da Universidade de São Paulo, para incentivar a atividade criadora dos pesquisadores jovens e maduros, por meio de auxílios de toda sorte. A minha monografia sobre "Histamina e Anafilaxia" foi publicada em 1946, graças a um auxílio de 3.000 cruzeiros (velhos) que recebi dos Fundos Universitários de Pesquisa. Mas, agora, os que me ouvem poderão perguntar, mas quem criou o inferno? Eu diria que todos aqueles que estão na emboscada para atrapalhar a atividade criadora de homens da categoria de Jorge Americano.

Se nos admiramos que ele tenha criado tantas coisas da maior importância para o desenvolvimento científico e humanístico do País, não nos devemos esquecer que o espírito criador é aquele que está sempre criando. Quando me dizem do prodígio de um Shakespeare ter escrito as suas tragé-

\* Discurso pronunciado em 30-9-67, ao receber o Prêmio Moinho Santista.

\*\* Da Univ. de São Paulo.

dias e comédias, num total de 37 obras-primas, e, ainda, os poemas e sonetos, a resposta imediata é que o difícil é criar a primeira, e para um indivíduo capaz de escrever Hamlet, não é difícil escrever o Rei Lear, Macbeth, Otelo, Romeu e Julieta e tantas coisas mais.

## As duas Culturas

Há alguns anos me ocupo da capacidade inventiva ou criadora do espírito humano, na ciência, nas letras e nas artes e breve sairá um "Diálogo", com o meu amigo Anísio Teixeira sobre assunto de tal magnitude. Parece-me que é essa também a preocupação da Fundação Moinho Santista, e, também, da sua congênere escandinava, a Fundação Nobel. O simples fato de que os Prêmios são dados a cientistas e humanistas, a músicos, filósofos, escritores e pensadores em geral, num perfeito balanço com os químicos, físicos, biólogos e matemáticos, constitui brilhante declaração de princípios de que o poder inventivo e criador do espírito humano é um só que se pode revelar pelas suas diversas tendências, e que, portanto, criação nas ciências, nas letras e nas belas-artes merecem igual tratamento.

Encontramos, aqui, um elo importante entre a contribuição dada por Jorge Americano na criação da SBPC e a instituição do Prêmio Moinho Santista e mostra como um homem de qualidades excepcionais como Jorge Americano se diferencia daqueles que tiveram formação puramente literária ou jurídica.

Todos percebem que estou me referindo àquilo que o escritor e cientista inglês C. P. Snow denominou as Duas Culturas, separadas por imenso

vácuo. É essa distância, mesmo nos países superdesenvolvidos, que ameaça dividir os intelectuais em duas classes diferentes, quase duas seitas ou clãs, que não se misturam: a dos cientistas de um lado e a dos filósofos literatos e artistas, de outro.

O que foi salientado por Snow, é que os cientistas são postos à margem, nos chamados movimentos de intelectuais. Aqui mesmo no Brasil, vimos, numa fase triste da sua história, que aqueles que se diziam intelectuais e escreviam manifestos, quase nunca associavam os cientistas nas suas cogitações. Os manifestos de intelectuais eram geralmente assinados por escritores, jornalistas, artistas de teatro, pintores e músicos, e raramente aparecia o nome de algum cientista nas longas listas publicadas pela imprensa, não obstante o grande número de cientistas que sempre se mostrou solidário com o movimento de retorno do Brasil ao regime democrático.

De quem é a culpa dessa separação? A essa pergunta Snow lecionou dois grandes ensaios sobre "As Duas Culturas", sem chegar a uma conclusão nítida. É isto que o cientista escreve de maneira hermética, raramente fazendo algum esforço para vulgarizar os seus achados e, só excepcionalmente, procura analisar filosoficamente o mecanismo pelo qual obteve os seus resultados. E quando o faz, o faz de uma maneira como se quisesse descrever florestas, analisando-a debaixo de árvore copada que esconde todo o panorama da floresta: ou do peixe que apresentasse, como visão do universo, o seu ambiente aquoso sem procurar verificar o que se passa fora do seu mundo limitado. Evidentemente, há grandes exceções que se vão tornando mais numerosas.

Devemos também salientar que o literato ignora, totalmente, tudo que se faz em ciência e descreve o mundo nos termos em que teria feito um poeta grego ou romano, um novelista medieval ou um romancista do século XIX. Aqui também as exceções são numerosas e uma boa parte do teatro moderno e novo romance, parece inspirada no método científico. Mas toda aquela riqueza das novas concepções da física, da química e da biologia, a nova genética, a teoria da relatividade e dos *quanta*, as leis de afinidade química e a nova matemática, são mundos totalmente fechados ao ensaísta ou novelista dos nossos dias que continua a utilizar os métodos clássicos descritivos ou dedutivos, como se toda essa revolução do pensamento científico nada tivesse contribuído para uma reintegração do mundo em que vivemos.

### Universidades Abertas e Prêmios Científicos

Uma das maneiras de preencher esse vácuo entre os homens das *Doas Culturas* é estabelecer o diálogo entre cientistas e humanistas. Ampliar as bases dos conhecimentos adquiridos por uns e outros na Universidade, evitar as especializações excessivas numa fase precoce do ensino universitário ou colegial. Enfim, criar a verdadeira Universidade aberta, em oposição às nossas tradicionais universidades fechadas, conglomerados de escolas profissionais de horizontes limitados, verdadeiros túneis culturais que levam unicamente à obtenção de diploma profissional.

A outra maneira, evidentemente, é através de homens como Jorge Americano que se sentem à vontade no trato dos dois tipos de cultura e são capazes de ajudar a fundação da SBPC

e criar os Prêmios Moinho Santista, os quais, como os Prêmios Nobel, recebem, num mesmo clã, homens de todos os matizes intelectuais, nas ciências, nas artes, nas letras, na filosofia. É um grande prazer e honra pertencer à classe dos laureados Moinho Santista, ao lado de um Tristão de Athayde, Jaime Tiomno, Camargo Guarneri, Manuel Bandeira, Leopoldo Nachbin, Carlos Chagas, e tantos outros que já compõem essa galeria de intelectuais no sentido exato do termo, dos que receberam a láurea do Moinho Santista. O único inconveniente que vejo é que cada um, na sua especialidade, deve esperar sete anos, e da minha parte devo dizer, parodiando o bardo, "Mais *esperava* se não fôra para tão longo amor tão curta a vida".

### Trabalho em Equipe

Não nos devemos esquecer que cada um é o produto do seu meio e, portanto, é com a maior satisfação que saliento o papel desempenhado pelos meus colaboradores, especialmente Silvia Andrade, Wilson Beraldo, Carlos Diniz e Eline Prado, nos heróicos tempos do Instituto Biológico em que foi descoberta a Bradicinina, e depois, os colegas que consegui reunir na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Alexandre Conrado, Adolfo Rothschild, Abílio Antônio, Sérgio Ferreira, João Garcia Leme, Frederico Graeff, Sérgio Cardoso, Antônio Camargo e essa *Vis a tergo*, que está encarregada de dar corda e manter todo o grupo em movimento, Hanna A. Rothschild. Sem esse grupo e todos aqueles que se associaram a nós como doutorandos ou bolsistas, vindos de todo o Brasil, a minha produção científica nunca teria saído daqueles preliminares que podem ser executados com as duas mãos.

É talvez aqui se possa estabelecer a grande diferença entre a produtividade científica que depende de muitas mãos que manipulam muitos aparelhos, e a produtividade literária ou artística que depende, exclusivamente, de duas mãos e do cérebro que as manipula. Mas também aqui a diferença não é essencial, porque a elaboração de uma obra artística coletiva, não é estranha ao trabalho do arquiteto, do pintor ou mesmo do escritor, mas a idéia do trabalho de equipe, em que todos colaboram, harmoniosamente, para a realização de uma experiência e obtenção de novos conceitos e teorias, é a grande invenção da ciência dos nossos dias, em oposição à ciência de tempos mais antigos, que dependia do trabalho de homens isolados, os grandes sábios dos livros franceses, com longas barbas e aspecto aterrador, sobretudo para os jovens que se iniciavam na carreira científica.

Devo salientar, ainda, a contribuição dos colegas no mesmo campo ou em campos afastados, Lauro Sollero, José Ribeiro do Vale, Paulo Sawaya, Moura Gonçalves, José Leal Prado e Quintino Mangóia, com os quais tenho mantido intercâmbio contínuo, mas não teria espaço aqui para mencionar todos aqueles que, no Brasil e no estrangeiro, contribuíram para a minha formação científica.

Provavelmente muito do que fiz nunca teria sido feito se não tivesse encontrado um gigante que me amparou nos primeiros anos de produção científica. Refiro-me a Henrique da Rocha Lima, e o grupo extraordinário que congregou no Instituto Biológico de São Paulo: Paulo Galvão, Oto Bier, José Reis, Zeferino Vaz, Adolfo Martins Penha, Agésilau Bitencourt, Paulo Nóbrega, Karl Silberschmidt, e tantos

outros que criaram esse meio de cultura onde me senti à vontade nesse grande oceano da criação científica. E foi numa das praias, desse oceano imenso, que um dia de 1948, eu e Beraldo, encontramos essa nova pedrinha que se chamou Bradicinina.

### Progresso da Ciência

Em tôda minha já longa vida científica, tenho-me manifestado repetidamente sobre as condições em que a ciência progride. Todos sabemos que um grande edifício com o rótulo pomposo de Universidade, pode ser mais esterilizante que a câmara de gás dos nazistas, nos campos de concentração de Auschwitz ou Buchenwald.

A preocupação de mostrar grandes laboratórios, com o que há de mais moderno na técnica dos povos mais avançados, também não resolve. Indivíduos com mentalidade subdesenvolvida podem-se pendurar aos painéis desses grandes monstros eletrônicos, com o espírito tão ressecado quanto o de um selvagem que colhe côco nos coqueirais do sertão. A cultura científica como qualquer outra cultura, deve estar de tal maneira incorporada à substância do indivíduo que tôda aparelhagem utilizada deve constituir mero prolongamento dos seus órgãos dos sentidos, na sua busca incessante do desconhecido.

Que foi sempre um anseio do homem produzir mais do que permitem as suas duas mãos aparece claramente nessas figuras fantásticas da Indochina e do Japão, que tive oportunidade de admirar no museu de Tóquio, dos "Deuses com Mil Braços", verdadeiras centopéias humanas; mas é indispensável que esses mil braços sejam comandados por uma cabeça igualmente desenvolvida, para que funcionem har-

moniosamente; do contrário, os mil braços de tal maneira se podem enroscar e atrapalhar mutuamente, que a produção dêles, da centopéia humana, será inferior ao normal.

Por centopéia humana compreendo êsses homens que só estão satisfeitos quando enchem os seus laboratórios do que existe de mais moderno e custoso na tecnologia moderna. Não raramente, permanecem êles nos seus gabinetes como guardiães de uma tecnologia que não lhes pertence, impedindo que dela se aproximem os jovens ou os mais adaptados ao seu uso.

Queixamo-nos dos governos que nos recusam aparelhos complicados. A queixa é, na maioria das vêzes, procedente. Mas o que acontece é que grandes aparelhos e grandes somas são dados aos que têm maior força ou prestígio político. Mas devemos também queixar-nos das nossas universidades que são apenas simulacros de universidades. Já passou a ser lugar-comum criticar a organização das nossas Faculdades de Filosofia e as críticas são tão procedentes, que elas desapareceram na sistemática do ensino superior federal.

Parece claro que a idéia do fundador da Universidade de São Paulo, Armando de Sales Oliveira e o seu executor principal, Teodoro Ramos, era tornar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a base para formação científica dos universitários. O que saiu, no entanto, foi um aglomerado de escolas profissionais, às quais foi apegada mais uma escola profissional para a formação de professores secundários, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. É inegável que, apesar dêsse pecado original na sua criação, contribuiu ela mais do que qualquer outra faculdade do Brasil

para o desenvolvimento da pesquisa científica. Mas poderia ter feito muito mais.

Uma dupla como a que mencionei: o pleclaro Governador Armando de Sales Oliveira e o não menos pleclaro matemático Teodoro Ramos, e todos os elementos que foram então congregados na nova Universidade: Rheimboldt, Rawitscher, Breslau, Dreyfus, Wataghin, e tantos outros, poderiam ter realizado o milagre de dar ao Brasil a verdadeira Universidade, sem aquela preocupação de respeitar a tão decantada tradição brasileira de aglomerar escolas profissionais com o nome de Universidade. O médico continua a se formar pela mesma faculdade, o engenheiro, desde o primeiro ano, adquire a sua formação bitolada, o advogado é treinado para as lides forenses; e o que dizer do farmacêutico, do dentista, do veterinário, do agrônomo, todos êles bitolados dentro do mais tradicional sistema de escolas profissionais?

### **Universidades Fechadas e Universidades Abertas**

Nem mesmo a vantagem de pertencerem a uma mesma organização representada pela administração universitária, é usufruída pelos que se dedicam às diferentes profissões. Se se perguntar a um estudante de Ribeirão Preto, aprovado no vestibular para a Faculdade de Medicina, êle dirá invariavelmente que "está entrando para a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto", e jamais terá noção de que esteja ingressando na Universidade de São Paulo. O mesmo dirá, estou certo, um estudante que entrou para a Escola de Engenharia, de Direito, de Agronomia ou Veterinária.

A conseqüência desse estado de coisas é esse espetáculo doloroso, que se repete anualmente de 15 a 20.000 jovens que terminam o curso médio, tentarem escalar, em luta inglória, o degrau universitário, pelas poucas portas estreitas ou apenas entreabertas que lhes são oferecidas. É esse espetáculo dantesco dos excedentes que nem sempre são os piores, mas certamente os menos afortunados, ou mais azarentos, nessa loteria macabra que se chama vestibular.

A explicação, cujo absurdo salta aos olhos, mas que parece satisfazer aos responsáveis pelo nosso ensino superior, é que os *jovens brasileiros só querem ser médicos, engenheiros ou advogados* e por isso forçam a entrada naquelas poucas portas estreitas que lhes são oferecidas, ou se não entram, devem ser distribuídos por escolas onde se formarão para uma profissão para a qual não sentem a menor vocação ou inclinação. Se quisermos uma denominação descritiva para esse estado de coisas, diria que a nossa mocidade está sofrendo um verdadeiro genocídio intelectual, obrigada a seguir carreiras para as quais não sente a menor inclinação. E o mais espantoso é que tudo isso parece muito natural aos responsáveis pela nossa organização universitária.

A razão pela qual a maioria dos nossos jovens procura entrar nas nossas faculdades de Medicina, Direito e Engenharia, é porque nada lhes é oferecido em troca. A Faculdade de Filosofia, que devia ser a grande porta de entrada para a Universidade, é ainda uma escola profissional cuja função precípua é formar professores secundários, profissão certamente das mais respeitáveis, porém mal paga e pouco atraente. As escolas de Farmácia, Odontologia, Agronomia, Veterinária,

com raras exceções, estão desfalcadas de elementos básicos e nada podem fazer para sobreviver numa luta insana em que os poucos professores de ciência de bom nível são disputados pelas poucas faculdades que lhes oferecem condições de trabalho num mundo em contínua renovação. Os centros de formação de professores são escassos e de má qualidade e todo o nosso parque universitário, dividido em lotes estanques, espera a grande reforma universitária que todos desejam mas que poucos estão em condições de realizar.

### Reforma Universitária

Qual a solução a ser proposta?

Uma reforma universitária em profundidade, feita corajosamente por pessoas que sintam o problema na sua totalidade. O caminho hoje é relativamente fácil porque foi aberto pelo Governo Federal, em dois decretos que vieram na enxurrada dos últimos meses do Governo Castelo Branco. Esses decretos foram em grande parte redigidos pelo Prof. Valmir Chagas, com base nas muitas discussões que se travaram no Conselho Federal de Educação, nos seus 4 primeiros anos de existência, durante os quais foi feita a crítica da posição do catedrático, a definição correta de departamento e, acima de tudo, o projeto da Universidade de Brasília que resultou de um grande número de encontros e discussões dos cientistas brasileiros em todos os campos de atividade.

As opiniões podem variar a respeito das origens do decreto federal de 18 de novembro de 1966, complementado pelo Decreto nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, mas é indiscutível que, se forem seguidos, propiciarão a abertura das nossas universidades, a criação de

novas universidades em bases econômicas e funcionais, com a formação de unidades básicas e profissionais, das quais a mais simples é o próprio departamento e a transformação da faculdade de filosofia em unidades básicas, que se devem fundir com as unidades básicas de todas as escolas e faculdades que tenham por finalidade a formação profissional.

E a faculdade de filosofia, na sua função de formar professores secundários, sobreviverá numa escola ou faculdade de educação que terá a mesma importância ou *status* das outras unidades profissionais.

Bem sabemos que as dificuldades de transformar as nossas universidades no novo tipo preconizado pelos decretos federais são imensas e em alguns casos insuperáveis. Mas devemos considerar a possibilidade de criação de universidades-piloto ou experimentais em que as novas idéias contidas nos decretos federais possam ser aplicadas com sucesso e foi assim pensando que sugeri, há alguns meses, a implantação da Universidade de Ribeirão Preto, de acordo com a orientação dos decretos federais e foi nesse momento que senti as verdadeiras resistências daqueles que se opõem às inovações da Universidade brasileira, resistências essas que

se podem resumir numa única expressão: vontade de cada um colocado em situação de prestígio ou de mando, de colher sozinho as glórias de qualquer inovação, e inovação pode ser qualquer coisa, mesmo para pior, contanto que seja dele.

Não quero dizer com isso que devemos capitular ou mesmo esmorecer e este Prêmio do Moinho Santista constitui novo estímulo para não esmorecer ou capitular.

Tenho esperanças de que essa aragem nova que sopra das alturas do atual Governo federal, de repatriar cientistas, assentar o desenvolvimento do País na ciência e na técnica, represente, realmente, uma atitude concreta que justifique todos os esforços que a nossa geração despendeu para preparar o mundo para os nossos netos, que aliás já estão ficando grandinhos.

E mais uma vez me louvo nessa atividade profícua e realmente construtiva que norteia a vida de homens como Jorge Americano e continuemos a esperar que o moinho Santista continue a ser esse moinho de vento desafiando a atenção e o desejo de aventura de todos os Dom Quixotes da intelectualidade brasileira.

## I. Introdução

A irrupção, mais uma vez, da crise dos "excedentes", mobiliza a opinião e o Governo à busca de solução adequada. As reações são contraditórias quanto à significação desse fenômeno, por uns considerado grave, e por outros, um falso problema.

Entendemos, de nossa parte, que não se trata de um problema artificial, muito ao contrário, mas que é extremamente penoso travar-se uma batalha contra os efeitos, isolados de suas causas. O problema dos excedentes constitui simplesmente um dos pontos de estrangulamento do sistema universitário brasileiro, sintoma de um mal congênito que, ou será extirpado, ou haverá de fatalmente afetar quaisquer novas iniciativas no plano da política universitária. Cremos que todas as soluções puramente aumentativas, em vez de qualitativas, apenas tornariam mais extenso o quadro de deficiências com que já nos defrontamos. O problema essencial consiste,

antes de tudo, em assegurar eficiência à vasta engrenagem que constitui hoje, em nosso País, o conjunto de universidades e escolas federais; muito mais em encontrar novas formas de acioná-las, que em ampliá-las. Impõe-se, por outras palavras, soluções orgânicas: no plano da estrutura, algumas delas foram instituídas com os dois projetos emanados deste Conselho e transformados nos Decretos-leis nºs 53 e 252; resta encontrá-las no plano do *funcionamento*, e da eficiência operacional.

Inclui-se entre as atribuições específicas deste Conselho a elaboração de tais soluções, nas quais busca arrimar-se a administração, inserida, como está, nos problemas de ordem executiva e, pois, imediata. Assim entendendo, houve por bem o Sr. Ministro da Educação convocar a participação deste órgão na busca de soluções para a crise dos "excedentes". Colocando-se à altura das circunstâncias e do zelo manifestado no caso pelo Governo, estamos certos de que o Conselho oferecerá sua colaboração com o melhor de suas forças, e pela forma

\* Parecer nº 209/67, da Câmara de Planejamento do Cons. Fed. de Educação.

que lhe é própria, isto é, indicando ou estabelecendo diretrizes sistemáticas de política educacional. É a própria forma da lei ao atribuir-lhe, entre outros encargos, "sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino"; "adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino" (LDB, art. 9º, letras *j* e *m*).

A iniciativa do Sr. Ministro da Educação a que nos referimos está substanciada no Aviso Ministerial n.º 279, de 19 de maio último, encaminhado ao Presidente deste Conselho, no qual são mencionadas nove Escolas que solicitam autorização de funcionamento; dessas, apenas oito fizeram chegar a esta Câmara os respectivos processos: Faculdade de Medicina de Itajubá, Escola Brasileira de Medicina da Guanabara, Faculdade de Ciências Médicas de Pouso Alegre, Faculdade de Medicina de Caxias do Sul, Faculdade de Ciências Médicas do Instituto Viana Júnior e Faculdade de Engenharia Operacional de Caxias do Sul.

Entendeu a Câmara que a remessa dos pedidos em conjunto, assim como a referência feita no Aviso do Decreto n.º 60.511, de 28-3-67, do Senhor Presidente da República, traduziam interesse do Governo federal em orientar a sua ação segundo uma visão global do problema. E que, dessa, a resposta adequada à preocupação do Governo deverá ser a fixação de bases sistemáticas para a implantação de uma nova política, na qual se busque, acima de soluções eventuais para o problema dos "excedentes", o desaparecimento da causa que os produz. É a razão deste Parecer.

## II. *Diagnóstico e sugestões para a solução*

1. Será a falta de escolas, a causa do problema?

Parece que não, se considerarmos os seguintes fatos e razões:

*a)* no caso da Medicina, por exemplo, onde o problema é mais grave, o número de escolas médicas dobrou nos últimos 20 anos, enquanto a matrícula cresceu apenas na razão de 10%.

*b)* Existem no Brasil 36 Universidades (excluída as Universidades Rurais, só nesses últimos dias incorporadas ao MEC). Qual o rendimento dessa grande máquina? Segundo os dados de 1965, 8 Universidades têm menos de 1.000 alunos; 7 entre 1.000 e 1.500; 5, entre 1.500 e 2.000; 3, entre 2.000 e 3.000; apenas 5 contam com mais de 5.000, e 2 apresentam uma matrícula em volta de 10.000. O número de Escolas ascende a 586, sendo integrantes de Universidades, e isoladas. Dir-se-á: são numerosas as Escolas, mas, quase todas, de pequena capacidade, atingem rapidamente o nível de saturação. Iremos, então, repetir o erro, multiplicando escolas nas mesmas condições das que tão cedo esgotaram sua capacidade?

*c)* Ocorre, todavia, que não dispomos de dados satisfatórios para aceitar como saturada a capacidade das Universidades e Escolas existentes. Pelas seguintes razões: 1) quanto às federais, funcionam com sua capacidade substancialmente reduzida pela mutilação dos recursos que lhes são consignados (contenção orçamentária, incidindo diretamente no programa de obras e na aquisição de equipamentos; atraso nos pagamentos, gerando, além de dificuldades óbvias, a perda

de confiança); pela falta de flexibilidade administrativa, quanto à admissão de professores e funcionários, regime salarial, etc., tudo isso resultando no imobilismo e na impossibilidade de pleno rendimento; II) não há uma medida objetiva mediante a qual se possa aferir a real capacidade das escolas, tudo dependendo dos critérios adotados pelos órgãos superiores das universidades e escolas.

Ora, estes critérios se basciam em condições de rendimento que constituem exatamente o que se deve modificar; pois, com o número de horas de trabalho dos professores, o funcionamento dos cursos num só turno, etc., é compreensível a alegada impraticabilidade de abrir novas matrículas. Os dirigentes universitários partem do pressuposto da inelasticidade da máquina sob o seu comando, a convicção íntima — talvez apenas subconsciente em alguns casos de não ser possível a alteração do quadro legal e administrativo que imobiliza a Universidade (tal a rigidez das normas em relação ao pessoal, as dificuldades orçamentárias, etc.), os faz considerar como imutável o *status quo*. Ora, o *status quo* é positivamente de insuficiência, e dessa forma se arma o impasse. Seria preciso começar pela reformulação do *status quo* sob o impulso renovador do Governo federal, que é não só mantenedor da máquina, como responsável pelas mencionadas condições administrativas e orçamentárias. Se forem removidos os obstáculos, de pronto o rendimento universitário poderá subir de nível, com reflexos na própria posição dos dirigentes universitários, que passarão a acreditar na eficiência da máquina que comandam; III) a inexistência de um padrão de avaliação da capacidade efetiva das Universidades e Escolas poderá levar o Ministério por um caminho peri-

goso. Não identificando com critérios válidos as causas de estrangulamento, e aceitando a recusa das instituições universitárias — recusa baseada, como vimos, na preservação do *status quo* — o Ministério passaria a acionar um sistema de válvulas de escape, a criação de novas escolas, tão deficientes quanto outras, recentemente criadas, instituindo-se dessa forma um processo *ad infinitum*. Expediente duplamente perigoso: pela facilidade tentadora com que seria utilizado nas repetidas crises decorrentes do crescimento da demanda de matrículas; e pela sua própria falácia, já que a longo prazo ele apenas agrava o problema que agora parece resolver. Finalmente, não é despropositado aduzir ainda o risco de se estimular com tal política uma espécie de falso dinamismo da iniciativa privada, a cujas distorções vêem o próprio governo federal e, especialmente, este Conselho, opondo constantemente a sua vigilância. Dinamismo oriundo de fontes diversas, entre as quais a ingenuidade com que se pretende, às vezes, criar escola sem dinheiro e sem professores para satisfazer a mal colocadas aspirações de promoção comunitária. Às vezes há mesmo ligeireza de critérios, patenteada nas disparatadas reivindicações de recursos, valendo notar que o disparate não está apenas nas enormes diferenças dos quantitativos solicitados pelas diversas entidades para a prestação dos mesmos serviços, como também na desproporção entre o vulto da verba e a pequenez dos resultados previstos.

d) A criação de pequenas escolas é inconveniente: I) do ponto de vista do investimento e de sua rentabilidade. Uma universidade é uma macro-empresa, cuja rentabilidade depende de uma produção maciça; assim sendo, a mais adequada e

mais econômica política de expansão do ensino superior deveria consistir na ampliação de sua capacidade produtiva, reduzida atualmente a índices extremamente baixos; II) do ponto de vista da *poupança*, por uma questão elementar de economia de escola: acrescentar 100 alunos a uma Universidade de 1.000 é muito mais barato do que criar uma escola para os 100; III) do ponto de vista das condições socio-culturais brasileiras. O fenômeno mais típico dos quadros científicos e culturais do País é a sua rarefação: muito poucos para atenderem a uma multiplicidade de solicitações diversas. Dispersar-lhe as atividades em novas frentes de trabalho significaria esgaçar ainda mais o que já é tão tênue e, acima de certo limite, é improvisar professores, pesquisadores e técnicos. A solução objetiva é a expansão na base da concentração: tornar cada vez mais consistentes os núcleos instalados, para que eles possam multiplicar os seus serviços; IV) do ponto de vista da *organização do trabalho acadêmico*, a escola isolada vai se tornando uma entidade cada vez mais inviável, se pretende realizar bem suas finalidades. Falta-lhe a estrutura de apoio que só a universidade oferece: a menos que a escola isolada disponha de tantos recursos financeiros quanto a própria Universidade, para realizar o que esta realiza. Entregues à própria sorte, sem o confronto estimulador e corretivo com o ambiente criado pelo complexo universitário, sem meios de formar seus próprios docentes, é muito difícil não resvalarem as escolas isoladas na estagnação e na mediocridade. Nada comprova melhor essa observação que a crescente tendência de se reunirem as escolas isoladas em universidades, ou de se ligarem à universidade por meio da agregação.

e) A idéia de que existem na Universidade as potencialidades para um amplo e econômico desdobramento de serviços, nos termos indicados neste parecer, não se aplica, obviamente, a qualquer instituição que tenha esse rótulo, mas somente às que estiverem organizadas, ou venham a organizar-se com estrutura realmente universitária. Isto é, marcada pelo caráter ao mesmo tempo abrangente e integrado de seus cursos, pesquisas e trabalhos em geral.

O alargamento da matrícula, facilitado no contexto universitário, ainda poderá ter novas chances com a instituição do ciclo básico destinado a abrigar a massa dos alunos que ingressam na Universidade. Graças à flexibilidade deste dispositivo, crescerão as possibilidades de multiplicação e diferenciação dos cursos — e, conseqüentemente, das opções profissionais — assim como de incremento de carreiras curtas, ao mesmo tempo que se criam novas disponibilidades de matrículas nas escolas profissionais.

2. Por tôdas essas razões, entendemos que:

a) Devem ser fixados critérios e padrões de avaliação da capacidade das universidades e escolas, pressupostas as condições concretas de seu funcionamento quanto ao regime de trabalho dos professores e à utilização das instalações e equipamentos.

b) Deve ser tentada, como primeira linha de providência a expansão das universidades existentes.

c) Para realizar tal política, caberia ao Governo empenhar-se sistematicamente na consolidação de sua rede de universidades, abreviando a conclusão dos respectivos planos de obras e equipamentos, mediante a aplicação

de recursos maciços, inclusive os que pudesse obter por meio de empréstimos; e transformando o seu regime administrativo no sentido da autonomia e da flexibilidade. A criação de novas universidades e escolas significa, em última análise, retirar recursos das existentes, impedindo ou retardando sua consolidação e plena eficiência.

3. Acresce ainda o problema da qualidade do ensino, sem a qual a expansão carece de sentido. Ora, parece incontestável que, na quase totalidade das comunidades brasileiras, a criação de uma boa escola superior reclama um esforço preparatório mais ou menos longo, sobretudo no que se refere à formação de professores. Esse esforço programado já vem sendo sugerido pelo CFE para as escolas em geral: quer dizer daquelas que vão receber o bafejo do Estado?

4. Ademais, é preciso reconhecer a quase inexistência de escola superior particular que não dependa dos recursos públicos. O que é normal, pois a iniciativa privada não estaria em condições de assumir, entre nós, os ônus totais de tal empreendimento, sem possibilidade de lucros. Se assim é, não parece lícito imaginar que a iniciativa privada possa trazer sua colaboração ao Estado nesse campo, a não ser com os recursos do próprio Estado. Dessa forma, caberia ao Estado agir diretamente, sob a inspiração de um programa adequado que ele poderia livremente traçar, só incorporando a contribuição privada que se integrasse efetivamente no seu próprio esforço.

5. Partindo de tôdas essas premissas, e nos limites de sua competência como órgão de planejamento, propõe esta Câmara, em forma de conclusões:

a) Há conveniência social, e mais que isso, aguda necessidade de se facilitar o acesso ao ensino superior de todos os brasileiros que estejam em condições de a êle ascender;

b) A democratização aqui preconizada supõe igualmente criar tais condições para o maior número, o que significa alargar também as oportunidades no âmbito do ensino médio e do ensino primário, de modo que a evolução dos três níveis se faça harmônicamente;

c) É profundamente salutar o interesse do Governo federal em resolver pelas suas causas verdadeiras o problema da escassez de matrículas;

d) Seria extremamente fecundo, a juízo desta Câmara, que o Governo se voltasse decididamente para a consolidação e expansão das universidades existentes, mediante o posseguimento, no plano funcional, do esforço de reforma, já iniciado pelos aspectos estruturais, com a eliminação dos entraves administrativos e orçamentários que as paralisam;

e) As medidas restritivas aplicadas aos orçamentos das universidades contrariam frontalmente qualquer esforço e programas de expansão das matrículas. Tal esforço exigiria, mais do que a simples segurança dos recursos previstos, a adoção de uma nova escala de recursos condizente com o papel que o Governo atribui à educação no desenvolvimento do País. É êsse, de resto, o postulado básico das diretrizes fixadas por êste Conselho (Parecer de 1.º de setembro de 1966), para o plano da educação, que deveria integrar o "Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social";

f) As escolas isoladas representam uma solução cara, em relação ao número de alunos; precária, quanto aos padrões de ensino; e pouco elástica, quanto às possibilidades de expansão. A boa política parece basear-se na universidade e na plasticidade dos seus recursos potenciais;

g) A observação contida no item e não significa que a Universidade possa atribuir a si mesma, discricionária e unilateralmente, o direito de programar a aplicação dos recursos que lhe são destinados pelo Governo federal; significa que a ação dêste deve exercer-se de forma que não seja empírica e arbitrária, nem tampouco limitativa, mas segundo uma disciplina sistemática, orientada por uma política de fins que corresponde aos interesses do desenvolvimento nacional. Com essa inspiração, cabe ao Estado como mantenedor do sistema federal, zelar pela eficiência dos serviços que por êle são custeados, e instituir mecanismos adequados de contrôle, ou seja, técnicas de negociação mediante as quais se resguardem o interesse nacional e a autonomia das Universidades;

b) A amparo oficial deverá contemplar as instituições de ensino superior dependentes da iniciativa privada, na medida em que se mostrarem capazes de atender às exigências de *alto padrão* e de *integração* na política de desenvolvimento nacional.

### III. Conclusão

Somos pois de parecer que os pedidos de autorização ora submetidos a êste Conselho devem ser examinados à luz dos critérios acima formulados. Acolhida tal preliminar, caberá a esta Câmara pronunciar-se sobre o aspecto da conveniência social, tendo em vista os lugares a que se destinam as referidas escolas, e a Câmara de Ensino Superior sobre os aspectos relativos ao mérito.

C.F.E., 5.6.67

a) *Clóvis Salgado* — Presidente da C.P.

*Durmeval Trigueiro* — Relator  
*Pe. José de Vasconcelos,*  
*Anísio Teixeira,*  
*Raymundo Moniz de Aragão,*  
*Edson Franco.*

LAMBERT, Jacques, *Os dois Brasis*.  
2ª ed. São Paulo, Ed. Nacional  
[1967] 277 p. (Brasília)

Este livro é caso raro na bibliografia de estrangeiros sobre o Brasil. Não nos descreve, interpreta-nos.

O autor, mestre de direito comparado na Faculdade de Direito de Lyon, não é um formalista de ciência jurídica. É antes de tudo sociólogo, demógrafo, com amplitude de visão enriquecida por invejável experiência na pesquisa e no ensino.

Conhece o Brasil desde 1939, quando integrou missão de professores franceses que veio inaugurar a Faculdade Nacional de Filosofia, constituindo então um marco para a formação universitária em nosso País.

Não se deteve no pitoresco e colorido de nosso ambiente, passou do descritivo à interpretação profunda da chamada *realidade brasileira*. Suas impressões decorrem do trato de cifras que lhe deram a visão do País. Considera absurda a comparação do Brasil desenvolvido e do Brasil subdesen-

volvido, como uma metrópole e seu império. Vê a sociedade arcaica e a sociedade progressista unidas pelos "elos da mesma língua, da mesma história, e pela comunhão do mesmo nacionalismo". A economia dualista não atinge a nacionalidade, é a sua conclusão, embora advirta dos riscos que apresenta a diferença dos níveis e condições de vida das duas categorias de brasileiros, distribuídos no que ele chama de "império desigualmente desenvolvido".

Não aceita a generalização de América do Sul e América Latina, como unidades culturais, forma de superficialismo de muitos dos que nos julgam, e nos criticam, de longe. Lambert vê no Continente duas metades que se voltam uma para o Atlântico e outra para o Pacífico, "dois mundos de costas um para o outro".

Sua análise da composição étnica das populações sul-americanas leva a uma classificação objetiva da América Espanhola e da América Portuguesa, separando a região platina da região

andina, ambas bem distintas do Brasil. Demonstra que, do ponto de vista de sua composição racial, o Brasil constitui um terceiro tipo de sul-americano, fundindo elementos numa cultura homogênea. "O Brasil não é nem um país nôvo nem um velho país colonial; se a América Andina é cada vez mais uma América indígena e a América do Prata cada vez mais uma América européia, o Brasil constitui uma América brasileira, de predominância européia, conquanto orginal".

O autor fixa o contraste de estrutura social em nossa sociedade dualista. A luta entre o País nôvo e o velho País colonial, os efeitos da grande propriedade rural, as sujeições da agricultura tropical, o problema dos transportes a curta distância, a necessidade de reagrupamento da população constituem temas amplamente desenvolvidos no livro. Tratando da industrialização, dos investimentos, e do equilíbrio dos dois Brasis, sua conclusão é de que somos "mais um País desigualmente desenvolvido que subdesenvolvido."

A influência da estrutura dualista da sociedade brasileira, nos problemas de educação, é dos capítulos mais sugestivos do livro. "O País nôvo tem de transformar a velha sociedade fazendo-a participar de sua rápida ascensão e, para transformá-la, o progresso da instrução é tão necessário quanto o progresso econômico, do qual não se pode separar".

A bibliografia de autores estrangeiros sobre o Brasil, iniciada com os viajantes do século XVI, atinge no livro de Jacques Lambert o apuro, o rigor da moderna ciência social. Nem o subjetivismo impressionista, nem a mo-

notonia dos números. Há nas páginas dêste livro uma prudente combinação da ciência atual com os velhos e eternos cânones da cultura.

P.M.P.

MARINHO, Heloisa — *Vida e educação no jardim de infância* — 3ª edição [Rio de Janeiro] Conquista [1967] 254 p. ilustr.

Em belo prefácio, explicou a antiga Diretora do Departamento de Educação Primária do antigo Distrito Federal, Profª Juracy Silveira, a gênese e o desenvolvimento dêste livro, agora em terceira edição. Como seria justo, salientou também a dedicação da ilustrada Profª Heloisa Marinho, que desde o início coordenou o trabalho, e o vem aprimorando sempre, a cada nova impressão.

De nossa parte, não temos senão que louvar as bases mais amplas em que o livro ora se apresenta.

São doze incisivos e atraentes capítulos em que tôdas as questões relativas à organização e funcionamento dos jardins de infância praticamente se apresentam. E isso é feito com uma segura compreensão dos princípios do desenvolvimento das crianças pequenas, como das contingências que muitas vêzes perturbam êsse desenvolvimento, em nossa época, dadas as rápidas mudanças na vida do lar. A multiplicação das instituições de educação pré-escolar se deve a essas alterações, especialmente observadas nas grandes cidades.

A tal matéria se referem os primeiros capítulos, de forma documentada. Nos demais, salvo o último, que trata das instalações, são sugeridas atividades educativas no trabalho a executar.

Aí bem se mostra a importância das situações naturais na vida das crianças, e a das oportunidades que o Jardim de Infância nessa forma deverá oferecer-lhes, para que o comportamento infantil possa, em suas fases sucessivas, bem integrar-se.

Aliás, o título geral do volume, *Vida e Educação no Jardim de Infância*, sugere essa orientação geral. Entre as situações normais de crescimento e de experiência, e as de educação, no sentido de que se fortaleçam atitudes e formas de conveniente expressão pessoal, nenhuma divisão linear deverá existir. Sobretudo, nas primeiras idades, as energias interiores deverão encontrar um ambiente favorável ao seu livre exercício. Quando FROEBEL criou o nome *Kindergarten* (literalmente, "Jardim de Crianças"), com isso imaginava situações em que elas pudessem espontaneamente crescer como se dá com as plantas de um horto.

*Vida*, portanto, no sentido de ação natural com a mais ampla espontaneidade.

Ocorre, porém, que a existência humana não assim apenas se revela, pois tem de satisfazer a condições de *ajustamento social*. Ou, mais exatamente, que as expressões do desenvolvimento e as desse ajustamento não representam senão dimensões de um só e único processo.

A compreensão dessa realidade é que veio permitir a conceituação atual do termo *educação*, na qual um e outro daqueles aspectos terão de mutuamente apoiar-se e solidarizar-se.

A educação é um fato social e humano, não se poderá discutir. Mas as suas técnicas hão de adaptar-se às condições das idades, a fim de que não

se prejudique a expansão natural dos pendores de cada pessoa. Em relação às crianças, a tendência que temos é antecipar as fases que ainda estarão por chegar.

Tal é a razão por que vários capítulos dêste trabalho insistem em repetir o nome *vida* — "Vida e Saúde", "Vida e Linguagem", "Vida Social". Com isso quer-se demonstrar que há necessidade, por parte dos educadores pré-escolares, de compreenderem que sua atuação há de apoiar-se num conhecimento menos imperfeito das condições naturais do desenvolvimento e das formas de ajustamento das crianças pequeninas.

Conhecimento, então, — dir-se-á — da psicologia infantil, em sua *dinâmica*, tão abrangente dos atributos propriamente individuais como das influências da vida social e de seu relacionamento obrigatório.

A nosso ver, o especial valor dêste livro está na forma com que toda a matéria é apresentada, nessa orientação, sem que se utilizem formas abstratas ou terminologia só acessível a especialistas.

As idéias então dominantes na educação pré-escolar eram outras. Via-se cada criança como uma entidade isolada. Admitia-se também que seu desenvolvimento pudesse resultar de uma simples justaposição de impressões separadas. Assim sendo, falava-se de "educação dos sentidos", procurando-se dá-la mediante o uso de certo material tipificado.

Ainda nos primeiros trabalhos de Maria Montessori, tão grande figura na especialidade, a educação pré-escolar era nessa forma descrita. Já em seus últimos livros, porém, veio ela a adotar a concepção atual, mais com-

preensiva, e que salienta a enorme importância das relações de umas com outras crianças, e as de tôdas, com seus educadores, pais, familiares, mestres.

O problema não é enfim de "educação dos sentidos", mas o de contribuir para a formação de nascente personalidade, diversa em cada criança, e a exigir, em cada uma, o devido respeito a atributos naturais. Neste sentido, a formação de hábitos sadios de interêsses adequados, de atitudes emocionais, que favoreçam equilíbrio cada vez mais, é o que realmente deverá importar. Os instrumentos serão atitudes livres e, logo também, crescentemente coordenadas; a observação de coisas, plantas e animais; a aquisição das formas de linguagem convenientes a cada idade.

Tal é a orientação seguida neste trabalho.

Ao cabo de sua leitura tem-se a impressão de uma compreensão realista dos problemas da educação pré-escolar e, por isso mesmo, a de que ela poderá ser conduzida com relativa simplicidade.

Pensamos que êste trabalho, iniciado com a colaboração de muitas educadoras, e retomado e enriquecido pela Prof.<sup>a</sup> Heloísa Marinho, poderá assim atender aos desejos de grande número de mestras que se ocupam em nossas instituições de educação pré-escolar.

É, na verdade, um guia prático que conduz à reflexão. Poderá levar a melhor observar as crianças, a melhor compreendê-las e a estimá-las. Acentuando-se o desejo de maior estudo sobre os problemas das primeiras idades, seguramente contribuirá para o

progresso da educação pré-escolar em nosso País.

L.F.

NEILL, A. S. — *Freedom not license!*  
Hart Inc., N. Y. City 1966. pp.  
152.

É comum em nossa civilização ocidental certo hábito ingênuo que consiste em adotar a técnica das "perguntas e respostas" para resolver qualquer dúvida ou problema; isso se nota na inclinação pelos questionários circulantes sobre opinião, entrevistas de rua e na fé infantil pelas estatísticas, principalmente quando oficiais.

O autor manteve intensiva correspondência com pais e outros interessados em conhecer o seu ponto de vista e sua filosofia sobre a solução dos problemas surgidos na educação e criação dos filhos. A utilização dos métodos citados resultou numa torrente de pesquisas, acelerando a publicação de folhetos, panfletos e relatórios das organizações internacionais sobre assuntos os mais diversos, sem que se obtivesse com isso, em muitos casos, a solução melhor dos problemas a longo prazo.

A apresentação do livrinho obedece às normas tornadas populares na imprensa diária, onde há seções de respostas às cartas do público, para solução de problemas reais ou imaginários de tipos os mais diversos. O especialista, trabalhe êle em jornal, rádio ou TV, tem que ser onisciente e, tal qual os oráculos da antiguidade, ser capaz de responder satisfatoriamente às mais estapafúrdias perguntas. Quando entregou um exemplar ao redator desta crítica, lembrou Mr. Neill que o livro se destinava ao público americano, estava escrito em estilo "americanizado", recomendando aten-

ção ao seu novo trabalho, publicado em 1967 sob o título *Talking of Summer Hill*. Este livrinho representa a continuação de suas obras anteriores sobre a filosofia pedagógica, baseada na idéia fundamental de que a liberdade sem limites está realmente interferindo na liberdade do próximo. Toda criança é necessariamente egoísta no início da vida e não é possível estabelecer definitivamente o que constitui liberdade normal e liberdade irrestrita. Dentro dos limites em que o homem tem liberdade para fazer ou não alguma coisa, o autor define a liberdade como o fato de fazer-se o que se quer quando se quer, ou deixar de fazê-lo, contanto que não haja com isso interferência na liberdade das outras pessoas. Isso depende basicamente da aquisição do hábito de autodomínio, autocontrole, em outras palavras, "ser capaz do hábito de pensar sempre no próximo e nos seus direitos."

O autor aborda inicialmente o papel dos pais no crescimento do filho, e, na sua opinião, a criança e os pais têm direitos iguais dentro da família, mas precisam respeitar os direitos uns dos outros.

O nascimento do filho pode criar a ilusão de que ele é o senhor supremo do lar, e que portanto os direitos e liberdade dos demais membros da família precisam ser sacrificados aos dele. Assim, a criança se desenvolve cada vez mais convencida de que "o egoísmo puro é que resolve".

Passa em seguida às respostas a problemas classificados como assuntos gerais. Primeiro os que denomina "atitudes antivida", incluindo o comportamento, as obrigações, responsabilidade, o respeito às convenções, a discriminação e a desonestidade.

As boas maneiras ou a polidez não podem fazer parte do currículo escolar para serem ensinadas na escola ou no lar. Compete aos adultos dar afeição à criança e proporcionar-lhe bons exemplos para imitar. A criança quer sempre e cada vez mais "brincar" e inconscientemente acha que todos os adultos devem fazer tudo para ela.

O autor explica sua forte oposição ao trabalho escolar que o aluno leva para fazer em casa, bem como seu ponto de vista quanto à instrução sobre religião e sexo. Sua oposição ao ensino de religião e seu modo de encarar a educação sexual têm provocado permanente conflito com as entidades religiosas e com os educadores ortodoxos. Propõe solução para casos específicos sobre problemas infantis, mau gênio, brigas, mentiras, furto, preferências alimentares e fantasias, tratando em seguida dos problemas que os adolescentes têm de enfrentar nos anos posteriores.

Termina falando das tensões familiares, disputas entre os pais, lares desfeitos etc., indica tratamento terapêutico das tensões, neuroses, temores, manias, defeitos como a gagueira e a introversão.

Encerra seu trabalho aconselhando o jovem professor que pretende organizar sua escola nos moldes de Summerhill. Acha que não é boa idéia. "Mas se insiste, pode pelo menos beneficiar-se da experiência de 45 anos que fizeram de Summerhill o que ela é hoje. Se pretende organizar uma escola livre, não pode comprometer-se com um roteiro único, ou então fracassará. O corpo docente deve ser competente, conhecer bem sua especialidade. Neill não acredita na Psico-

logia Experimental; acha que os trabalhos sôbre Psicologia Educacional não passam de jôgo verbal, fuga à realidade. Julga aconselhável prestar menos atenção aos diplomas e títulos, na seleção dos professores. Estes devem estudar psicologia infantil mais em contato com a própria infância, do que nos livros didáticos.

Finaliza citando a velha história do diabinho que chegou correndo junto a Satã e disse: —

— Mestre, aconteceu algo terrível na Terra; o Homem descobriu a Verdade! Satã respondeu: — Não faz mal, menino — Vou mandar alguém lá para organizar e interpretar isso.

As soluções propostas por Neill dão campo à imaginação, mesmo quando se torna difícil acompanhar seu raciocínio, e sua contribuição é muito importante no campo da filosofia educacional.

M.J.M.

**Ensino:**  
**A Falta Técnica**

A redução das tarifas para as importações em geral, que entrou em vigor este ano e praticamente pôs fim ao protecionismo alfandegário, deixou a indústria brasileira diante de uma grave alternativa: ou cria novos processos tecnológicos próprios para enfrentar a concorrência estrangeira ou, mais cedo ou mais tarde, será esmagada por essa concorrência, em qualidade, quantidade e preço. E nesse esforço o País não pode contar com a ajuda de firmas estrangeiras, naturalmente empenhadas em usar as conquistas de suas próprias matrizes. Esse é o mais sério desafio ao nosso tão proclamado talento de iniciativa criadora: temos que contar apenas com nossos recursos, nossa técnica. Mas o que fez, está fazendo ou pretende fazer o Brasil para criar os instrumentos adequados à formação de nossa mão-de-obra, ao aprimoramento do que hoje se chama "Know-how" e graças ao qual países como a Alemanha e o Japão, depois de arrasados na última guerra, puderam reerguer-se rapidamente? Em poucas pa-

lavras: o que estamos fazendo pelo nosso ensino técnico?

*Agora ou nunca* — Em 1970 o Brasil poderá ainda não saber, como não sabe hoje, o que fazer para alfabetizar 50 milhões de brasileiros em idade escolar. Enquanto isto, para esse mesmo ano, prevê a equipe da Universidade de Carbondale (Illinois, EUA): os Estados Unidos terão 250 mil computadores. E em 1980 atingirão 250 milhões, para alcançar, em 1985, 8 bilhões de computadores, isto é, dois para cada ser humano.

O Brasil mal vive os efeitos da Revolução Industrial e os países desenvolvidos já entraram na segunda fase dessa Revolução: a era da automação. E automatizam-se em vertiginosa velocidade. A equipe de Carbondale concluiu também que "o uso dos computadores eletrônicos e a automação constituem a tendência fundamental de nosso tempo".

Será ainda possível para nós alcançar o comboio internacional do desenvolvimento? O índice multiplicador de cada passo dado pelos países adi-

antados é tão grande que faz o resto do mundo, sobretudo o chamado Terceiro Mundo, entrar em desespero. Que valor têm as briguinhas ideológicas diante da tremenda potência industrial de alguns países líderes do universo?

Não há dúvida que estamos no limiar histórico de uma grande decisão: desenvolver o País de forma drástica e impetuosa ou condená-lo a uma espécie de reserva internacional de primitivismo, como a que aparece no *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley. Quem não se tornar agora um país autônomo, jamais terá outra chance na história.

Desenvolvimento é rigorosamente um problema de tecnologia, isto é, de *capital humano*. Mede-se a capacidade de uma região para progredir pelo índice de *Know-how* existente em sua população. Desenvolver, pois, é mudar as técnicas de produção. E mudar as técnicas de produção é um problema de educação. Um dos maiores problemas de um país que busca sua autonomia no campo da tecnologia e da formação de pesquisadores.

*informação para todos* — De nada valem planos e investimentos se a população do país não tem capacidade para aproveitar rapidamente os instrumentos de produção. A hidrelétrica de São Francisco espalhou suas redes energéticas por todo o Nordeste. Que aconteceu? Excetuada a instalação de umas poucas indústrias esparsas, como as populações sertanejas da região não têm *know-how* para aproveitar o enorme potencial pôsto à sua disposição — não há mecânicos, não há eletricitistas, não há modelos de aproveitamento da energia elétrica — tem-se apenas um lindo espetáculo para os olhos: cidadezinhas arcaicas com os seus casebres intensamente iluminados à noite. Por falta de capacidade

tecnológica, a energia, potencial para o enriquecimento de toda uma região, é usada em geral de forma quase suntuária.

Os próprios países desenvolvidos têm hoje enorme preocupação de fazer chegar a toda a população o máximo de informações técnico-científicas para que cada um aproveite ao máximo as disponibilidades fornecidas pela pesquisa dos laboratórios.

Mas, enquanto os países adiantados medem os níveis de seu desenvolvimento pelo número de computadores eletrônicos, países como o Brasil discutem projetos de soluções a longo prazo para o urgente problema do analfabetismo, que é um problema de sobrevivência da própria Nação como país independente. Não há nenhum modelo de desenvolvimento em país de analfabetos.

Os paus-de-arara do Nordeste, ao chegarem a São Paulo, sofrem uma triagem rigorosa: os alfabetizados podem ficar na capital paulista; os analfabetos têm que seguir para os confins do Norte do Paraná ou para regiões pioneiras. Nesse sentido, a mera alfabetização é uma "formação técnica": não há mais trabalho para analfabetos em zonas desenvolvidas. Do ponto de vista do desenvolvimento, o analfabeto é um excepcional, incapaz de ser absorvido pela sociedade, como o são o cego, o surdo, o paralítico.

*O baixo nível* — Recente levantamento da Fundação Getúlio Vargas mostrou que, em 472 organizações industriais da região centro-sul, para um corpo de 300 mil operários, havia apenas 15 mil técnicos e 3 mil engenheiros. Outro estudo revelou que é necessário criar já 150 mil matrículas nas escolas técnico-científicas de nível superior, para chegar em 1970 com

uma oferta de 300 mil oportunidades. No ano passado, o número de matrículas em nossas universidades não ultrapassava de 90 mil.

As estatísticas, os levantamentos e os dados são sempre insuficientes, o que basta para demonstrar a despreocupação do País em conhecer a real gravidade da situação. Mas a precariedade de informações não chega a esconder o triste quadro do nosso ensino técnico: entre os países que apresentam a menor percentagem de pessoal de nível superior em relação à força de trabalho total, o Brasil situa-se com 0,9%, abaixo da Colômbia (1,9%) e do México (1,4%).

Enquanto isso ocorre, as poucas instituições de ensino de nível superior técnico não são ampliadas. Numerosas carreiras técnicas comuns nos países desenvolvidos não são sequer objeto de curso especial dentro de nosso sistema educacional. Quais os núcleos de formação específica de cientistas? O ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), os departamentos de Física de duas ou três universidades, Diretoria de Eletrônica da Marinha, Escola Técnica do Exército, o IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada), o Instituto de Manguinhos, e mais algumas iniciativas esparsas, que lutam inclusive para sobreviver, com falta de pessoal e de verbas, sem instalações e instrumentos, numa espécie de apostolado dos abnegados que preferiram não emigrar atraídos pelas vantajosas propostas dos países desenvolvidos.

*O triste panorama* — Com relação a seu engajamento nos problemas de desenvolvimento, o panorama educacional do País apresenta uma ostensiva alienação: cerca de 50% da matrícula no ensino superior (que representa menos de 2% da população es-

colar) é constituída por alunos de Direito e de Filosofia, que subtraem as poucas verbas necessárias à formação de engenheiros, geólogos, químicos, agrônomos, físicos, economistas, sociólogos, etc. Para se ter os estritos 10% da população matriculada no ensino superior, faltam alguns milhões de vagas na Universidade, que não abriga 200 mil matriculados, num país que caminha rapidamente para 100 milhões de habitantes.

Em cada mil alunos matriculados (apenas 2 milhões, com um *deficit* de 12 milhões) nos cursos médios brasileiros, 720 estão nos cursos acadêmicos; 100 nos cursos normais (uma espécie de academicismo feminino) e 180 nos cursos técnicos e, desses, grande parte matriculada nos cursos comerciais. Mesmo países como a Bélgica, a Holanda e a Alemanha Ocidental têm 50% da matrícula nos cursos de preparação para as atividades primárias (agropecuária) e para as atividades secundárias (industriais).

No curso secundário, onde está matriculada a grande massa de estudantes de grau médio, os educadores se permitem apresentar apenas uma amostragem de "ginásios orientados para o trabalho", expressão que revela a timidez e o preconceito frente a uma decisiva e lúcida formação de uma vasta faixa de técnicos de nível médio. Isto quando se sabe que cada engenheiro ou técnico necessita de pelo menos cinco especialistas de segundo escalão para sustentar em alto nível sua produtividade. Quando se balanceia a quantidade de técnicos de alto nível, esquece-se sempre de ressaltar que eles estão colocados em níveis tecnológicos próprios de técnicos de nível médio, o que baixa sua rentabilidade a índices assustadores.

Contudo, mesmo considerando a rede de escolas técnicas (insignificantes para a demanda do mercado de trabalho brasileiro), acrescenta-se a obsolescência do padrão pedagógico, inteiramente inadequado para uma rápida produção de especialistas: professorado "desciclado", instalações precárias, recursos pedagógicos e metodologia desatualizados. Todos os especialistas reconhecem que o ensino médio brasileiro é o ponto de estrangulamento de todo o problema de formação de mão-de-obra. A falta de conexão entre o sistema de produção e o sistema escolar produz um desentrosamento tão grande entre os dois processos que se torna praticamente inútil a formação técnica ministrada pelo sistema escolar.

A instalação de cursos técnicos, pelos grandes investimentos que exige, só pode ser feita no Brasil pelo Governo, à exceção de Estados como São Paulo, onde a rede de escolas técnicas é maior que toda a rede nacional junta. Que tem feito o Governo Federal para prover este setor básico do mercado de trabalho? Sua rede de escolas corresponde apenas às unidades da Federação.

Dominado em cerca de 70% pelas escolas particulares, que, em geral, não investem ou não podem investir na aquisição de equipamento técnico, nosso ensino médio não pode fornecer a matéria-prima para os níveis superiores. Sua incapacidade para conservar o aluno é comprovada: 90% dos alunos matriculados no primeiro ano ginásial não chegam ao terceiro ano colegial. E, dos 10% que furam essa longa peneira pedagógica, só metade tem acesso às vagas das universidades. Quanto aos outros 50% que conseguiram transpor onze ou doze anos (primário e secundário) de estudos, ninguém jamais investigou para onde

vão eles. Provavelmente formam os marginais que não se engajam no sistema de produção, porque não receberam a mais elementar preparação técnica.

De que lhes serviu todo o verbalismo beletриста deste curso acadêmico, se não os habilita a ganhar a vida num país em processo de industrialização? Onde o humanismo dessa formação medieval?

É fácil imaginar a decepção desses jovens que durante a vida toda foram estimulados a ingressar na Universidade, que *a priori* sabia que ou não tinha vagas para ele ou não podia prepará-lo para uma função social numa sociedade em desenvolvimento.

*O pouco que se faz* — Fora do sistema escolar — que parece alimentar o velho preconceito contra a formação profissional, resquício colonial da desclassificação social do trabalho manual, — duas entidades fazem grande esforço para suplementar a desvinculação do sistema escolar brasileiro ao sistema de produção: Senai e Senac, com seus cursos elementares de formação de pessoal qualificado, o que demonstra também que o sistema escolar considera atividade lateral a profissionalização. E se não fôsse o espírito "anti-humanístico" da Federação das Indústrias e do Comércio, o Brasil estaria ainda desequipado para o mais elementar esforço de desenvolvimento.

Ainda assim, mesmo nos setores onde já existe uma nascente mentalidade científica e tecnológica, existem também as barreiras do espírito subdesenvolvido. Durante anos, o DASP apresentou uma imagem que era o símbolo da burocracia. Os raros técnicos e cientistas do serviço público tiveram que enfrentar as portarias, pareceres, avisos, decisões: ora o tempo integral,

ora a equiparação do cientista ao burocrata escrevente, ora a exclusividade, ora a acumulação de cargos. O resultado foi a desestimulação das carreiras técnicas, os baixos salários e a necessidade de acumulação de vários empregos ou simplesmente a fuga para o estrangeiro. Até as Forças Armadas conhecem o problema: muitos técnicos de alto nível, logo que se diplomam, preferem outras soluções profissionais no País ou no estrangeiro.

*O sistema paralelo* — Diante da impassividade letárgica do sistema escolar brasileiro, que não se sensibiliza para as tarefas do desenvolvimento, muitas empresas já iniciaram suas providências. Os homens da indústria compreenderam mais depressa que os "intelectuais" do ensino a seriedade e a urgência do problema. Não só as empresas particulares, mas organizações paraestatais como a Sudene, a Petrobrás, as hidrelétricas, o Banco do Brasil, Volta Redonda criaram seus departamentos de treinamento de mão-de-obra em todos os níveis, inclusive recorrendo a bolsas-de-estudo para especialização de técnicos no estrangeiro. E o movimento de bolsistas dessa procedência é mais intenso do que as atividades da CAPES, encarregada do mesmo tipo de promoção dentro do Ministério da Educação.

Criou-se assim todo um sistema escolar heterodoxo, paralelo e semiclandestino, graças ao qual, apesar de meio anárquico e pouco rentável, não se extinguiu ainda o surto de industrialização do País. Que teria feito a Petrobrás se fôsse esperar que a universidade brasileira lhe fornecesse geólogos? O que seria da Sudene se não cuidasse diretamente da formação de seu plantel de técnicos?

Esse sistema paralelo é completado por organizações particulares encarregadas

de ministrar cursos fora do sistema escolar. São milhares as pessoas que utilizam os cursos por correspondência, sobretudo no setor de Desenho Técnico (considerado hoje como o latim de um sistema escolar voltado para a produção), sem falar em eletrotécnica e eletrônica, especialidades a que não se pode ter acesso senão por intermédio de recursos desse tipo. Em nível superior, só existe uma escola de Desenho Industrial (Guanabara), unidade que não pode atender às solicitações do mercado num aspecto da maior importância: o dos *royalties*.

O levantamento do problema de produção da energia atômica despertou o problema da evasão de capital humano, levando o Governo a cuidar do repatriamento de centenas de cientistas nacionais que se radicaram em outros países. O fato tem seu lado positivo por marcar, nitidamente, que nem só de dólares se faz a industrialização: é preciso também contar com cientistas, técnicos e planejadores.

*De que se precisa* — Um estudo feito pelo Instituto de Pesquisas do Rio de Janeiro calculou que a demanda de engenheiros nos próximos oito anos (de 1966 a 1973), na área de maior concentração econômica do País, seria de cerca de 3.500 profissionais. O trabalho específico por Estado revela que a demanda até 1973 é: São Paulo, 1.413 engenheiros; Guanabara e Estado do Rio, 630; Minas Gerais, 610; Rio Grande do Sul, 501; Santa Catarina, 210; Paraná, 147.

Aos projetos de investimentos serão necessários os seguintes profissionais: 1.337 engenheiros eletricitistas; 561 engenheiros mecânicos; 420 engenheiros civis; 267 engenheiros metalúrgicos; 226 engenheiros de operação;

214 de especialidade não discriminada; 225 engenheiros de manutenção; e 162 engenheiros químicos.

E o que está fazendo o País diante dessas necessidades? Alguns setores do Ministério da Educação (D. E. Industrial) vêm desenvolvendo esforços de formação de mão-de-obra, mas essas iniciativas se dissolvem diante do volume da demanda. O Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) está desenvolvendo também um grande trabalho para superar o impasse intransponível de um grande investimento em instalações para escolas profissionais. Não se pode sequer imaginar outra solução que uma "formação dentro do trabalho", aproveitando a capacidade ociosa de tempo e de pessoal do próprio sistema de produção. Mas, para que essa perspectiva tome corpo, seria necessária toda uma política nacional de formação de mão-de-obra.

Há muito se fala na necessidade de um Ministério de Tecnologia para concentrar o esforço nacional, unificando todas as iniciativas esparsas no sentido da formação de mão-de-obra. Esta solução seria passar um atestado de óbito no Ministério da Educação, pois todo o sistema escolar, mais cedo ou mais tarde, terá que passar para o setor da profissionalização. No entanto, diante da inércia criada em toda a elite intelectual que administra a educação nacional, talvez não exista outra solução. Um Ministério novo teria, pelo menos, mais força para romper com velhos padrões e criar uma mentalidade mais adequada a uma civilização técnica e à planetarização do mundo.

Mas uma mentalidade de cientista não se fabrica em um ano. É toda uma estrutura escolar que tem que ser formulada, que começa ao se co-

locar na mão da criança da escola primária um microscópio, uma máquina ou as provetas de reação química.

O grande impasse brasileiro fica cada vez mais claro: é o estrangulamento do sistema escolar, obsoleto, intelectualista, beletrista e verbalista. Enquanto apenas as belas-arts forem consideradas cultura, enquanto um homem culto puder ignorar a física, a química e a matemática, não há perspectiva para que um país transponha a barreira do subdesenvolvimento, o que vale como um *slogan*: país sem tecnologia, país sem autonomia.

(*Visão*, Guanabara, de 19-10-67).

### Ensino Industrial

Tivemos, recentemente, a satisfação de participar da banca examinadora do concurso de livre-docência para a Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, para o qual se inscreveu nosso amigo e colega do Departamento de Educação daquela escola, Prof. Moysés Brejon.

O Prof. Moysés Brejon é hoje, possivelmente, a maior autoridade em São Paulo em questões relativas ao ensino industrial, assunto sobre o qual versara, já, a sua tese de doutoramento, defendida em 1961, e publicada em 1962 pela Faculdade de Filosofia, tese essa intitulada "*Racionalização do Ensino Industrial*" (*Resultados de uma pesquisa*). A sua tese atual, por enquanto em edição mimeografada e que está a merecer urgente publicação em livro, pois se trata de trabalho indispensável para quantos se ocupam de educação, em certo sentido continua a primeira, agora com visão mais ampla e fundamentação teórica mais segura. Sob o título *Recursos Huma-*

*nos, Ensino Industrial e Desenvolvimento: Uma Perspectiva Brasileira*, o Prof. Moysés Brejon, após uma boa análise da questão dos *Recursos Humanos*, faz uma apresentação lúcida, segura e bem informada do ensino industrial paulista, com críticas, sugestões e revelações valiosas, que devem ser maduramente meditadas pelos nossos técnicos, planejadores e autoridades educacionais. Não é nosso propósito, aqui, resenhar o livro do Prof. Moysés Brejon, que só pode ser devidamente avaliado pela sua leitura cuidadosa e completa. Queremos cuidar apenas de dois aspectos de seu trabalho, um filosófico, outro prático, que conduzem ambos a uma questão que procuramos responder, a partir de outros fundamentos, em uma série de cinco artigos sobre *O Ginásio de Utopia*, publicados por esta folha no mês de maio último. Digamos desde já que as ponderações do Prof. Moysés Brejon reforçam nossas convicções de que o caminho por nós apontado é o que melhor se coaduna com os ideais, aspirações e necessidades do País, na medida exata que estes são necessidades, aspirações e ideais válidos para todo o humano.

Em primeiro lugar, a orientação filosófica — o primeiro dos dois aspectos citados. Com uma visão humanística dos problemas pedagógicos e econômicos, o Prof. Moysés Brejon, acentua, a cada passo de seu trabalho, que a "educação para o desenvolvimento" deve ser subordinada à questão do desenvolvimento do homem. Não se pode nunca, legitimamente, pensar o homem como um simples instrumento do desenvolvimento econômico, mas se trata sempre, pelo menos em termos éticos, de lembrar que o homem é o sujeito e o objeto do desenvolvimento, conservando, durante todo o processo "desenvolvi-

mentista", a sua inegociável condição de fim em si mesmo. Em outras palavras, é inaceitável que se pense o desenvolvimento como um fim em si, tratando-se o homem como simples meio para a obtenção do alvo a ser atingido. Se é verdade que a educação não pode ignorar os problemas postos pelo desenvolvimento, não é menos verdade que ela não pode esquecer seus objetivos propriamente humanos. Nas palavras do Prof. Moysés Brejon, "além das necessidades de atender aos fins sociais e às solicitações de ordem cultural, a educação precisa levar em conta as exigências de produção, especialmente no que se refere às qualificações indispensáveis ao trabalho nos vários setores da economia. Mas não é para ser um fator de desenvolvimento que o homem deve deixar de ser o *objeto final da economia* e o *próprio objeto do desenvolvimento*. E o fato de se reconhecer o valor dos aspectos utilitários da educação não significa que se menospreze a sua alta função civilizadora e o seu relevante papel na preservação e no aperfeiçoamento da vida cultural" (p. 213 da edição mimeografada). Ou ainda: "Quando ressaltamos a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico e julgamos aconselhável a verificação do grau de rentabilidade dos investimentos em educação, repetimos, não pretendemos desprezar seu elevado valor cultural. E nem pretendemos negar com tais idéias que o homem, como agente de todas as atividades econômicas, deva deixar de merecer as maiores atenções. Alguns autores já trataram desta questão de modo inteiramente pertinente, como Schultz (A educação como fonte do desenvolvimento econômico), que afirmou: a liberdade do homem é a primeira finalidade da economia e o homem não é nem uma mercadoria

nem um valor que se negocie no mercado. E, continua êle, nem se pretende reduzir o homem a um mero componente material, a algo parecido com a propriedade, porque, quando se investe no próprio homem, contribui-se também para ampliar as possibilidades de opção que lhe podem ser oferecidas”.

Tratando-se dessa perspectiva o ensino industrial, parece-nos inevitável a conclusão de que êle, como qualquer outro ramo de ensino médio, deve aproximar-se, o máximo possível, do ensino secundário, subordinando-se nêle a questão da preparação para o trabalho à necessidade de formação geral, que conduz o homem à humanidade, antes de conduzi-lo às oficinas. É a conclusão a que, em grande parte, chega o Prof. Moysés Brejon. É a conclusão a que chegamos naqueles citados artigos em que defendemos o ginásio único, superando-se essa antipedagógica, despropositada e antiliberal separação dos jovens em ginásios secundários, comerciais, industriais, agrícolas e normais, separação essa que não pode encontrar qualquer justificativa séria e filosoficamente fundada no seio de uma sociedade aberta, que quer viver segundo padrões autenticamente democráticos.

Heverá quem diga, contudo, que, democrática ou não, a necessidade de preparação de mão-de-obra conduz-nos a conclusões diferentes, recomendando a divisão dos jovens desde o ginásio. E é aqui que entra o outro aspecto do trabalho do Prof. Moysés Brejon que queremos assinalar: o aspecto prático, que reforça, ao invés de invalidar, o aspecto teórico.

Em sua tese de 1961 sobre a Racionalização do Ensino Industrial, à qual fi-

zemos referência, o Prof. Moysés Brejon assinalava um fato que parece altamente relevante. Comparando suas próprias observações com as de outros professores, que militavam no ensino industrial, a respeito do rendimento das classes dos cursos técnicos (o equivalente dos atuais colégios industriais), concluía êle que os alunos que tinham feito o ginásio secundário levavam ampla vantagem sobre os que haviam cursado o básico, ao qual equivale hoje o ginásio industrial, em tôdas as matérias de cultura teórica. Mas matérias de cultura técnica, inicialmente, havia vantagem para os alunos procedentes do curso básico. Essa vantagem, entretanto, desaparecia completamente em cerca de um semestre, depois do qual os antigos ginásianos afirmavam, em média, sua superioridade em todos os campos. O que demonstrava, sem sombra de dúvida, que, além de fornecer uma formação humana muito superior, o ginásio secundário acabava sendo o melhor caminho mesmo para a preparação técnica. O que, acreditamos nós, reforça a idéia do ginásio único também no campo da prática.

Passemos agora à tese atual do Prof. Moysés Brejon, para assinalar o novo aspecto prático apresentado, que vem reforçar ainda mais nossas convicções. Quem quer que tenha compulsado as estatísticas do ensino brasileiro sabe que, pelo menos antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, era reduzida a procura do ensino industrial. Depois dela, houve, inevitavelmente, um substancial aumento dessa procura e as classes do novo ginásio industrial começaram a povoar-se, para a alegria dos que acreditam na necessidade da separação dos jovens em vários ramos do ensino.

Ora, o Prof. Moysés Brejon demonstra que as coisas não se passaram bem assim. "O fato essencial — diz ele — que motivou o acréscimo das matrículas nos cursos de 1º ciclo foi a transformação dos cursos industriais básicos em cursos ginasiais industriais. Os industriais básicos, que funcionavam segundo as determinações da Lei Orgânica, destinavam-se a formar o artífice, o operário qualificado (...). O atual curso ginasial industrial não se destina à formação do artífice, do operário qualificado, não visa à formação profissional. Seu objetivo, quanto à parte técnica, é propiciar apenas iniciação (...); se os cursos ginasiais industriais passaram a ser mais procurados, tal fato vem ocorrendo pelos mesmos motivos que determinam a procura dos cursos ginasiais secundários, pois ambos oferecem os mesmos direitos, inclusive o de prosseguimento de estudos aos seus concluintes" (págs. 178-9). E tampouco se pode dizer, como o faz a Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação que "foi a introdução de especialidades novas que motivou a procura dos ginásios industriais. As modalidades de atividades práticas são, nos cursos ginasiais industriais, mais reduzidas do que as anteriormente ensinadas nos cursos industriais básicos. Muitas escolas que, até 1959, mantinham numerosas modalidades de cursos industriais básicos, no momento oferecem apenas uma ou duas, de atividades práticas, para os alunos das terceiras e quartas séries" (pág. 180). É esse aspecto nôvo assumido pelos cursos ginasiais industriais que nos conduz ao problema. Se o ginásio industrial deixou de preparar o operário qualificado — e foi essa mudança que o aproximou do secundário, a responsável, pelo incremento de suas matrículas

— que sentido tem continuar a mantê-lo como um ramo separado? Por que não suprimir logo as pequenas diferenças e partir para a solução do ginásio único? Sabemos bem que os partidários da separação contra-argumentariam, afirmando que é preciso, isto sim, restituir ao ginásio industrial sua função de preparar para o trabalho, de formar artífices e operários qualificados. Mas voltá-riamos, nesse caso, ao fato apresentado no início deste artigo: que sentido tem manter um ginásio industrial ou curso básico específico se, em seis meses, os alunos provenientes do ginásio secundário, além de terem muito melhor formação geral, se transformam em melhores técnicos do que os provenientes daqueles? É o que, informa-nos o Prof. Moysés Brejon, parece já ter compreendido o governo federal, desde a administração Suplicy de Lacerda. Dessa forma, "a atual política do Ministério da Educação e Cultura orienta-se no sentido de reduzir as matrículas dos cursos ginasiais industriais ou mesmo extingui-los" (pág. 182), ao contrário do que acontece em São Paulo, que ainda mantinha, em 1966, 67 cursos ginasiais industriais, com 21.092 alunos matriculados.

Como pudemos ver, o que a prática está a indicar é o mesmo que recomenda a teoria. A exigência posta por uma filosofia liberal-democrática da educação, ao invés de chocar-se contraditoriamente com as necessidades reais de uma sociedade em desenvolvimento, concilia-se admiravelmente com ela, tudo indicando o caminho do ginásio único, basicamente voltado para a formação do cidadão e do homem, por meio de um currículo único integral, completado por "atividades" variadas, que explorem e desenvolvam as diferentes "habilidades" dos alunos.

O momento da diferenciação, da preparação específica para o trabalho, deve ser posterior ao ginásio, seja no colégio (que também deve manter uma parte formadora comum) seja em cursos especiais, de duração relativamente curta, que preparem diretamente para o trabalho.

Várias outras discussões empreendidas no livro do Prof. Moysés Brejon demonstram o acerto da tese que vimos defendendo e a reforçam. E é a

pertinência dessas discussões, que sentimos não poder aqui acompanhar, aliada à riqueza do material e a seu domínio que faz de *Recursos Humanos, Ensino Industrial e Desenvolvimento* uma obra indispensável para quem deseje equacionar sãbiamente os problemas da escola média brasileira.

— Roque Spencer Maciel de Barros

— (*Jornal da Tarde*, S. Paulo, de 21-8-67).

DECRETO N.º 61.050 — DE  
21 DE JULHO DE 1967

*Dá nova redação ao Decr. nº 60.155, de 27-1-1967, que criou o Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares do Ministério da Educação e Cultura.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Passa a ter a seguinte redação o Decreto n.º 60.155, de 27 de janeiro de 1967:

“Art. 1.º Fica criado, no Ministério da Educação e Cultura, o Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares, órgão destinado a sugerir e propor medidas adequadas à orientação e execução da política nacional de construções escolares, em todos os seus aspectos, observados os critérios fixados no Plano Nacional de Educação.

Art. 2.º Ao Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares compete:

I — Realizar estudos e pesquisas sobre construções escolares, nos seus vários aspectos;

II — Prestar assistência técnica aos Estados e Municípios em matéria de:

a) realização de levantamentos de prédios e equipamentos;

b) organização de cadastros de prédios escolares;

c) elaboração de mapas de localização de terrenos para construções escolares;

d) estabelecimento de escalas de prioridade;

e) organização de programas de obras e previsão de investimentos;

f) elaboração de programas-padrão de prédios escolares;

g) determinação de normas pedagógicas e técnicas para edifícios escolares;

h) apreciação de construções segundo projetos arquitetônicos feitos de acordo com programas-padrão;

i) definição de critérios de modulação das estruturas e dos elementos constitutivos da construção;

j) indicação do equipamento para os diferentes tipos de ambientes escolares;

l) preparação de programas de conservação;

m) aperfeiçoamento e treinamento de pessoal técnico.

III — Prestar assistência aos Poderes Públicos Estaduais e Municipais para obtenção de financiamento interno ou externo, quando couber, à vista de planos bem elaborados para o desenvolvimento das construções escolares;

IV — Assessorar os organismos federais que tenham atribuições no tocante a execução e financiamento de programas de construções escolares;

V — Prestar assistência, quando solicitada, a entidades privadas, no tocante a matéria de sua competência;

VI — Elaborar projetos de acordos bilaterais com os Estados e o Distrito Federal, no sentido de disciplinar a ação futura, segundo os moldes reclamados pelas dimensões nacionais do problema e sua peculiar configuração nas diferentes regiões do País;

VII — Promover seminários, organizar grupos de estudo ou patrocinar cursos destinados ao treinamento ou aperfeiçoamento de pessoal para os serviços públicos encarregados de construções escolares;

VIII — Manter intercâmbio com instituições congêneres estrangeiras ou internacionais.

Art. 3.º O Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares terá seis membros, designados pelo Presidente da República e escolhidos entre educadores, arquitetos, engenheiros e economistas, indicados dois pelo Ministério da Educação e Cultura; dois pelo Ministério do Interior, sendo um do Banco Nacional de Habitação; um pelo Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, um pelo Ministério da Fazenda. Será membro nato, coordenador dos trabalhos do Grupo, o Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Parágrafo único. Os membros do Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares terão mandato de dois anos, podendo ser renovado por proposta do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 4.º O Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares funcionará de acordo com normas regimentais expedidas pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura, para cumprimento do disposto no presente decreto.

Art. 5.º A atividade do Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares é considerada de relevante interesse nacional e prioritária para seus membros sobre o desempenho de outras funções públicas de que porventura sejam titulares.

Art. 6.º Para o cumprimento dos encargos de sua competência, nos termos deste decreto, o Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares poderá solicitar, de serviços públicos fede-

rais, a colaboração que fôr julgada necessária.

Art. 7.º As despesas com a execução d'este decreto correrão por conta de verbas orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação e Cultura e destinadas a programas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Parágrafo único — No exercício de 1967 as despesas a que se refere este artigo serão cobertas com o saldo da verba 4.1.2.0 — Serviço em Regime de Programação Especial — Y.07 — Fundo Nacional do Ensino Primário.

Art. 8.º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário”.

Art. 2.º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 21 de julho de 1967; 146.º da Independência e 79.º da República.

A. COSTA E SILVA

*Tarso Dutra*

D.O. de 24-7-1967.

DECRETO N.º 61-125 — DE  
2 DE AGOSTO DE 1967

*Provê sobre a convocação e funcionamento da Conferência Nacional de Educação.*

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 83, item II da Constituição, e tendo em vista o disposto no artigo 93, § 1.º, alínea C, da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, decreta:

Art. 1.º O Governo Federal convocará, anualmente, a Conferência Nacional de Educação, para estudo das questões relativas à educação nacional, especialmente no que diz respeito à coordenação das atividades concorrentes, de responsabilidade solidária das diferentes esferas do Poder Público e da cooperação da iniciativa privada.

Art. 2.º Constituirão a Conferência Nacional de Educação os membros do Conselho Federal de Educação, os Diretores dos Departamentos, das Diretorias de Ensino e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, os Secretários de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e mais um representante de cada Conselho Estadual de Educação, do Conselho de Educação do Distrito Federal, do Conselho Federal de Cultura, do Conselho de Reitores das Universidades, da Associação Brasileira de Educação, da Federação Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino, da Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, da Confederação dos Professores Primários do Brasil e da União Nacional das Associações Familiares.

Parágrafo único. Na forma do Regimento, poderão ser convidados a participar da Conferência, na qualidade de observadores, representantes das organizações internacionais ou estrangeiras que exerçam no País atividades de assistência técnica ou financeira à educação, e representantes das confederações nacionais das classes produtoras e das categorias profissionais de trabalhadores filiadas à Previdência Social.

Art. 3.º Presidirá a Conferência o Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 4.º Caberá ao Secretário-Geral do Ministério da Educação e Cultura desempenhar as funções de Secretário-Geral da Conferência, coordenando os trabalhos do plenário e das comissões.

Parágrafo único. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos desempenhará as funções de Secretaria Executiva da Conferência, com o encargo de elaborar os documentos de trabalho, articulando-se, em cada caso, com a Diretoria do Ministério com que se relacionar a matéria do tema, e de preparar e publicar os anais de cada reunião.

Art. 5.º A Mesa, além do presidente, será constituída de três vice-presidentes. O presidente do Conselho Federal de Educação, ou seu representante, será o primeiro vice-presidente; e os demais serão indicados, respectivamente, pelos Secretários da Educação e pelos representantes dos Conselhos Regionais de Educação.

Art. 6.º A reunião da Conferência Nacional de Educação realizar-se-á entre 1.º de março e 30 de abril de cada ano, rotativamente, nas Capitais dos Estados, ou no Distrito Federal.

Parágrafo único. A data de instalação da Conferência deverá ser comunicada aos participantes, membros natos ou convidados, no ato da remessa dos documentos de trabalho pela Secretaria Executiva, em prazo nunca inferior a sessenta dias.

Art. 7.º Os trabalhos de cada reunião da Conferência Nacional de Educação versarão sobre tema geral e subtemas afins.

§ 1.º O tema e os subtemas de cada reunião serão objetos de pesqui-

sas e levantamentos prévios e a êles se circunscreverão os trabalhos da reunião.

§ 2.º As conclusões e recomendações aprovadas, em cada reunião, serão comunicadas aos órgãos técnicos da administração pública e terão ampla divulgação.

§ 3.º Cada reunião estabelecerá o local, o tema e os subtemas da reunião seguinte.

Art. 8.º O Ministro da Educação e Cultura expedirá o Regimento das reuniões da Conferência Nacional de Educação.

Art. 9.º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 2 de agosto de 1967; 146º da Independência e 79º da República.

A. COSTA E SILVA

*Tarso Dutra*

D.O de 3-8-1967.

DECRETO N.º 61.132 — DE  
8 DE SETEMBRO DE 1967

*Provê sobre a utilização das emissoras de televisão nos programas de alfabetização.*

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Tõdas as emissoras de televisão, oficiais e particulares, deverão prestar seu concurso ao esforço nacional em prol da alfabetização fun-

cional e da educação continuada de adultos.

Art. 2.º Deverá ser rigorosamente observado, em cada emissora, o tempo destinado a programas educativos (Decreto-lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967).

Parágrafo único. Será reservado, pelo menos, um terço desse tempo para programas específicos de alfabetização funcional.

Art. 3.º A Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa promoverá a produção de aulas de alfabetização pela televisão.

Art. 4.º O Ministério da Educação e Cultura cuidará, através do Departamento Nacional de Educação e da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, da distribuição de aulas de alfabetização para serem transmitidas por todas as emissoras do País, bem como, por intermédio das Secretarias de Educação e Cultura, da instalação progressiva de núcleos de recepção organizada.

Art. 5.º Fica constituído um Grupo de Trabalho, integrado pelo Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, pelo Representante do Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL), pelo Presidente da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa e pelo Presidente da Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão, para promover, dentro de 60 (sessenta) dias, a organização da Rede em função de horários adequados e providenciar o início da programação aqui prevista.

Art. 6.º Os Ministros da Educação e Cultura, e das Comunicações, baixarão as instruções necessárias à execução do presente decreto que entra-

rará em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 8 de setembro de 1967; 146.º da Independência e 79.º da República.

A. COSTA E SILVA

*Tarso Dutra*

*Carlos F. de Simas*

D.O. de 11-9-1967.

DECRETO N.º 61.313 — DE  
8 DE SETEMBRO DE 1967

*Provê sobre a constituição da Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação de Adultos e dá outras providências.*

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição, decreta:

Art. 1.º A União utilizará parte dos horários de todas as suas emissoras e programas a seu cargo, na educação dos adultos analfabetos, visando a melhorar suas condições de vida e a integrá-los nas conquistas da civilização e da cultura e nos direitos e deveres para com a Pátria.

Art. 2.º O Serviço de Radiodifusão Educativa, por suas emissoras de Brasília, Rio de Janeiro e Leopoldina, a Rádio Nacional, a Rádio Mauá, a Rádio Rural e as rádios universitárias incluirão, em suas programações, cursos de alfabetização funcional e educação de adultos na forma a ser prevista em decreto.

Art. 3.º As emissoras de que trata o artigo anterior, e as de ordem privada que queiram trazer o seu curso ao sistema, constituirão, nos horários privativos, a rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos.

Art. 4.º Será instalado, no Ministério da Educação e Cultura, um Grupo de Trabalho, constituído do Secretário-Geral, do Diretor do Departamento Nacional de Educação, do Diretor do Serviço de Radiodifusão Educativa, de Representantes da Agência Nacional, da Rádio Nacional, da Rádio Mauá, da Rádio Rural e das Universidades Federais dotadas de serviço de radiodifusão, e de outros elementos interessados ou especializados no assunto, para o fim de fixar, no prazo de 60 dias, a contar deste decreto, as medidas necessárias à constituição da Rede a que se refere o art. 3.º.

Art. 5.º O Ministério da Educação e Cultura instituirá, no Departamento Nacional de Educação, o órgão encarregado de, nas linhas gerais dos estudos para o Plano de Alfabetização Funcional e Educação de Adultos, proceder ao preparo dos programas destinados àquela Rede, e do material complementar a ser distribuído, bem como cuidar dos processos de avaliação.

Art. 6.º Por intermédio das instituições referidas neste decreto e dos Governos estaduais, municipais, territoriais e do Distrito Federal, cujo concurso será solicitado, o Ministério da Educação e Cultura promoverá a constituição de núcleos de escuta, ou rádio-escolas, no maior número possível, aproveitando todos os espaços ociosos, e aceitará a colaboração de monitores, um para cada núcleo.

Art. 7.º O Movimento de Educação de Base (MEB) objeto do Decreto nº 60.464, de 14 de março deste ano, emprestará cooperação ao órgão do MEC, referido no art. 5.º, sempre que solicitada.

Art. 8.º O Ministro da Educação e Cultura baixará as instruções neces-

sárias à execução do presente decreto.

Art. 9.º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 8 de setembro de 1967; 146.º da Independência e 79.º da República.

A. COSTA E SILVA

*Tarso Dutra*

*Carlos F. de Simas*

*Antônio Delfim Netto*

*Ivo Arzua Pereira*

*Jarbas G. Passarinho*

*Afonso A. Lima*

D.O. de 11-9-1967.

#### DECRETO N.º 61.314 — DE 8 DE SETEMBRO DE 1967

*Provê sobre a educação cívica nas instituições sindicais e a campanha em prol da extinção do analfabetismo.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição, tendo em vista o que dispõem os Decretos ns. 50.505, de 26 de abril de 1961, e 58.023, de 21 de março de 1966,

Considerando que as instituições sindicais de todos os graus devem ser verdadeiras escolas de educação moral e cívica; e

Considerando que os trabalhadores não podem ficar alheios ao esforço pela alfabetização nacional, que é uma exigência cívica, decreta:

Art. 1.º As organizações sindicais, de todos os graus, quer de empregados, quer de empregadores, intensificarão, a partir desta data, suas atividades educativas, especialmente no

que se relaciona com a educação moral e cívica, a qualificação de mão-de-obra e a educação sanitária.

Art. 2.º Nas organizações em que, dentre os associados, haja adultos analfabetos deverão ser instalados cursos de alfabetização funcional.

Art. 3.º Nas organizações a que se refere o art. 2.º, deverão situar-se núcleos de escuta, integrados por 25 pessoas, para se beneficiar dos cursos radiofônicos de alfabetização, instituídos pelo Decreto n.º 61.313, desta data.

Art. 4.º As autoridades da administração escolar, federais, estaduais, municipais e territoriais, bem como as demais autoridades interessadas em cooperar com o movimento de alfabetização funcional e educação continuada de adultos, deverão prestar toda colaboração aos cursos e núcleos previstos neste decreto.

Art. 5.º O Departamento Nacional de Educação, por seu órgão específico, e as Diretorias de Ensino, do Ministério da Educação e Cultura, prestarão a assistência que lhes for solicitada.

Art. 6.º Os empregados sindicalizados e alfabetizados poderão usufruir dos benefícios do Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial, da Diretoria do Ensino Industrial.

Art. 7.º Os Ministros da Educação e Cultura, e do Trabalho e Previdência Social designarão um Grupo de Trabalho para, no prazo de 60 (sessenta) dias, apresentar o plano das atividades educativas com a programação progressiva de cursos e núcleos.

Art. 8.º Os Ministros da Educação e Cultura, e do Trabalho e Previdên-

cia Social baixarão as instruções necessárias à execução do presente decreto.

Art. 9.º Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 8 de setembro de 1967; 146.º da Independência e 79.º da República.

A. COSTA E SILVA

*Tarso Dutra*

*Jarbas G. Passarinho*

*Afonso A. Lima*

D.O. de 11-9-1967.

## PORTARIA N.º 69, DE 13 DE MARÇO DE 1967

*Aprova o Regimento da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. (COLTED)*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 2.º do Decreto número 59.355, de 4 de outubro de 1966, resolve:

De acordo com a deliberação do Colegiado da COLTED, em reunião de 9 do corrente, aprovar o Regimento da referida Comissão. — *Raymundo Moniz de Aragão.*

## REGIMENTO DA COMISSÃO DO LIVRO TÉCNICO E DO LIVRO DIDÁTICO — COLTED

### Capítulo I

#### *Da finalidade e competência*

Art. 1.º A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático — COLTED — órgão de planejamento e execução criado pelo Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, diretamente subor-

dinado ao Ministro da Educação e Cultura, tem a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do referido Ministério relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos no País.

Art. 2.º Para consecução de sua finalidade, compete a COLTED:

I — Definir, quanto ao livro técnico e ao livro didático, as diretrizes para a formulação de programa editorial e planos de ação do Ministério da Educação e Cultura;

II — Elaborar seu plano anual de trabalho e o de aplicação de recursos;

III — Autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares, e com autores, editores, gráficos, distribuidores e livreiros;

IV — Autorizar a concessão de auxílios e a prestação de assistência técnica, aprovando os relatórios sobre a aplicação ou o seu desenvolvimento;

V — Promover estudos e prestar a assistência que lhe fôr solicitada tendo em vista as finalidades previstas no decreto que a instituiu;

VI — Colaborar com outros órgãos públicos ou particulares de objetivos idênticos, equivalentes ou correlatos e, em particular, com o Grupo Executivo da Indústria do Livro — GEIL;

VII — Examinar e aprovar projetos específicos de trabalho que lhe sejam submetidos;

VIII — Elaborar sua proposta orçamentária anual;

IX — Autorizar a efetivação de despesas até o limite de 0,5% (meio por cento) dos recursos que lhe forem atribuídos para custeio de sua operação;

X — Traçar normas para melhor execução do decreto que a instituiu;

XI — Requisitar servidoras civis ou contratar pessoal especializado necessário ao seu funcionamento.

## Capítulo II

### *Da organização*

Art. 3.º A COLTED compõe-se dos seguintes órgãos:

I — Colegiado;

II — Direção Executiva.

§ 1.º Subordinados à Direção Executiva funcionarão os seguintes serviços:

I — Assessoria Técnica;

II — Serviço Administrativo;

III — Serviço de Coordenação Executiva.

§ 2.º Ao Serviço Administrativo ficarão afetos as seguintes seções:

I — Secretária;

II — Contratos;

III — Contabilidade.

§ 3.º Ao Serviço de Coordenação Executiva ficarão afetas as seguintes seções:

I — Organização de Bibliotecas Escolares;

II — Coordenação de Cursos e Seminários;

III — Distribuição.

## Capítulo III

### *Do Colegiado*

Art. 4.º O Colegiado será constituído de 9 (nove) membros natos, a saber:

O Diretor do Departamento Nacional de Educação

O Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

O Diretor do Instituto Nacional do Livro

O Diretor do Ensino Superior

O Diretor do Ensino Secundário.

O Diretor do Ensino Industrial

O Diretor do Ensino Comercial

O Superintendente do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura e O Presidente do Sindicato Nacional dos Editores do Livro.

§ 1.º Os membros do colegiado indicarão ao Ministro um substituto para suas ausências ou impedimentos eventuais.

§ 2.º O Diretor Executivo da Campanha Nacional de Material de Ensino poderá, na qualidade de assessor, participar das reuniões do Colegiado.

Art. 5.º O Presidente do Colegiado e o seu substituto para as ausências ou impedimentos eventuais serão designados pelo Ministro da Educação e Cultura dentre os seus membros.

Art. 6.º Compete ao Colegiado, além de promover tôdas as medidas para que sejam atingidos os objetivos e realizados os trabalhos a que se refere o art. 2º d'êste Regimento:

I — Deliberar sôbre assuntos atribuídos à COLTED;

II — Aprovar proposições, emitir pareceres e baixar resoluções que forem necessárias à formalização de

suas decisões, nos termos do citado Decreto n.º 59.355;

III — Examinar e aprovar relatórios e prestação de contas encaminhadas pela Direção Executiva;

IV — Propor ao Ministro da Educação e Cultura a alteração d'êste Regimento tôda vez que houver conveniência administrativa ou técnica.

Art. 7.º O Colegiado reunir-se-á, ordinariamente, em dias e horas designados pelo seu Presidente, pelo menos uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo Presidente.

§ 1.º De cada reunião do Colegiado será lavrada uma ata que resumirá com clareza e precisão tudo quanto na mesma ocorrer e será lavrada mesmo quando, por falta de número, não houver deliberação.

§ 2.º A ata será assinada pelo Presidente e demais membros presentes bem como pelo Diretor Executivo.

§ 3.º O Colegiado reunir-se-á com um mínimo de 5 (cinco) membros.

§ 4.º Serão consideradas aprovadas as deliberações que obtiverem maioria simples.

§ 5.º Ao Presidente do Colegiado compete:

I — Representar a COLTED nas suas relações com autoridades ou com terceiros;

II — Despachar com o Ministro;

III — Marcar e presidir as reuniões do Colegiado;

IV — Assinar as atas das reuniões, resoluções e demais atos;

V — Encaminhar à apreciação e aprovação do Colegiado e do Minis-

tro da Educação e Cultura os programas de trabalho da COLTED acompanhados dos respectivos esquemas financeiros;

VI — Empenhar-se junto aos órgãos próprios do Ministério da Educação e Cultura no sentido de que sejam, anualmente, assegurados à COLTED os recursos necessários ao cumprimento do que estabelece o Decreto n.º 59.355, de 4-10-66, bem como junto a outros órgãos de cooperação nacional ou internacional;

VII — Baixar Portarias;

VIII — Admitir pedidos de reconsideração e determinar o seu andamento;

IX — Submeter à consideração do Ministro as tabelas de pessoal temporário, de gratificação de representação de gabinete e outros expedientes relativos a pessoal ou a remuneração de serviços;

X — Assinar, juntamente com o Diretor Executivo, convênios, acordos ajustes, contratos ou documentos equivalentes;

XI — Receber e comprovar subvenções, auxílios ou quaisquer recursos destinados aos programas de trabalho da COLTED;

XII — Autorizar a movimentação das contas bancárias;

XIII — Praticar todos os atos que, pelo presente Regimento, não sejam privativos de outros órgãos da COLTED.

Art. 9.º Aos demais membros do Colegiado da COLTED compete:

I — Comparecer a reuniões do Colegiado ou, quando isso não for possível, mandar o seu substituto;

II — Requerer a convocação de reuniões extraordinárias, justificando sua necessidade;

III — Presidir as reuniões quando para tal fim for designado;

IV — Estudar e relatar, dentro dos prazos fixados, os processos que lhe forem distribuídos, emitindo parecer;

V — Tomar parte nas discussões e votações, apresentando, por escrito, emendas ou substitutivos às conclusões dos pareceres;

VI — Apresentar propostas e indicações;

VII — Apresentar, anualmente, ao Presidente do Colegiado, subsídios, sugestões ou planos de trabalho visando à elaboração do programa geral de trabalho da COLTED para o ano subsequente;

VIII — Solicitar, para exame, quando julgar conveniente, documentos ou registros de qualquer natureza da COLTED.

§ 1.º O prazo para apresentação de parecer a que se refere a letra "d" deste artigo será fixado pelo Presidente até um máximo de 30 dias.

§ 2.º Poderá o Presidente do Colegiado designar outro relator, técnico no assunto, sempre que necessário.

Art. 10. Os membros do Colegiado terão direito a *jeton* de presença fixado na base de  $\frac{1}{4}$  (um quarto) sobre o maior salário-mínimo em vigor no País, por reunião, até o máximo de um salário-mínimo por mês.

## Capítulo IV

### *Da direção executiva*

Art. 11. A coordenação das atividades programadas pela COLTED

bem como a execução de suas deliberações, ficarão a cargo da Direção Executiva, que terá um Diretor designado por ato do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 12. Ficarão sob a responsabilidade da Direção Executiva os seguintes trabalhos:

I — Execução de planos, programas, projetos e normas de trabalho de acordo com as deliberações tomadas pelo Colegiado;

II — Levantamento das necessidades de livros nos três níveis, em colaboração e articulação com os órgãos do Ministério da Educação e Cultura, dos Governos Estaduais, Municipais e de consultores especializados;

III — Levantamento da capacidade editorial e indústria gráfica para atendimento dos programas da COLTED, em colaboração com as entidades representativas de editores e industriais gráficos;

IV — Elaboração de planos que visem possibilitar o crescimento da capacidade editorial e da indústria gráfica nacionais de livros didáticos e técnicos para atendimento do programa da COLTED;

V — Formulação e execução de planos de organização de bibliotecas escolares em estreita colaboração com órgãos federais, estaduais e municipais, dentro do programa aprovado pelo Colegiado;

VI — Promoção de cursos, seminários e conferências para autores e ilustradores de livros didáticos e técnicos, bem como para editores, distribuidores, livreiros, técnicos em artes gráficas, professores e diretores de estabelecimentos de ensino;

VII — Publicação de bibliografia de livros didáticos e técnicos, assim como boletins informativos e listas de publicações de títulos novos e material de ensino;

VIII — Elaboração de contratos, convênios, ajustes, acordos ou documentos equivalentes de que resultem abrigações para a COLTED;

IX — Organização de projetos de assistência técnica a editoração e industrialização do livro técnico e didático;

X — Organização, coordenação e supervisão dos Serviços referidos no artigo 3º deste Regimento;

XI — Encaminhamento ao Colegiado, por intermédio do Presidente, nas épocas próprias, de relatórios prestações de contas e outros documentos que devam ser examinados, aprovados ou remetidos a outros órgãos;

XII — Proceder ao levantamento de mão-de-obra qualificada ou indústria do livro didático e propor planos para sua melhoria, em colaboração com entidades especializadas públicas ou privadas.

Art. 13. Compete ao Diretor Executivo:

I — Organizar, coordenar e supervisionar os serviços que lhe estão subordinados;

II — Apresentar ao Presidente do Colegiado as providências necessárias ao normal funcionamento dos serviços, bem como planos, programas e projetos de atividades ou de trabalho;

III — Despachar com o Presidente;

IV — Reunir, periodicamente, o pessoal dos Serviços para discutir e as-

sentar providências relativas ao bom andamento dos trabalhos;

V — Propor a requisição de servidores públicos civis, na forma da legislação vigente;

VI — Propor tabelas de gratificação de representação de gabinete, bem como remuneração por serviços;

VII — Atribuir a pessoas, empresas ou organizações idôneas a prestação de serviços técnicos ou especializados, nos limites dos recursos financeiros postos à disposição da COLTED;

VIII — Constituir grupos de trabalho por prazo determinado, para a execução de tarefas específicas de natureza técnica ou didática;

IX — Manter entendimentos com entidades nacionais e internacionais no sentido de receber assistência técnica especializada nos diferentes setores da produção de livros e de material didático;

X — Baixar, na esfera de sua competência, portarias, ordens de serviço e instruções;

XI — Apresentar, com a devida antecedência, o programa geral de trabalho da COLTED para o ano seguinte, a fim de ser apreciado e aprovado pelo Colegiado;

XII — Encaminhar ao Presidente do Colegiado relatórios das atividades da COLTED no ano anterior, acompanhado de demonstrativos e balancetes contábeis sobre a aplicação dos recursos;

XIII — Remeter, após aprovação do Colegiado, aos órgãos competentes relatórios e prestações de contas;

XIV — Cumprir e fazer cumprir as deliberações do colegiado;

XV — Corresponder-se, em matéria da sua competência, com autoridades, serviços e empresas que mantenham articulação com a COLTED;

XVI — Opinar, ouvindo antes os setores próprios, em processos que envolvam compra de material ou aplicação de recursos da COLTED, previstos para os diversos programas de trabalho;

XVII — Propor ao Presidente a criação de novos setores de atividades ou ampliação dos já existentes;

XVIII — Assinar, juntamente com o Presidente, convênios, acordos, ajustes, contratos ou documentos equivalentes;

XIX — Praticar todos os atos necessários à administração da COLTED, tais como: organizar-lhe os serviços, contratar, admitir, promover, transferir, remover, elogiar, punir e dispensar servidores e colaboradores, obedecida a legislação própria sobre o assunto; movimentar depósitos bancários; receber e comprovar subvenções, auxílios ou quaisquer recursos destinados aos trabalhos ou atividades da COLTED.

Art. 14. À Assessoria Técnica compete assessorar a Direção Executiva nos trabalhos de:

I — Planejamento, programação e coordenação da assistência técnica da COLTED para que sejam cumpridas, dentro dos prazos fixados, as metas visadas em convênios;

II — Apreciação de planos, programas e projetos de trabalho que lhe forem encaminhados.

Art. 15. Ao Serviço Administrativo, através das Seções que lhe estão afetas, compete a coordenação, supervisão e execução dos trabalhos

relativos a pessoal, material, contabilidade, tesouraria, contratos, patrimônio, secretaria, arquivo, transporte e comunicação, bem como assessorar a Direção Executiva na formulação de planos de administração e planos anuais de trabalho seguidos dos respectivos esquemas financeiros dos recursos destinados às despesas de operação da COLTED.

Art. 16. Ao Serviço da Coordenação Executiva, através das Seções que lhe estão afetas, compete realizar trabalhos de planejamento, coordenação e execução de planos, programas e projetos que lhe forem encaminhados pela Direção Executiva e, em especial:

I — Coordenar a ação da Direção Executiva com as Diretorias de Ensino do Ministério da Educação e Cultura e outros órgãos federais, estaduais e municipais, bem como com escolas, técnicos e especialistas, visando a seleção de títulos e as necessidades de material didático;

II — Tomar medidas técnicas e administrativas necessárias à execução das atividades e trabalhos relacionados com planos, programas e projetos da COLTED;

III — Ajustar com entidades e órgãos especializados a organização de cursos e seminários;

IV — Promover a publicação de boletins bibliográficos;

V — Levantar as necessidades materiais para a instalação e equipamento de bibliotecas;

VI — Coordenar a ação local de todos os colaboradores — entidades ou pessoas — de que se utilizar a COLTED para os seus programas nos Estados;

VII — Coordenar a participação de pessoas que sejam designadas pela COLTED para prestar orientação às bibliotecas ou a programas de distribuição de livros nos Estados;

VIII — Obter informações, bem como fornecê-las, desde que tenham relação com as atividades da COLTED;

IX — Promover e supervisionar campanhas institucionais e de esclarecimento, destinadas a escolas, professores, alunos e entidades públicas ou privadas;

X — Esclarecer editores, autores, gráficos e pessoas ou entidades sobre os objetivos colimados pela COLTED.

#### Capítulo V

##### *Da produção e aquisição de material didático*

Art. 17. A Direção Executiva, por meio do Serviço de Coordenação Executiva, coordenará todos os trabalhos relacionados com a produção e aquisição de material didático, devendo para isso o Diretor Executivo:

I — Encaminhar aos órgãos próprios do Ministério da Educação e Cultura, responsáveis pela seleção, as listas de livros técnicos e didáticos já publicados ou em fase de produção, já preparadas por entidades especializadas;

II — Receber dos órgãos mencionados no item anterior as solicitações para a publicação de livros novos e providenciar a seleção das editoras que deverão lançá-los ou, quando necessários, dos autores que deverão escrevê-los;

III — Promover concursos para a elaboração de textos novos e espec-

tivas ilustrações, de conformidade com normas que serão estabelecidas em cada caso.

Art. 18. Os títulos aprovados pelos órgãos mencionados no artigo anterior serão adquiridos pela COLTED para distribuição às bibliotecas, no mínimo, de um exemplar para cada unidade.

Art. 19. A Direção Executiva organizará sistema próprio de controle para centralizar os pedidos das Secretarias de Educação e de bibliotecas escolares, a fim de determinar, nas ocasiões próprias, as aquisições, em grande escala, de livros adotados pelas escolas.

Art. 20. No que tiver aplicação, fica a Direção Executiva da COLTED autorizada a adquirir livros diretamente dos respectivos editores, bem como contratar a edição de livros novos na forma do que dispõe a letra

"c", item IV, do artigo 1.º da Lei nº 4.401, de 10-9-64, e a partir de 15 de março de 1967, do que dispõe a letra "d", § 2.º, do art. 126 do Decreto-Lei nº 200 de 25 de fevereiro de 1967.

#### *Disposições Gerais*

Art. 21. Os assuntos discutidos e aprovados em reunião do Colegiado só serão considerados como tal se constarem de ata devidamente assinada pelos seus membros.

Art. 22. Os casos omissos no presente regimento serão examinados e decididos pelo Colegiado, por proposta do Presidente da COLTED.

Art. 23. Este Regimento entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

*D.O.* de 14-7-1967.

Composto e impresso nas oficinas do  
Serviço Gráfico da Fundação IBGE, em  
Lucas, Rio de Janeiro, CB - Brasil.