

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

---

**REVISTA**  
**BRASILEIRA DE**  
**ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXIV OUTUBRO-DEZEMBRO, 1955 N.º 60

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congregiar os estudiosos dos fatos educacionais no país, e refletir o pensamento de seu magistério. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação; mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

**REVISTA**  
**BRASILEIRA DE**  
**ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXIV OUTUBRO-DEZEMBRO, 1955 N.º 60

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS  
PALÁCIO DA EDUCAÇÃO, 10º ANDAR  
RIO DE JANEIRO — BRASIL

*DIRETOR ANÍSIO*  
SPINOLA TEIXEIRA

*CHEFES DE SEÇÃO ELZA*  
RODRIGUES MARTINS *Documentação*  
*e Intercâmbio*

DAGMAR FURTADO MONTEIRO  
*Inquéritos e Pesquisas*

ELZA NASCIMENTO ALVES  
*Organização Escolar — Biblioteca Murilo Braga*

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ *Orientação*  
*Educacional e Profissional*

LÚCIA MARQUES PINHEIRO  
*Coordenação dos Cursos*

MILTON DE ANDRADE SILVA *Revista*  
*Brasileira de Estudos Pedagógicos*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO  
*Secretaria*

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Caixa Postal n.º 1.669, Rio de Janeiro, Brasil.

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXIV

Outubro-Dezembro, 1955

Nº 60

## SUMARIO

### *Idéias e debates:*

*Págs.*

FERNANDO DE AZEVEDO, Para a análise e interpretação do Brasil .....	3
ANÍSIO TEIXEIRA, Ciência e Humanismo .....	30
J. ROBERTO MOREIRA, O Humanismo .....	45
NELSON CHAVES, Universidade, pesquisa e humanismo .....	104

### *Documentação :*

Posse do Ministro Abgar Renault na Pasta da Educação e Cultura ..	121
Fundo Nacional do Ensino Médio.....	123
Relatório do Prof. Gildásio Amado sobre as reformas da educação na França e na Inglaterra .....	159
Casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris .....	198

### *Vida educacional:*

A educação brasileira nos meses de abril a junho de 1955 .....	203
Informação do país .....	223
Informação do estrangeiro .....	233
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Abgar Renault</i> , A professora rural e o cumprimento de sua missão; <i>Fernando de Azevedo</i> , Educação e liberdade; <i>Inezil Pena Marinho</i> , Uma "experiência sobre educação de base para trabalhadores"; <i>Jean Mousel</i> , Objetivos da educação; <i>Raymond Warnier</i> , Orientação escolar e profissional na França; <i>Riva Bauzer</i> , Objetivos do ensino médio, em especial da escola secundária .....	235

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 2.524, de 4 de julho de 1955 — *Federaliza a Universidade Rural de Pernambuco*; Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955 — *Dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia*; Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955 — *Institui no Ministério da Educação e Cultura um curso de altos estudos sociais e políticos, denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre o seu funcionamento e dá outras providências*; Decreto nº 37.613, de 19 de julho de 1955 — *Regulamenta a constituição dos órgãos de representação do corpo docente e suas relações com a direção dos institutos de ensino superior*; Decreto nº 37.900, de 15 de setembro de 1955 — *Altera o Estatuto da Universidade do Brasil aprovado pelo Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1945*; Portaria nº 270, de 20 de agosto de 1955 — *Autoriza o funcionamento do Curso de Mestrado Industrial em período noturno*; Portaria nº 281, de 1º de setembro de 1955 — *Aprova o Regimento Interno do Conselho de Administração do Fundo Nacional de Ensino Médio* ..... 265

## PARA A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO BRASIL

(Pequena introdução ao estudo da realidade brasileira)

FERNANDO DE AZEVEDO

Da Universidade de São Paulo

Quando, em 1931, numa empresa editora, que me convidara para seu diretor intelectual, fundei a *Brasiliiana*, — biblioteca de estudos brasileiros, cuja orientação me competiu por mais de quinze anos, — o que pretendia era concorrer de minha parte e com os recursos editoriais que se dispunham a aplicar, para alargar e aprofundar, completar e retificar os nossos conhecimentos sobre o Brasil. Nessa iniciativa que, pelo êxito alcançado, se verificou atender as necessidades sentidas por todos, reconheceu Anísio Teixeira uma obra destinada a "descobrir o Brasil aos brasileiros". Não houve uma voz sequer, entre as mais altas e autorizadas, que não se erguesse para apoiá-la. É que conhecíamos ainda muito pouco o nosso país e a preocupação, em geral, que vinha desde a colônia (salvo exceções tanto mais notáveis quanto mais raras) era antes exaltar-lhe as glórias e as grandezas do que alcançar uma visão clara de suas duras realidades e penetrar-lhe os problemas fundamentais. Ainda não havíamos ultrapassado o período heróico ou mítico que depois se chamou por uma expressão bárbara, inspirada em obra, que eu lera, ainda adolescente, e em que a tendência à apologética tomava, na sua expressão lírica e sentimental, a sua forma aguda e os seus aspectos mais ingênuos. Comprazia-se essa mentalidade, já felizmente superada, em enaltecer o país, sobretudo nas suas paisagens geográficas, e nelas destacar, no mais forte relevo, o volume e o curso de nossos rios, suas formidáveis cachoeiras, nossas montanhas alcantiladas, a vastidão territorial, sem compreender que tudo o que se tinha por maior, mais grandioso, — a começar pela imensidade da superfície, — constituía antes um obstáculo à marcha da civilização, mais um desafio à inteligência do homem, ao seu esforço e à sua técnica do que uma fonte de vaidade ou motivo de orgulho.

Certamente, cronistas do século XVI e XVII, naturalistas e viajantes estrangeiros, cujas obras constituíam ainda privilégio de iniciados e só então começavam a ser traduzidas e

reeditadas; historiadores do século XIX, como Varnhagen, ou pensadores como Tavares Bastos; e, em nosso século, mestres da altura de Capistrano de Abreu, João Ribeiro, Pandiá Caló-geras, Manuel Bonfim, Celso Garcia e Afonso Taunay, entre outros; escritores vigorosos, de espírito crítico e de lucidez de vistas, como Sílvio Romero e Euclides da Cunha, as expedições de Rondon, — o desbravador de sertões, já haviam projetado e lançavam sobre o Brasil, — esse desconhecido, uma claridade viva, reduzindo à categoria seca de problemas grande parte desse material com que se alimentavam as nossas efusões sentimentais e os nossos sonhos de grandeza. Mas numerosos pontos (geográficos, históricos, sociais e culturais) constituíam ainda, apesar de tudo, pela sua obscuridade, territórios de difícil penetração em que mal se percebiam clareiras na selva densa de generalizações apressadas, de concepções simplistas e primárias, de idéias vagas e confusas. Em suas análises, tantas vezes finas e penetrantes, marcava Oliveira Viana com pontos luminosos essas "vastas zonas de sombra". Por essa época, em 1931, Gilberto Freyre ainda não havia publicado "Casa Grande e Senzala", que só apareceu, em sua 1.<sup>a</sup> edição, em 1934, e em que se projetou nova luz "na formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal", na civilização do açúcar, no Nordeste, no Recôncavo bahiano e em Campos, no Estado do Rio. Nestes últimos cinquenta anos e, mais particularmente, no segundo quartel deste século, desenvolveu-se, numa reação contra aquela mentalidade retórica, um dos movimentos mais fecundos para o conhecimento do Brasil, quer pela publicação de testamentos e inventários de que, em 1920, teve iniciativa Washington Luís, em São Paulo; quer pela reedição de obras antigas e pelas traduções de obras estrangeiras sobre o país, quer pelas coleções de estudos brasileiros que se seguiram, a longos intervalos, à *Brasiliiana*, como "Documentos Brasileiros", fundada em 1936 por Gilberto Freyre, e a "Biblioteca Histórica Brasileira", iniciada em 1940 sob a direção de Rubens Borba de Moraes, e seguida mais tarde, em 1952, pela "Biblioteca Histórica Paulista", sob a orientação de Afonso Taunay, quer ainda pelo número e pela qualidade de pesquisadores que surgiram, nos vários domínios da economia e da política, da sociologia e da antropologia cultural.

A despeito de toda a volumosa produção, nesse período, e de tantos e tão ingentes esforços para compreendê-lo, facilitados não só pelo movimento editorial, pela criação de núcleos de estudos e pesquisas, como pelo intercâmbio de idéias e de informações, ainda existem no espaço e no tempo, em sentido vertical e horizontal, vastas áreas de sombra, e nenhuma das que já se estudaram, foi ainda tão explorada que a possamos presumir inteiramente conhecida. Nunca tive consciência tão nítida dessa

verdade, ainda atual, como quando escrevi, em 1941, "A cultura brasileira", que é apenas uma pequena "Introdução ao estudo da cultura do Brasil". Pois, apesar de haver lido ou consultado cerca de quatrocentos; volumes, alguns, por essa época, ainda quase inacessíveis, pela sua raridade, e de ter examinado mapas, documentos e dados estatísticos, muitas perguntas que me fazia no encontro com problemas importantes, ficaram sem respostas, e, para que fôssem, algumas delas, seguramente respondidas, tinha de aventurar-me a confrontações e crítica de textos, freqüentemente contraditórios, a novas pesquisas bibliográficas: e de arquivos, e a investigações diretas e pessoais. No entanto, já trabalhava então, depois de se ter aberto um novo ciclo de pesquisas, segundo princípios mais sólidos e com um sentimento mais vivo de objetividade, e de já se haver acumulado vultoso material para a análise e interpretação da realidade brasileira sob vários de seus aspectos. O curso, pois, de que to-mastes a iniciativa, a exemplo do que se planejou em S. Paulo e em Belo Horizonte, e que confiastes a professores eminentes, nas diversas partes em que se desdobra, constituirá um balanço do que já se realizou, e um novo e admirável esforço para o conhecimento do Brasil. Felicito-vos por essa idéia e, como me couba nova-mente, convocado por essa grande instituição nacional, a honra de inaugurá-lo, e o Brasil, como o sabeis, é uma realidade vária, múltipla e complexa, pareceu-me melhor assinalar, num conjunto de consoantes e variáveis interrelacionadas, alguns pontos essenciais à inteligência do país, seja qual for o ângulo pelo qual tenha de ser estudado, nos diversos cursos que integram essa introdução ao conhecimento do Brasil.

Entre essas constantes permiti-me começar pela maior delas, a mais profunda e enraizada, - a herança histórico-cultural portuguesa em que assenta toda a nossa civilização e em que se podem buscar as origens e o laço mais forte do sentimento comum e, portanto, da unidade nacional, que se foi constituindo lenta e progressivamente, através de todas as vicissitudes históricas, do contacto com as raças e culturas aborígenes e africanas, e de todos os processos de diversificação ulterior, sobre a base de elementos culturais (língua, religião, costumes, moral e direito), de tradições e lembranças comuns. É esse fato, que se observa no interior da comunidade nacional e semelhante ao que Alexandre Marc analisa no plano internacional, "um impulso histórico ao qual contribuem o espírito e o real, e que manifesta uma tendência irresistível para a unidade que, longe de se opor a diversidade irreduzível (e tão impressionante sob vários as-

pectos), nela toma a força de seu impulso". Indissolúvelmente ligadas, unidade e diversidade, — e por mais que esta se desenvolva, — mantêm e têm mantido sempre um equilíbrio, em que as forças de união, operando sobre a base de uma herança histórico-cultural comum, se acham, por toda a parte, em atividade, apesar das tensões e dos conflitos, com suas recru-descências periódicas, como nos revelam a história do Império e a da República. Esse é um ponto de tamanha importância que não tem passado despercebido a nenhum dos que estudaram, por esse ou aquele prisma ou numa visão de conjunto, a evolução histórico-social e cultural do país. Por êle manifesta-se, numa intensidade variável conforme as regiões e as fases históricas de nosso desenvolvimento, a conseqüência, com todas as suas pressões, de três séculos de um domínio português exclusivo. A observação, pois, que a esse respeito faz Sérgio Buarque de Holanda, em "Raízes do Brasil", — antes e depois dele tantas vezes formulada por palavras diferentes, — parece-me de uma perfeita exatidão, ao menos até o presente momento. E diremos em seguida porque fazemos esta ressalva, que importa em não transformar uma constatação do real, possivelmente transitório, na formulação de um conceito extra-temporal ou abstrato. "Podemos dizer (escreve êle) que de lá (de Portugal) nos veio a forma *atual* (vede bem: *atual*) de nossa cultura: o resto foi matéria plástica que se sujeita mal ou bem a essa forma".

Entre os elementos dessa cultura, será preciso, porém, distinguir e destacar, de um lado, o individualismo aventureiro e imperial, o realismo e o sentido pragmático que caracteriza a cultura portuguesa e explica o êxito notável da colonização e povoamento de tão extensas regiões tropicais (o que tão fortemente impressionou Gilberto Freyre e o arrebatou, por isso, para o que êle chama "lusotropicologia") e, de outro lado, a tradição do humanismo jesuítico que, implantada na metrópole, foi igualmente transportada pelos portugueses. Dir-se-iam duas tendências, coexistentes no interior de uma mesma cultura, mas atravessando camadas culturais superpostas, hierarquizadas: uma, a dos descobridores, dos colonizadores, dos empreendedores, dedicados a atividades agrícolas e industriais (cana e açúcar), dos bandeirantes rudes e tenazes, dominados pelo espírito realista e pragmático, e com que se realizaram a conquista e a expansão territorial (já se observou que a marcha das bandeiras e as entradas ao sertão foram uma continuação, pela floresta adentro, da aventura marítima dos portugueses); e a outra, a dos clérigos, legistas e doutores, em última análise, a das elites intelectuais, em que os jesuítas deixaram a marca do tipo de formação humanística, transferido por eles à colônia e em expansão durante três séculos. Em uma camada, o sentido prá-

tico da realidade e da ação, até o utilitarismo estreito e sem freios; em outra, na camada dos intelectuais (exceção feita dos missionários), a tendência à inação, à cultura livresca, à retórica, ao panegírico e às disputações. Entre uma e outra, separadas e distintas, como dois mundos diferentes e à parte, não se estabeleceu um *regime de tensão*, mas de *acomodação*, tornando-se impermeáveis às influências vindas de baixo essas elites que não brotavam do povo, mas se formavam, por assim dizer, como já se escreveu, "nas incubadoras (dos colégios de padres), como se chocam ovos nas granjas modernas". Daí, dessa moldagem três vezes secular, a tendência à retórica, ao diletantismo e à improvisação; esse idealismo (*utópico*, diria Oliveira Viana) sem fundamentação social suficiente; o desamor pela ciência e pela técnica; e o fato de que as camadas mais cultas, desenraizadas de seu próprio meio, sempre se obstinaram a desconhecer as necessidades vitais do país e continuaram, por longo tempo, a limitar suas atividades à política, às profissões liberais e à literatura, enquanto o comércio, as empresas industriais, os negócios não pareciam interessar senão aos estrangeiros, como- o comércio e os negócios, — atividades tidas por menos nobres, quase não interessavam antes senão aos portugueses.

Mas essa concepção de vida e de cultura, esses valores e padrões de comportamento, todas essas tradições de origem portuguesa, que se inseriram profundamente em nossa configuração cultural, podem, porém, transformar-se, como se estão transformando, e rapidamente, em alguns centros em que perderam sua densidade, seu vigor imperativo e seu poder de expansão, sob a influência da mistura de raças e de contactos com culturas diferentes. É fácil observar como hoje já se diferenciam e cada vez mais, de Portugal para o Brasil, as tendências e os gostos intelectuais, as maneiras de ver, de conceber as coisas e de exprimi-las, o pensamento e os seus instrumentos de expressão (a linguagem e os modos de escrever), embora utilizem os dois povos a mesma língua, e como, no interior da própria comunidade nacional, as influências da herança histórico-cultu-ral portuguesa variam de intensidade, de uma região para outra, do Paraná e, particularmente, São Paulo, por exemplo, em que os fenômenos de imigração e de aculturação se apresentam com alto grau de intensidade, para o Maranhão, Pernambuco e Bahia, em que são extremamente fracas a mistura com elementos estrangeiros e os contactos com suas respectivas culturas. Parece que, ao menos em algumas regiões, já está quebrando ou estalando a "fôrma" a que se refere Sergio Buarque de Holanda. Pode acontecer, pois, e acentuar-se, no domínio cultural, sob a pressão de correntes imigratórias, de culturas diferentes, como dos progressos dos meios técnicos de informação e dos métodos

de transmissão, o que já se deu no vale do Itajaí, em Santa Catarina, é se vem operando em São Paulo, no domínio étnico, com as profundas modificações da estrutura demográfica, em que o estudo atento dos sobrenomes demonstra a grande variedade e, em algumas regiões, a preponderância sobre as famílias esgalhadas de velhos troncos portugueses, das famílias de origem germânica, italiana e dos mais diversos troncos étnicos. Na medida em que avançarmos para o futuro, a longínqua origem portuguesa de grãndé parte da população poderá não ter senão um valor histórico e etnográfico, como poderia tê-lo, para compreendermos melhor o problema, a longínqua origem itálica das populações rumehas, o escandinava das populações da Norman-dia francesa, ou a origem mista das populações da Grã-Bretanha.

\* \* \*

Dó que acabo de expor já se depreende que, a despeito dessa base de tradições culturais, não existe, como pode parecer à primeira vista, *um só Brasil*, mas, dentro dele, muitos Brasis diferentes num só Brasil nem sempre verdadeiro. Quero dizer com isto (e é o segundo ponto que desejaria ferir) que, para a compreensão do Brasil, é preciso ter em vista a extrema diversidade de áreas geográficas, econômicas e históricoculturais, nitidamente marcadas pelas diferenças de meio físico, de formação histórico-cultural e de tipos de exploração econômica; diversidades essas, acentuadas pelo maior ou menor isolamento devido às enormes distâncias que as separavam e ainda as mantêm relativamente apartadas umas das outras. "Sob ou através da unidade de língua (com tôdãs as suas variações dialetais); de religião e de costumes, o que se observa, a medida que lhe aprofundamos o estudo, é uma extraordinária diversidade de paisagens naturais, humanas e sociais. Se, geograficamente, o Brasil é quase um continente ou a maior parte de todo um continente, do ponto de vista étnico; histórico e cultural, é, como já se observou, um "vasto arquipélago", com suas ilhas e ilhotas, disseminadas, a distâncias consideráveis, pela imensidade territorial do país. Tentai esboçar com dados estatísticos um mapa da densidade demográfica e outro, da densidade cultural, e logo vereis as manchas de cultura ou pontos em que a civilização já penetrou, perdidos na imensa superfície desértica (ou no *desertão*), em que se estendem regiões com 1/2 habitante por km<sup>2</sup>. Mas, se essa rarefação demográfica e cultural já é por si um problema e levanta outros dos mais graves e completos, a diversidade de regiões, em qualquer de seus aspectos, étnico, histórico, econômico ou cultural, constitui ou pode constituir uma fonte da grandeza do país. A diversidade de estrutura

bio-tipológica da população, nessa multiplicidade de regiões, já

tão disparem sob os aspectos geográficos e climáticos, é, de fato, mais um fator positivo do que um elemento negativo da civilização brasileira. Nunca será demais lembrar que a miscigenação e a interpenetração de culturas não são fenômenos particulares do Brasil. Sem falar nos Estados Unidos, que são um *melting-pot*, em plena efervescência e em que adquiriu intensidade singular o caldeamento de povos, nem a Alemanha, sacudida por uma tempestade que se desencadeou sob o signo do mito racista, nem a França, de cuja grandeza é um dos segredos a mistura de raças, nem qualquer outro país do ocidente europeu, como, por exemplo, a Itália, Espanha e Portugal, jamais acreditaram (fora do círculo de algumas doutrinas e dos conflitos de interesses e de paixões a que elas serviram como ideologias e racionalizações teóricas) em uma raça sem manifestado em alguns, são todos eles de origem igualmente misturada.

Em todo o caso (e voltando ao ponto de partida, depois dessa breve digressão), a importância, para o estudo e o conhecimento do Brasil, da distribuição do país em zonas delimitadas e características, é de tal ordem que vários especialistas, geógrafos e economistas, se têm empenhado no exame da questão, sob alguns de seus aspectos. Das diversas divisões propostas, uma das mais correntes, e nem por isto mais exatas, é a distribuição em cinco zonas, a saber: 1) zona Norte, em que predomina o seringueiro e o castanheiro; 2) zona Nordeste, abrangendo as regiões do litoral, da mata, das caatingas e do "sertão agreste", na denominação de Euclides da Cunha; 3) a zona Leste, que se estende do São Francisco, com suas peculiaridades, até o Recôncavo baiano, com suas usinas de açúcar e a região do cacau. 4) a zona Sul, zona da imigração, com a agricultura, a pecuária e os seus grandes centros industriais; e 5) a zona Centro-Oeste, em que se desenvolveram a pecuária e a mineração. Em artigo recente, propõe Tristão de Ataíde a repartição do país em cinco regiões culturais: 1) o extremo Norte; 2) o extremo Oeste; 3) o Norte, tendo como centro Recife; 4) o Centro ou região Central, que se estende da Bahia a Minas, tendo como centro Belo Horizonte; e 5) o Sul, de São Paulo a Rio Grande, tendo por centro São Paulo. Em trabalho ainda inédito, mas de que me foram dadas por gentileza do autor, as primícias da leitura, o Prof. Francisco Camargo, de nossa Faculdade, depois de proceder a um balanço, confronto e revisão das distribuições, em regiões e sub-regiões, anteriormente apresentadas, propõe e justifica, do ponto de vista econômico, a divisão em cinco regiões geo-econômicas: 1) a região Norte, que abrange os territórios do Guaporé, Acre, Rio Branco e Amapá, e os Estados do Amazonas e do Pará; 2)

a região Nordeste que, além do Território Fernando de Noronha, compreende os Estados que vão desde o Maranhão até a Bahia; 3) a região Sudeste, que se estende do Espírito Santo até o Distrito Federal, passando pelos Estados do Rio, Minas e São Paulo; 4) a região Sul, que se alonga do Estado do Paraná até o Rio Grande do Sul; e, finalmente, 5) a região Centro-Oeste, constituída de Goiás e de Mato Grosso. Como vedes, três divisões muito amplas, elaboradas segundo critérios e pontos de vista diversos e que, como as demais, embora considerem "diversidades bem características" de cada uma das regiões, são, naturalmente, "mutáveis, instáveis e provisórias".

Mas, além de porem ênfase mais sobre um aspecto, — o geográfico-econômico, essas e outras divisões compreendem, agrupando-as em cinco, grande número de regiões e zonas, fortemente diferenciadas, com suas características próprias, geográficas, étnicas, econômicas e culturais. Essas áreas culturais, ecologicamente diferenciadas, não só se subdividem em numerosas outras, diversificadas sob certos aspectos, como têm fronteiras flutuantes, que ora avançam, ora recuam, sob a pressão de fatores demográficos e econômicos. Acresce que não assinalam elas as formas e condições típicas nem da vida praieira e ribeirinha, nem da vida rural, cuja população em média atinge no Brasil a pouco mais de 60%, em algumas regiões a 76% do total de seus habitantes e em São Paulo a 47% de sua população. Nada, de fato, mais diferente de uma ponta do Amazonas do que um recanto do Nordeste, — o Ceará, por exemplo, ou um trecho do Recôncavo baiano. Naquele, com suas populações, em que se cruzam as três correntes sangüíneas de origem, — o preto, o índio e o português, perdidas ao longo da gigantesca bacia fluvial, na imensa planície das selvas, — a zona amplíssima dos seringais, em que, com o seringueiro, — "produto de uma migração aventureira do nordestino," — o paroara, que, precedido do mateiro, se embrenha pelo cerrado, nas estradas de seringa, se acotovelam, como lembra Rodrigues dos Santos, "o caçador de peles e o arpoador de jacarés, o pescador de pirarucu e o apanhador de castanhas". No Ceará, é a paisagem agreste do sertão nordestino, castigada pela estiagem, adoçada pela cana de açúcar e cortada pelo abdió dos vaqueiros; são os rios que, de tão discretos e mansos, se podem passar a pé, nos verões intermináveis, e, quando engrossam com as chuvas, fecundam a gleba que, antes escaldada pelos sóis inclementes, reverdece então para o milagre das colheitas; são as suas jangadas, com a vela trapejando ao vento dos "mares verdes e bravios", ou quietas e sonolentas nas praias de coqueiros. Já no Recôncavo baiano, adormecido em suas glórias românticas, é o mar azul de anil, por onde cruzam saveiros, grandes e pequenos; são seus trapiches e portos, a que atracam

barcos antigos, "formando uma floresta de mastros e cordoa-Ihas", e com papagaios subindo pelas velas enroladas... Sob esses aspectos pitorescos que saltam ao olhar do viajante distraído, que mundos, insuspeitados ou mal conhecidos, não se ocultam, na extrema diversidade de suas paisagens sociais e humanas!

No centro e ao Sul, como nas zonas em que se pode repartir o território de um Estado, não é menos impressionante a variedade de tipos e de paisagens. Uma excursão ao Paraná e a Santa Catarina, outra, a Goiás e a Minas Gerais, bastariam para evidenciar as profundas diferenças, sob aspectos importantes, entre essas regiões e as de São Paulo, por exemplo, e, em cada uma delas, entre uma e outra região dentro do mesmo Estado, como em Minas, entre a zona da Mata, o Triângulo Mineiro, o norte, o sul e o centro, ou, no Rio Grande do Sul, entre a zona das fronteiras, a das coxilhas e a região serrana. Ainda está, pois, por elaborar o quadro das áreas culturais do país, ou o seu mapa cultural, que deve abranger não só a diversidade de áreas geográficas e climáticas como os seus aspectos e níveis sociais e econômicos que se diferenciam fortemente de uma região para outra, imprimindo a cada uma delas uma feição particular. É fácil compreender o alcance que teria uma investigação dessa envergadura para a elaboração do quadro das áreas culturais, segundo critérios científicos e, portanto, em bases objetivas, e o fato de que, devido à mobilidade de fronteiras dessas regiões culturais e às transformações por que passam ou podem passar, um mapa dessa ordem estaria sujeito a freqüentes retificações, à vista e como resultado de conhecimentos ulteriores, mais detalhados e completos. Esse trabalho nos dissiparia de uma vez a ilusão, tão persistente quanto funesta, de que o que vale para uma, valha para outra, e de que a centralização, levada a todo transe, seja possível em uma comunidade nacional marcada por uma extrema diversidade de quadros geográficos, por diferenças de estrutura social e por desníveis econômicos e culturais. Seria um meio, portanto, para nos prevenir contra erros em que tantas vezes incidimos quer no plano científico, quer nas técnicas de ação social e política. Várias pesquisas, como sabeis, centradas sobre regiões geográficas e culturais, delimitadas, levaram a generalizações prematuras, como se as conclusões, válidas para uma região, uma espécie de grupos sociais ou uma fase da evolução histórico-social, fossem válidas, no tempo e no espaço, para todo o país, quando existe ainda, se se pode dizer, um certo número de grandes "desconhecidas" sócio-culturais, geograficamente determináveis ou já determinadas.

É claro que, segundo já observaram Preston James, Ernest Moore, Robert Shaper e outros, no seu projeto de estudo da

área de Costa Rica, um trabalho desse dêsse vulto exigiria a colaboração de especialistas, como geógrafos, historiadores, economistas, sociólogos e antropólogos, que examinariam, de ângulos diferentes, cada uma dessas áreas culturais. Analisam êsses autores, no plano que foram incumbidos de organizar, a importância de cada uma dessas contribuições de colaboradores especializados, a parte dos geógrafos, a que compete ao economista, a de que se encarrega o historiador, a que pertence ao sociólogo e ao psicólogo social e o papel do antropólogo, no estudo integral de uma área cultural, bem como os princípios e diretrizes por que se devem orientar as suas atividades de pesquisa. Certamente, como no Brasil um levantamento dessa ordem para o estudo, a caracterização e distribuição das áreas culturais com o máximo possível de rigor científico, reclamaria além de grandes recursos e de quantidade, enorme do material de trabalho, numerosos especialistas, com suas equipes experimentadas de investigadores, não é empresa para se tentar de uma vez só e em bloco, mas parcial e progressivamente, por iniciativa dos estados que dispusessem de mais recursos financeiros e de um núcleo importante de colaboradores para a análise dos problemas das mais diversas perspectivas em áreas culturais bem delimitadas. Além do extraordinário interesse científico de estudos das áreas culturais, ou "simultâneos mediante a aplicação de métodos e conceitos distintos",

ou parciais, de determinados pontos de vista, histórico, econômico ou sociológico, não seria preciso encarecer o seu alcance prático para a orientação de novas técnicas de ação social e política, tanto no plano nacional como nas áreas estudadas conforme a extensão maior ou menor das investigações e de seus resultados. Mas o que importa aqui é antes levantar o problema e trazer-lhe algumas precisões ou, se quiserdes, sugestões, do que traçar planos e apresentar soluções adequadas, gestões do que traçar planos e apresentar soluções adequadas, em assunto de tanta importância para o conhecimento do Brasil, mas também de tamanha extensão e complexidade, pelo número, ainda incerto e flutuante, das áreas culturais, pela largueza do campo que cobrem e pela variedade de seus aspectos

Mas o Brasil, que se divide, como vimos, em grande número de regiões geográficas e culturais, apresenta esta particularidade de que cada uma dessas regiões corresponde a "um estadió histórico diferente". Foi o que observou com razão Pedro Calmon, embora unindo a uma observação exata uma afirma-

ção de todo ponto inaceitável, quando declara, em sua História social do Brasil" (edição de 1935): "O Brasil, socialmente, (escreve ele) não é uma estratificação de classes, mas de épo-

cas. Não se divide em camadas humanas, mas em uma justa-posição de séculos". Que é uma superposição de camadas humanas, uma "estratificação classes", ao contrário do que avança o historiador, não há sombra de-dúvida. É todo ele, e em cada uma das sociedades em que se decompõe, uma sociedade de classes, superpostas e hierarquizadas. Mas é também "uma estratificação de épocas" (e neste ponto acertou o historiador). Em "Les trois âges du Brésil", o que estuda Charles Morazé, com uma experiência de três anos de Brasil, são exatamente como observa Sergio Milliet, esses "ciclos de evolução desenvolvem-se em compassos diferentes". As três etapas, porém, de duração desigual, em que, a seu ver, se processou a evolução do país, não se sucederam, por toda a parte, ultrapassando cada uma delas a anterior, mas se encontram, disseminadas, e às vezes mesmo juntas, acotovelando-se no espaço social. É o que se poderia chamar a contemporaneidade ou justaposição, nas realidades concretas, de séculos ou de "camadas históricas". Assim, o viajante, como pondera Roger Bastide, "mergulhando ou embrenhando-se no interior do país, passa sucessivamente da civilização contemporânea à sociedade colonial do século XVIII. O Brasil, pois, permite ao sociólogo estudar *de visu* tipos de culturas atualmente desaparecidas da Europa e que não podemos conhecer senão pelos livros". É um fenômeno bastante visível e facilmente observável, esse da "estratificação das camadas históricas" ou, por outras palavras, da coexistência, em determinadas cidades e regiões, não somente das ruínas e sobrevivências de velhas épocas (colonial e imperial), como sejam igrejas, fortalezas, casas e aquedutos, e de outras manifestações de uma civilização material (o que salta aos olhos quando visitamos o Recife, a Bahia e Ouro Preto, por exemplo), mas também, — o que já não se percebe às vezes com a mesma facilidade, — de velhos costumes, de mentalidades arcaicas e antigos tipos de cultura, dominando soberanamente ou atropelando-se, como nos exemplos citados, com hábitos, práticas e mentalidades de uma nova forma de civilização.

Não se encontram diversos Brasis, — Brasis de épocas diferentes, — viajando-se somente *no espaço*, isto é, deslocando-se o observador de uma região para outra, mas também numa mesma região ou cidade, em que se pode viajar *no tempo*, para trás, em excursões retrospectivas, em máquinas imaginárias como essa que, no seu romance "Time's Machine", inventou H. G. Wells, para explorar o tempo, não o passado, mas o futuro, e descrever idades ultrapassadas, como êle descreveu os resultados, em futuro remoto, das lutas de classes entre a aristocracia e a burguesia, de um lado, e as massas proletárias, de outro. Ora, essas sobrevivências persistentes de velhas estruturas, costumes

3 mentalidades em conflito com novas formas de vida, esclarecem muitos fatos como os tipos diferentes de comportamento político, de uma região para outra, e as flutuações constantes da estratificação social, econômica e cultural. A primeira impressão que resulta de uma observação superficial, a quem percorre essas regiões ou cidades, é a de que nelas não subsiste nenhuma originalidade individual, e que todos os cidadãos se exprimem por *clichês*, parecendo o pensamento deles como cópias idênticas de um mesmo negativo. Mas, percorrendo de alto a baixo as diversas camadas de estratificação social e cultural correspondentes à estratificação econômica, o que nos impressionará é uma sucessão de tipos e mentalidades muito diversas. Se passarmos, porém, a outras regiões, — às de imigração, — regiões de culturas e cidades novas que brotam do chão como cogumelos, — outro é o espetáculo que nos oferece o Brasil, — "esse imenso laboratório de sociologia experimental", como o qualificou Roger Bastide, "em conseqüência dos contactos dos povos e das raças, da assimilação de culturas as mais contraditórias, vizinhando o japonês, nas mesmas zonas pioneiras (as da exploração e da conquista da floresta virgem), com o italiano, misturando o português seu sangue ao do índio destribalizado e casando-se a doméstica alemã com o negro descendente de escravo". Daí decorreriam, ao menos em parte, como observa Sergio Milliet, no comentário do livro "Les trois ages du Brésil", os "difíceis problemas da política brasileira. Entre o norte do Paraná, que atinge a maioridade e a maturidade em dez ou quinze anos, e o litoral baiano, que já viveu quatro séculos e se sente velho, ocorre um desequilíbrio de interesses e necessidades, inatendíveis mediante leis idênticas e idênticas medidas administrativas".

\* \* \*

Nem sempre, no esforço para compreender o Brasil e os seus problemas, levamos em conta dois outros fatos, em que se podem buscar as origens e a explicação de muitos outros, e sem cujo estudo não nos será fácil compreender nem a direção e a intensidade das transformações sociais nem os fenômenos de estagnação que apresentam muitas de nossas sociedades rurais e urbanas. São eles: a) o tipo característico da expansão geográfica e social, e b) o retardamento (*décallage* ou demora cultural) da expansão ou conquista do poder político em relação à expansão geográfica e social. Vejamos o primeiro. Ao passo que, nos Estados Unidos, como também no Canadá, conforme a observação de Roy Nash, em *The Conquest of Brazil*, a marcha da civilização se processou como uma vaga humana, em marés sucessivas, *a mari usque ad maré*, do Atlântico para o Pacífico, ela se desenvolveu no Brasil, como que aos pedaços e aos arran-

cos (e que arrancos magníficos!) de pontos diversos para direções diferentes. A princípio, "arranhando a praia como caranguejo" (na velha e pitoresca expressão) ; depois, as migrações internas, do norte para o sul, ou do sul para o norte, pelo rio São Francisco, — "o rio da unidade nacional", como lhe chamou Vicente Licínio Cardoso, não em razão do curso favorável das águas ou da navegação fluvial, mas por se terem processado, ao longo do curso ou do leito do rio, as migrações de gado, à busca de pastagens; em seguida, os movimentos das bandeiras paulistas e das entradas ao sertão, partindo de São Paulo, pelo Tietê, para o sul e para o noroeste, e por Campinas, para o Oeste, ou de Taubaté, à procura do ouro, para as Minas Gerais, ou ainda da Bahia, inflitando para o sul ou para o norte, com os sertanistas baianos. É toda uma série de grandes e perigosas aventuras, que, iniciando-se e desenvolvendo-se com o bandeirante, esse "violador de sertões, plantador de cidades", no belo verso de Olavo Bilac, no seu poema "O caçador de esmeraldas", constituíram o mais vigoroso movimento, que registra a nossa história, de conquista e expansão territorial.

Em lugar, pois, de um avanço sempre na mesma direção, de leste para o Oeste, como nos Estados Unidos, — uma expansão irregular, por saltos e investidas em direções diferentes, salpicando de pousos e povoados, de burgos e vilas, a vastidão do território, como, para usar a imagem de Roy Nash, pedaços ou estilhas de granadas que explodissem em pontos diversos. Mas, além desses fenômenos de massas e deslocamentos de fronteiras, em direções diferentes e às vezes opostas, que caracterizam a expansão, a conquista e o povoamento da terra, o outro fato, importante para o conhecimento da evolução histórica e social do Brasil e dos problemas que resultaram desse tipo ou dessa forma de desenvolvimento, — por semeadura ou polvilhamento demográfico pelos caminhos das bandeiras, — é o que notaram Oliveira Viana e, depois dele, Nestor Duarte (este, em seu livro "A ordem privada e a organização política nacional"), a saber, "a disparidade entre a área da expansão social e a área da influência política" ou, essa "espécie de heterocronia que vinha desde o 1.º século, entre a marcha territorial da sociedade e a marcha territorial do poder, essa sorte de discordância entre os dois perímetros, o *social* e o *político*, sendo que este é sempre incomparavelmente menor do que aquele". Esse fato é uma das causas das rebeldias em face do poder central, da presença constante das minorias oligárquicas, em regiões mais distantes, como o Amazonas, o Pará e Mato Grosso, das tendências descentralizadoras e da expansão que teve, no império, o caudi-Ilhismo, e, na república, além desse, o "coronelismo", detentor nas periferias, por si ou por seus prepostos, do poder político. Onde, as distâncias, quase inacessíveis à ação direta do centro,

se formava, por uma evolução linear condicionada do interior', um poder político, lá se desenvolviam raízes bastante profundas para estabelecer entre os chefes locais e o poder central, o medo recíproco de um ou de outro, e, em conseqüência, uma série de situações de compromisso ou de acomodações, de antagonismos e rupturas, na disputa e para a conquista do domínio da região.

\* \* \*

Entre as diretrizes e pontos de referência que nos podem orientar não só no estudo mas na inteligência do Brasil, — mais particularmente, de algumas das mais antigas de suas regiões, e, de modo geral, da vida brasileira, em seu conjunto, pelas largas repercussões em quase todos os seus setores, nenhuma sobrelevará talvez em importância às que se prendem ao regime, que se estendeu por quase três séculos e meio, de exploração econômica, — a monocultura latifundiária e escravocrata. É com ela que se acentuou o desequilíbrio entre os homens do litoral e o sertão, entre os plantadores de cana, e, mais tarde, do café, e os criadores de gado (vaqueiros do nordeste, estan-cieiros do sul e fazendeiros de Minas), entre a aristocracia rural e a burguesia urbana, entre os "camaradas" das fazendas de criação e os escravos das casas de engenho e das fazendas de café, no vale do Paraíba, em São Paulo e no Estado do Rio. O regime de economia patriarcal, no Nordeste, no Recôncavo baiano e em Campos de Cataguases; o desenvolvimento e a decadência da família patriarcal, a formação e a ascensão da burguesia urbana (onde dominaram as plantações de cana e o fabrico do açúcar) já foram analisadas, como o sabeis, por Gilberto Freyre, que se especializou nos estudos do ciclo econômico do açúcar e nos deu três obras realmente importantes, "Casa Grande e Senzala", "Sobrados e Mocambos" e o "Nordeste". É certo que os estudos sobre o ciclo do café (cuja história Afonso Taunay escreveu, fundada numa documentação exaustiva), sobre a família semipatriarcal que nele se formou, com base na escravatura, ainda estão por fazer, dos pontos de vista sociológico e antropológico, ao menos com a profundidade e o de-talhismo com que Gilberto Freyre pesquisou e analisou o ciclo do açúcar, nas referidas regiões, dando-nos uma admirável pintura da família patriarcal. Embora se encontrem pontos de contacto no processo de evolução das duas "civilizações" (se assim podemos chamar-lhes, de um nome que se vulgarizou), — a do açúcar e a do café, no seu sistema de produção e nos seus valores éticos e sociais, engendrados por um modo semelhante de vida material, as conclusões de Gilberto Freyre não se aplicam, a despeito da tendência a generalizá-las, nem a todo o país,

nem mesmo ao ciclo do café, no período em que se desenvolveu, com o suporte da escravidão. Em todo o caso, já se conhece (graças sobretudo às suas análises) o papel do que se convencionou chamar a "aristocracia rural" dos senhores de engenho e, ainda que superficialmente, dos fazendeiros de café, na vida social, econômica e política do país.

Se considerarmos o longo período trissecular por que se estendeu o ciclo do açúcar, e o de quase um século em que se desdobrou o do café, sobre a mesma base do trabalho servil, já nos será fácil compreender e avaliar a importância desses estudos para a inteligência de muitos aspectos da vida social, econômica, política e cultural do país, em algumas de suas principais regiões e na própria esfera nacional. Mas a sua relevância não provém somente da longa duração da monocultura latifundiária, de base escravocrata, e da família patriarcal (ou semi-patriarcal) que nela se formou, mas também de suas conseqüências e repercussões sobre todas as esferas da vida econômica, social e política. O tipo de exploração econômica; a escravidão negra, com todas as suas conseqüências, já tantas vezes analisadas a luzes mais diversas; a força conservadora dos senhores de engenho que, na expressão do ilustre sociólogo e antropólogo, "representavam, na formação brasileira, a tendência mais caracteristicamente portuguesa, isto é, *pé-de-boi*, no sentido da estabilidade patriarcal, em contraste com o nomadismo aventureiro dos bandeirantes, na sua maioria, mestiços de brancos com índios", marcaram por tal forma e tão fortemente a nossa civilização que não é possível compreendê-la sem uma incursão crítica para estudar "as correlações entre o patriarcalismo e a nossa evolução social e política". Foi êle, em grande parte, que realizou a integração, numa unidade, dos valores e das tradicionais linhas da cultura portuguesa nos trópicos, e da civilização brasileira que nela teve suas origens. As suas influências foram, em todos os setores, realmente profundas, mas (o que não devemos esquecer), variáveis conforme as regiões em que o fenômeno se manifestou, com vigor e intensidade ou sob formas já muito atenuadas. Pois, se encontramos diferenças entre o patriarcalismo do Nordeste, engendrado pelo tipo de exploração econômica que ali dominou no ciclo da cana, e o de São Paulo, que, no do café, não atinge senão uma forma paratriarcal, muito maiores as diversidades que se constatarem entre a família de tipo semipatriarcal do antigo fazendeiro de café naquele Estado e no do Rio de Janeiro, e a autêntica família mineira dos fazendeiros e criadores. No Nordeste, o centro formado pela cana e pelo açúcar situava-se em Pernambuco, tendo como epicentro desse movimento econômico o Recôncavo

baiano, enquanto, no sul, se se podia assinalar o centro do ciclo do café, no vale do Paraíba, o epicentro estaria em Minas, cuja influência foi tão característica e tão poderosa no Império como tem sido na República, e onde apenas se esboçaram as formas do patriarcalismo, modelando-se, segundo o tipo mais flexível, a organização da família, sob a pressão de forças econômicas e históricas em presença (o predomínio da mineração e da criação de gado), muito diversas das que atuaram no reino do açúcar e no ciclo mais recente do café, que, em São Paulo, reside à base e constituiu o motor mais robusto de seus progressos.

\* \* \*

Não é menos importante, para o conhecimento de certas características da evolução social, e, especialmente, política e cultural do país, um fato a que tantas vezes já se fez referência, mas que não tem sido analisado suficientemente sob alguns de seus aspectos principais. Refiro-me ao "divórcio entre as elites e o povo" A cultura brasileira (tomada agora a palavra "cultura" no seu sentido restrito e não em sua acepção antropológica) ficou sempre a de uma elite: o povo não a assimilava, mas isso não quer dizer que era puramente ocidental européia, e, por isso, insuficientemente brasileira. Entre as dificuldades que o Brasil não pôde vencer no curso de sua história, uma delas tem sido precisamente essa *não-participação* do povo na vida cultural do país, sua recusa, de algum modo, a fornecer o trabalho ou o material necessário ao estabelecimento de uma cultura, mais estável e homogênea, de raízes nacionais. Camadas de elites e camadas populares têm sido, entre nós, quase sempre impermeáveis. É esse um problema que já abordei em relação ao Brasil, e muito semelhante ao que observaram em Portugal, Antônio Sérgio, em sua obra "Ensaio", e, mais recentemente, Antônio José Saraiva, em "Para a história da cultura em Portugal", que o analisa de vários pontos de vista, nem sempre com rigor e exatidão. Mas, como justamente pondera este último (e suas palavras se ajustam às situações análogas em outros países, como o Brasil), "elite, representando determinada massa, põe e define os problemas dessa massa: mas isso supõe que recebe dela o sangue que a vivifica e que, entre uma e outra, há uma capilaridade, uma rede de vasos portadores da seiva". (Prólogo, pág. IX). Se o nível dos dirigentes (acrescenta) "é função do nível da massa, uma camada popular culturalmente atrasada não nos dá o direito de esperar dirigentes em qualidade e número suficiente para melhorar as condições técnicas de vida, e, além disso, qualquer grupo de dirigentes precisa do apoio e do *controle* de uma massa esclarecida". (Prólogo, pág. XI). É

exatamente esse o fenômeno que se verificou (e ainda se observa) em nosso país, em que entre massa e elites nem existe uma interdependência funcional nem se estabeleceu uma "rede de canais portadores de seiva", desenvolvendo-se uma e outra como dois universos, falando línguas diferentes.

Esclareçamos melhor esse pensamento. O que possuímos, foi sempre uma elite altamente cultivada e instruída (como no Império), mas flutuando como uma pequena minoria na massa informe e caótica de um povo abandonado à sua sorte, mergulhado na ignorância (ainda hoje com mais de 50% de analfabetos) e dominado pela miséria física e social em várias e extensas regiões. Em largo período de nossa história (e é certo que está longe ainda de ser superado) não é somente o dissídio entre o homem do litoral e o do sertão, entre a vida urbana e a vida rural, o que se constata, mas também o divórcio entre as elites e o povo. Contra os fatos, aliás episódicos, esporádicos e acidentais, que se poderiam apontar, para desmenti-la, confirmam essa observação de modo indiscutível diversas constatações. Em primeiro lugar, — irrupções do pensamento europeu, em pequenos grupos de elites intelectuais, surtos epidêmicos de idéias que estavam em voga e rompiam, arranhando a superfície ideológica, sem afetarem, por modificações profundas, a cultura tradicional e sem deixarem senão a lembrança de polêmicas ruidosas e das discussões verbais que provocaram (como no caso de Tobias Barreto), — as teorias trasladadas da Europa, as efervescências de idéias a que deram origem, constituíram, quase sempre, verdadeiras superfetações, uma espécie de ex-crescências mais ou menos ativas, mas passageiras, na crosta do pensamento nacional, epifenômenos que se sobrepunham à cultura do país, sem modificá-la nem exercer sobre ela qualquer influência. Não tem sido menos significativa a esse respeito a atitude do povo em face de movimentos desencadeados pelas elites políticas e militares, como, por exemplo, a proclamação da República, a que o povo assistiu "bestificado", na rude expressão de Aristides Lobo, e, mais recentemente, o golpe de Estado de 10 de novembro de 1937, sem qualquer participação das camadas populares. As edições dos melhores jornais, e dentre os mais lidos, revelam a pequena parcela da população a que se dirigem, como se pode ver, de modo realmente expressivo, de suas tiragens respectivas no país, e do "estudo comparado de 17 grandes diários durante sete dias", publicado sob o título "Une semaine dans le monde" (de 4 a 10 de março de 1951), e feito por Jacques Kaiser, que procedeu a esse inquérito para a Unesco, e, do Brasil, tomou para exemplo e elemento de confrontação "O Estado de São Paulo". Se passarmos para a tiragem de livros, não superior a 5 mil, para uma edição, e 30

mil, pará várias (o que já representa, entre nós, para uma população de 25 milhões de alfabetizados, uma cifra satisfatória), o contraste ainda é mais impressionante do que o do inquérito dos grandes diários, tanto do ponto de vista quantitativo (da tiragem) quanto na parte, neles reservada, aos fatos e problemas da educação e cultura.

O Brasil produziu, no entanto, uma cultura popular, rica e variada, mas sua elite era restrita demais para construir, sobre esses fundamentos, uma cultura nacional mais estável e completa. Foi para essa cultura popular que se voltou, mas já nos fins do século XIX, Sílvio Romero, em "Contos populares do Brasil" (1882) e "Estudos sobre a poesia popular brasileira" (1888), seguido, mais tarde, por outros que, com suas pesquisas e publicações sobre a música e as artes populares, as lendas, o folclore e as formas dialetais, abriram novas perspectivas a esses estudos, muitos dos quais, apesar do impulso que tomaram com Afonso Arinos, Mário de Andrade e Amadeu Amaral (para citar apenas alguns), se mantêm ainda insuficientemente explorados ou quase por explorar. Mas essa cultura de folk, — cultura popular, na grande variedade e riqueza de suas manifestações, e a cultura das elites, que, durante tão longo período (salve exceções), não foi senão um acervo heteróclito de artigos de importação, para se tornar hoje mais variada e mais rica, e mais estável e homogênea, a um tempo, ficaram em quase toda a nossa história (permiti-me insistir), como dois mundos distintos, separados, quase incomunicáveis, sem canais de infiltração de uma em outra ou com um minimum de trocas de influências. Se nessa cultura folclórica se misturavam e se fundiram, com a popular ibérica e, particularmente, lusitana (e, portanto, européia), as culturas indígena e africana, dando-lhe aspectos originais, a das elites, essa, quase toda, afirmou durante os primeiros séculos a sua essência européia e não afirmará senão com mais intensidade no último século. Ela enraizou-se no passado europeu que lhe pertencia também, pelo povo que a transplantou, — o povo português: e, embora, no século XIX e daí por diante, tenha alargado o campo de contactos culturais (com as influências, francesa, inglesa, alemã e, mais recentemente norte-americana), conservou o seu fundo europeu em quase todas as suas manifestações mais importantes. Mas, apesar de suas origens (o que levou um historiador a chamar o Brasil "um pedaço transatlântico de Portugal"), e apesar de todos os empréstimos feitos ao ocidente europeu, ela era, como é, brasileira, exprimia estados de alma, necessidades e aspirações, criava valores propriamente brasileiros, sem deixar de ser parte integrante da cultura ocidental.

Essa origem e as sucessivas influências europeizantes de que tão fortemente se impregnou a cultura das elites no Brasil, não impediram, pois, que ela desenvolvesse seus traços originais, cada vez mais acentuados, como o demonstra o estudo dos movimentos de renovação, no século atual, e das figuras de maior relevo no campo da política e da educação, como no domínio das letras, das artes e das ciências. Ela ficou sempre, com suas qualidades e defeitos, na sua força e nas suas fraquezas, eminentemente brasileira. Pois cada povo tem seu temperamento, seu caráter, seu gênio próprio que imprime a todas as suas realizações; e mesmo a imitação, como lembra João Cruz Costa citando Adrien Delpech, "não vai sem a deformação (e, por que não dizê-lo? sem a criação), o que já constitui uma originalidade". Quem não conhece o caso da Rússia (para dar um exemplo), que, voltada durante longos séculos para a Ásia, separada da Europa e mais do que nunca ligada ao seu patrimônio antigo (refiro-me à Rússia moscovita), não só não perdeu o que sua cultura tinha de original, quando se voltou para o Ocidente (não para imitá-lo servilmente, como observa Weidlé, mas para se radicar num passado que também era o seu, porque era um país cristão e herdara, através de Bizâncio, a antigüidade clássica), como também, por força desses novos contactos culturais, entrou numa fase de fecundas contribuições à cultura universal? "Pouchkine restituiu à Rússia (escreve Weidlé com razão) esse Ocidente medieval e moderno de que ficara separada durante séculos, e todos os grandes artistas e escritores do século XIX, que foi, do ponto de vista cultural, o grande século da Rússia, continuaram sua obra. Pode-se, de fato, imaginar Tolstoi sem a influência de Rousseau, ou ainda Dostoievsky, sem as do Dickens e mesmo da tragédia clássica francesa? A pintura, a música, o teatro russo seriam possíveis sem os seus antecedentes ocidentais? O pensamento russo teria também podido desenvolver seus traços originais, se ele não se tivesse submetido à disciplina do pensamento idealista alemão" (com Hegel à frente, e, na esquerda hegeliana, com Karl Marx e os que lhe sucederam no ocidente europeu) ?

Certo, uma das características da cultura brasileira (permiti-me insistir sobre este ponto que é capital), de que resultaram conseqüências diversas, foi e talvez seja ainda o fato de que ficou ela, mesmo no período de seu maior florescimento, *confinada à elite*, mais larga na República do que no Império, mais larga hoje do que no primeiro quartel deste século, mas à qual o povo ou se manteve ausente ou continuou a opor uma

resistência passiva. O mal, como querem alguns, não estava nas influências européias ou em quaisquer outras, que tenha sofrido e a que hoje mais do que nunca estará submetida, mas nesse fato do alheamento, maior ou menor conforme as épocas ao seu próprio meio, e do divórcio, em consequência, entre as elites e o povo. É a esse fato que se liga, a certos respeito, o problema universitário, como já observei em outra ocasião e assinala, por sua vez, Antônio José Saraiva, com referência a Portugal, quando reconhece que "*o baixo nível da massa portuguesa torna impossível uma verdadeira Universidade. A elevação e eficiência dos órgãos dirigentes de qualquer grupo dependem em última análise (afirma êle com razão) do nível médio desse grupo. Ora, com um nível extremamente baixo (lá como aqui), como queremos ter dirigentes esclarecidos? Em primeiro lugar, não há uma base suficientemente larga para recrutar esse pessoal dirigente; em segundo lugar, o controle não pode ser feito satisfatoriamente, dado que esse controle compete ao cidadão e o nível deste é o que sabemos. Enquanto, pois, o nível médio não subir suficientemente, é inútil qualquer esforço de cultura universitária*". Parece-me fora de dúvida que a cultura da classe dirigente é atualmente mais próxima da cultura da classe dirigida, mas não porque a desta se tenha elevado e difundido muito (há mais de 50% de analfabetos no país, e sobre o resto nem é bom falar), mas porque baixou sensivelmente o nível de cultura das camadas dirigentes. E, como, ao contrário do que afirmam os economistas, "a desigualdade de fortuna (ou de poder econômico) se suporta às vezes melhor do que a da cultura", a tendência da demagogia é ou *não cultivar-se*, deixar-se inculta e ignorante, ou *afetar*, para atrair as massas, desprezo pela cultura e descer ao nível delas. É sempre mais fácil e certamente mais prudente do que educá-las e dar-lhes plena consciência de si mesmas... Se se esforçassem por elevar o nível de cultura das massas, por certo se arriscariam a perder sobre elas a influência que conseguem exercer, atuando sobre essa matéria política tão maleável como é a massa instintiva e afetiva.

Se a esses e outros problemas que levanta o estudo das relações entre massas e elites (e o problema da cultura é problema da elite e da massa, a um tempo) se acrescentarem os resultantes dos fenômenos de contacto de culturas diferentes, que se podem analisar segundo uma perspectiva diacrônica ou sob seus aspectos sincrônicos, vereis como se complica a questão que acabamos de tocar e é de maior interesse para o conhecimento do Brasil. Entre eles podia apontar a maior ou menor resistência, conforme a época, de nosso *background* ou dos fundamentos da cultura tradicional à invasão e difusão de certas idéias e a im-

permeabilidade à influência de outras; o sistema e a hierarquia de valores, que constituíam, na sociedade de uma certa região, em determinada época, a sua "concepção de vida", e em função dos quais viveu a comunidade, o indivíduo; as relações entre esses valores, e entre eles e as forças sócio-culturais operantes, como entre os valores tradicionais e os novos valores implicados em tais ou quais teorias importadas (como, por exemplo, o positivismo) ; as correntes renovadoras do psiquismo coletivo que trabalhavam ou trabalham subterraneamente, embora sem um sentido e uma direção bem definida, favorecendo, em todo o caso, a irrupção de idéias novas; a concentração dessas idéias e teorias em *certos círculos culturais* (filosofia, religião, direito ou política), sem qualquer repercussão em outras esferas da cultura, como o caso do positivismo, que se concentrou nos círculos religioso e político, sem nenhuma influência no plano científico; os diferentes graus de tensão e de interpenetração entre as idéias novas e as velhas idéias ligadas à cultura tradicional, conforme os grupos profissionais então dominantes (advogados, médicos, engenheiros ou militares) ; o que delas se integrou, ainda que com desvios ou deformações em seu desenvolvimento, na cultura nacional ou nas culturas locais, em que surgiram e donde se irradiaram para outros pontos do país; a sensibilidade maior ao pensamento alemão, no norte (Bahia e, sobretudo, Recife), onde foi insignificante a imigração germânica, e a maior influência da cultura francesa, no sul, como atestam respectivamente, no norte, entre tantos outros, os casos de Tobias Barreto e de Farias Brito ("A escola teuto-sergipana", na denominação pitoresca de Carlos de Laet) e a expansão das idéias político-religiosas de Augusto Comte, em São Paulo, na capital do país, em Ouro Preto, em Minas, e no Rio Grande do Sul, onde orientaram a própria política, em longo período da vida republicana.

• \* \*

Mas, para não nos alongarmos em demasia, e cingindo-nos ao propósito de apenas apontar fatos e diretrizes essenciais à compreensão do Brasil, é preciso ainda atentar para as transformações que se vêm operando há quase um século e se intensificaram nestes últimos vinte e cinco anos, e os marcos que assinalam essas transformações técnicas econômicas, sociais e políticas. De modo sumário e numa síntese apertadíssima, creio que poderia incluir esses "pontos de referência", da maior importância e quase todos ainda por estudar, nas seguintes indicações, possivelmente incompletas: a abolição do tráfico de escravos e a ascensão da burguesia urbana, nos meados do século passado; a abolição da escravatura, em 1888, e, em con-

seqüência, o desenvolvimento da imigração que, com ser maciça, de italianos e de sírios em São Paulo, não retardou a constituição do espírito nacional; os grupos ou série de grupos de famílias cuja pressão deu lugar a uma interrelação de forças, econômicas e políticas, e a um pluralismo oligárquico, na república; a reação burguesa liberal que desfechou na revolução de 30; os dois grandes surtos industriais (depois e, em consequência das duas guerras mundiais, de 1914-1918 e de 1939-45) : a industrialização e a urbanização, afetando direta e profundamente os centros em que se produziram esses fenômenos, e suas repercussões, com intensidades variáveis, em extensas regiões; a introdução das diversas invenções técnicas, com todos os seus efeitos que se reforçaram mutuamente, e as transformações econômicas e sociais; as modificações de estrutura demográfica; a abertura de atividades, carreiras e perspectivas novas que acompanharam o processo de urbanização, e as migrações interiores; a legislação social e a ascensão da pequena burguesia e das massas; a vasta corrente de mobilidade social que circula em alguns Estados e nos maiores centros urbanos, em contraste com o mundo, mais ou menos isolado e estático, de coletividades delimitadas e ainda dobradas sobre si mesmas, em outras regiões do país; as tensões, conflitos e acomodações entre o poder econômico e o poder político e entre o poder militar e o poder político; a aceleração progressiva da substituição e do nivelamento de toda a superioridade social e individual; a baixa absoluta do nível das elites contemporâneas, especialmente políticas, e a elevação relativa das massas. Aí estão, como vedes, alguns, entre outros fatos ou "pontos de referência", relativos ao último período e, particularmente, à fase atual da civilização brasileira, e cujo estudo, indispensável ao conhecimento do Brasil, reclama o interesse, a competência e a dedicação de numerosos pesquisadores, em suas especialidades respectivas.

Certamente, a difusão das modernas técnicas de produção, transporte e comunicações, e as mudanças de estrutura econômica que estão na origem das transformações sociais; os freqüentes deslocamentos de população que se multiplicaram em consequência; o advento do capitalismo; o impulso que tomou a civilização urbana e industrial, e os contactos de culturas diferentes acarretaram, no segundo quartel deste século, modificações sócio-culturais bastante profundas para assinalarem a fase crítica da transição de uma economia agrícola para uma economia fundada na indústria. Pela extensão de suas repercussões nas instituições sociais e no mecanismo da vida política como em todas as camadas e esferas da organização social e pela importância e complexidade dos problemas que suscitaram, pode-se avaliar a força e a intensidade com que se vem proces-

sando a industrialização e a urbanização do país. Já se tem chegado, por isto, a opor ao Brasil antigo (tal o contraste que se estabeleceu) um Brasil novo que surge penosamente das ruínas do velho edifício social, abalado pela desintegração das formas tradicionais e pelas mudanças dos modos de produção e do sistema de relações entre os indivíduos e entre as classes. Mas, na verdade, nem o ritmo da evolução urbana tem sido igualmente rápido mesmo nas regiões mais industrializadas, nem as transformações se processam sem uma resistência, variável conforme os meios, oposta pela atitude de conformismo ou sujeição às normas tradicionais. De fato, por um lado, o desenvolvimento da vida urbana, a que o ocidente europeu, nas palavras de Claude Lévi-Strauss, "se habituou a associar seus valores mais refinados no plano material e espiritual", se concentrou em algumas regiões situadas na faixa litorânea, no centro-sul e, particularmente, no planalto paulista, estendendo-se, em graus variáveis, a outros setores geográficos vizinhos desses principais focos de irradiação. Apesar dos novos meios de transporte e de comunicações que criaram uma corrente mais intensa de trocas comerciais e culturais, imensas regiões estão por povoar e numerosas coletividades ainda permanecem isoladas e estacionárias, com seus padrões de vida extremamente baixos, ou apenas começam a evoluir quando em presença de situações novas ou sob o impulso, de intensidade variável conforme as distâncias materiais e sociais, de forças civilizadoras, intermitentes ou esporádicas. Por outro lado, se já é poderosa, em alguns pontos, a ação transformadora e, por isso mesmo, destrutiva (porque não se renova sem se destruir) da técnica industrial moderna e do processo de urbanização, não o é menos a influência conservadora proveniente de uma certa homogeneidade cultural que, a despeito da diversidade de condições geográficas, étnicas e históricas, persistiu entre nós até o aparecimento da grande indústria, responsável por essas transformações que convém analisar e interpretar, aqui como por toda a parte, "em função dessa concepção comum de vida, desse fundo comum de tradições culturais".

Que a concepção de vida, as idéias e atitudes de espírito se vão transformando não só por força das mudanças nas formas sociais de produção como também pelos contactos de culturas diversas, não há sombra de dúvida. Embora se possam levantar restrições à observação, tomada a rigor e em termos de determinismo, de que "os homens que estabelecem as relações sociais conforme a sua produtividade material, produzem também os princípios e as idéias conforme suas relações sociais", já constitui noção fundamental a das correlações multiformes e mudá-veis, ou da "solidariedade existencial entre a vida espiritual do

homem em seu conjunto e, particularmente, a sua vida intelectual, de um lado, e, de outro, as condições de sua vida social". Mas na análise dos laços concretos entre as transformações da infra-estrutura e as mudanças no plano das concepções ideológicas, é preciso ter sempre em vista o "fenômeno da inércia" da cultura brasileira que deita suas raízes na cultura colonial e que já teve ocasião de estudar em suas origens, manifestações e conseqüências. Pois, com todo esse progresso econômico resultante da industrialização e com o desenvolvimento constante das trocas intra-regionais e inter-regionais, as concepções cristalizadas e estratificadas durante mais de três séculos e meio, ou se conservam, por efeito da inércia cultural, quase inalteradas em grande parte do país, ou se modificam num ritmo desigual conforme as esferas da cultura (fenômeno da "demora cultural") ou evoluem tão lentamente que, a não ser nas regiões mais industrializadas, não se percebem nitidamente as modificações operadas em diversos setores do universo do pensamento, Daí, do próprio fato da inércia, influindo em sentido contrário ao da difusão, — "fonte principal de toda a dinâmica cultural",

— as sobrevivências e resíduos, nas zonas altamente urbanizadas, as oposições de escalas de valores, os desvios e as deformações, e a ruptura de equilíbrio entre a "superfície" e a "profundidade" ou, por outras palavras, entre o sentido e a influência das relações "profundas", ligadas à tradição, e as relações ou comunicações mais ou menos superficiais que se estabeleceram e em cujo nível circulam as concepções mais diversas. É certo que, como por tantas formas já se repetiu, não se faz obra de ciência, sobretudo no domínio das ciências humanas, "se não se toma algum recuo em relação ao objeto estudado, se não fazemos um esforço para nos dessolidarizarmos de todos os valores aos quais estamos submetidos como membros do corpo social". Mas, nem nos falta uma certa perspectiva histórica nem escasseiam os materiais e dados necessários para precisar, por análises meticolosas, os diversos problemas relativos aos fenômenos de aculturação, à integração de elementos novos na configuração cultural de tais ou quais regiões, à rejeição de outros, e aos pontos do país em que os padrões tradicionais opõem maior resistência às novas concepções e formas de vida, mantendo, senão acentuando, em certos casos, de uma região para outra, as diferenças de aspectos e níveis de cultura.

\* \* \*

Tem-se dito e repetido que o país atravessa uma fase crítica, — das mais graves por que já passou, — e que, iniciando-se na esfera econômica, se desenvolveu, atingindo-os seriamente, por

quase todos os setores da vida social e da vida espiritual e intelectual, nas suas mais diversas manifestações. Mas não é menos certo que toda a crise é um "ponto de chegada" e, ao mesmo-tempo, "um ponto de partida". Sem pretender que as "leis históricas" por êle formuladas sejam tais que possam levar a um determinismo (e Arnold Toynbee repele o determinismo' spengleriano e outros), estabelece o historiador inglês certas relações de uniformidade relativa que se resolve em alguns pontos de vista fundamentais. O primeiro deles é o de *desafio* e *resposta*. Segundo Toynbee, toda a civilização procede da resposta, superadora ou vitoriosa, a um certo *repto* ou *desafio* lançado pelo meio natural como de outra categoria, por forças internas do próprio meio em evolução ou por forças externas. A resposta inicialmente vencedora se constitui em avanço de civilização e esta só perdura na medida em que a novos desafios encontra novas respostas. Especulando sobre o papel dos indivíduos criadores e das minorias criadoras, formula Toynbee o outro ponto de vista geral do *retiro* e *retorno*. O indivíduo criador retira-se para criar, retornando ao seio de uma minoria que formula criadoramente, no âmbito social e político, o que os indivíduos produziram no retiro. Os indivíduos e as elites renovadoras não se retraem nem se retiram senão para se fortalecerem e, quando as supúnhamos ausentes, surgem às vezes para a luta com energias insuspeitadas e transformam-se em forças coletivas, identificando-se com os grupos. Lembrai-vos das palavras de Anacharsis Cloots, na brochura que redigiu para a Convenção, na Revolução Francesa: "France, méfie-toi des individus". O princípio da *autodeterminação* como realidade que assegura a vigência, na história, de uma certa civilização, é o terceiro ponto de vista: a perda da autodeterminação em todas as ordens equívale à crise de uma civilização.

Estamos evidentemente numa dessas crises; mas, como toda a crise, conforme ainda há pouco vos dizia, é um ponto de chegada e, ao mesmo tempo, um ponto de partida, tudo parece indicar que a civilização brasileira encontrará respostas adequadas aos novos desafios que lhe foram ou vierem a lhe ser lançados pelo meio natural, pelas profundas transformações por que está passando a sociedade, e pelos graves e complexos problemas que essas mudanças econômicas, sociais e políticas levantaram em todos os setores. Confiamos nas gerações de homens maduros e, sobretudo, nas gerações jovens. A mocidade em geral está sempre impaciente para entrar em ação e, por isso mesmo, — com uma consciência mais ou menos lúcida da pesada herança que vai receber, — se esforça por se aparelhar para ela, por um conhecimento cada vez mais largo e sólido do país e de seus problemas. Não somente a ação construtora,.

mas a própria atividade destrutiva, para ser eficaz, tem de se apoiar numa base segura de conhecimentos reais. O problema que se impõe a cada um, não é realmente (pergunto) saber o que é preciso pensar e o que é preciso fazer, se é preciso fazer alguma coisa e o que, ou nada fazer e deixar fazer? Ora, a tendência que, infelizmente, se observa, é o ceticismo displicente, a ausência, a fuga, a neutralidade ou a *não-participação*. Às vezes, sob a aparência de fuga, o que existe, na verdade, é o *retiro*, a que se refere Toynbee, para um próximo *retorno*. Esperamos sinceramente que assim o seja, se é que não estamos pensando mais com os nossos desejos do que com dados objetivos. Em todo o caso, vai aumentando cada vez mais o número das pessoas que se lavam as mãos como Pôncio Pilatos, que tende a tornar-se, paradoxalmente, o padrão de uma época sombria, dilacerada pelas guerras frias ou quentes, de nervos ou de sangue, pelos interesses de um egoísmo feroz e pelas investidas de paixões sem freios. A massa dos cidadãos declina toda a responsabilidade e parece dispor-se cada vez mais a tomar o hábito de deixar aos dirigentes a responsabilidade do que acontece ou possa acontecer.

Dessa massa informe e apática, os que lêem apenas jornais, — dominados por uma nova paixão, a das informações, — contentam-se com notícias e palavras, e, como são elas não raramente contraditórias ou tendenciosas, acabam, nas suas hesitações, como o asno de Buridan, que não chegava a escolher entre o balde d'água e a medida de cevada.. Mas, entre os moços, em geral, não se produz essa separação entre as palavras e os atos. Eles preocupam-se antes em pôr sua conduta de acordo com a opinião que formam ou acabam de exprimir; não amam o saber pelo saber; não têm horror à responsabilidade nem o culto do pilatismo; não costumam satisfazer-se com meros conhecimentos ou idéias que não os preparam para a ação, nem julgam terem libertado suas consciências por gestos e "palavras que ficam no ar, sem empenharem nada e ninguém". É preciso, afinal, passar da teoria à prática, da análise científica às aplicações, do estádio documentário ao de previsão para elaborar uma política de base realista e objetiva. Não é, de fato, a previsão que merece ser condenada, "mas uma previsão vasta de mais, estabelecida superficialmente sobre constatações em que um espírito de partido tenha desempenhado um papel predominante". Terminando, pois, permiti-me exprimir a esperança de que essas reflexões, apenas esboçadas, em que procurei seguir, por assim dizer, a linha dos altos cumes, ou seja dos problemas centrais que polarizam os demais e lhes servem de pontos de referência ou de unificação, possam ser úteis ao curso que promovestes. e de que foram encarregados mestres de autoridade consagrada no domínio de suas especialidades. Na con-

vicção de que, nesse curso, se procederá, num esforço de imparcialidade e com espírito objetivo, a uma revisão crítica de dados e observações, para ulterior debate de idéias (pois "a verdade, como escreveu Renan, é um diálogo em que ela desprende de pontos de vista divergentes"), quero renovar, com minha profunda homenagem a esse grande instituto de estudos brasileiros, as mais sinceras felicitações pela excelente iniciativa com que se anuncia o desejo de se armarem os estudantes (e todos o somos, apesar das diferenças de idade), com idéias cada vez mais claras e precisas da realidade nacional e de seus problemas, para uma vida pública, digna, bela e fecunda.

# CIÊNCIA E HUMANISMO

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do I. N. E. P.

As épocas de confusão e conflito no campo das idéias são também as épocas de discriminação, de análise, de reformulação dos problemas e, deste modo, de reclarificação dos objetivos e diretrizes do espírito humano. É neste sentido que Whitehead afirma ser todo choque de doutrinas uma oportunidade.

Ora, o meu propósito, aqui, é o de encarar o nosso tempo a essa luz. E creio não me levarão a mal a tranqüilidade com que proclamo a convicção de que as nossas divisões e contradições presentes são muito menos um flagelo, que uma oportunidade. Mais ainda: somente graças a elas poderemos ver quais os nossos reais problemas, poderemos redescobrir os pressupostos tácitos em que nos apoiávamos e, assim, trazer à luz os elementos necessários à análise e à reformulação indispensável, para uma nova integração.

Divisões e contradições não são, aliás, algo de estático, para serem estudadas em si mesmas; mas indicações de formas diversas de compreender, que coexistiam mal evidenciadas e que afinal explodem em conflitos inevitáveis, impondo uma solução ampla, senão de integração, ao menos de nova conciliação e harmonia.

A divisão que o nosso tema traz a debate é a divisão entre o "humano" e o "científico" e o "humano" e o "técnico", divisão e conflito que chegam a se manifestar, com tamanha intensidade, em certos meios ou certos grupos, a ponto de sugerirem soluções extremadas, que se inspiram menos em quaisquer filosofias, que em elementares revoltas contra a ciência e a técnica, e retornos sentimentais aos estudos literários e lingüísticos que, em outros tempos, constituíram os chamados estudos humanísticos.

O exame desse conflito e das concepções nele envolvidas parece-me que pode ser fecundo em esclarecimentos e, talvez, mesmo em sugestões dirimentes.

\* \* \*

Não irei, mais uma vez, caracterizar a nossa civilização, a civilização dos nossos dias. Basta lembrar que a chamam de "ma-

terial", "científica" e "técnica", em oposição explícita ou subentendida a "espiritual", "moral" e "humana". Acentuamos que o homem está progredindo *materialmente* e se deteriorando *espiritualmente*, acrescentando muitos que isto se vem dando pelo abandono alarmante dos valores morais e humanos. Tais valores "espirituais" seriam os desenvolvidos pela literatura, enquanto os valores "materiais" à ciência se filiarão. Daí a revolta contra a ciência e a exaltação dos estudos lingüísticos e literários, como os verdadeiros estudos humanísticos. A ciência "materializou" a vida humana. Salvar-nos-emos voltando aos estudos exclusivamente literários que marcaram as culturas pré-científicas...

Por mais espantoso que pareça, não é outra a atitude de certas correntes, cada vez mais pressionantes nos dias de nossa ainda adolescente civilização industrial. Os novos "humanistas" não pretendem humanizar a ciência, responsável pela civilização tecnológica e industrial, em que vamos ingressando, mas humanizar o homem des-humanizado pela ciência, por meio de doses intensivas de estudos lingüísticos e literários que, só eles, teriam o dom de re-humanizá-lo. Não apresentam tal sugestão como algo de original e novo — que poderia sê-lo, na verdade — e sim, como lição a tomar e repetir de épocas passadas, em que os únicos estudos então susceptíveis de coordenação e sistematização teriam criado as civilizações "espirituais", de que se recordam com inexaurível nostalgia.

Ora, o que foram realmente essas civilizações "espirituais"? Os "neo-humanistas" que hoje nos acotovelam não escondem que os seus mais lídicos e autênticos delineamentos estariam aquém da era cristã, na Grécia do período chamado clássico, ou — alternativa de viagem mais curta contra o tempo — nas revivescências do renascimento, não devendo, entretanto, ser esquecido o longo período medieval, em que, de qualquer modo, os seus intelectuais (muito poucos), não sendo "científicos", alimentavam-se, de conserva, bem ou mal, daquela parte do saber miraculoso, que foi possível ou foi conveniente salvar da antiga civilização paga.

Para curar a desidratação espiritual e moral da época e os sustos e os alarmas que ela está provocando, convenhamos que a panacéia. .. é forte, forte e heróica!

Mas foram realmente "espirituais" essas civilizações ou tais períodos de nossa comum civilização ocidental? E se o foram, por que e em que consistia a sua "espiritualidade"?

Se bem refletirmos, veremos que a dita "espiritualidade" decorria de um sistema já bem marcado de classes, em que certo grupo de indivíduos dispunha de suficiente lazer para se entregar a atividades intelectuais, estéticas ou recreativas, que chama-

vam de "espirituais", por serem livres ou espontâneas — ou não produtivas. O "espiritual" seria o que estivesse suficientemente desligado de condições materiais forçadas, para poder ser praticado. .. "livremente".

Os gregos, já então alicerçados em um regime escravocrata, chegaram, efetivamente, a desenvolver toda uma filosofia para esse tipo especial de homem "livre" e "espiritual". Aceita que fosse a teoria de que certos homens são "escravos", até por "natureza", a teoria social conseqüente importaria em um conceito de "homem livre" à maneira grega, isto é, de homem cujas necessidades materiais seriam atendidas por "escravos" e que se entregaria às delícias da vida mental, como um "quase-espí-rito", que passaria a ser, assim, cada um dos privilegiados, desde que não o assustasse, como então não o assustava, qualquer estálido da paz social em seu redor, como em Roma veio a acontecer, com Spartacus — um grande susto, a cujo registro, bem ou mal, não pode fugir a história.

No fundo, os gregos alimentavam o sonho de uma sociedade que tivesse as "virtudes" ou o determinismo que emprestamos às sociedades de formigas, com as suas castas de trabalho e de lazer biològicamente estabelecidas, ou seja por "natureza", ficando às classes de lazer a tarefa ou missão de *homens*, no sentido amplo e estético de criaturas semi-espirituais. Não é sem razão o reconhecimento de que a utopia da república de Platão nos levaria a uma sociedade totalitária do gênero fascista.

A filosofia e a teoria do conhecimento elaboradas por e para uma civilização baseada na divisão entre atividade material e atividade espiritual, haviam de ser coerentes com seus pressupostos sociais e imaginar a vida perfeita como uma vida devotada ao conhecimento pelo conhecimento, ao conhecer para contemplar e participar das delícias da vida das idéias e pelas idéias.

O homem assim é que era o animal racional, perfeito, o animal que concebia o conhecimento e se deleitava no saber. Mas, ao lado dos semi-espíritos "livres", da Grécia clássica, uma classe semi-livre ou cada vez menos livre de trabalhadores, inclusive até mesmo os artesãos, e toda uma classe de puros escravos labu-tavam e pelevavam na velha lida humana, material e dura, em que os homens não são a ficção do animal racional, mas, animais de ação, criaturas de propósitos e hábitos, de desejos e medos, de paixões e indiferenças, para quem o conhecimento não pode ser nunca um artigo de contemplação e de êxtase, mas instrumento de trabalho, modo de fazer as coisas, regra para o comportamento, conjunto de dados para a solução de seus múltiplos e permanentes (e humanos, muito humanos) problemas.

O tão apregoado ideal de cultura grega era, pois, — reconheçamos a indiscutível verdade — o ideal particular, parcialís-

simo de uma classe ou casta de sibaritas da inteligência, tão especial e tão limitada quanto o ideal de vida monástica, que lhe sucedeu e que da fórmula grega se originou, com a inclusão a mais, tão-somente, de uma falsa atitude de sacrifício, que os helenos ignoravam, pois já se julgavam, aqui na terra, em plena beatitude espiritual.

Não fosse a divisão em castas da sociedade grega, pela primeira vez posta e alcandorada em filosofia, e o lazer assegurado aos homens "livres" — isto é, livres de trabalhar — e não seria possível a sua teoria do conhecimento, nem a sua teoria da vida perfeita. Longe de mim insinuar que sua contribuição não foi grande. Foi grande e mesmo imensa, em sua exaltação da faculdade humana de conhecer, a ponto de resumir o homem à inexaurível curiosidade e à busca incessante do saber pelo saber, o saber de contemplação e fruição, primordialmente, com discutíveis possibilidades de aplicação, secundariamente.

Mas, nenhuma sociedade moderna, fundada em concepções completamente diversas, pode ser atendida pela tão linda fórmula grega. Como, igualmente, nenhuma sociedade moderna pode encontrar nas fórmulas medievais a solução para os seus problemas de organização e bem-estar humanos.

A velha idéia de separação entre o material e o mental, transformada na Idade Média em separação do homem e do mundo fundada aquela numa sociedade de homens "livres" e de escravos, os "livres" encarregados do espírito e os escravos da matéria, e a separação do homem e do mundo, em duas vidas, uma terrena, outra supra-terrena; somente uma tão velha idéia é que podia sustentar a concepção de mente ou espírito como algo que se pudesse ter a cultivar, separadamente, à margem ou acima das atividades materiais, correntes e absorventes de toda a vida humana, como ela é, para a grande maioria ou a maioria crescente dos seres humanos.

Vistos os antigos e superados períodos da evolução humana à luz das suas próprias condições, as suas respectivas filosofias nos surgem como esforços de racionalização perfeitamente coerentes e, se quiserem, admiráveis; mas, tão intransplantáveis para a nossa época quanto as armaduras dos cavaleiros medievais ou a consulta aos oráculos na Grécia.

A filosofia e o "espírito" de cada época são produtos, quiçá subprodutos de sua cultura, não sendo possível "espiritualizar" uma civilização com tais produtos ou subprodutos de outras.

Um velho amigo meu, encanecido no estudo da história e das vicissitudes da cultura humana, imaginara, a esse respeito, uma peça de teatro em que satirizasse a nossa confusão filosófica moderna, obrigando os homens a se vestirem de acordo com a idade

de suas idéias. A sátira lembraria o teatro grego e, talvez, fosse mais eficiente do que qualquer outra argumentação para curar os que pensam salvar a cultura "espiritual" da humanidade, já obrigando a todos a aprender latim, já, segundo métodos mais sofisticados, obrigando todos a lerem uma prateleira de livros clássicos. E certas prudências ainda recomendariam que uns poderiam ir tais como se salvaram do tempo (quando integralmente foram salvos), para o acervo da prateleira recomendada, mas outros, só em estratos, por antologias ou seletas, deveriam lá figurar ...

\* \* \*

A realidade é que em ambos os períodos em que prevaleceu uma filosofia mais contemplativa do que ativa para a vida humana, isto é, na Grécia e na Idade Média, e que, por isto, se consideram mais "espirituais", o que se deu foi uma dualidade de sociedades, nítida e real entre os gregos, com a divisão, afinal sem disfarces, entre homens "livres" e escravos, e amenizada ou disfarçada na Idade Média, com a idéia de secular e religioso, ou mundo e Deus, temporal e espiritual, esta vida e a outra.

Em ambos os casos, o dualismo filosófico de matéria e espírito concretizava-se efetivamente em uma dualidade de classes, de instituições, ou de formas de vida tanto quanto possível apartadas, como era mais particularmente a situação na Idade Média.

O caso da sociedade moderna é, sob muitos aspectos, o oposto da sociedade grega e mesmo da medieval. Estamos, desde o aparecimento da ciência, como é ela concebida hoje, a tentar uma organização social em que todos os homens tenham oportunidades iguais para se desenvolverem segundo as suas aptidões individuais e viverem *aqui* e *agora* uma vida decente e de progressivo bem-estar, fundada no trabalho e em uma organização social justa.

O ideal do homem "livre" grego chega a ser uma das mais condenáveis formas de viver na sociedade moderna e o ideal monástico da Idade Média somente, em rigor, sobrevive nas ordens religiosas ativas e de trabalho, ou neste sentido evoluídas. Se alguma coisa, aliás, caracteriza, em síntese, a sociedade moderna, é o ideal de trabalho, devendo vir a ser esta a atividade por excelência honorífica do nosso tempo.

Como poderia, assim, a "espiritualidade" típica dos homens de prol, gregos ou medievais, fundada na contemplação e na supressão das atividades materiais, ser o remédio para a nossa "*materialidade*"? E como poderia a ciência, cujos frutos são as tecnologias — as novas técnicas de cunho ou caráter científico — que estão a recondicionar o trabalho humano, ser considerada culpada do "materialismo" moderno?

Nunca poderíamos ensaiar o nosso modo atual de vida, sem as transformações tecnológicas que a ciência moderna nos trouxe. E nunca teríamos chegado a tal ciência sem a revisão da "fórmula" grega do conhecimento. Essa revisão se operou com a ênfase dada à observação e o impacto desta observação, renovada, melhorada e ampliada, sobre os conceitos do mundo especulativo helênico e medieval.

Com os progressos da observação e da experimentação científicas, passamos a uma nova teoria do conhecimento. Este já não é o resultado da pura atividade mental a que se referiam os gregos, mas o produto de uma série de operações materiais e concretas, inclusive as operações mentais, também elas materiais e corpóreas. Não só a teoria do conhecimento, mas também o seu objeto foram modificados, pois, o material e não apenas o mental, o mutável e não apenas o imutável, o temporal e não apenas o eterno passaram a ser os novos e verdadeiros objetos do conhecimento humano. Salvo na pura especulação matemática (e mesmo nesta os aparelhos começam a ingressar, e com eles os processos concretos), em toda a demais atividade intelectual humana a identificação desta atividade com os métodos concretos de trabalho material já se estabeleceu quase por completo. A distinção entre os laboratórios — este próprio nome seria inconcebível na Grécia — e os *ateliers* e oficinas ou, as fábricas, e, hoje, os grandes "combinados" fabris, é uma distinção apenas de grau ou de fins imediatos, e nunca da qualidade do trabalho empreendido. O trabalho para produzir coisas e o trabalho para produzir conhecimentos sobre as coisas (este quando em nível verdadeiramente científico) são idênticos. Em um e outro, os processos de observação, ação e controle são equivalentes, com simples diferenças de ênfase e refinamento, quanto aos alvos e à planificação, aliás conectados em interação e interdependência constantes.

Com esta nova teoria do conhecimento que, quando não existente ou não de todo elaborada, deveria ser urgentemente formulada ou aperfeiçoada, seria impossível a filosofia do "espírito" elaborada, com a adequação que já salientamos, pelos gregos, para a sua sociedade e o estágio do seu desenvolvimento. Mas, assim como eram humanos, humanizantes e humanísticas, pela forma que focalizamos, a filosofia e a ciência gregas, assim deveriam ser consideradas humanas, humanizantes e humanísticas a ciência moderna e, como ela, os seus frutos — as tecnologias — que multiplicaram, de modo tão espantoso, os resultados do esforço humano, com economia deste, como nunca possibilitada, e oportunidades de lazer e de aperfeiçoamento espiritual, como nunca sonhadas, para todos os que trabalhem (ou desde que todos trabalhem e produzam), tudo a depender, apenas, de simples reajustamentos sociais.

Como se pode conceber que alguém venha a considerar inumanos esses desenvolvimentos e a buscar em filosofias peremptas os segredos do humanismo, a não ser que este alguém conserve realmente da vida a antiga idéia grega de que só a contemplação intelectual e estética, privilégio de poucos, seja fim digno do homem?

Só a paradoxal conservação desse "ideal" em amplos grupos de intelectuais e a recusa da nova ciência (para sobreviver) em elaborar a sua própria filosofia explicam o recrudescimento intermitente das tendências de manter os dualismos, em que se apoiavam a filosofia e a ciência grega e medieval.

Toda tentativa de "espiritualizar" a vida moderna, mediante superfetações culturais clássicas ou medievais, funda-se na conservação do dualismo grego entre vida material e vida mental, dualismo que o conhecimento científico, a nova teoria do conhecimento científico, o método do conhecimento científico destruiu e aboliu.

Somente será possível "espiritualizar" e "humanizar" a vida moderna, humanizando e espiritualizando a ciência, o trabalho e a organização social, de nossos dias, senão para agora, para o mais ou menos próximo futuro. O divórcio entre o material e o espiritual é inconcebível, salvo como aspectos da mesma atividade geral, que é, simultaneamente, material e espiritual ou espiritual e material.

\* \* \*

Historicamente, todos sabemos que o saber científico, como o concebemos hoje, se elaborou por saltos e não sem luta e esforço, para vencer resistências obstinadas. Para que o método experimental se aplicasse ao mundo físico, primeiro, e depois, ao mundo fisiológico, houve perseguição e martírio... E porventura já estará superada a era dos perseguidos e dos mártires do progresso humano?!...

Tais conhecimentos eram considerados perigosos, porque ameaçavam interesses criados e abalavam os fundamentos de uma ordem social inspirada em um saber unificado e pretensamente comum a toda a civilização vigente.

Como viemos, depois, a considerar tais conhecimentos "materiais" e estranhos aos dominantes aspectos sociais e "humanos" da vida?

É que, conquistado o progresso científico moderno, as velhas idéias não se consideraram derrotadas, mas apenas se retiraram para trincheiras mais profundas. O conhecimento do mundo físico, o conhecimento do mundo biológico deixaram como que intactas ainda as regiões do social, do político, do moral e do reli-

gioso. Nessas áreas, onde se decidem afinal, por tradição, os interesses considerados máximos da vida humana, nem sequer teve entrada ainda a ciência, efetivamente. É este o mundo dos "valores", que continuam a ser governados por um outro tipo de saber — o saber filosófico, ou o saber revelado — ao tácito influxo da tradição, ou pela pura e simples pressão de grupos e classes. Os velhos dualismos irreduzíveis aí se refugiam, mantendo a separação entre meios e fins, entre o mecânico e baixo e o moral e alto, o supérfluo e espiritual e o prático e útil.

Não se trata de algo sem conseqüências, pois, devido a tais dualismos é que a nossa civilização, sob o impacto cada vez mais imperioso da ciência, se faz material e inumana, com negação ou exclusão de outros valores, digamos morais, que não são pela ciência dela apartados, mas sim pelos que da ciência usam e abusam, pondo-a, ao serviço não da humanidade, mas dos seus próprios fins e interesses.

Concebida a ciência como uma fabricante de meios sem jamais poder alçar-se aos fins, pode ela ser utilizada para construir ou destruir a vida, sem que em nada isto a afete. Ora, a crise de nossa época é exatamente esta.

A ciência, que já conquistou, praticamente, o mundo físico, que está a progredir a olhos vistos no mundo biológico, aumentando com suas vitórias a praticabilidade dos propósitos e objetivos mais humanos, tem de agora estender os seus métodos e processos de conhecimento ao mundo dos propósitos e dos fins verdadeiramente humanos. O tratamento diverso desses graves problemas humanos, pretendendo subtraí-los aos métodos da ciência, é que vem permitindo que a vida humana se torne o brinquedo dos interesses desencontrados e em conflito da nossa época em desenvolvimento, ao sabor de doutrinas absolutistas que, *grosso modu*, na extrema-esquerda ou na extrema-direita, erguem princípios dogmáticos anteriores e superiores à ciência, para entravá-lhe, justamente, a ação renovadora, construtiva.

O problema de humanismo e ciência tem, assim e por tudo isso, importância fundamental. E o conflito que vimos analisando é a oportunidade de trazer à baila questões já esquecidas e esclarecimentos necessários para a sua gradual e adequada solução.

\* \* \*

Fosse na Grécia, ou na Idade Média, ou no Renascimento, ou nos séculos dezessete e, em parte, até mesmo no dezoito, religião, filosofia e ciência andavam ainda, mais ou menos, de mãos dadas, de regra apoiando-se em um corpo aparentemente unificado de crenças, doutrinas e verdades.

O fato da separação entre religião e filosofia e filosofia e ciência é relativamente recente (mal se esboçou no século XVII, acentuando-se no XVIII. . .) e foi menos o resultado de efetiva decisão intelectual a respeito, que um arranjo de trégua, na guerra real em que entraram esses três campos de conhecimento, desde que a ciência elaborou definitivamente seu método de trabalho, isto é, a investigação científica.

A luta que esse novo conhecimento empreendeu para se afirmar foi, tinha que ser, a princípio, exatamente uma luta de revisão dos conhecimentos religiosos e filosóficos, que se baseavam em especulações ou tradições superadas pelo método do conhecimento natural, realista, voltando da conceituação abstrata à con-traprova da experiência, — numa palavra, científico.

Se o desenvolvimento intelectual da espécie fosse algo de retilíneo e harmonioso, o método científico acabaria se afirmando em todos os campos e teríamos, hoje, uma religião, uma filosofia e uma arte em que prevaleceriam os mesmos ou equivalentes métodos, que dominam o campo da ciência, e permitem que os seus conhecimentos sejam garantidos, embora falíveis, e sobretudo sejam progressivos, por isto mesmo que auto-retificáveis.

Mas, o método científico, por um lado, demasiado revolucionário e, por outro lado, ainda em sua infância, não se podia revelar desde logo igualmente eficaz em todos os campos e, para so-breviver, teve que aceitar um *modus-vivendi*, restringindo seu campo de ataque ao mundo físico, abdicando de outros fins e propósitos além da busca de verdades limitadas, propositadamente limitadas, sem um pensamento posto, de antemão, nos efeitos e alcance das aplicações. Foi a época, gloriosa e relativamente pacífica, da pura "ciência pura. . ."

Esta circunstância é que levou a ciência a abdicar, aparentemente, de seu caráter de conhecimento humano, ou seja social, e se fazer um sistema de "conhecimentos especiais", isto é, sobretudo relativos aos aspectos físicos, materiais do universo.

A filosofia, por sua vez, em sua revolta contra o pensamento religioso dominante, arranhou a sua trégua ou *modus-vivendi* não em aliança com a ciência, mas, compondo-se em um outro campo de estudo, independente do religioso e semi-independente do científico, o campo de estudo do "ser" ou do "real", ou do "mistério" epistemológico, cujo conhecimento seria de natureza diversa do científico.

A religião, por sua vez, perdendo muito e cada vez mais o poder temporal, passou a "comportar-se" e, ignorando o conhecimento científico e o conhecimento filosófico, aos quais admitiu não combater expressamente, fixou-se em suas bases reveladas e supra-rationais, o que, afinal, seria talvez uma boa estra-

tégia, se não fosse simples tática, de variável aplicação em tempo e lugar.

Assim chegamos ao último quartel do século XIX e entramos no século XX com a cidade humana dividida entre esses três campos de atividade intelectual e de desiguais progressos humanos. Em ciência, avançamos tremendamente, graças aos métodos de pesquisa cada vez mais refinados e eficazes. Em filosofia, entramos em algo de anárquico, com filosofias e filósofos plura-lizados, em substituição a um corpo unificado de crenças e saber filosófico. Em religião, marcamos passo, conservando as religiões reveladas ou modalidades ecléticas de religiões "individuais" à nossa moda, ou regressamos, francamente, a superstições já de muito ao que parecia superadas.

A trégua sem vitória do grande conflito intelectual que, sob certos aspectos, podemos remontar aos séculos quinze e dezesseis, deixa-nos, assim, até o século XX, em plena confusão. Mas, não só confusão. O avanço do conhecimento científico e os seus frutos, as tecnologias, de base científica, transformaram a vida humana em todos os seus aspectos econômicos, sociais, morais e políticos. Mas, não prevalecendo em nenhum desses campos o método científico de estudo, observação e controle, e sim os métodos tradicionais e pré-científicos de direção e governo, — os resultados dos progressos da ciência não puderam ser orientados, vindo a provocar desordens, deslocamentos e confusões. A aplicação da ciência — esta totalmente indiferente aos resultados das aplicações — gerou desintegrações e fragmentações as mais lamentáveis, muitas vezes, para a vida humana em conjunto considerada, infundindo-lhe desequilíbrios e artificiais desigualdades, muito acima de tudo quanto se reconhecia como desigualdades humanas naturais. Mesmo onde os grandes dualismos surgiram ou foram sistematizados pela filosofia; mesmo ali, mesmo na Grécia, poderíamos conceber presenciarmos o que ora presenciamos, no mundo dividido de hoje? Nunca seria possível na Grécia considerar-se que à ciência fosse indiferente usar a energia atômica na destruição da humanidade, ou no progresso do seu bem-estar. Ora, isto, exatamente, passou a ser possível em face da separação entre a ciência e a filosofia, recurso histórico de que se valeu a ciência para que a deixassem progredir.

A in-humanidade da ciência é algo de artificial, por certo, adotado como expediente de trégua, na luta do espírito humano contra a tradição, e que importa, agora, abolir, por isto mesmo que a ciência, embora julgasse inocente, talvez, o seu recurso de guerra fria, veio a se tornar, em virtude mesmo de sua conseqüente irresponsabilidade, perigosa e destrutiva.

Cabem aqui e agora algumas desenganadas indagações, mesmo que a todas não possamos responder, resumidamente e desde logo.

Que temos feito, na verdade, desde o século dezenove, no campo da educação, no qual se formam os homens e onde se exemplificam as diretrizes reais de nossa civilização?

Ou damos ao homem uma formação literária e filosófica, ou lhe damos uma formação científica, ou misturamos ambas as formações em currículos tumultuados, ecléticos e confusos. Pela formação literária, alienamos o homem de sua época, pois essa formação literária é, geralmente, clássica. Pela formação científica, o alienamos dos propósitos e fins humanos, declarando que estamos formando técnicos ou cientistas, isto é, homens que lidam com os meios e nada têm a ver com os fins humanos. Pela formação pseudo-eclética, perturbamo-lo ainda sem verdadeiramente formá-lo.

Onde a formação do homem responsável, de referência ao seu tempo e à sua civilização? Deixamos isto à religião? E que faz a religião?

A religião, de fato, acrescenta-se, sobrepõe-se, adiciona-se à formação técnica ou à formação literária, às quais já não é possível contrapor-se — ambas, em rigor, senão imorais, a-morais — sem integrar-se com nenhuma delas.

Quando se iniciou o que se poderia chamar a revolta da razão contra as crenças de fundamento extra ou supra-racional, a Igreja mais de uma vez se insurgiu contra a teoria da *dupla* verdade, de que Pietro Pomponazzi, em 1518, foi um dos mais explícitos protagonistas, embora a sua ortodoxia parecesse sempre mais uma complacência com os tempos (já então!) do que uma convicção própria. Como cristão acreditava na imortalidade da alma individual, mas como filósofo, não.

Hoje vivemos com a verdade já não dupla, mas, no mínimo, tripla. Há as verdades científicas, as filosóficas e as religiosas. E o resultado é não termos nenhuma verdade válida ou preva-lente, e a vida se orientar pela tradição e pelo jogo das forças de pressão, mais ou menos poderosas, que surgem ou se mantêm em campo, usando de todas as armas.

Não se julgue que esteja a defender algum corpo de crenças dogmáticas. Não há falta delas.

O que falta, ao contrário, e o por que cumpre agora nos batermos, é um corpo de crenças científicas, isto é, fundadas na observação e experimentação, como já existe relativamente ao mundo físico, a ser estendido ao mundo social, moral, religioso e político, com a mesma validade reconhecida. O método científico, uma vez aí amplamente aplicado, com a inspiração e a

audácia que caracterizaram a sua aplicação ao mundo físico, virá transformar os conhecimentos e tradições pré-científicas ainda hoje reinantes neste mundo nosso, dos supremos interesses humanos. É devido à separação, entre esses dois mundos, que a ciência e a técnica são ensinadas como algo de especial e mecânico, sem as conexões com o mundo humano a que vão servir, e daí as suas conseqüências des-humanizantes. E a literatura e a filosofia, por sua vez, são ensinadas como disciplinas humanas separadas da ciência e da técnica, que nos estão transformando a vida e a nossa suposta natureza, e em conseqüência desintegrando, alienando o pressuposto humanista do seu tempo e do seu mundo. E a religião, por último, acrescenta-se a esse dualismo, produzindo um terceiro grupo de verdades, já agora mais ligado a uma outra vida do que às responsabilidades do homem, agora e aqui, portanto, também alienantes. São, assim, três alienações, a da ciência, a da literatura e filosofia e a da religião.

Como, pois, surpreendermo-nos de que o homem, hoje, em meio aos prodígios de sua época, se sinta mais do que nunca alheio ao seu tempo e, o que é muito pior, alheio ao seu semelhante?

O remédio para tal situação não será, contudo, — destaque-se bem e a tempo esta ressalva indispensável — o regresso a nenhuma das verdades totalitárias de outras épocas, mas, a gradual introdução do método científico aos campos de que êle vem sendo banido e a reintegração da verdade científica no seu contexto humano, ensinando-se a verdade sobre os fatos, a verdade sobre os meios, a verdade em função dos fins a que deve servir.

A divisão, com efeito, entre meios e fins é uma conseqüência do falso dualismo entre ciência e filosofia e ciência e religião. Não há meio que não seja um fim, nem fim que prescindia de meios. Dizer-se que a ciência nos dá os meios, mas não nos dá os fins, é algo que se custa a conceber, sendo, devendo ser a ciência um produto do homem e para o homem. A não ser que a ciência fosse cultivada por seres extra-humanos, indiferentes aos interesses e fins humanos, ninguém poderia imaginar que o homem estudasse o câncer... para melhor difundi-lo.

Pois, a divisão entre a ciência-meios e a filosofia ou religião-fins produz nada menos do que isto. Os cientistas passaram a seres extra ou in-humanos, e quando alguns, como Einstein ou Oppenheimer, se lembram de que são humanos, corre pelo mundo uma surpresa... Pois não é que esses *operários* da ciência estão a querer *dirigir* a vida?

E sente-se, aí, em singular perversão, o resíduo da velha fórmula grega. Os cientistas, transformados em elaboradores apenas de *meios*, para fins que lhes são alheios, tomam o lugar de artesãos — técnicos nos dias de hoje — e, como tais, ficam subor-

dinados aos *elaboradores* dos fins, que são a tradição e os que a interpretam e praticam, isto é, os legisladores e políticos, nem filósofos nem cientistas, mas, oportunistas e empíricos, bem pouco autônomos, aliás, porque nada dirigem, mas se deixam ir à deriva, sacudidos, aqui e ali, pelos empurrões e pressões das lutas e conflitos de grupos contra grupos, quer a eles se filiem, quer pretendam ser a eles estranhos ou não subordinados.

Confesso sentir certa dificuldade em analisar a situação presente, não porque lhe ache difícil explicar a extrema confusão, mas, exatamente, por achá-la demasiado óbvia e inevitável.

Para o meu espírito, pelo menos, a chave de tudo está nessa estranha separação de meios e fins. Todo o nosso "progresso" está infectado pela desintegrante concepção dualista, a que mais destacadamente me estou referindo.

Tomem-se as chamadas técnicas sociais, que deve, não a Universidade, mas a escola primária ensinar: ler, escrever e contar. São, sem dúvida, sociais, pois leio, escrevo e conto para poder conviver, trabalhar, comunicar-me e resolver os problemas, sem dúvida sociais, de minha vida.

Pois não é que se pensa (e se pratica!) que se pode ensiná-las, separadamente, como técnicas, ou meios, e depois deixar ao indivíduo que aprenda por si como usá-las?

Com efeito, que faz a escola primária? Esforça-se o mais possível, nos primeiros anos do seu curso, a ensinar tais técnicas, como algo que se aprende independentemente, separadamente, isoladamente, e, depois, prossegue ensinando outras informações e outras técnicas, sem jamais, consciente e deliberadamente, ensinar para que, em que e como usá-las. Quando educadores mais esclarecidos lembram que isto é o começo do processo de desintegração do homem, e que todo ensino deve ser completado ou melhor integrado em uma atividade inteiriça, em que a operação de saber se confunda com a de agir, chamam-nos de praticistas, utilitaristas, pragmatistas, destruidores de algo espiritual, quando não espiritual é, exatamente, essa possibilidade destrutiva de aprender meios e não aprender fins, isto é, como usar os meios.

Estou convencido de que tanto se pode ensinar a ler como a ler bem, isto é, a ler e a escolher o que ler. Mas a falsa idéia de que posso ensinar a ler, porém não posso intervir no processo de escolha, porque tal processo é "livre" e pode ser governado por "imposição externa", e nunca por esclarecimento e ensino; essa idéia falsa levou a escola, sob o pretexto de ser liberal, a julgar que só pode ensinar técnicas, meios e nunca fins, isto é, usos. Ou seremos dogmáticos e imporemos os fins, ou nos detemos nos meios e retiramos qualquer sentido moral ao ensino.

Ora, a solução não está numa coisa nem noutra, mas na boa doutrina de que os fins não são algo estranho ao contexto

das situações, porque são objetivos e propósitos, fins em vista, da própria atividade humana, susceptíveis de serem estudados, esclarecidos, alargados e melhorados, tanto quanto as técnicas de que dependem e simultaneamente com elas.

Dei, muito de propósito, um exemplo elementar. Mas, nele está contida toda a filosofia, que isola o homem do mundo e o julga um ser estranho ao mundo, insusceptível de se deixar governar pelas luzes da razão, essas mesmas luzes que, devidamente aplicadas, lhe estão permitindo descobrir a natureza do mundo externo e domesticá-lo para o seu uso.

Se pusermos o método científico — que nos deu o corpo de conhecimentos positivos e provados a respeito do mundo físico — a serviço do estudo do homem, vamos progredir no campo dos chamados fins ou valores, do mesmo modo que progredimos em física e biologia.

Antes, porém, cumpre-nos reinterpretar ou melhor re-definir o conhecimento humano, estabelecer as bases do conhecimento experimental como as bases de todo o conhecimento, seja científico, filosófico, moral ou religioso, e reintegrar o ensino das ciências no seu contexto humano, ensinando-as não como atividades de monstros extra-humanos, mas como uma das mais significativas e ricas atividades humanas, desde que exercidas com o vivo sentimento dos seus fins, seus usos e suas conseqüências humanas.

Não serão estudos lingüísticos e literários que nos irão humanizar a civilização, mas, o estudo da ciência aliada ao da sua aplicação, o estudo da ciência em suas conexões com filosofia e a vida, o estudo da ciência pelo seu método e seu espírito, que importa introduzir em todos os demais estudos e, mais do que isto, em nossa vida prática, em nossa vida moral, em nossa vida social e em nossa vida política.

Não se trata de *cientificismo*, que seria ainda uma compreensão fragmentária da ciência, pois importa na aplicação apressada de resultados parciais da ciência, concebida isoladamente, como ciência do físico, no mundo moral, político e social. Trata-se, como já disse, antes de uma ampliação do uso do método científico.

Há vários modos de se entender o que seja ciência. Em sentido absolutamente restrito, apenas seriam ciência as ciências tidas como "exatas", sendo veteranas no merecerem o epíteto, as matemáticas e as ciências físicas que nelas se fundam. As próprias ciências biológicas seriam excluídas. Mas, em sentido lato, ciência é antes um método de se obter conhecimento razoavelmente seguro do que um corpo definitivo, imutável de conhecimentos.

Tal método consiste na observação cuidadosa e objetiva e na verificação das conseqüências, no controle seguro desses processos de observação e verificação para o efeito de poderem ser repetidos por outrem, e na acumulação progressiva dos resultados apurados, a fim de poderem ser utilizados em novas observações e novas verificações das conseqüências.

Sempre que se estiver utilizando esse método está-se fazendo ciência e seguindo a grande trilha real do conhecimento experimental e progressivo. Assim foi na matemática, assim na física, assim na biologia e assim será em todos os demais campos dos conhecimentos humanos.

A aplicação universal do método científico e o abandono do fatal dualismo entre meios e fins, fazendo com que se faça e se estude ciência conjuntamente com (não tenhamos medo ao termo) filosofia, no sentido grego de sabedoria, isto é, a ciência do uso humano da ciência, não nos darão a felicidade imediata; mas nos encaminharão para a senda de um progresso integrado, harmônico, e então sim — humanístico, humanizante e humano.

# O HUMANISMO

(SUAS ORIGENS, SEU DESENVOLVIMENTO E SUAS CONSEQUÊNCIAS)

J. ROBERTO MOREIRA

Do I.N.E.P.

## 1. CONDIÇÕES GERAIS DO HUMANISMO

O hábito de ligar um movimento ou uma transformação cultural] a uma época determinada, causa freqüentemente equívocos relativos às causas histórico-sociais, dando a falsa impressão de que essas causas deveriam residir na própria época em que se operou o movimento ou transformação. Surge assim, facilmente, um como conceito de milagre cultural, confirmado, aliás, por outro hábito vicioso de interpretação histórica, que é o de opor, em antíteses cabais, épocas ou períodos.

O fenômeno religioso dos israelitas ou judeus, considerado isoladamente no tempo e no espaço, isto é, independentemente da vizinhança geográfica oriental, da evolução e mescla cultural da Mesopotâmia, do Egito e das demais culturas antigas do Oriente Próximo, surge como um milagre. Fato semelhante acontece quando se considera o alvorecer do raciocínio filosófico e científico na Grécia, independentemente dos seus antecedentes mais antigos, dos contactos dos egeus e dos aqueus com os egípcios, os fenícios e os povos antigos mais próximos da Ásia Menor. A ciência e a filosofia gregas, abstração feita de condições econômicas, políticas e sociais próprias da Hélade, foram sobretudo uma resultante eclética, uma síntese e um peneiramento.

Seria despropositada essa pequena digressão se não fôssemos encontrar na Renascença coisa, se não idêntica (1), pelo menos semelhante. Oposta à Idade Média, ela se apresenta como um milagre de conquista humana, o que, todavia, é inteiramente falso, porque, na realidade, teve raízes que mergulharam pelo menos a uma profundidade de três séculos no terreno aparentemente árido do medievalismo. Além disso e por outro lado, o

(1) Xénopol, Henri Berr, B. Croce e outros consideram os acontecimentos históricos como fenômenos de sucessão, de modo que, em História, é impossível a identidade.

pensamento, isto é, a filosofia, a ciência e a literatura da Renascença, se já não podem ser considerados como uma síntese, são pelo menos um misto eclético e um peneiramento de toda a cultura antiga revivescida, e das concepções e ideais da Idade Média. Não há, portanto, um milagre cultural, mas um ponto ou uma etapa decisiva e crucial de longo processo evolutivo, no período renascentista.

Nestas condições, o humanismo, que foi o aspecto cultural mais importante, mais amplo e mais profundo do período em questão, não é nem algo que surgiu e se criou de repente, nem repetição da cultura antiga, greco-romana, nem tão pouco simples desenvolvimento puro do medievalismo, embora tenha sido uma profunda mudança, ao mesmo tempo que revivescimento do antigo, e tenha tido condicionamento germinativo no longo período anterior.

O fato de o humanismo ter tido seus germes na Idade Média não significa que êle possa considerar-se como uma justificação daquele período, porque, como pretendemos demonstrar, tais germes foram constituídos pelos próprios elementos negativos ou restritivos dos ideais medievos. Por outro lado, se foi até certo ponto um revivescimento da cultura greco-romana, não se apresentou como cópia, nem como simples atitude apreciativa, mas como interpretação e como crítica, isto é, como retomada de consciência para transformar e mudar. Por isso o humanismo teve as mais variadas conseqüências, representadas por atitudes díspares e por linhas evolutivas divergentes, quer no pensamento filosófico, quer em política, quer mesmo em educação. Daí a dificuldade relativa em definir o humanismo, pois que, na realidade, foi um movimento profunda e demo-radamente revolucionário, inintencional e, por isso, não dirigido.

## 2. PREPARAÇÃO HISTÓRICA DO HUMANISMO: A INFLUÊNCIA ÁRABE

Com a invasão dos bárbaros, cujo primeiro grande impacto se deu nos meados do século IV, por intermédio dos hunos, e cujo golpe decisivo foi dado por Alarico, no começo do século V, com a queda e o saque de Roma, muito embora se avance o início da Idade Média para o último quartel daquele século, quando o hérulo Odoacro depôs o frágil Rômulo Augusto e se fêz coroar rei da Itália, todo o Ocidente mergulhou numa longa noite mental que ia perdurar por seis a sete séculos. Foi um período de esquecimento em que pareceu perdida quase toda a cultura greco-romana, inclusive o direito, pois que a força e a superstição eram a regra. Não a força organizada, nem a.

superstição disciplinada por um ritual definido, que lhe permitisse o aspecto de religião uniforme, mas tão-só a força predatória de grupos e a credence vulgar e múltipla, sob certos aspectos inferior e inerente à mentalidade primitiva, pois que, nesta, um certa experiência mística, de fundo social e coletivo, dava às práticas religiosas um certo sentido operacional que se aliava às práticas positivas, de natureza empírica, conforme Lévy-Bruhl e outros descrevem.

As tribos germânicas não tinham vida intelectual própria com que contribuir para a cultura do império conquistado e desmembrado, e, o que é pior, não tinham gosto intelectual algum que pudesse ser despertado. A história que se conta de um chefe guerreiro que, entrando na ante-sala de um palácio conquistado, viu um recanto de mosaicos, onde se representavam alguns cisnes a nadar, e lhes atirou seu machado de guerra, para ver se eles eram reais, inutilizando a obra de arte, é típica daqueles tempos.

Com a destruição de cidades e vilas, inclusive de suas coleções artísticas e literárias, quase tudo que representava a velha cultura foi sendo obliterado, a ponto de quase desaparecerem os livros. Para se compreender quão grande foi essa perda, convém lembrar que no período áureo do Império Romano o comércio livreiro fora muito importante. Os manuscritos eram multicopiados por escribas treinados, havendo portanto uma intensa atividade editora. As bibliotecas públicas e privadas se tinham tornado comuns em todos os recantos do Império.

Também as escolas romanas que se expandiram, durante a época imperial, num amplo e bem delineado sistema de três graus ou níveis, desapareceram. Já o governo, nem a política necessitavam mais de jurisconsultos e de oradores ilustrados. Como também já não houvesse segurança e lazer para o estudo e a cultura tanto artística quanto intelectual, se desvaneceram todas as condições sociais que permitiam a auto-afirmação pela inteligência.

A cultura se reduziu a um mínimo, a alguns fragmentos do que a patrística dos primeiros séculos do cristianismo havia assimilado e incorporado à doutrina cristã. O único uso de alguma instrução só era possível, agora, no serviço da Igreja, de modo que a educação se tornou reduzida aos limites estreitos que proporcionavam a preparação para tal serviço, e, portanto, destinada apenas a alguns.

Mas a Igreja estava longe de, nessa noite de quase sete séculos, ser um foco e uma guardiã da cultura, como se tem pensado e se tem dito. Mais tarde, já nos séculos XII e XIII, é que causas extrínsecas iam transformar os estabelecimentos religiosos em focos e centros de estudos.

Como esclarece F. P. Graves (2) com abundante documentação, a maioria do clero e mesmo uma grande parte dos prelados eram totalmente ignorantes e os que aprendiam algo, eram de pouco saber, a ponto dos escritos eclesiásticos da época, em latim, conterem erros grosseiros e corrupções que revelavam o baixo teor educacional.

Quando o chefe franco que, intentando restabelecer o império desaparecido, compreendeu a importância da cultura para esse fim, apesar de ser ele próprio analfabeto, procurou reviver o ensino e o gosto pela aprendizagem intelectual, teve que ir buscar nas ilhas britânicas os professores necessários (3), pois que ali, em situação menos sujeita à depredação das invasões, se insulara e não fenecera o pouco de instrução e de cultura que pôde ser salvo da catástrofe continental.

Mas o obscurantismo e a ignorância eram de tal ordem que Carlos Magno teve que determinar em vários editos a alfabetização de padres e monges, prescrevendo até, em minúcias, os mínimos que deviam saber, como, por exemplo, ser capaz de mudar o fraseado das missas de gala ou fúnebres, conforme as circunstâncias exigissem, do singular para o plural ou do masculino para o feminino!

Entretanto, como observa E. P. Cubberley (4) o esforço de Carlos Magno e de Alcuíno não bastaram ainda, de modo que o obscurantismo ia continuar por quase mais três séculos.

A própria Igreja e o cristianismo se viram prejudicados em sua pureza, pois que o monoteísmo se viu substituído por um politeísmo popular, em que se adoravam santos de toda espécie, verdadeiros deuses curandeiros ou capazes de dominar o raio e a tempestade, as pestes e os malefícios, a tal ponto que a Igreja se viu na contingência de definir e distinguir o culto dos santos e a adoração de Deus, o milagre por mediação e o milagre propriamente dito, feito por Deus, sem o intermédio dos santos.

A medicina desaparecera e as moléstias, como castigo celeste, eram apenas curáveis por preces e por arrependimento; o exorcismo — que em nada diferia da mágica primitiva — dominou a Idade Média. E, como se não bastassem os bandos guerrilheiros e rapaces que impediam todo o comércio e a inter-comunicação das cidades e feudos, a imaginação popular, aí incluídos não só o vulgo, mas príncipes e senhores, povoou o

(2) F. P. Graves, *A History of Education*, vol. II: "During the Middle Ages".

(3) Alcuíno, que foi uma espécie de Ministro da Educação de Carlos Magno, era monge-professor da Escola Catedral de York, no norte da Inglaterra.

(4) E. P. Cubberley, *The History of Education*.

mundo, as estradas e as florestas, os campos e as montanhas, as fontes e os rios, de bruxas e fadas, de gênios e dragões. As feitiçarias e os encantamentos eram temidos mais que o raio e a peste, a guerra e a morte.

Comparando-se esse estado de coisas com o espírito da Renascença, é claro que esta se apresenta quase como um milagre. Entretanto, ainda nos tempos medievais, nos seus três últimos séculos, germinaram, por motivos exteriores, em grande parte, à situação da Europa continental, condições que iriam operar as mudanças representadas no espírito humanista.

Entre essas causas cabe apontar, como de grande importância, a recuperação da cultura antiga por intermédio dos árabes. Apesar do seu espírito rudemente aventureiro, esse povo manifestou sempre uma grande e favorável disposição para com as técnicas e conhecimentos das nações que conquistou. Assim, quando, em 635, invadiram e dominaram a Síria, ali encontraram os nestorianos — seita cristã — que, em 431, pelo Concílio de Éfeso, foram expulsos de Constantinópolis, em razão de sua helenização da doutrina cristã e do seu apego à cultura grega, buscando refúgio em um ambiente mais tolerante e amigável. Os maometanos lhes aproveitaram a cultura, da mesma forma que o fizeram em relação à Babilônia (637), à Assíria (640) e ao Egito (642).

Em menos de um século, tinham traduzido do siríaco e do grego para o árabe o que encontraram de filosofia, ciência e medicina, sendo que Damasco se tornou famosa pelos estudos superiores que ali se processavam. Em 760 foi fundada Bagdad, às margens do Tigre, suplantando a Damasco como foco de cultura e civilização. Daí para o Oeste, ainda antes de 800, atingiam a Índia, cujo conhecimento matemático absorveram, trazendo para o Ocidente a chamada notação arábica dos números e a álgebra.

Em 786 assumiu o califado de Bagdad uma espécie de Carlos Magno oriental, (5) que, com o auxílio de um filho, se voltou inteiramente para as coisas do espírito, criando escolas, bibliotecas e atraindo para o seu império os mais ilustres gregos e judeus da época.

Mas os árabes não cuidaram apenas da cultura intelectual. Com os agricultores mais antigos e mais hábeis do mundo, os do Egito e da Babilônia, aprenderam a arte de abrir canais de irrigação, a cultura de cereais e de frutas; aperfeiçoaram as antigas indústrias sírias e persas de metais, de louça e de tecidos.

(5) Queremos referir-nos a Haroun-al-Raschid, a quem K. O. Miiller, K. P. Cumberley e outros se referem no sentido em que nós o fazemos. Entretanto, o "Larousse du XXe Siècle" põe em dúvida a historicidade desse relato a respeito de tal califa.

dos. No domínio das ciências positivas foram muito além do que os gregos tinham realizado. Chegaram a tentar, nas praias do Mar Vermelho, a medida de um grau do orbe terrestre, calculado em 56,3 milhas, o que dava para a circunferência da terra 20.280 milhas, menos da metade da medida real. Apesar disso, era uma tentativa positiva, com a qual ninguém podia sonhar na Europa daqueles tempos. Mas, além disso, determinaram ainda a obliquidade da eclíptica, calcularam tábuas astronômicas, aperfeiçoaram a álgebra e a trigonometria, obtiveram ligas, misturas e sínteses químicas que só 10 séculos depois a Europa iria conhecer, estudaram muito de óptica física, várias leis e princípios de cinemática, dinâmica e estática, levaram a medicina e a cirurgia a um grau de desenvolvimento que, segundo se diz, só no século XIX a Europa iria atingir.

Evidentemente toda essa cultura foi levada pelos árabes para a Espanha e, quando no início do século X, a ortodoxia intransigente dos chefes maometanos da Ásia Menor criou dificuldades para a ciência e a filosofia, sua elite intelectual emigrou para o Norte da África e para a Espanha, mais tolerantes e acolhedoras. Daí, um surto extraordinário de cultura técnica e intelectual na porção ocidental do mundo árabe. Em Córdoba, Granada, Toledo e Sevilha foram criadas e desenvolvidas grandes universidades. Bibliotecas, observatórios, hospitais, escolas médias e superiores se instalaram nas cidades. Os cristãos que excursionavam até as terras de Granada, voltavam maravilhados com os seus magníficos palácios, as mesquitas, os mercados públicos, os aquedutos, as ruas pavimentadas e iluminadas, coisas todas que eram desconhecidas na Europa cristianizada.

A França, a Itália, os principados germânicos e outras regiões européias do século XI apresentavam um triste contraste em face da cultura árabe da Espanha, olhando-a desconfiadamente, porque monges e clérigos julgavam que todo aquele brilho de civilização não era senão arte do demônio.

Os sábios e técnicos árabes seriam mágicos que faziam milagres por contrato com diabos; mas seriam falsos milagres, ofensivos a Deus e prejudiciais ao homem (6).

Mas, apesar de toda negação e de toda desconfiança, a cultura árabe não deixava de atrair e de seduzir. Pouco a pouco espíritos curiosos iam cruzando os Pireneus, primeiramente para ver, depois para estudar e, finalmente, para introduzir na cristandade o que fosse possível da civilização da Espanha sarracena.

Adelhard, um monge inglês, estudou em Córdoba por volta de 1120, e retornou levando consigo algum conhecimento de

(6) Magi faciunt miracula per privatos contractus, id est, per daemones; boni vero per publicam justitiam, i. e., per Deum... Omnia miracula daemonum sunt falsa ratione rei vel miraculi.

S. Thomae Aquinatis, *Summa Theologica*, I q. 110, 4 ad 2.

aritmética, álgebra e geometria, escrevendo um tratado sobre a matemática euclidiana, que veio a ser texto obrigatório nas universidades dos séculos XIII e XIV.

Geraldo de Cremona fez algo de semelhante para a Itália, pois, tendo estudado em Toledo, traduziu várias obras árabes, inclusive o *Almagesto* de Ptolomeu, constituído por um conjunto de tábuas astronômicas e um tratado de óptica de Alhazen. O próprio Papa Silvestre II, antes de ascender à cadeira de São Pedro, estudara com os árabes, em Córdoba, tendo, por isso, sido acusado de transações com o diabo. Quando morreu, aos cinquenta anos, apenas quatro depois de ter sido elevado ao papado, conta-se (7) que os monges de quase toda a Europa se persignaram e murmuraram que o diabo resolvera cobrar sua dívida. Foi, entretanto um ilustre pontífice que, no uso do poder temporal dos papas, soube conter príncipes e reis pelo cumprimento do que, nos tempos medievais, se chamou de "Trégua de Deus" — instrumento político-religioso que permitiu à Igreja extraordinário poder, limitando as guerras privadas pela interdição das hostilidades desde a tarde das quartas-feiras à manhã das segundas-feiras, e em certas épocas do ano (advento, quaresma, tempo pascoal), de modo que o máximo de dias, por ano, para os combates, era de noventa. Devem-se, ainda, a Silvestre II alguns tratados teológicos e matemáticos, e algumas preciosas cartas que pintam muito bem o conhecimento do seu tempo (começos do século XI).

Frederico II, imperador do medieval Santo Império Romano (1227-1250), contratou uma equipe de sábios judeus para traduzir obras árabes para o latim, tentando dar uma base cultural ao sonho germânico — já manifesto na Idade Média — de construir um império universal. Mas viveu num tempo em que o Papado também desejava a mesma coisa, isto é, fazer do sucessor de São Pedro o Imperador da Europa. Teve, por isso, contra si o imenso poderio de Gregório IX, que o excomungou e levantou contra êle as cidades lombardas e, dentro da Alemanha, os próprios filhos do Imperador. Inocêncio IV, o papa seguinte, não só renovou a excomunhão contra Frederico, mas pregou uma verdadeira cruzada contra êle, sendo que de sua morte, em face de todos esses fatos, resultou total anarquia na Alemanha e na Itália (8). Espírito livre, um tanto relaxado de costumes, Frederico II apreciava as artes e as ciências, tendo sido discípulo de Averroes e professado um certo agnosticismo cético. Daí o seu esforço para pôr em circulação no Ocidente cristão as obras da filosofia antiga e árabe.

(7) Cit. — A. Dufourcq, *Histoire Ancienne de l'Église*, tomo VI.

(8) Cit. *Encyclopaedia Britannica* e *Larousse du XXe Siècle*.

Todos os fatos citados e outros, que poderíamos citar, demonstram a atração exercida pela cultura árabe, ao mesmo tempo que os receios pelo seu contágio. Nem mesmo um papa se livrou da suspeição de artes com o demônio, em virtude desse contágio. Os árabes, de acordo com a mentalidade da época, eram pagãos, infiéis e, por isso, as coisas maravilhosas que realizavam só podiam resultar do auxílio de poderes infernais, pois que Deus não podia estar com eles.

Apesar disso, porém, a infiltração se ia fazendo e, a partir do século XIII, um novo espírito começava a se formar na Europa. Assim, um tratado de medicina de Avicenna, baseado nos trabalhos de Galeno e Hipócrates, foi traduzido e se transformou em livro de texto nos estudos de medicina, até o século XVII. Por outro lado, a inspiração escolástica de racionalizar a teologia cristã à luz da filosofia aristotélica, foi herança árabe, resultante da iniciativa de Averroes de ecletizar o aristotelismo e o maometanismo. A influência desse filósofo árabe foi tal que os pensadores do século XIII o consideravam o maior comen-tador de Aristóteles, desde os antigos tempos helênicos até então. Em virtude de tal influência é que Tomás de Aquino teve de escrever uma série de obras polêmicas, entre as quais se destacam, por seu zelo contra o crédito da filosofia árabe, o *Summa contra Gentiles* e o *De Unitate Intellectus contra Averroistas*.

O que, porém, mais foi aceito na Europa, das mãos sarra-cenas, foram as obras de Aristóteles, que passaram a ser traduzidas e copiadas com sofreguidão. Os "escriptoria" dos mosteiros e abadias que, até o século XII, apenas se tinham preocupado com a cópia dos manuscritos religiosos — missais, sal-térios, "fios sanctorum" — e de alguns autores latinos — Cícero, Caesar e Virgílio — julgados úteis nos estudos retóricos e gramáticos do clero mais responsável, tinham, então, mais um motivo para redobrar suas atividades. Para isso, na falta de material, não tiveram dúvida em aproveitar velhos pergaminhos romanos, cujo conteúdo escrito era apagado por meios mecânicos ou químicos. É que a vocação da época era decisivamente para a dialética filosófico-teológica, de modo que aqueles manuscritos, que com isso não tivessem relação, eram desprezíveis.

Essa vocação explica, por outro lado, que a ciência experimental dos árabes tenha encontrado pouco eco na Europa, inclusive sua técnica. Aristóteles, velho de XVI séculos, é que iria fornecer toda a ciência. Além do *Organon*, tratado de Lógica, e da *Metafísica* interpretada e adaptada à teologia, sua *Física* foi preferida ao que os árabes já tinham realizado de experimental e de prático, da mesma forma que seus bizarros estudos biológicos e seu tratado sobre a geração e a corrupção.

Seja como fôr, porém, o que é fato é que os árabes reeducaram a Europa e a prepararam para o Renascimento, até certo ponto, pois, nessa mesma época, outros fatores surgiram e contribuíram também poderosamente para essa preparação.

### 3. A PREPARAÇÃO DO HUMANISMO: AS CRUZADAS.

Entre o Ocidente e os árabes do Oriente próximo sempre foram possíveis relações cordiais, dado o espírito comercial dos últimos, que viam nas peregrinações dos cristãos à Palestina, uma boa fonte de renda e de comércio. Quando, porém, os turcos seljuquidas dominaram a Ásia Menor, as peregrinações se tornaram perigosas, de modo que os peregrinos passaram a se organizar em tropas armadas para autoproteção. Em 1095, o papa Urbano II deu início ao movimento das cruzadas que se prolongaram até 1290, com êxitos relativos, tendo Frederico II, ao qual nos referimos há pouco, chefiado a 6.<sup>a</sup>, embora excomungado pelo papa.

Assimilando os heréticos ou os inimigos da Igreja aos muçulmanos, os papas não tiveram dúvida em pregar cruzadas contra os próprios europeus, como a cruzada contra os albigenses e a da Catalunha, entre outras menores. Era o espírito da época, que, todavia, revelava já uma marcha para a liberdade, como teremos oportunidade de demonstrar.

Das cruzadas contra os turcos da Terra Santa, resultaram novas condições para a Europa, pois as conseqüências da movimentação de grandes contingentes de homens armados de todas as categorias sociais, por terras estranhas e de civilização diferente, foram importantes e múltiplas. Assim é que contribuíram para o desenvolvimento da navegação, que veio a modificar as condições econômicas do mundo medieval, criando as rotas comerciais do Mediterrâneo. Além disso, as cruzadas favoreceram o contacto intensivo e as trocas entre as três grandes civilizações daquele tempo: a bizantina (greco-cristã), a ocidental (latino-cristã) e a muçulmana.

Na Península Ibérica, se não cruzadas, pelo menos o desejo de posse duma área que se mostrava rica e próspera, acendera a guerra a partir das bases constituídas pelos reinos da Na-varra (835) e Leão (910), de modo que em 1037 se constituía um novo reino cristão, o de Castela, e em 1140 outro, o de Portugal. Naturalmente estas lutas e a conseqüente vizinhança mais íntima com os árabes iam favorecer aquele influxo cultural a que nos referimos há pouco, da Espanha sarracena sobre a Europa cristã.

A partir de 1204, quando os venezianos e os cruzados atacaram Constantinópolis e a saquearam, a Europa pôde conhecer

os autores gregos no original e, desde então, as traduções já não seriam feitas através do siríaco e do árabe. Daí em diante, toda a antiga cultura helênica ia invadir a Europa cristã e, muito embora tenha provocado alguma reação eclesiástica, teria de permanecer e desenvolver-se, já agora em virtude das próprias necessidades da Igreja, que, não podendo conter o novo ímpeto cultural, ia procurar assimilá-lo e discipliná-lo em seu favor.

É interessante observar aqui a constância habilidosa de certa política cultural das autoridades cristãs. Em razão da sua própria doutrina de submissão à palavra revelada, não poderiam ser uma força de incentivo da livre pesquisa e do livre debate e, portanto, de renovação cultural. Desde que, porém, essa renovação cultural se tornava uma fatalidade histórica, elas abandonavam sua posição conservadora, restritiva, para assimilar, canalizar e disciplinar, ainda assim, porém, num sentido conservador, isto é, limitativo.

Na primitiva patrística, quando a doutrina cristã teve que enfrentar a civilização greco-romana, não teve dúvida em acolher da mesma o que julgava compatível com aquela doutrina. Assim, Panteus, um estóico grego, convertido, pôde tornar-se o cabeça da instrução catecumênica de Alexandria, mais ou menos em 180, anexando à formação dos futuros líderes cristãos o que era possível da cultura filosófica e literária dos gregos. Ele e seus sucessores, Clemente e Orígenes, criaram naquela cidade africana uma importante escola de teologia, onde a filosofia helênica, sobretudo o neoplatonismo, já um tanto hebraicizado por estudiosos judeus, não cristãos, era utilizada para interpretar as escrituras sagradas. Escolas de tipo semelhante foram fundadas em Antióquia, Edessa, Nísibis e Cesaréia.

Tão logo, porém, Constantino reconheceu a livre existência do cristianismo e que Teodósio proibiu as chamadas religiões pagas, os padres procuraram retornar à pureza da fé, procurando descartar-se dos elementos greco-romanos que a pudessem perturbar. Entre 354 e 430, Agostinho, que fora professor de oratória e retórica nas escolas romanas, e Jerônimo (340-420), seguindo as pegadas de Tertuliano (150-230), se manifestaram abertamente contra o aproveitamento do pensamento pagão para justificação da fé. "Que tem a ver Atenas com Jerusalém? Que acordo pode haver entre a Academia e a Igreja? Que de comum entre heréticos e cristãos?.. . Fora com todas as tentativas de realizar um cristianismo sarapintado por uma composição dialética de estoicismo e platonismo" — dissera Tertuliano, ainda ao tempo em que a nova fé procurava um lugar ao sol. Dois séculos depois Agostinho pediria perdão a Deus, nas suas *Confissões*, por ter apreciado e cultivado Virgílio. E Jerônimo

negaria direito de ingressar no céu aos cristãos amantes da oratória ciceroniana.

Em 529, o imperador Justiniano, de Constantinópolis, ordenou o fechamento das escolas pagas no que restava do antigo Império, e a Universidade de Atenas deixou de existir. Gregório Magno, papa de 590 a 604, completaria esta reação (9) voltando-se asperamente contra toda a aprendizagem paga. "Sou de opinião fortemente arraigada — disse — de que é uma indignidade que as palavras oriundas do Céu sejam restringidas pelas regras de Donato", isto é, pela gramática. "...Que o Louvor de Cristo não saia de uma boca juntamente com o louvor de Júpiter"... "Que crime é para um bispo recitar o que seria impróprio para um leigo de alma religiosa".

Significa isso que, não obstante a proibição de Justiniano e do fato de, em 401, o Concílio de Cartago, sob a influência de Agostinho, ter vedado ao clero a leitura de autores pagãos, ainda estes exerciam atração. Mas, então, a Igreja estava no seu caminho certo e, com o advento da longa noite bárbara, a cultura grega, inclusive o estudo da língua grega, foi inteiramente esquecida.

Mesmo quando, depois de Carlos Magno e Alcuíno, houve algum esforço para reincentivar o estudo das letras, o *trivium* e o *quadrivium* herdados dos romanos iriam reorganizar-se em bases paupérrimas. Os livros de textos, tão celebrizados, de Alcuíno e Maurus, sobre as sete artes — segundo relata Cubberley (10), citando uma monografia de Abelson sobre o assunto — não chegavam, uns e outros somados, a mais de 243 páginas impressas, em tamanho 16, modernamente. E o que se ensinava estava inteiramente contido nesses magros manuais de perguntas e respostas que deveriam ser memorizadas...

Quando, pois, a influência árabe, infiltrada através dos Pireneus ou trazida pelos cruzados, bem como a cultura grega, via Constantinópolis, começaram a despertar a atenção e o interesse de italianos, franceses, alemães e ingleses, de forma irresistível, em virtude de fatores políticos, sociais e econômicos, além dos já indicados, a Igreja, desfazendo a atitude que assumira nos séculos V e VI e que manteve até o XII, aproximadamente, projetou-se à frente do movimento, lançando mão de agentes catalisadores que lhe deram um sentido favorável e lhe modificaram o ritmo, de acordo com as conveniências da fé. E, assim, foi criada a escolástica, uma nova filosofia da Igreja, da qual a *Summa Theologica*, de Tomás de Aquino, iria ser

(9) Veja-se a este respeito: J. E. Renan, *L'Eglise Chrétienne*; E. A. Freeman, *Periods of European History*; Corbière, *Le Christianisme et la Fin de la Philosophie Antique*.

(10) E. P. Cubberley, *The History of Education*.

fulcro doutrinário, com cerca de 4.500 páginas "in 16", impressas em corpo 8. (11)

Pará isso, tremendo esforço foi realizado, como nunca antes, durante toda a história do cristianismo. Despertada a curiosidade e a dúvida, graças às influências que já indicamos, em vez da simples repressão, talvez inoperante, pois que os próprios mosteiros medievais tinham sido invadidos por elas, o caminho a seguir seria o do debate franco, para transformar a filosofia na serva fiel da teologia. E todo o mundo intelectual do século XIII se deixou embevecido por essa nova tarefa, que, por fim, graças a um novo espírito que surgia, iria dar margem a novos e mais aventureiros modos de pensar, pois que, então, já outras causas se associavam às que indicamos ou delas resultavam, afetando toda a estrutura social e política da Idade Média.

#### 4. A PREPARAÇÃO DO HUMANISMO. O ESTADO, A ECONOMIA • E A BURGUESIA.

Enquanto o feudalismo foi a força política e econômica da Europa, o principado de São Pedro foi um poder que, embora dominante, exerceu função moderadora e reguladora, contribuindo poderosamente para a constituição da cavalaria, cuja importância social e moral não pode ser negada. Carlos Magno foi o primeiro grande monarca que surgiu na Europa, depois das invasões bárbaras, e parece que soube compreender a função do poder religioso no seu tempo, razão pela qual procurou, de um lado, fortalecer a posição do papado, pela guerra aos lombardos e pela constituição do patrimônio de São Pedro, ao mesmo tempo que, do outro lado, incentivou a cavalaria, e a cujas cerimônias de investidura e torneios deu brilho e pompa, além de conceder aos príncipes e barões feudais papel de relativa importância no paço real.

Desmembrado o império que Carlos Magno criou, os senhores feudais cresceram em poder, até que, na França entronizaram Hugo Capeto e na Alemanha, em vez de optarem pela monarquia hereditária, resolveram eleger seus imperadores, a partir de 911. Nesse mesmo século Oto, o Grande, consegue fazer-se coroar pelo Sumo Pontífice imperador do "Sacro Império Romano Germânico".

Cedo, porém, os imperadores entraram em conflito com o Papado, pois que o poder conseguido não lhes permitia uma submissão muito dócil à Roma. Os bispos, tendo, além da fundi) A edição que possuímos, excluindo o "index rerum" e o "index concionatorum", feita pela Biblioteca de Autores Católicos, de Madrid, em 1952, soma o total exato de 4.357 páginas.

ção religiosa, funções de administração civil, não deviam — segundo pensaram os imperadores — lhes fugir à jurisdição, nem lhes dificultar o direito de tributação. Nada mais lógico, pois, que pretendessem tornar bispos pessoas nobres de sua confiança, além do mais, porque um bispado naqueles tempos era um ótimo prêmio para cavaleiros a quem se quisesse agraciar por serviços prestados. Surgiu assim a luta das investi-duras, começada por Henrique IV, no século XI, contra Gregório

VII, que o excomungou; por por êle primeiramente derrotado e, afinal, conseguiu vencê-lo com o auxílio dos lombardos. No século XIII, pelo mesmo motivo e por outras razões, a luta se reacende entre Frederico II, de um lado, e os papas Gregório IX e Inocêncio IV, vencendo, mais uma vez, o Papado. Finalmente, nova luta surgiria nos séculos XIII e XIV, entre Felipe IV da França e o papa Bonifácio VIII. Já antes, no século XII, Felipe II, depois das vitoriosas lutas contra a Inglaterra (Henrique II e João Sem Terra) e contra Oto Brunswick (imperador germânico), centralizara o poder administrativo, submetendo ao seu poder os senhores feudais e quebrando o poder temporal da Igreja em França.

Felipe IV ou Felipe, o Belo, com o apoio de seus conselheiros, os lecionistas, entre os quais parece que figuraram alguns burgueses, decidiu-se a reviver a tradição romana que estabelecia, em direito, o poder absoluto do príncipe reinante. Era, de si, uma atitude que se chocava com a política eclesiástica, segundo a qual o poder temporal não podia sobrepor-se ao religioso. As guerras a que se entregou, levaram Felipe IV à tributação extensiva, à qual não quis deixar escapar os bens da Igreja, dos mais rendosos, então. Daí, a luta com Bonifácio VIII, da qual o monarca saiu vitorioso, conseguindo inclusive extinguir a poderosa ordem dos Templários em França e se assenhorear dos seus bens. Com a morte de Bonifácio VIII, fez eleger um Papa do seu agrado. Clemente V, e muda a sede para Avignon, em território francês.

Pouco a pouco se ia, assim, fortalecendo o poder dos reis e enfraquecendo o dos senhores feudais, ao mesmo tempo que a Igreja se via na contingência de ter reduzida a sua força política no Interior das nações. Mas se estava ainda no prelúdio do que ia acontecer. As cruzadas não só criaram novas condições econômicas e políticas, como já vimos; não só ensejaram o ponto de partida para aliança e lutas entre estados, e não mais entre senhores feudais; não só permitiram o contacto entre o Ocidente e o Oriente; mas, por aquelas novas condições de comércio, facilitaram o surgimento de duas novas forças, que iam ser decisivas no apressamento das mudanças

em perspectiva: as cidades e a organização do trabalho livre, ambas facilitadoras do fortalecimento da burguesia.

Antes do ano de 1200, as cidades européias de mais de 10.000 habitantes eram raras. Talvez mesmo que, fora da Itália, apenas Paris e Londres tivessem mais do que isso. Eram todas, geralmente, sedes de bispados, governadas por um bispo-príncipe. Já, porém, no século XI, os mercadores e outros burgueses de algumas cidades do norte da Itália se desfizeram dos poderes administrativos de seus bispos, organizando-se em cidades-repúblicas, quer sob forma democrática, como Gênova, quer sob forma oligárquica, como Veneza, quer sob forma ditatorial ou tirânica, como Milão.

Fora da Itália, crescendo as atividades artesanais e manufatureiras, começaram também a crescer as cidades e, com isso, a exigência de direitos e regalias, acompanhada, não raramente, de revolta contra seus senhores feudais. Às vezes, essas revoltas eram esmagadas com mão de ferro e afogadas em sangue. Outras vezes, porém, o senhor feudal concedia à cidade uma carta de direitos, de boa ou má vontade, libertando os seus habitantes da obrigação de trabalhar no campo, mediante o pagamento de uma taxa em dinheiro. Em muitas ocasiões o Rei intervinha na disputa, quase sempre a favor da cidade, com o objetivo político de fazer quebrar o poder do senhor feudal, local, ou do bispo. Diz-se que os burgueses urbanos se tornaram habilíssimos em intrigar e lançar o príncipe ou barão contra o bispo, e o Rei contra ambos.

Na Inglaterra, em Flandres, França e Alemanha, algumas cidades compraram sua carta de alforria, valendo-se de momentos em que seu senhor feudal estivesse em má situação financeira.

Finalmente, na impossibilidade de governos nacionais fortes, capazes de garantir a ordem e a paz internas, necessárias às atividades burguesas, o que só iria acontecer a partir do século XVI (12), as cidades se organizaram em ligas de auto-proteção, em caráter permanente, como no caso da célebre liga Hanseática, ou em caráter provisório, para enfrentar um perigo iminente, como no caso das cidades italianas que derrotaram Frederico I, imperador do Sacro Império, ou das cidades de Flandres que em 1302 derrotaram um exército francês.

A par dessa livre organização, as cidades trataram de racionalizar suas atividades, principalmente as relativas à produção, às finanças, ao comércio e à educação. Toda uma

(12) Os exemplos apontados anteriormente, inclusive o de Felipe IV, foram os primeiros ensaios de tais governos, que só iriam consolidar-se depois da Renascença.

série de organizações surgiram: bancos, armazéns, escritórios. etc, além de novos tipos ou grupos de trabalhadores de posição profissional definida: comerciantes, banqueiros, representantes comerciais, artesãos, obreiros. etc. Ao lado disso, as corporações de cada um desses grupos organizavam as relações de produção e preços, ao mesmo tempo que providenciavam a educação por aprendizagem e as primeiras escolas não eclesiásticas da Europa, que iriam popularizar as artes da escrita, da leitura e do cálculo elementar, bem como consolidar as línguas vernáculas, deixando de lado, aos poucos, o universalismo oficial do latim.

E, assim, somados todos esses fatores e essas conseqüências, verifica-se que, ao fim do século XIII, a Europa medieval já não era nada do que fora 3 séculos antes. Por toda parte, algo se rompia, ou se realizava, ou se conquistava, anunciando mudanças cada vez mais radicais e profundas e o surgimento de um novo espírito, cada vez mais independente, mais ambicioso e terreno, pois que tendia a realizar a felicidade e o bem-estar dos homens ainda nesta terra; crescentemente propenso a decidir e a julgar cada vez menos sob a injunção de sagradas palavras reveladas.

Vejamos, agora, as transformações filosófico-culturais que se operavam.

##### 5. A RAZÃO INVADE OS DOMÍNIOS DA TEOLOGIA.

De início, os estudos medievais eram apenas o suficiente para o exercício das funções clericais ou religiosas. As primitivas escolas monásticas apenas ofereciam o que poderíamos chamar de instrução elementar (leitura, escrita, música, cálculo simples) e mais alguma coisa de doutrina e ritual religioso. A ele se seguia um estudo, também muito elementar e sumário, de teologia. Para atender às necessidades ritualísticas das igrejas paroquiais, foram criadas igualmente, muito cedo, as escolas de canto, que funcionavam nessas igrejas sob a direção de um "precentor". Aos poucos elas passaram a ministrar instrução elementar do mesmo tipo da que era realizada nos conventos. Nas igrejas catedrais e nos mosteiros, porém, a partir do 10.º século, o currículo escolar começou a crescer, sendo adotada a velha fórmula romana do *trivium* e do *quadrivium* como cursos preparatórios para o estudo da teologia.

As escolas catedrais começaram, daí por diante, a crescer em importância, tornando-se aos poucos centros de relativo valor, pelo número de professores e alunos que congregavam.

Entre elas se destacaram a de Canterbury, na Inglaterra, e as de Paris e Chartres, na França. Sobre essas escolas, no século XII, começou a exercer influência o que dos árabes era trazido pelos Pireneus, ou, então, de Constantinópolis.

A escola de Paris, que funcionava em conexão com Catedral de Notre Dame, consagrada em 1182, veio a tornar-se famosa pelos seus professores das sete artes liberais, especialmente de dialética e de teologia. Foi ali, ao que parece, que surgiram os primeiros sintomas de um novo espírito de dúvida, reflexão e busca racional de soluções para problemas filosófico-religiosos.

Foi em Paris, também, que Pedro Abelardo, na longínqua 1.<sup>a</sup> metade do século XII, numa precoce e extraordinária vocação racionalista, iria tentar, pela primeira vez em toda a Idade Média, analisar e comparar racionalmente as diferentes doutrinas dos padres, num prenuncio arrojado de dúvida metódica. Na sua obra *Sic et Non* estabelecia introdutoriamente que o "questionar (ou interrogar) constante é a primeira chave para a sabedoria".

Em seguida, tomando grande número de proposições já consagradas pelo ensino da Igreja, as compara e sobre elas levanta perguntas tais como "é a fé baseada na razão ou não?". A resposta é sempre "sim" e sempre "não", pois Abelardo conseguia pôr de um e de outro lado os ditos de autoridades patris-ticas. Ele próprio não decidia entre uma e outra das respostas possíveis. Parece que sua intenção era apenas a de afirmar a precedência da razão sobre a fé, doutrina aliás que chegou a manifestar abertamente (13). Diz E. H. Gilson que essa comparação de sentenças dos padres da Igreja não teria tido a intenção de destruir o princípio de autoridade, pela oposição de uns padres aos outros, mas seria tão-só uma questão de método racional de propor problemas. Seja como fôr, o *Sic et Non* pôs em choque as doutrinas tradicionais da Igreja e constituiu um método que foi adotado por seu discípulo Pedro Lombardo e, no século XIII, por Tomás de Aquino, com a variante apenas de que ambos decidiam a alternativa, chegando a uma proposição concluyente. Na questão medieval do nominalismo e do realismo, Abelardo propõe também, num tratado sobre os gêneros e as espécies, uma solução racional, muito vizinha do conceitualismo moderno: não existem senão indivíduos e fatos particulares, mas, pela comparação e a abstração, o espírito isola os caracteres gerais e forma assim as idéias ou conceitos aos quais faz corresponder palavras; a palavra é, pois, auxiliar indispensável

(13) Veja-se: Joseph MacCabe, *Peter Abelard*, e Etienne — Henry Gilson, *La Philosophie au Moyen Age*.

do conceito, mas ela não é todo o conceito, é apenas o seu símbolo.

Não era tempo ainda para ser tolerada uma independência como essa de Abelardo e, em 1121, o concílio de Soissons condenou a ser queimada uma de suas obras sobre teologia. Expulso de Paris, errou de mosteiro em mosteiro, até que, em 1140, foi novamente condenado pelo Concílio de Sens, sob a instigação de São Bernardo. Morreu afinal, depois de um abade lhe conseguir o perdão da Santa-Sé, no priorado de Saint-Marcel, "no silêncio e na solidão"...

Também em outros setores os mesmos prelúdios apareciam, de liberdade, inclusive em matéria de fé, tendo surgido algumas seitas não cristãs e, mesmo, anticristãs, das quais a mais célebre foi a dos albigenses, de inspiração oriental, assim chamada por ter um de seus focos em Albi, no meio-dia da França.

A designação de albigenses não é, porém, muito exata, porque o centro do movimento era Toulouse. A sua origem mais próxima parece ter sido a Bulgária e se teria derivado da Trácia. Não se pode fazer idéia muito precisa do conteúdo doutrinário dessa seita, em virtude da falta de documentos escritos de seus próprios partidários; o que se sabe é originário dos adversários que os pintam como heróicos bárbaros, negadores da vida e do direito de reprodução da espécie, para obviar os males que ela contém, pois que teria sido criada por um princípio do mal, oposto a um princípio do bem. É interessante, porém, que seus mentores tenham sido conhecidos no Sul da França como "bons homens" ou "bons chrétiens" e que admitissem o "consalamentum" ou batismo do Espírito, negando a humanização de Cristo, ou melhor, de um filho de Deus. Outro fato de difícil explicação, em face das doutrinas que se atribuem aos albigenses, é o de se ter o povo ligado aos "bons hommes" que impressionaram as massas por mais de dois séculos, tendo inclusive obtido não só o beneplácito, mas também a proteção vigorosa dos príncipes e barões do meio-dia francês. A principal característica dos albigenses era o seu anti-clericalismo e a sua permanente hostilidade à Igreja, coisa que todos os seus adversários da época reconheciam.

A princípio o papa Inocêncio III tentou reconquistá-los por meios suasórios, com inteiro fracasso. Depois, interesses políticos e econômicos do Rei e dos nobres do Norte da França se aliaram aos da Igreja e foi desencadeada uma tremenda guerra contra o Sul, iniciada em 1209, com a pregação de uma cruzada, e terminada em 1229, por um tratado de submissão ao Rei, guerra essa que destruiu a brilhante civilização provençal. Mas nem assim a seita foi destruída, cabendo à Inquisição, durante

todo o século XIII e grande parte do século XIV, a sua liquidação a ferro e fogo (14).

Não é possível fazer aqui um resumo geral dos fatos que atestam a inquietação espiritual que precedeu o século XIII, ponto culminante da cultura medieval, ao mesmo tempo que derradeira tentativa de conter a inteligência dentro de certos limites dogmáticos. Depois, os fenômenos sociais e culturais que caracterizariam o ponto crítico da passagem que conhecemos como Renascença, iam-se processar quase que sem entraves, arrastando consigo e dominando os próprios elementos que maiores obstáculos lhes podiam opor, quer em virtude de convicções doutrinárias, quer de interesses gerais: o clero e a nobreza.

A influência dos gregos, no período que precedeu o século XIII, associada à revivescência das doutrinas de Agostinho, marcou de início uma preferência geral, no terreno da teologia e sua racionalização filosófica, por Platão e pelo neo-platonismo dos últimos tempos do Império Romano. Mas o monge Gottschalk, com base nesse mesmo neoplatonismo — e por aí se vê que, a ser legítima a doutrina albigena de dois princípios divinos, o do bem e do mal, tinha ela alguma base em filosofias da época — Gottschalk, dissemos, sustentara a existência duma dupla predestinação, a dos eleitos e a dos condenados, isto é, do mesmo modo que uma predestinação divina faria chegar os eleitos à justificação e à vida eterna, a outra forçaria os não eleitos a cair na impiedade e nos suplícios eternos. (15)

Gottschalk foi condenado, como era de esperar na época, mas, convidado Scot Erigena para escrever contra a doutrina condenada, este responde com uma teoria também neo-platonista, de destinação única, o que seria, até certo ponto, obviar toda possibilidade de religião. Contra Gottschalk, estabeleceu que a predestinação dupla seria antes de tudo contrária à unidade da essência divina, pois que uma só e mesma causa não poderia produzir dois efeitos contrários. Sendo Deus a suprema essência, seria causa somente do bem, que teria realidade, portanto; não poderia ser causa do pecado, que seria um simples nada. Deus seria, pois, idêntico ao Bem, e o mal não teria uma realidade positiva, seria apenas uma privação. Em *De Divisione Naturae*, Scot Erigena apresentou as causas da predestinação única, pela sua teoria das relações de Deus com a natureza, segundo um ritmo cíclico e tendo por paradigma a dialética des-cendente-ascendente do neo-platonismo. Este ritmo — pondera

(14) Veja-se, a respeito:

(15) *Apud* Emile Bréhier,

tirado a informação

*Encyclopaedia Britannica e Larousse du XXe Siècle.*

*Histoire de la Philosophie*, tomo I, fascículo 3, que teria de Migne, *Patrologie Latine*, CXXII.

Préhier (16) — não faz senão marcar a divisão da natureza conforme todas as diferenças lógicas, como se o desenvolvimento da realidade não fosse outra coisa que a divisão lógica dum gênero em suas espécies. Procedendo a criatura de Deus e, depois, retornando a Deus, segundo um ritmo necessário que iria de Deus princípio a Deus fim, passando pela natureza, a divisão lógico-natural se faria nos seguintes termos: haveria primeiramente a natureza que cria e que não é criada — seria Deus como princípio das coisas; depois viria a natureza criada e criadora — seria o Verbo (17) saído do princípio e que produziu o mundo sensível; viria, em seguida, a natureza que seria criada e não criadora — o mundo sensível; por fim, a natureza nem criada, nem criadora, que seria Deus como fim supremo, em que teria seu termo o movimento das coisas que procurassem a perfeição.

Mas, pondera ainda Bréhier, sob estas diferenças se reconhece a unidade duma só natureza de acordo com a velha fórmula órfica, que Scot cita sem lhe conhecer a origem: Deus é ao mesmo tempo princípio, meio e fim. A primeira divisão, Deus princípio, segundo a fórmula de Scot, seria igual ou idêntica à quarta, Deus fim; a segunda, Verbo criador, seria idêntica à terceira, mundo criado; e, enfim, a segunda e a terceira, que formariam o conjunto das criaturas, se mostrariam na redefinição, destinação inevitável, idênticas à quarta.

Felizmente para a filosofia católica, a redescoberta de Aristóteles, de sua lógica e de sua metafísica, permitiria uma nova orientação que satisfizesse ao interesse geral de raciocinar sobre a fé e sobre o mundo. A querela dos universais, isto é, a respeito do realismo ou nominalismo das idéias, foi bem um índice da luta entre as duas tendências, luta essa que era já um começo de renascimento filosófico. Os homens mais esclarecidos do tempo — e entre eles sobressaíram, como expoentes máximos, Alberto Magno e Tomás de Aquino — souberam compreender os perigos de tais disputas intelectuais e, com apoio de Roma e inspiração de Aristóteles, chegaram, no século XIII, a um provisório denominador comum que permitiu à escolástica chegar às suas culminâncias, denominador, porém, que, já no século seguinte a começar a ser decomposto em seus fatores primos.

Acredita-se que, tanto no terreno da filosofia religiosa como da fé teológica, o século XIII, como primeira resultante da inquietação dos dois séculos precedentes, foi o que de mais alto conseguiu o cristianismo realizar dentro dos limites da

(16) In *Histoire de la Philosophie*, tomo citado.

(17) "E o Verbo se fez carne e habitou entre nós", disse o evangelista João no primeiro século do Cristianismo, já sob a influência neoplatonista.

orientação da Igreja Romana, Augusto Comte (18) considerou-o como a melhor e mais lídima expressão da idade teológica. Foi o século orgânico que realizou, com a unidade espiritual, a catolicidade legítima. Por isso, para muitos, para os católicos sobretudo, a Idade Média se resume no século XIII, esquecidos os 700 anos que o precederam; e para êle se voltam todos quantos só conseguem admitir ordem e paz social com base espiritual única, isto é, uma fé que dirija tanto o pensamento quanto a ação. Corporativismo, Cavalaria e Escolástica, realizados na sua maior pureza — depois do caos anterior — sob a inspiração atuante do cristianismo, representariam os arquétipos de organizações humanas, fadoras de ordem e paz. Já no século seguinte, como dissemos há pouco, tal equilíbrio desapareceria. A cavalaria perderia suas funções em face do enfraquecimento e desaparecimento gradativo do feudalismo. A escolástica veria sair de seus próprios flancos as correntes de pensamento mais divergentes. Não fora impunemente que se deixara a razão invadir os domínios da teologia.

Reconhece Emile Bréhier (19) que, como o século XIII, não houve nenhuma outra época em que os quadros da vida espiritual tenham sido mais sólidos e mais nítidos. As circunstâncias eram as mais favoráveis, com o renascimento de cidades fortes e comerciais a favorecer a troca ativa das idéias, com as universidades a se multiplicarem e a se desenvolverem, e com o gênio organizador e disciplinador do papa Inocêncio III, criando a Inquisição qual meio de expurgar as heresias, confirmando as ordens mendicantes dos franciscanos e dominicanos como servos do pensamento cristão, e formulando os estatutos da Universidade de Paris qual meio de sistematizar a vida intelectual em torno do ensino da teologia, inspirado pelo espírito e pelo desejo de fortificar a unidade cristã.

O ensino foi dirigido no sentido de dar paradeiro ao perigo, para a teologia, do desenvolvimento livre e atrevido da dialética, capaz de causar desvios dos mais graves para a ordem e a paz cristãs. Era, por assim dizer, um primeiro e longínquo ensaio de contra-reforma.

A dialética teve que se restringir, portanto, à função de "organon", reduzida que ficou a filosofia à arte de discutir e de tirar conseqüências, partindo das premissas positivadas pela autoridade divina. Por isso, dizia Inocêncio III, no primeiro quartel do século XIII, que era preciso impedir que os doutores em artes liberais se ocupassem dos assuntos teológicos, recomendação repetida 10 anos mais tarde por Gregório IX, nos seguintes

(18) In *Système de Politique Positive*, III.

(19) Obra citada.

termos: "A inteligência teológica .. deve exercer seu poder sobre cada faculdade (universitária) como o espírito sobre a carne, e dirigi-la no reto caminho para que ela não se desenca-minhe". (20)

Mas, se a unidade e a disciplina foram conseguidas, não significa isso que a possibilidade de disputa e de conflitos tenha sido esgotada. Ela se fez menos por consentimento das inteligências que por decisão de alto para baixo, graças a transitórias condições favoráveis da situação européia, quer política, quer social e econômica.

No equilíbrio conseguido estavam as próprias contradições que, uma vez realizadas as condições favoráveis, se iam extremar e deitar por terra o grande edifício.

6. AS CONTRADIÇÕES INTERNAS DA ESCOLÁSTICA GERAM NOVAS FILOSOFIAS. A INDEPENDÊNCIA PROGRESSIVA DA RAZÃO.

O escolasticismo fez realmente da filosofia a "ancilla theologiae", mas em o conseguindo, introduzia nas questões de fé um elemento fatalmente perturbador: a lógica formal. Era valer-se dos instrumentos da razão, sem permitir a esta a apreciação da matéria a que eles se aplicavam, o que, até certo ponto, era desconhecer ou não tomar em consideração a própria natureza do espírito humano. Por outro lado, estabelecer limites à razão era, até certo ponto, contradizer a teoria do livre arbítrio tão necessária à fundamentação da responsabilidade do pecado. Admitindo-o como poder que possuía a vontade de se determinar a si mesma, a agir ou não agir, sem ser a isto coagida por nenhuma força, nem exterior, nem interior, e admitindo que a vontade seria uma faculdade racional, que teria por objeto o bem conhecido pela razão de forma universal, não estaria a escolástica, ao mesmo tempo, decretando a impossibilidade de conter a vontade e, portanto, de conter a razão? (21)

A resposta escolástica a esta questão é uma verdadeira petição de princípio, pois, na palavra de Lactâncio, seria de "boa prudência não julgar que sabemos tudo — o que é próprio só de Deus — nem que tudo ignoramos — o que é próprio do animal racional". Com isso, Lactâncio (22) invoca a insuficiência da

(20) *Apud* Bréhier, obra citada.

(21) "Liberum arbitrium est idem realiter quod voluntas, secundum quod in ea est virtus intellectual unde liberum arbitrium esse dicitur facultas voluntatis et rationis", S. Thomae Aquinatis *Summa Theologica*, I, q. 83-3, 4. "Omnis actus humanus est a libero arbitrio vel elicitive, vel im-perative", Idem, idem, I-II, q. 1-1c "... actiones non sunt proprie humanae: quia non procedunt ex dellberatione rationis quae est proprium principium humanorum actuum." — idem, idem, I-II, q. 1-a.1.

(22) *Apud* A. Boulanger — *Manual de Apologética*.

razão, que, em virtude disso, precisaria da revelação para atingir a verdade. Invertiam-se as posições, pois que a revelação se constituiria em instrumento de intelecção. (23) Mas, como instrumento, a fé seria para a ciência uma norma negativa, não positiva. O mais alto fim e lei da ciência não é a liberdade, mas a verdade.

A fé limita a liberdade de saber, no sentido de lhe impedir que caia em erro. Mas, neste caso, a liberdade ou o livre arbítrio seria um defeito, não uma perfeição.

Não é nosso desejo refutar qualquer filosofia, nem isso caberia neste rápido excursão. A própria escolástica e, em particular, o tomismo fornecem um grande contingente de argumentos para tentar desfazer as contradições apontadas. O que pretendemos é apenas demonstrar que a introdução da razão nas questões de fé abre sempre margem para debates e questões inesgotáveis, e que, por isso, a escolástica não poderia consti-tuir-se em uma filosofia perene. Continha no seu bojo a possibilidade de outras filosofias, sendo, portanto, responsável até certo ponto por todo o renascimento e toda diferenciação conseqüente das filosofias humanistas mais divergentes. Bastava para isso que fosse abalada a autoridade que servia de base à sua unidade, unidade essa que, em realidade, nunca foi total, nem universalmente aceita, mesmo no século XIII.

A história do tomismo, dentro da própria Igreja, é bem elucidativa a esse respeito, pois o peripatetismo (24) de Tomás de Aquino encontrou resistências quer por parte de bispos, quer de teólogos como R. de Cremona, Hugo de S. Cher, R. Fitsacre, Guilherme de la Maré, que chegou a escrever um "Correctorium Fratris Thomae", no qual examinou e submeteu a censura 117 sentenças extraídas das obras de Thomas de Aquino, etc.

Se as discussões em torno das questões disputadas pudessem ficar restritas ao quadro dos doutores ou teólogos da própria Igreja, talvez que tudo ficasse reduzido às intérminas e massu-das "quaestiones quodlibetales" e "quaestiones disputatae" em que foram tão férteis os séculos XIII e XIV. Mas, com o desenvolvimento das Universidades, cujos professores e alunos se organizavam corporativamente, com um acentuado espírito de autonomia, cada vez mais se tornava difícil conter o surto racionalista que a Igreja não pudera evitar em sua própria teologia. Questões como, por exemplo, a da capacidade de a filosofia

(23) "Omnis scriptura divinitus inspirata utilis est ad docendum, ad arguendum, ad corripendum, ad erudiendum ad iustitiam". "... Necessarium fuit quod de divinis per divinam revelationem instruantur" — in *Summa Theologica* I, q. 1-a 1.

(24) Influência da filosofia aristotélica, conhecida também por "peripatética" em virtude de Aristóteles a ter ensinado a seus discípulos, enquanto, to passeava pelas áreas do Academo.

demonstrar as verdades de fé — sustentada por Thomas de Aquino — e de que a verdade de fé, garantida pela revelação, não pode ser objeto da filosofia — sustentada por Duns Scot — abriam ambas possibilidades imensas para a razão livre, pois a primeira lhe não fechava sequer as portas da teologia, ao passo que a segunda, resguardando a fé e caracterizando a teologia como ciência ético-prática, deixava todo o resto ao livre exame da razão. Ciência e religião, pela diferença de suas matérias, nada tinham de comum ou de antagônico.

Por outro lado os problemas políticos e econômicos das nações nascentes, como a França de Felipe, o Belo, e a Inglaterra, que se lhe antepunha, tendo de chocar-se com interesses temporais da Igreja, influíam no espírito das Universidades que, dependentes dos Reis em virtude das "regalias" que obtinham, até certo ponto se identificavam com as suas causas, nos atritos e rusgas com o papado. Desta forma, a autonomia relativa das corporações de mestres e alunos tendia a se transformar em liberdade de espírito, condição necessária, embora não suficiente, para o progresso da ciência. Pouco a pouco as Universidades, sobretudo pela força de suas corporações de alunos, adquiririam um poder tal que as transformaria em quase árbitros das questões políticas e religiosas, ao mesmo tempo que orientavam os seus cursos e estudos em todos os sentidos e campos. Somente elas eram capazes de quebrar ou vergar as autoridades da época, os reis e papas. (25)

Como prelúdio das futuras ciências positivas e experimentais, ainda no século XIII, se esboça na Inglaterra, em Oxford, uma como que espécie de empirismo indutivista, Duns Scot (1270-1308) postula que, sem a percepção sensível, não é possível obter plena certeza da realidade da coisa, ao mesmo tempo que, em oposição ao peripatetismo tomista, não concebe a matéria dos seres contingentes como simples potência atualizável por uma forma; a matéria é uma certa realidade. Se o tomismo, com base em Aristóteles, postulava que as idéias do intelecto

(25) "Politically, ecclesiastically, and theologically, the universities were the bulwark of freedom during these centuries... In them alone some freedom of expression of opinion was preserved. The one class whose opposing views monarchs were bound to respect was the University Students...", Paul Monroe, *A textbook in the History of Education*.

"Oracle de l'esprit et guide de l'opinion européenne, puissance la plus redoutable érigée en face des pouvoirs légaux. Aucun corps n'a été plus libre, aucune organisation plus démocratique. Des assemblées de compagnies, facultés ou matons, et des assemblées générales; le droit de statuer sur toutes les affaires, administration, enseignements, justice; dans quelques-unes même.. une représentation accordée aux étudiants... Les maîtres se recrutent eux-mêmes. ...", Imbart de la Tour, *Les Origines de la Réforme*, t. I.

não são possíveis sem as percepções sensíveis, Duns Scot reforçaria mais a contribuição da experiência para a formação das idéias, afirmando que nada entenderíamos nos universais que não tivesse sido percebido singularmente. (26)

Atribui-se frequentemente a outro filósofo de Oxford maior importância no preconizar as ciências experimentais, quer por algumas de suas sentenças relativas ao que, depois da Renascença, se ia desenvolver como método indutivo-experimental, quer pelas suas tentativas científicas e as conseqüências técnicas que teria apontado como corolário do conhecimento científico. Referimo-nos a Roger Bacon (1215-1294), discípulo de Roberto Grosseteste, que, sob a inspiração das obras de conhecimentos naturais de Aristóteles, das dos médicos gregos e árabes, bem como das de óptica, de acústica, de astronomia e de meteorologia. Entretanto Roger Bacon não foi propriamente um espírito de cientista, no sentido positivo que se deu à expressão depois do século XVIII. Filosófica e teologicamente se enquadrou muito bem dentro da escolástica, assumindo uma posição iluminista (conhecimento pela graça divina da luz) que o filiava ao agostinismo. Além disso, foi partidário decisivo da unidade da sabedoria, contida toda inteira nas sagradas escrituras, servindo as artes liberais apenas para interpretar as escrituras, e a filosofia para refutar os erros dos gentios. E, ainda mais, foi um teocrata convicto que sonhou com o mundo submetido à sabedoria da Igreja, representada na figura de Clemente IV, "o papa predito pelos astros para a conversão da terra ao catolicismo".

Entretanto, como que corporificando as contradições do seu tempo, Roger Bacon parece que postulou a experiência como único método possível de conhecimento construtivo. O homem disporia de três métodos de conhecer: a autoridade, o raciocínio e a experiência. A autoridade, todavia, não o faria saber se não lhe desse a razão do que ela afirma. O raciocínio, por sua vez, não poderia distinguir o sofisma da demonstração, a menos de ser verificado nas suas conclusões pelas obras certificantes, da experiência.

Demonstrando-se assim partidário do método experimental, Roger Bacon chega a ter idéia da física matemática, tendo em vista a óptica de Ptolomeu, as construções da óptica na reflexão, a refração e a teoria do arco-íris. Além disso, parece ter ligado a ciência experimental aos problemas técnicos, quer aos relativos à engenharia, que o fizeram imaginar máquinas automotrizas e voadoras, quer à técnica social, que o fez pensar em organiza-

(26) "Nihil intelligimus in universali, nisi cuius singulare phantasia-mur" — *apud* Pe. F. Klimke S. J., *Historia de la Filosofia* (versão espanhola).

ção do trabalho e em assistência pública. Mas Roger Bacon não soube distinguir magia de técnica e confundiu alquimia com ciência, astronomia com astrologia, etc. Não se encontra nele nenhum método, bem ou mal delineado, para realizar experiências e delas tirar conseqüências sob a forma de leis. Para Roger Bacon a experiência e a técnica eram processos de descobrir e utilizar forças ocultas, a alquimia descobrindo o elixir da vida e a pedra filosofal, a astrologia disciplinando os poderes dos astros, as fórmulas mágicas dominando os fenômenos naturais e a vontade dos homens.. .

Teólogo e mágico, com uma intuição, admissível para a época, de meios experimentais, práticos, de intervir na natureza, eis o que êle foi realmente. Por tanta ousadia, sua obra teológica foi posta de lado e êle prendido, primeiramente, e encarcerado, depois.

Preparado, assim, no século XIII, o empirismo levaria no século XIV ao nominalismo e à negação de toda autoridade em filosofia e ciência. Parece que o espírito libertário das universidades contagiava os monges e doutores da Igreja, fazendo deles as principais inteligências solapadoras da ordem, disciplina e equilíbrio sonhados e, em grande parte, realizados. Era como que a retomada da visão livre do universo que se esboçara nos séculos XI e XII e que, sob a ação, apoiada pelo papa e facilitada pela calma social do século XIII, de um Santo Anselmo a racionalizar a fé, dum S. Boaventura a iluminar a razão pela fé, de um S. Tomás a lhe prescrever, à razão, os limites dos seus domínios, fora estereotipada. A filosofia volta a ser autônoma e livre, favorecida pela própria situação político-social da época. (27)

O nominalismo, que parecia ter sido afastado, volta agora mais atuante, vitalizando inclusive a tendência à observação objetiva e concreta e à elaboração, a partir dela, de teorias sem nenhuma relação com as questões metafísicas.

O primeiro dos novos nominalistas seria o bispo de Meaux, frade dominicano, que se recusava a aceitar a autoridade de qualquer doutor por mais célebre ou solene que fosse. Porque ninguém as tivesse visto ou experimentado, declara fictícias as espécies inteligíveis e as espécies sensíveis que Tomás de Aquino julgara necessárias.

(27) "Au milieu de quelles agitations, on le sait: rien ne tient plus dans la vieille chrétienté: le pouvoir de l'Empereur anéanti par la dislocation de l'Empire en plus de trois cents principautés qui minent le pouvoir central... Le pouvoir des papes n'y gagne pas; il est déshiré par le grand schisme (1348)... Comme les princes dévorent l'Empire le peu-ple dévorera les princes, prédisait Nicolas de Cues..." — E. Bréhier, obra citada.

Vale a pena acompanhar por alguns momentos a linha de pensamento de Durand de Saint-Pourçain, nome do bispo em questão (+1334).

Também o chamado intelecto agente, julgado necessário para a apreensão dos universais, seria ficção, desde que fosse bem compreendida a operação de abstração, e que se não tomasse o universal (a idéia, no sentido platônico) como forma específica que seria a realidade fundamental das coisas. Se não se concebe esta realidade como dada nas imagens sensíveis, é preciso crer numa operação superior do intelecto que a apanhe. Tudo, entretanto, é mais aceitável, se se admite que o universal resulta duma certa maneira de considerar a imagem sensível, sem tomar deliberadamente em conta o que há de individual nessa imagem: o universal não é preexistente ao individual, conseqüentemente; é posterior, é um indeterminado útil à função de julgar e raciocinar. Daí, a falsidade do chamado problema da individuação que supunha que a espécie preexistia ao indivíduo, para que se pudesse ter em vista aquilo que individualiza Nada, portanto, existe senão o individual, que é o objeto primeiro de nosso conhecimento. "Esse universale non est realis conditio, sed rationis". (28)

A Durand de Saint-Pourçain sucederam, na mesma linha de pensamento, seus companheiros de ordem religiosa Bellovisu, Holcot, e outros. Entre os franciscanos, seguindo a orientação empírica, já firmada, de Oxford, na Inglaterra iria sobressair-se W. Ockam (1300-1350). Antes dele, ou melhor, quase concomitantemente, outro franciscano, na Itália, se pronuncia com independência, assumindo uma posição de crítica universal, em favor do nominalismo.

Ockam, porém, dentre os frades nominalistas do século XIV, foi o que mais se viu perseguido e combatido pela excessiva independência intelectual que assumiu. Encarcerado em Avi-gnon, conseguiu fugir e refugiar-se na corte de Luís da Baviera, sendo, então excomungado. A primeira e mais escandalizante afirmação de Ockam, para a época, significava a destruição de toda possibilidade de uma teologia racional ou filosófica, tese a que se apegavam os doutores mais fiéis à Igreja a fim de atender ao crescente progresso da inteligência. Não haveria, pois, juízos ou proposições teológicas que se pudessem provar pela razão. A existência de Deus, sua unicidade, infinitude e outros atributos, bem como a imortalidade e indestructibilidade da alma, não são coisas provadas, nem prováveis pela razão, são meros artigos de fé. Conseqüentemente, se, dentro da linha nominalista de pensar, que Ockam adotou, só o singular é real, sendo o

(28) *Apud* Pe. F. Klimke S. J., obra citada.

universal um mero conceito da mente (meio de raciocínio), é lógico que só o singular é digno de pesquisa e que o melhor instrumento desta seja a experiência. Era, praticamente, a ruína de toda a escolástica e a antecipação de todo o experimentalismo científico.

Na realidade, a filosofia de Ockam teve essa função, alastrando-se por toda a Europa e contribuindo para o nascimento das ciências experimentais e de aplicação matemática, porque Ockam representou uma tendência geral do espírito, no século XIV, em consonância com a realidade político-social da época. Frade como quase todos os nominalistas que o precederam e o acompanharam, saía, portanto, das próprias fileiras eclesiásticas, pois que a Igreja era a grande força espiritual do tempo, que, malgrado toda a sua necessária e pragmática tendência conservadora e coercitiva, se via na contingência de permitir à inteligência que se libertasse dos liames escolásticos, sob pena de perder sua realidade social. Tentou de início, é verdade, erradicar o "ockamismo", mas, em face da reação libertária das universidades e dos mestres de artes e de filosofia, não pôde senão deixá-lo seguir sua rota no sentido da filosofia humanista dos séculos XV e XVI. Já então, o individualismo resultante das condições econômico-sociais das cidades era um fato e tinha de repercutir no pensamento. Nada mais de acordo com esse individualismo do que o empirismo implícito nas doutrinas nominalistas, fundamentalmente céticos em relação a todas as proposições e teses que não tivessem por base a experiência (29).

O ceticismo latente no "ockamismo", chamado "via moderna" em oposição à escolástica, que era denominada "via antiqua", era demasiado perigoso para a teologia e por isso provocou todos os esforços possíveis no sentido de o eliminar, por parte das autoridades conservadoras da Igreja. Em 1339, a Faculdade de Artes da Universidade de Paris proibiu o seu ensino, mas tal proibição foi tão inócua que, já no ano seguinte (1340), teve que ser renovada com maior energia. O papa Clemente VI, em 1346, escreve em termos categóricos aos mestres e alunos da Universidade de Paris, proibindo-lhes que seguissem tão "estranhas doutrinas sofisticadas" que "espalham pestífera semente". Mas — reconhece o Pe. Klimke (30) — não obstante essas proibições, a maior parte dos mestres de Paris, quer pública, quer ocultamente, defendiam o "ockamismo" e, ainda em vida do papa Clemente VI, o próprio reitor da Universidade, Jean Buridan, um dos mestres mais conhecidos e de maior autoridade, ensinou abertamente o "ockamismo". Até o século seguinte, já

(29) Veja-se a respeito: A. Dufourcq, "Le christianisme et la Désorganisation Individualiste", t. VII de *Histoire Moderne de l'Eglise*.

(30) Pe. F. Klimke S. J., obra citada.

nos primeiros tempos renascentistas, a luta foi nestes termos de proibição inútil e não obedecida. Em 1437, Luís XI tentou expulsar o nominalismo empiricista da Universidade e de toda a França, para restaurar o realismo tomista dos universais. Esforço inútil do rei francês, pois nada conseguiu, nem podia conseguir, de modo que 8 anos mais tarde a proibição foi revogada. No século XV, depois de o "ockamismo" ter sido aceito e professado livremente por quase todas as universidades do centro e do norte europeu, chegou mesmo a inverter-se a situação, pois o eleitor de Colônia repreendeu, em 1425, a alguns dos professores da sua universidade porque não seguiam os mestres mais modernos, permanecendo fiéis aos "antigos doutores de palavra obscura".

Alguns dos nominalistas não só filosofaram em termos empiricistas, mas procuraram praticar as ciências positivas, chegando a alguns resultados notáveis. Assim é que Paul Duhem, em pesquisas realizadas, (31) chegou à conclusão de que Jean Buridan, Albert de Saxe e bispo de Halberstadt, Nicole Oresme (bispo da Lisieux), além de outros menos notáveis, se entregaram ao estudo das ciências naturais em condições objetivas de observação experimental e de aplicação matemática, que os levaram a lançar os fundamentos da dinâmica e física celestes, sendo os primeiros a propor as teorias que comumente são atribuídas a Galileu e a Copérnico. Todos eles nasceram, viveram e morreram no século XIV, sendo que Buridan (falecido em 1358), além das próprias pesquisas, fez a análise crítica da velha Física de Aristóteles, ainda vigorante, reduzindo-a a zero em face das novas perspectivas que se abriam à pesquisa e à teoria científicas. Parece que, então, a razão já adquirira maioridade, libertando-se de todas as grandes tutelas que sofrerá nos últimos 900 anos. Seria uma ativa maioridade de lutas e conquistas progressivas, mas já ninguém a conteria mais.

#### 7. RENASCENÇA E HUMANISMO: CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA.

O que se tem como Renascença, via de regra, é a idade de ouro da literatura e das artes plásticas, situada nos séculos XV e XVI, ao passo que o humanismo seria o fenômeno cultural que consistiu em fazer descer o interesse dos homens do céu para a terra e desta, enfim, para o próprio homem, o grande desconhecido da Idade Média, toda ela voltada para a eternidade extra-natural e para a santidade.

Já vimos as raízes medievais do novo espírito filosófico e como o nominalismo contribuiu para que a inteligência, desa-

(31) Cit. — *Etudes sur Leonard da Vinci e Le Système dv Monde.*

pegando-se do mundo supralunar das idéias universais, reais essenciais situadas para além do alcance da experiência, se voltasse para coisas muito mais próximas, para a palpável realidade sub-lunar do mundo sensorial.

Teria sido o outro aspecto cultural, o relativo às belas-artes e letras, algo que se realizou de um momento para outro? É possível fixar uma data para o início da Renascença, ou apenas o seu principal momento?

Veremos que não, pois a data da queda de Constantinópolis em mãos turcas nenhum significado renascentista pôde ter, nem tão pouco nos serve a data da impressão do primeiro livro, pois que há 36 anos antes já Gutenberg inventara a imprensa, isto é, substituíra as páginas gravadas de Coster de Harlem pelas páginas compostas com tipos móveis; e isso resultará da necessidade imperiosa, por todos sentida, de facilitar a cópia de livros, o que, por sua vez, era resultado do renascimento dos estudos e das letras, pelos mesmos motivos e causas com que caracterizamos o renascimento da filosofia e do espírito científico.

Em todo caso, pode-se indicar o século XIV como origem, no tempo, da Renascença, porque esta foi, até certo ponto, uma conseqüência do renascimento da filosofia e do ensino, tal qual se corporificou nas universidades e suas conquistas.

A redescoberta das fontes greco-romanas de cultura, afoita por um lado, pois que se aceitava toda e qualquer tradução ou cópia que surgisse, dirigida, por outro lado, em face do compromisso que logo se estabeleceu, sobretudo no século XIII, entre a cultura antiga e a teologia e o serviço da Igreja, estava a requerer crítica interna e externa, a fim de lhes determinar, a essas fontes, o exato significado e, portanto, o conteúdo real, além de sua autenticidade histórica.

Na Itália, mais próxima dos papas e do seu controle, o livre espírito de Oxford, de Paris, de Colônia, de Viena e de Heildeberg, no terreno da filosofia e da política, não se pudera manifestar com o mesmo vigor, embora ali surgisse também o desejo de uma "via moderna". Coube, por isso, aos italianos realizar a crítica das fontes greco-romanas, conhecidas, obra de menor perigo no momento, mas de notáveis conseqüências futuras, pois através dela se redescobriu todo o humanismo da cultura antiga, que, traduzido nas artes plásticas e na literatura, iria alargar a "via moderna", permitindo a sua vulgarização, isto é, tornando-a acessível, sob certos aspectos, a quase todos, como veio a acontecer, p. ex., em Florença.

A Renascença começou, assim, no século XIV, por um longo trabalho filológico, consistente, primeiramente, num laborioso esforço para interpretar os textos latinos e para descobrir o que a antigüidade pensara do mundo e do homem, como ela concebeu

a beleza em geral e a arte literária em particular. Foi o trabalho que Petrarca, Boccaccio e Salutato começaram, ao pesquisarem as obras antigas, lendo-as e sobre elas meditando. (32)

Petrarca (1304-1374) parece que tinha o gosto pela natureza, no que ela oferecia de harmônico e belo, amando as viagens e os passeios de contemplação. A literatura paga lhe ofereceria, pois, matéria e meios para satisfazer esta faceta da seu espírito, através da divinização estética das forças naturais. Por outro lado, ambicionava a fama e a glória, mais que o céu e a bem-aventurança eterna, aliando-a a um forte senso histórico e a uma extraordinária autoconfiança em planejar e realizar uma grande obra. Repudiou, por isso, o ideal da vida sobrenatural e voltou as costas ao ensino escolástico, para se entregar ao trabalho de desentovar e analisar os tesouros monásticos de literatura latina. Durante toda sua vida colecionou e copiou manuscritos, comparando-os e, por eles, reconstituindo os ideais e valores estéticos antigos. Não satisfeito, imitou e revivesceu tais ideais e valores, escrevendo sonetos, baladas, poemas líricos e cartas. Na sua velhice, talvez imitando o velho Catão da Roma antiga, se entregou ao estudo do grego, que, porém, não chegou a dominar.

Quase com a mesma idade que Petrarca e vivendo na mesma época, Boccaccio (1313-1375) o levou a ser conhecido de Florença, a mais rica e artística cidade de toda a Europa de então, onde obteve a glória desejada, pois ali seus conhecimentos e métodos foram calorosamente bem recebidos. Boccaccio, por sua vez, não ficava em situação inferior, sendo considerado como o-pai da prosa italiana pelos romances e contos populares que escreveu com estilo clássico, greco-romano, mas em língua vernácula. Dominou o grego, escreveu dicionários de geografia clássica e de mitologia antiga, etc.

Aos esforços de Petrarca, Salutato e Boccaccio, entre outros, no sentido de restaurar as letras antigas, na sua pureza de forma e na exata compreensão do seu sentido estético, seguiu-se o de Lorenzo Valia, que, estabelecendo as bases do método filológico, estendeu-o às compilações jurídicas que serviam de fundamento ao ensino do direito nas universidades. Em seguida, Ermolao Bárbaro, A. Politiano, P. de la Mirandola ensaiaram, pelo mesmo método, reconstruir o pensamento verdadeiro de Aristóteles, de Platão, de Plotino e de outros pensadores gregos (33).

(32) Sobre os motivos e causas do interesse dos italianos pelos clássicos antigos, consulte-se, entre outros, G. B. Adams, *Civilization during the Middle Age*, e J. A. Symonds, *The Renaissance in Italy*.

(33) Quase toda esta rápida visão sobre a Renascença se baseia em Joseph Calmette, *L'élaboration du monde moderne*, e Henri Séc, *Le XVIe siècle (Renaissance, Reforme, Guerres de Religion)*.

A partir desses esforços no sentido da reconstituição exata das letras e do pensamento antigo, se fundam escolas, não já no sentido de um interesse geral pelo assunto, mas no de cultivar este ou aquele aspecto, descoberto ou revelado, da antiguidade clássica.

Em Florença, sob a direção de M. Ficino, se organiza uma academia para cultivar a filosofia de Platão e a dos neoplatonistas do fim da Idade Antiga. Abrem-se escolas para discutir ou debater retórica e versificação latinas. Procura-se manejar o latim com pureza e elegância, chegando-se a formar centros de latinistas, entre os quais os dos ciceronianos cujo objetivo estéril e absurdo era o de falar e escrever a língua literária de Cícero, com o seu vocabulário exclusivo, suas expressões e sua forma. Daí, uma certa pobreza de idéias e uma procura exagerada de expressões clássicas para dizer as próprias coisas banais da vida. Chegou-se, por isso, no domínio das letras, a uma poesia neolatina, abundante, mas estéril de sentimentos e de conteúdo estético, como a praticada por Sannazar, Bembo, Navagero e outros.

Apesar dessa aparente aridez de realizações literárias, tão imitativa e tão desatualizada para nós, que vemos o século XV com perspectiva histórica somente, ela se prende à linha evolutiva de pensamento e conquista libertária que temos caracterizado como preparação para o humanismo filosófico e científico.

A Itália se entregou às artes, pelos motivos que já apontamos, mas isso, longe de ser um desvio ou uma deturpação das idéias e ideais em progresso, se entrosava perfeitamente no movimento cultural que temos em vista.

A Itália, pelas artes, meio muito mais acessível a todos, universalizou o movimento renascentista, estabelecendo um contacto mais geral e direto entre o mundo ocidental e o pensamento antigo. E esse movimento se caracterizou como uma brusca reação de toda a Europa, no fim do século V e começos do século XVI, quase violenta, total sem dúvida, contra os ideais da Idade Média.

Já não se estava mais na época de Dante, em que a sua *Comédia* (34), refletindo um misto de cultura clássica e cultura medieval, se nos apresenta quase como um compromisso entre as tendências que, na segunda metade do século XIII, e no primeiro quartel do XIV, se manifestavam precocemente de sentido humanista, e os ideais de santidade e ascetismo, característicos da Idade Média. Por isso Dante Alighieri é por muitos considerado como um ponto de transição, por outros como um precursor da Renascença, embora seu nome tenha sido quase esquecido duran-

(34) Só depois do século XVI é que ela receberia o qualificativo de Divina, segundo registra a *Encyclopaedia Britannica*, edição de 1954.

te o período áureo daquele movimento, todo êle voltado, então, para o esplendor naturalista do paganismo antigo. Mas em Dante já havia um sentido humanista, porque seu "inferno" (concepção medieval), dividido em três seções que correspondiam às três classes de vícios, apontadas por Aristóteles — incontinência, violência e maldade, sendo que esta incluía a traição, o roubo, a crueldade, etc. — seu "inferno", dizíamos, era apenas uma oportunidade de manifestar o interesse pelas coisas humanas, pois que, descrevendo e caracterizando os personagens terrenos que o habitavam, significava a contradição viva entre os ideais cristãos do medievalismo e a realidade das vidas humanas do seu tempo.

Quando, na primeira parte do poema, descreve simbolicamente os esforços para libertar-se da floresta das preocupações e cuidados humanos — cupidez, amor da vida, luxúria — o que era uma aspiração tipicamente medieval, quem lhe surge para a solução do problema, em vez do santo, do anacoreta ou do penitente ermitão, é Virgílio, símbolo da filosofia ou da religião natural, que lhe apresenta como guias três outras figuras humanas: a Santa Virgem, como símbolo da mercê divina, a Santa Lúcia (a graça iluminadora) e Beatriz (o amor puro ou a religião revelada). O poeta e três mulheres puras serão, pois, seus guias na análise ou descrição das virtudes e paixões humanas, em que consiste o poema, através de toda a sua linguagem figurada.

Parece que se pode ver nessa obra, conquanto todas as interpretações da Divina Comédia sejam discutíveis, ainda uma aspiração de santidade, mas de santidade já humanizada que se aproxima da sabedoria equilibrada dos ideais antigos de um Sócrates ou dos estoicistas romanos.

A Idade Média havia concebido a santidade — seu ideal dominante — como uma luta contra a natureza; a perfeição era realizada pelo ascetismo que definia um certo tipo de vida espiritual cuja principal regra implicava a desconfiança e o desprezo do corpo com todas as suas tendências e todas as suas potências, desprezo esse que se estendia a tudo que fosse análogo ao corpo, a tudo que, como êle, fosse matéria, realidade física, natureza. E semelhante desdém para com a natureza era, ao mesmo tempo, diz D. Parodi, (35) temor da natureza, porque, na variedade e viveza de suas formas, na espontaneidade de seus instintos, ela se mostrava sedutora e cativante, era diabólica: a virtude consistiria, pois, em fugir às suas armadilhas. Disso

(35) D. Parodi, *L'Honnête Homme* — 3ª parte da série de ensaios sobre cultura moral, por diversos autores, intitulada *Du Sage Antique au Citoyen lãoderne*.

resultava não só uma atitude moral de renúncia e de mortificação, como também a condenação das artes plásticas, tanto quanto das ciências físicas e experimentais.

A Renascença, ao contrário, pela volta às estesias antigas e pagas, era a reabilitação da natureza no plano artístico, primeiramente, e, depois, em todos os seus aspectos. Tudo quanto fosse espontâneo e vivo lhe aparecia como legítimo e belo. Se a arte se aplicou, nas letras, a cantar a natureza e o homem, e, na plástica, à reprodução exata, complacente e intensa das formas corporais, a ciência, cujos primeiros passos foram dados pelos nominalistas empíricos, ia-se entregar à observação minuciosa e à inteligência das forças naturais. E esta reabilitação da natureza — prossegue Parodi — foi levada muito longe, até à justificação das paixões; tanto na Itália como na França se cultivou acima de tudo a intensidade da vida, a energia moral e vital. Qualquer força natural, desde que vigorosa e espontânea, parecia só por isso legitimada. Foi a época em que a atividade comercial se desenvolveu por toda a Europa, das grandes invenções, da impressão tipográfica, instrumento da universal curiosidade humana e da orgulhosa liberdade do espírito. Foi o momento em que Colombo descobriu a América, Copérnico e Galileu tornam pública a infinidade do mundo. Da Idade Média e seus ideais e concepções já quase nada restava, senão aspectos exteriores...

A Itália de Petrarca e de Boccaccio, dos filólogos e dos poetas neolatinos, qualquer que seja a crítica depreciativa que hoje lhe façamos, é que fez ou abriu a estrada larga para essa revolução tão completa e universal de valores. "O ideal pagão, antigo, reencontrado, apareceu desde logo como em completa oposição com o ideal medievo: dum lado, submissão à revelação sobrenatural, desconfiada do sensível, e procura exclusiva do desenvolvimento espiritual e da salvação; do outro, confiança na razão, curiosidade livre, admiração e exaltação das forças naturais".

Nas artes plásticas, a santidade piedosa da arte de um Pietro Cavallini, de um Cimabue, de um Giotto e de um Frei Angélico ainda invoca, nas figuras representadas, os ideais que, no século seguinte, seriam paganizados; isto é, humanizados por Miguel Ângelo e Rafael Sanzio. Os santos já aqui seriam representados na mais carnal forma humana, esplendidamente nus, musculosamente ativos, com gestos e movimentos terrestres. O Cristo do Juízo Final, que Miguel Ângelo pintou na Capela Sixtina, é uma vigorosa figura helênica que lembra muito mais o deus olímpico, demasiado humano, que a piedade cristã, descarnada e sobrenatural. A tal ponto Miguel Ângelo paganizou os santos e anjos do Juízo Final que, não obstante o helenismo

terreno da época, provocou espanto e zelo. Pedro Aretino, "como um cristão batizado", corou — disse êle — ante a licenciosidade e a impiedade da pintura. O papa Paulo IV, convencido de que era preciso abrandar a ofensa provocada, depois de consultar o próprio Miguel Ângelo, encarregou Daniel de Volterra — discípulo do grande florentino — de cobrir com alguns panos as partes mais pudendas das santas imagens (36).

Embora a Renascença e o humanismo tenham sido considerados mais sob os aspectos das letras e das artes plásticas, devemos reconhecer que estes foram apenas a via mais acessível e mais comum do novo espírito, capaz de torná-lo aceitável e de o generalizar, isto é, de o "fazer moda". Por isso mesmo, por ser o mais comum dos meios de realização renovadora, foi levado ao exagero, ao preciosismo pedante e, daí, à afetação ridícula.

Ivan M. B. Lins colecionou uma série desses exageros em uma conferência pronunciada em abril de 1938, na Academia Brasileira de Letras (37), exageros que, inclusive, atingiram alguns dos mais altos prelados da Igreja Romana, antes tão ciosa da pureza cristã, a ponto de — como vimos pouco há — proibir e condenar os autores pagãos. Já agora — segundo Ivan Lins — o cardeal Bembo, secretário de Leão X, declara abertamente que não lê as epístolas de São Paulo a fim de não corromper o seu estilo, chamando-as, com supremo desdém, de inépcias e nugas.

Entremeados de versos de Homero, Virgílio e Ovídio, os sermões sacros perdem sua característica religiosa para se tornarem peças literárias, mais destinadas aos ouvidos que aos corações.

Na *Teologia Dogmática*, de Paulo Cortese, publicada em 1502, é Cristo "o filho de Júpiter", Maria "a mãe dos deuses", etc. O próprio Leão X, em uma de suas bulas, denomina "Dea-Deusa" à virgem Maria, a fim de não quebrar a pureza cicero-niana de seu estilo!.. No túmulo que o papa Júlio II idealizou para si mesmo e que tomou de Miguel Ângelo cerca de 40 anos de labores, "entram cerca de quarenta figuras colossais, comemorativas de suas vitórias: a Glória, as Artes e tudo quanto se possa imaginar, faltou apenas — nota André Michel — pequenina minúcia: Deus!"

São mais numerosas as citações de Ivan Lins a respeito desse total desvirtuamento neopagão do humanismo renascentista nas letras e nas artes plásticas, chegando sua conferência a ser uma curiosa monografia neste sentido. Tal fenômeno se

(36) Vide: Margaretta Salinger, *Michelangelo — the last Judgment*, e José Pijoan, *Historia del Arte*, 39 volume.

(37) Ivan Monteiro de Barros Lins, *O Humanismo e o Plano Nacional de Educação*.

correlacionou ao desregramento dos costumes eclesiásticos e, aliado ao espírito de liberdade da época, foi, até certo ponto, responsável pela reforma protestante, movimento de reação ao paganismo da Igreja, aproveitado por alguns príncipes e estados, por motivos políticos e financeiros, como políticas e econômicas foram as chamadas guerras religiosas a que a mesma reforma serviu de pretexto.

Mas, por isso mesmo, porque nas letras e nas artes o humanismo chegou ao frívolo e ao ridículo, não se pode considerá-lo apenas desse ângulo, nem êle foi apenas isso. Elas lhe deram uma expressão universal, lhe permitiram comunicar a todos uma nova atitude do homem em face do mundo e do próprio homem, criadora de novos meios e de novos objetivos em todos os setores da atividade humana. Por tal razão a palavra "renascença" não deve ser tomada num sentido restrito, como também a palavra "humanismo" que deve traduzir o conteúdo e a orientação do que renascia. Na verdade, o renascer não era uma repetição do que já existira em outras épocas mais antigas; significava, sim, uma retomada de posição para novas conquistas, realizações ou experiências. A revivescência da filosofia, das letras, das artes, dos ideais antigos se fêz mais num sentido de exame reconstrutivo, que de simples repetição. Onde a repetição foi pura, se localiza a mediocridade e a futilidade.

Nestas condições, achamos exato que A. J. Toynbee (38) tenha condenado o se falar em "renascença" no singular, quer porque houve renascimento político, renascimento jurídico, renascimento filosófico e científico, além de literário e artístico, todos com aspectos próprios, no período que êle situa entre 1275 e 1475, no tempo, e entre os povos ocidentais, no espaço, quer porque, além desses renascimentos assim localizados, houve outros em outras épocas e regiões, o que nos permite ter em vista, não um ou alguns fatos particulares, mas um fenômeno histórico de natureza mais ampla, o fenômeno de recorrência, cujas causas são várias, podendo, entretanto, falar-se em encontro e cruzamento na dimensão "tempo", tanto quanto na dimensão "geo-espacial", mediante contactos que se tornaram não apenas possíveis, mas obrigatórios, historicamente fatais. É, aliás, o que tentamos demonstrar no início ou introdução deste trabalho, onde de contactos geo-espaciais entre o ocidente e o oriente, resultaram contactos temporais entre o antigo e o medieval, que, por condições histórico-sociais, econômicas e políticas, causaram o mundo moderno.

Há, porém — pensamos nós — nesses renascimentos entre os séculos XIII e XVI, no ocidente, uma característica comum,

(38) Arnokl J. Toynbee, *A Study of History*, volume IX.

corporificada em realizações que obedeceram a um ideal comum: o de tornar a vida aqui em baixo, a vida terrena, a vida quotidiana, menos ascética, menos fatal, menos dirigida para a outra vida no reino dos céus, e, por isso, mais aceitável ou vivente. Os ideais antigos, redescobertos, favoreceram ou permitiram esta re-orientação que é o sentido próprio, amplo e profundo do humanismo, que, assim, não foi um fenômeno das imediações do século XVI, mas que é uma constante de todo o mundo moderno.

Não se trata, portanto, como pretenderam os pequenos humanistas dos ginásios e colégios do século XVI e os contra-reformistas católicos e anglicanos dos séculos XVII e XVIII, apenas do estudo das belas-letas, particularmente das letras gregas e latinas — o que foi apenas um aspecto particular, de um momento histórico, também particular no ocidente — mas consistiu essencialmente, e consiste ainda, na busca da felicidade pelo aperfeiçoamento do homem, em oposição ao ideal teológico da Idade Média que tinha em vista apenas a Deus, considerando a terra "exílio abominável e passageiro".

Historicamente não se pode considerar isso como um ideal novo, oriundo do fim da Idade Média; é quase uma constante humana e, por isso, também um fator dos "renascimentos" ou da recorrência histórica de que nos fala Toynbee. Esteve presente entre os gregos como entre os orientais da Suméria, da Pérsia, da Índia e da China.

Uma das características do humanismo, em todos os tempos, quer modernos, quer antigos, tem sido o historicismo, isto é, a tentativa de esclarecer o presente, de o compreender pela consideração do passado, mediante a suposição da continuidade histórica. Daí, uma das possibilidades dos reencontros no tempo, que explicam os renascimentos, embora tais reencontros resultem também de múltiplos outros fatores.

Por isso é que Giovanni Pico della Mirandola, no século XV, procurou caracterizar o espírito do seu tempo — o humanismo (39) — dizendo que tudo quanto no passado fêz palpitar a alma humana e preocupou de qualquer forma o homem, não

(39) Segundo o "Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie", de André Lalande, a palavra "humanismo" só foi usada para designar quer um idealismo teórico, quer um idealismo prático a partir do século XIX (vide também o "apêndice" da obra citada, na edição de 1951). Nos séculos XIV e XVI, os mestres de escola, como Sturn, Reuchlin, Budé, Guarino de Verona, Vittorino de Feltre e outros muitos, ensinando letras clássicas, pretendiam ensinar "humanidades", talvez sob a influência das "humaniores litterae" dos romanos que designavam, desse modo, a alta cultura literária. Já no fim do século XVI se chamavam aos que se preocupavam com o estudo das letras clássicas, "humanistas", mas não se tinha formado, ainda, um conceito genérico ou específico de "humanismo", donde a ausência desta palavra dos textos conhecidos.

podia, nem devia morrer; tudo se incorporaria na humanidade, subsistindo enquanto não se interrompesse sua multissecular peregrinação na terra.

#### 8. ASPECTOS DIVERSOS DO HUMANISMO RENASCENTISTA.

Vê-se logo que o humanismo, segundo o sentido que lhe atribuímos, com bastante fundamento histórico, devia, nos renascimentos do fim da Idade Média, assumir múltiplos aspectos, e, no seu progresso através dos tempos modernos, dar margem às orientações mais diversas, embora todas elas apresentem o fundo comum, o motivo dominante que é o homem e seus problemas relativos ao conhecimento, à moral, à política, à economia, à educação, à religião, etc.

Vejam, ainda que rapidamente, alguns desses aspectos no período renascentista, para depois tentarmos uma visão geral de seus resultados e conseqüências no mundo moderno, inclusive para se ter idéia dos "humanismos" contemporâneos, porque, em nossos dias, já não se pode falar no singular, tendo em vista as tendências de interpretação do homem e de solução dos seus problemas.

Nos meios humanísticos do século XV, constituídos à parte das universidades, sob a proteção dos príncipes e dos papas, se reuniam indiferentemente leigos e clérigos, independentemente de qualquer objetivo docente ou discente, mas apenas pelo desejo de pesquisa e de realização lítero-estética. Era um espírito de liberdade que se acrescentava à crescente autonomia das universidades, já descrita há pouco, e que terminaria por libertá-las, depois da Reforma, de sua ainda precípua função de formar eclesiásticos. Para tal foi um passo decisivo a fundação do Colégio de França, no século XVI, que, distinto da Universidade, foi realizado não para classificar o saber adquirido e tradicional, mas para a promoção de novos conhecimentos.

Tal liberdade levou a uma pluralidade de doutrinas e pensamentos, que já poderiam ser apontados desde o século XIII, mas que, naquele período áureo do pensamento católico, puderam ser mais controlados pela Igreja e, por isso, menos conseqüentes. Agora, avassalando a todos pela sua pujança libertária, apesar do seu pluralismo confuso, tais idéias teriam um fundo comum — o naturalismo — porque, dum modo geral, elas tendiam a não submeter o universo e a conduta humana a qualquer lei transcendente, tendo em vista apenas um imanentismo natural. É verdade que, dessa forma, se apresentavam quer como pensamentos viáveis ou aceitáveis, quer como monstruosas fantasias sem bases objetivas, porque, sob essa tendência naturalista, se

escorava o desejo evidente de voltar as costas a tudo quanto era aceito até então...

As novas condições sociais e políticas da Europa que vimos como consequência de contactos com o Oriente, de guerras, de comércio e de organização econômica urbana — provocaram o enorme crescimento da experiência e das técnicas, o que, num século, o próprio século dos mais intensos renascimentos, mudou inteiramente as condições da vida material e intelectual da Europa. Era como favorecer, provocar e intensificar o desejo intenso de uma vida diferente, nova e arrojada.

E, assim, o interrelacionamento de causas e condições se intensifica, estabelecendo uma tal reciprocidade de ações condicionantes e condicionadas, que é difícil lhes estabelecer com simplicidade e exatidão a linha histórica. E por aí, mais uma vez se verifica como, apesar de se conseguir isolar certos traços definidores do espírito humanista dessa época, é êle infenso a uma total e cabal caracterização.

Podemos, desde logo, além desse naturalismo e dessa liberdade terrena, sobre os quais temos insistido, apontar desde logo um novo traço característico, o da experiência, que, entretanto, tinha um duplo sentido: o do passado revivido e o do presente realizador ou conquistante.

Por um lado, o crescimento da experiência pelo revivescimento da antigüidade, graças ao trabalho dos filólogos que liam e interpretavam os textos gregos e que, no século XVI, começaram também a se interessar pelos antigos textos orientais, era uma renovação. A importância desta experiência — pois que realmente era uma experiência tão legítima e válida quanto as que se fazem em qualquer laboratório técnico-científico — estava menos na descoberta dos textos e de sua interpretação, que no modo do seu aproveitamento. Assim, do medíocre *De Officiis* de Cícero — medíocre se comparado com outras obras dos antigos estoicistas romanos — Erasmo retira uma nova moral, autônoma e independente do cristianismo, toda ela de cunho individualista, que lhe permitiu ficar equidistante, no seu operoso refúgio de Bale, quer do catolicismo, quer do protestantismo. É interessante é observar, como o faz Emile Bréhier (40), que esse mesmo *De Officiis* ciceroniano servira no século IV a Santo Ambrósio para inspirar toda uma liturgia e todo um sistema de regras aos clérigos do seu bispado de Milão. É que no século de Erasmo não se tratava de acomodar os textos antigos à explicação das escrituras, mas de compreendê-los em si mesmos, para deles tirar as lições e consequências possíveis ao presente.

(40) Obra citada.

Por outro lado, porém, experiência atual, muito mais importante e mais conseqüente que a revivescência da experiência passada, pelas suas conseqüências e perspectivas. Ela, no sentido espacial, fêz crescer o mundo, mais que dobrando a extensão da terra habitável e não apenas isso, mas, longe dos limites do mediterrâneo, revelando também novos tipos humanos cujos costumes, moral e religião eram bem diferentes dos até então conhecidos.

No sentido do concreto e do imediatamente útil, a nova experiência levou ao crescimento das técnicas, não apenas pela descoberta da bússola, da pólvora e da imprensa, mas ainda por invenções industriais ou mecânicas, muitas das quais — observa Bréhier — foram devidas a artistas italianos que eram artesãos ao mesmo tempo. Celebrizou-se neste sentido, por suas invenções e seus arrojados projetos mecânicos, o grande Leonardo Da Vinci.

E dessa múltipla experiência tão nova quanto promissora, se embeveceram os homens dos séculos XVI e XVII, apesar de todos os horrores contraditórios das guerras religiosas que transformavam a Alemanha e outras zonas vizinhas numa imensa e impiedosa carnificina. É que dela, dessa experiência convidativa e absorvente, começavam a surgir, quer da história como da natureza, as primeiras estranhas e claras verdades científicas que não só vinham desfazer misteriosas profundidades, como prometer ao homem novas e mais amplas conquistas. A filologia, de um lado, a física experimental, de outro, proporcionam ao homem, ainda que incipientemente, conhecimento mais realista, por mais objetivo, de si mesmo e das coisas. "O drama cristão, com seus momentos históricos, criação, pecado, redenção, já não pode servir de quadro a uma natureza cujas leis se lhe tornam inteiramente indiferentes, a uma humanidade, de que uma parte o ignora completamente, a uma época em que os próprios povos cristãos se tornam independentes do poder espiritual, fazendo prevalecer na sua política fins completamente estranhos aos fins sobrenaturais da vida cristã, ou mesmo deliberadamente contrários à idéia de unidade da cristandade" (41).

Porque o movimento de mudança foi tão radical quanto geral, essa época, antes de Bacon e Descartes, se caracteriza mais pela ação e pela prática que pelo pensamento especulativo ou pela pesquisa teórica. A nova concepção do homem e da natureza é mais algo que se realiza, do que algo que se pensa. A filosofia e a ciência teórica da Renascença são quase inexistentes ou se esparramam em confusas concepções, pois que

(41) Bréhier, obra citada.

homem ainda não estava em condições de sacar conseqüências universais do que realizava. Só no século posterior ao período áureo do renascimento é que as sínteses e as grandes teorizações humanistas iriam tornar-se possíveis. Os nomes dos filósofos, de Nicolau de Cusa a Campanella, ficaram obscurecidos pelos dos grandes capitães e dos grandes artistas. O que valia, então, era o técnico, qualquer que fosse o seu tipo de ação. Leonardo da Vinci é quem melhor o representava, como artista, engenheiro, matemático e físico. Além disso, os filósofos desse período, antes ou ao mesmo tempo que filósofos, eram médicos ou, pelo menos, astrólogos ou alquimistas. A própria política, no *Príncipe* de Maquiavel, se transformava numa técnica administrativa e social.

E assim tinha que ser, porque, voltando-se para a terra, não poderia o homem viver desinteressadamente, apenas preocupado com a apuração de verdades ideais. Na falta de uma ciência positiva e experimental que lhe fornecesse os meios de intervir no mundo concreto para condicioná-lo às necessidades da existência humana, pôs em atividade sua capacidade imaginativa, estimulada por analogias que a natureza lhe fornecia. Imaginou e estudou meios práticos de voar como as aves, de navegar submarinamente, como os peixes. O elixir de longa vida e a pedra filosofal, preocupação dos seus alquimistas e físicos mágicos, já não eram procurados e tentados por meios rituais, religiosos; a natureza, pela conservação e continuação ininterrupta da vida, pela transformação evidente da matéria, sugeria, a tais precursores de laboratoristas experimentais, a possibilidade da tentativa. E com eles estava também o espírito humanista da época, pois o que visavam era a vida terrena, melhor, mais demorada, mais fácil pela criação artificial de riquezas; a outra vida não entrava nas cogitações e nos ensaios pré-científicos desses feiticeiros de laboratório, que, pouco a pouco, iam preparando o experimentalismo positivo.

É notável que, no início do século XVI, os alquimistas abandonassem a quimérica procura da pedra filosofal pela do "alkahest" ou solvente universal. Por sua vez Paracelso, nessa mesma época, fazia substituir a pesquisa do elixir de longa vida pela de remédios, criando a "iatroquímica", que era uma espécie de terapia alquimista. Já aí encontramos uma fase mais nitidamente experimental, quase química, das pesquisas de laboratório, pois se pesquisava, mediante a aplicação de pequenas doses, o efeito de diferentes substâncias sobre o organismo humano, o que, por sua vez, conduzia à determinação, ainda imaginosa, mas já de alguma base empírica, das propriedades dessas substâncias. (42)

(42) Vide J. Read, *Prelude to Chemistry*, 1936.

Por outro lado, a astrologia, que, durante a Idade Média, era uma supersticiosa mágica ritualista de profetizar o futuro, para modificá-lo por meio de ritos, e aconselhar o comportamento humano, num sentido religioso, tendia progressivamente a uma explicação do mundo para compreensão do homem. Em parte se regressava ao estágio babilônico da astrobiologia, segundo a qual — expõe René Berthelot (43) — a marcha dos astros, o crescimento das plantas, a vida dos animais e dos homens formariam um todo, relacionados que seriam por processos internos, os quais se regulariam pela própria regularidade dos fenômenos celestes, paradigma ou caso específico de todo o processo. Assim, de um lado, tudo seria vivo, mesmo o céu e os astros; do outro, tudo seria submetido a leis numéricas, leis periódicas. Este renascimento da astrobiologia antiga, realizado pelo redescobri-mento das obras gregas sobre o assunto, leva desde logo a uma concepção de necessidade e harmonia naturais, isto é: a relação dos astros com a vida humana é concebida como obedecendo a leis naturais de necessidade e de harmonia.

Foi em nome dessa concepção renovada que Francis Bacon, no século seguinte, condenou a astrologia e alquimia medievais — não de todo apagadas em seu tempo — para propor uma reforma das mesmas. Thomas Browne também — embora condenando a capacidade dos astrólogos do seu tempo — positivou como realizável a verdadeira ciência astrológica, isto é, o estudo da influência dos astros sobre o comportamento humano.

É preciso reconhecer nesses aspectos renascentistas da alquimia e da astrologia uma evidente transformação ou mudança das práticas mágicas, que deixavam de ser mítico-religiosas, para adquirirem um espírito naturalista, pois que já se não buscavam poderes sobrenaturais, nem a realização de miríficos acontecimentos "extra-natura". Era, como o desejara Roger Bacon, nos últimos tempos medievais, a procura das forças ocultas da natureza, mas de forças naturais, responsáveis pela vida e pela transformação da matéria, esta concebida em termos de transmutação. O homem buscava no mundo sensível e nos poderes desse mundo, os meios de seu bem-estar.

Compreende-se, assim, o sucesso extraordinário que tiveram astrólogos do tipo de Nostradamus (Michel de Notredame — 1503-1566), estudante de filosofia e letras em Avignon, doutor em medicina por Montpellier, médico de Carlos IX, notável pelo papel que desempenhou no combate à dizimante praga que assolou a França e outras regiões nos meados do século XVI. Para Nostradamus era pacífico que os astros influíam sobre os órgãos humanos, tanto quanto no condicionamento e favorecimento das

(43) René Berthelot, *La Pensée de l'Asie et l'Astrobiologie*, 1938.

epidemias e pragas, naturalmente, isto é, por interação de forças naturais. E não só isso, porque, com base na astrologia, escreveu um livro de profecias rimadas, que foi profusamente reimpresso e comentado nos séculos posteriores.

Não nos deve admirar, pois, o fato de que, em filosofia, a Renascença se tenha caracterizado mais pelo jogo de imagens que pela reflexão sobre o conhecimento e seus resultados. Mas nesse jogo fantasista havia uma direção nova, porque, se ainda recorria a Platão (44) ou tentava uma reinterpretação imaginosa do pansiquismo de Averroes, o aristotelista árabe da Idade Média, era de tendência naturalista, isto é, procurava nas idéias a representação do universo em termos de forças e fatos naturais, embora com um certo revestimento místico, não religioso. Era como que uma interpretação poética do mundo.

Entretanto, na Universidade de Pádua, que, depois de 1405, passou a depender exclusivamente da República de Veneza, sem intervenção do poder religioso, começou a se processar uma filosofia racionalista, de cunho crítico, quase eclético. O estado laico possibilitava assim a liberdade dos filósofos, porque, em Filosofia, a Igreja não se mostrava tão liberal quanto nas artes.

Para se aquilatar dessa liberdade e desse criticismo racionalista, basta ter em vista o que Pomponazzi, um dos mestres mais célebres de Pádua, concebeu como natureza humana, moral, etc.

Não somente procura demonstrar que a alma intelectual, inseparável da alma sensitiva, deve ser mortal como o corpo, mas também, dessa demonstração, chega a conclusões práticas sobre moral, de caráter tipicamente humanista. O homem não teria nenhum fim sobrenatural e, por isso, deveria tomar a própria humanidade como fim, cumprindo-lhe, por isso, encontrar, no amor à virtude e na vergonha do mal, um motivo suficiente de ação. Interpretando a moral cristã, colocase nitidamente num ponto de vista de análise positiva, pois seria ela resultante do fato de que, conhecendo o "legislador a tendência do homem para o mal", teria tido em vista o bem comum, decidindo que "a alma seria imortal, não por motivo de verdade, mas objetivando a honestidade e a fim de levar os homens à virtude". (45)

Interessante é, ainda, ter em vista a teoria de Pomponazzi sobre o milagre, que êle interpreta naturalisticamente, embora com fundamento nas doutrinas platonistas do universo. Os fatos milagrosos seriam realmente fatos excepcionais e não se con-

(44) O neoplatonismo foi moda nesse período, com Nicolau de Cusa, Marsilio Ficino, Eckhart, Weigel, etc.

(45) J. R. Charbonnel, *La Pensée Italienne au XVIe Siècle et le Courant Libertin*.

formariam ao curso comum da natureza. Isso, porém, não os impediria de serem fatos naturais e, para explicá-los, seria preciso descer a uma profundidade tal da natureza que não se poderia atingi-la facilmente: seria preciso conhecer as forças ocultas das ervas, das pedras e dos minerais, além de ter em vista e compreender a simpatia natural que liga o microcosmo, que é o homem, às diversas partes do mundo, fazendo-o receber e emitir influências à distância. Por fim, para compreender o milagre, seria preciso não esquecer a força da imaginação, capaz, pela sugestão, de curas que os remédios minerais e vegetais não conseguem. Evidentemente, a concepção do paduano a respeito do universo se reveste das características da astrobiologia que impregnará a astrologia da época, através dos escritos gregos, como as *Enéadas* de Plotino (46), etc.

Mais característica da época é a concepção de J. Cardano, que estudou em Pádua e que se tornou célebre em medicina, a respeito das religiões, de que faz uma interpretação em termos de astrologia. Procurou, para isso, examinar a grandeza e a decadência das religiões e sua distribuição geográfica, tendo em vista as diferenças climáticas. Como estas dependessem dos astros, as religiões se relacionariam à conjunção deles, de modo que a história delas corresponderia aos grandes períodos cósmicos. Esta linha imaginosa e naturalista do seu pensamento leva-o às conseqüências mais cruciantes em face dos ideais me-dievos, chegando a traçar o horóscopo de Cristo, nascido sob a conjunção de Júpiter e do Sol, enquanto que a lei mosaica teria surgido sob a influência de Saturno...

Naturalmente esta linha de pensamento pré-científico, que julgamos uma das características importantes do humanismo renascentista, desligada que se mostrava da racionalidade dirigida pela teologia escolástica, conduziria necessariamente à ciência positiva que teria apenas em vista fatos naturais, compreendidos em suas relações naturais, de acordo com as possibilidades humanas de pesquisa, inteligência e interpretação. Era, portanto, uma linha bem definida de humanismo, porque, se imaginosa e fantasista, deslocava o conhecimento sobre os fatos do mundo, do terreno da revelação e, portanto, da autoridade teológica, para o terreno da concepção humana. Cabia, portanto, o aperfeiçoamento dos meios humanos de conhecimento.

É interessante que, com tais objetivos, os homens de estudo se tivessem voltado desde logo para o suposto problema das relações entre a vida terrestre e a vida dos astros, entre o "aqui em baixo" e o "lá em cima". Seria a humanização dos céus ou a celestização da terra?

(46) Vide W. R. Inge, *The Philosophy of Plotinus*, 2 vols.

O fato é que o estudo do céu despertou os primeiros estudos objetivamente científicos. Já vimos que Jean Buridan, Alberto da Saxônia e Nicole Oresme, no século XIV, tinham chegado aos fundamentos da dinâmica e da física celestes, trabalhos que passaram despercebidos, talvez ofuscados pelo brilho da renascença literária e artística. Fora, entretanto, uma primeira tentativa de abandonar a astrobiologia pré-científica, em favor de uma astronomia racional e positiva. Um século depois, a tentativa iria ser retomada por Copérnico e, já em situação de continuidade, levada adiante por Galileu e por Kepler, o primeiro vivendo de 1473 a 1543, o segundo de 1564 a 1642 e o terceiro de 1571 a 1630, o que bem demonstra cronologicamente a continuidade de estudos que realmente houve, porque tanto Galileu se referiu a Copérnico, como Kepler aos dois antecessores (47).

As datas acima demonstram ainda que os trabalhos científicos que se estavam realizando quase não tinham influência sobre a filosofia que, orientada naturalisticamente, ainda se em-bebia de averroísmo e neoplatonismo, os quais, por suas cosmo-logias panteístas ou panpsíquicas, mais se adequavam à astrobiologia dominante.

Apesar disso, porém, ainda no século XVI, encontramos conseqüências daqueles resultados científicos sobre o pensamento filosófico e, nos dois séculos seguintes, apesar da quase Idade Média, criada pelas guerras religiosas, todo um novo condicionamento da reflexão filosófica pelas ciências que se iam constituindo.

No século XVI, vemos Michel de Montaigne (1533-1592) fazer referências e tirar conclusões filosóficas das novas teorias astronômicas, nos seus *Essays*, considerado por muitos como a maior obra do século, quer pela originalidade de sua forma literária, quer pelo seu conteúdo humanista de pensamento. Desdenhando todo e qualquer sistema, sem preocupação magisterial, Montaigne procede como um homem falando a seus semelhantes, no sentido de descobrir no homem o que há de verdadeiramente humano. De acordo com esse objetivo, faz um balanço da ciência de seu tempo (48). "O céu e as estrelas se moveram (ont branlé) durante três mil anos; todo o mundo assim o acreditava, até que há cerca de mil e oitocentos anos, alguém se lembrou de sustentar que era a terra que se movia; e, em nosso tempo, Copérnico fundamentou tão bem esta doutrina, que dela se serve mui exatamente para todas as conseqüências astronômicas... E a medicina, até que ponto chegou no mundo? Diz-se que um

(47) Vide a este respeito: *Encyclopaedia Britannica* e *Larousse du XXe Siècle*.

(48) In "Apologie de Raymond Sabond" (*Essays*, II, XII).

novo, a quem denominam Paracelso, muda e inverte toda a ordem nas regras antigas... E disseram-me que em geometria (a qual se julga ter atingido o mais alto ponto de certeza entre as ciências) se encontram demonstrações inevitáveis que subvertem a verdade da experiência: como me dizia Jacques Peletier, em minha casa, êle teria encontrado duas linhas tendentes uma para a outra, as quais, entretanto, segundo verificou, não chegariam nunca a se encontrar, até o infinito. . . Era uma heresia (antigamente) admitir os antípodas e eis que em nosso século..."

Como outros pensadores de seu tempo, Montaigne tomava consciência plena da fragilidade e da ruína definitiva da cosmo-logia medieval, baseada no geocentrismo aristotélico. Mas, ao mesmo tempo, abria um crédito imenso às possibilidades da inteligência humana, embora sob uma forma crítica que a muitos pareceu pirrônica e cética. "Quem sabe se uma terceira opinião, daqui a mil anos, não inverterá as duas precedentes (de Ptolomeu e Copérnico)?"

Estaria nessa possibilidade de uma nova teoria a negação da ciência? Êle próprio se encarregaria de responder. "É difícil estabelecer limites para o nosso espírito... As ciências e as artes não se colocam em moldes, mas se formam e se configuram pouco a pouco, pelo manejar e polir muitas vezes. O que minha força não pode descobrir, eu não deixo de sondar e ensaiar; e examinando e amassando esta nova matéria, abro a quem me suceder alguma facilidade..."

E nesta linha de pensamento, Montaigne chega a estabelecer alguns critérios do valor da ciência, que julgamos serem ainda atuais. O objetivo da ciência não é o de levar o homem a uma região divina e superior à humanidade, nem vale, por isso, em virtude do seu objeto; tal valor resulta, portanto, de sua aplicação, de seu uso. Daí depender esse valor, em grande parte, de quem usa e aplica a ciência, que, em conseqüência, se valoriza pela sua própria humanização. Importa, pois, conhecer sobretudo o homem, não em uma natureza humana universal, nem o homem salvo pela graça divina, mas o homem que Montaigne encontrava em si mesmo, provido apenas de suas possibilidades humanas, sem recursos extraordinários, extra-terrenos. Tal anêlo às possibilidades individuais para o conhecimento objetivo é, por vezes, levado a extremos, a ponto de sugerir a desconfiança sobre os estudos dos outros homens. Era já um princípio de dúvida universal que abriria caminho à dúvida metódica de Descartes, e que se justificava na época, ainda tão próxima da exagerada prática de confiança nos autores, nos chefes de escola, em Aristóteles. "É preciso não se voltar para os homens e seus escritos, o que é abandonar a natureza, mas

antes de tudo colocar-se, pela experiência, em contacto com as coisas".

O que Montaigne recomendava era, pois, que se abandonasse o velho hábito medieval de se apoiar no saber doutrinário dos sábios catedráticos, cuja fixidez de princípios e conseqüências resultava, não do conhecimento da natureza, mas do desejo, desses sábios e seus seguidores, de estabelecer "ex-cathedra" a suficiência fundamental e o valor dos princípios que utilizavam.

Eis que, portanto, o grande humanista, cuja obra teve repercussões tão imediatas que, ainda em vida, se lhe disputaram as edições (49), dentro dum ponto de vista de humanização das atividades e das realizações práticas dos homens, postulava com precisão algumas das bases fundamentais da ciência experimental e positiva, abrindo caminho à teoria da indução formulada por Francis Bacon e à filosofia crítico-racionalista de Descartes que iria propor novos fundamentos à teoria da dedução.

Resumindo as principais características da cultura humana no período renascentista, o que, até certo ponto, é caracterizar o humanismo da época, pois que se convencionou chamar o século XVI de século do ressurgimento humanista, podemos indicar as seguintes dominantes:

- a) negação da autoridade em matéria de pensamento e de expressão do pensamento;
- b) desenvolvimento das técnicas humanas de construção, referentemente a sistemas de teorias interpreta-tivas e explicativas;
- c) pesquisa e realização lítero-estética em torno de valores e situações humanas, sob a inspiração dos modelos-de antigüidade clássica, greco-romana;
- d) livre iniciativa na promoção de novos conhecimentos, quer dentro, quer fora das Universidades;
- e) pluralismo inicial de idéias e orientação, sobre um fundo comum, o naturalismo, que significava soluções segundo princípios naturais;
- f) recurso à experiência, quer passada, quer atual, com interpretação adaptada às condições da época;
- g) recurso exclusivo às possibilidades humanas de pesquisa, inteligência e interpretação, para conhecimento-do universo;
- h) primeiras proposições da dúvida como método de pesquisa;
- i) fins humanos, terrenos, em vez de fins sobrenaturais, em filosofia, moral e política;

(49) Vide a respeito a *Encyclopaedia Britannica*.

- j) interpretação naturalista da moral e das religiões ;
- 1) primeiros postulados de moral individualista.

Evidentemente, na indicação acima, não queremos ter em vista dominantes caracterizadas sob a forma de traços bem definidos, mas tendências que se encontram, não em todos os homens de letras, filósofos e ensaístas, mas ora nuns, ora noutros. Como já vimos, o pluralismo foi a regra no século XVI, não o pluralismo doutrinário ou de orientação, mas o pluralismo de fatos culturais. Era como se, livres os homens das peias teo-cráticas do medievalismo, procurassem, independentemente uns dos outros, novos rumos e novos fins. Mas, se, com um espírito de síntese, olharmos em conjunto essa procura plurivalente, encontramos no seu aspecto geral o fundo comum do interesse pelo homem, pelas suas possibilidades e pela sua destinação terrena.

Negamos, assim, que a Renascença tenha sido principalmente um fenômeno de renovação estética nos setores das artes literárias e plásticas. Este foi, sem dúvida, o seu aspecto mais brilhante e, por isso, mais sedutor, capaz de interessar a príncipes e a prelados; não foi, porém, o mais profundo, nem o de mais sérias conseqüências.

#### 9. A DETURPAÇÃO DO HUMANISMO.

Já na segunda metade do século XVI, quando a reforma protestante se tinha expandido por todo o norte da Europa, atingindo inclusive os países bálticos, distinguimos nitidamente a bifurcação do espírito renascentista, de um lado para o formalismo e de outro para a continuação renovadora.

Os que se chamavam "humanistas" se voltaram todos para o campo da educação, procurando realizar o ensino de humanidades, ao passo que os outros, que não dispunham desse apelido, isto é, os cientistas, filósofos e moralistas, continuavam preocupados com os problemas do homem, não fugiam ao humanismo que, da inquietação intelectual do século XIII, levava à brilhante renovação dos fins do século XV e princípios do século XVI.

Os primeiros eram como que os corritinadores menores de Petrarca e Boccaccio, ao passo que os segundos levaram adiante, às suas conseqüências mais ousadas, a linha de pensamento de um Thomas More, de um Erasmo ou de um Pomponazzi. Era, como vimos, o momento de um Montaigne, como também o de um Giordano Bruno e um Campanella.

Mas era também a ocasião das guerras religiosas, de que resultaram condições políticas e sociais que acabariam por desarticular o humanismo, desumanizando a ciência, que se transformaria num naturalismo sem compromisso, levando a filosofia a uma quinta-essência epistemológica que acabaria no solipsismo resultante de Kant, e neutralizando a religião, num campo à parte, intocável, da segunda verdade, a da fé, que nortearia a moralidade humana.

Vejam, em rápidas linhas gerais, como se deu isso tudo. Antes, porém, cremos importante demonstrar que o pluralismo de fatos culturais, a que nos referimos há pouco, não implicava necessariamente essa desarticulação do seu humanismo.

Se houve, na segunda metade do século XVI, uma deturpação do sentido humanista da Renascença pela formalização literária e educacional — a que Paul Monroe (50) chama de "narrow humanism" — não deixou de ser continuada a verdadeira linha do pensamento humanista, quer dentro, quer fora do movimento reformista, cujos primórdios são muito anteriores à revolta de Lutero.

Como o demonstram vários autores, inclusive Monroe e Cubberley, cujas obras temos citado, a reforma foi também, sob certos aspectos, uma renascença, pois que, desde Wycliffe e John Huss, nos séculos XIII e XIV, se vinha tentando um retorno à pureza do cristianismo primitivo, que fora deturpado — dizia-se — pelo papado. Daí, o recurso à Bíblia e aos primeiros escritos dos antigos padres, tão praticado nas escolas protestantes de teologia. Esse renascimento religioso, de pronto, se opunha à paganização do cristianismo, tal qual se realizava na Itália, sob um aspecto libertino, ante os olhos encantados e complacentes de um Leão X ou pela participação leviana de Alexandre VI. Para êle, para o reformismo protestante é que se encaminhava tudo quanto de menos superficial e mais profundamente humano se escrevera e se pensara nos albores da Renascença. Tanto os primeiros escritos de Lutero, quanto os de Calvino e os de Zwingli estavam impregnados do humanismo, pois o que se tentava, em última análise, pelo livre exame, era a humanização da religião. Compreende-se, por isso, que os trabalhos de autores não protestantes como Thomas More, que, afinal, chegou a ser canonizado pela Igreja, Erasmo e Campanella, tivessem influência nos países do norte que aceitavam, com entusiasmo, a reforma religiosa.

Não prof ligava a *Utopia* de More (51) o despotismo das monarquias européias, o servilismo da gente das cortes, a vena-

(50) In *A Text-Book in the History of Education*.

(51) *De Optime Reipublicae Statu. deque nova Insula Utopia* — tal era o nome latino de tão célebre romance político e social.

lidade dos cargos, a mania das conquistas, o luxo e a injustiça dos nobres e dos monges? Não era sua república utópica uma verdadeira reforma política com base na primitiva moral cristã? Sua ilha, porém, se situava em qualquer lugar deste mundo, não era futura, nem celestial, devia estar aqui em baixo, representava uma solução humana para problemas humanos.

Já no fim do século XVI, Campanella retoma a figuração utópica da sociedade humana, para traçar as linhas de sua reforma, que repousaria também na pureza primitiva do cristianismo.

A Cidade do Sol descreve uma humanidade renascida, graças à solução cristã e humana de uma distribuição equitativa de trabalho e produção, tendo em vista tornar a vida suportável e feliz para todos, sem ricos, nem pobres. Seria construir uma grande e universal irmandade cristã.

De Erasmo, os reformistas devem ter tirado a ênfase que souberam atribuir à educação como processo de recuperação humana. Ele vira na educação escolar, muito mais que um processo de cultura individual das elites, tão ao gosto dos renascentistas italianos, o fator decisivo para a reforma moral, religiosa e social que o seu tempo exigia.

Nos seus *Adágios*, pretextando fazer um sumário da sabedoria antiga, mediante a seleção de ditos adequados, indicava uma bem clara necessidade de coibir os abusos do seu tempo. Nos *Colóquios*, que eram diálogos sobre diversos tópicos, punha a nu OF, desregramentos da Igreja, do Estado, dos mosteiros e das universidades. Finalmente, no *Elogio da Loucura* e nos *Cícero-nianos* satirizava e ironizava os humanistas superficiais que estavam descambando para um novo formalismo escolástico.

A reforma protestante, de início, se beneficiou de todas essas influências. Lutero, logo depois de sua excomunhão, em 1520, declarava que "tudo quanto fosse contrário à razão, seria, certamente, em maior grau, contrário a Deus", pois que a razão seria "a principal de todas as coisas, a melhor, algo divino". Em conexão com esta idéia que, por sua vez, se ligava à do livre exame dos textos religiosos, se formou outra que dizia respeito à criação de sistemas universais de educação, sob a responsabilidade do estado, cujo bem-estar estaria diretamente ligado à educação dos seus cidadãos individuais. Lutero mesmo, em grandes linhas, procurou mostrar o que precisava ser tal educação. Não deveria impedir que os educandos entrassem em contacto com o mundo, contrariando, portanto as escolas fechadas dos mosteiros. "Um jovem, cercado e desligado da sociedade é como uma planta nova, cuja natureza própria é de crescer e produzir frutos, mas que se planta num vaso pequeno e estreito"...

Não temos, portanto, a menor dúvida em afirmar que a reforma protestante se embebia de espírito humanista, no sentido filosófico e profundo do termo. Ela, provavelmente, seria o principal veículo de todo o humanismo posterior, se fosse levada às suas últimas conseqüências. Tal, porém, não aconteceu.

Já vimos anteriormente que, mesmo nos séculos áureos do medievalismo, já se fizera sentir, de forma nítida, o conflito entre o poder crescente dos reis e príncipes, motivado pela derrocada do feudalismo e progressiva urbanização burguesa, e o poder temporal do papado.

Uma reforma religiosa, de independência e quebra da unidade da Igreja, quando esse conflito se tornou mais intenso, seria um fator a ser aproveitado pelos estados mais ansiosos de se livrarem da tirania eclesiástica e da sua interferência nos negócios civis, que se fazia mediante a cobrança de dízimos e outras taxações.

Estavam neste caso os príncipes alemães, cujos estados carregavam para Roma, através do clero, grande parte de rendas e meios financeiros.

Daí o seu apoio, imediato e decisivo, a Lutero e à reforma, de um modo geral, a qual, portanto, desde logo se identificava com interesses de natureza política e econômica.

Por outro lado, porém, a Igreja Católica não ficaria sem quem a apoiasse, primeiro porque ela não se conformaria com a perda em vista, segundo porque se dispõe à sua autopurificação e a fazer concessões. O Concílio de Trento, que se arrastou por 18 anos, de 1545 a 1563, só sendo levado a cabo graças à pressão exercida pelo imperador Carlos V, tal a resistência que a própria Cúria opunha à reforma dos hábitos eclesiásticos, teve por objetivo inicial: 1) a pacificação da disputa religiosa por decisões doutrinárias; 2) a reforma dos abusos eclesiásticos; 3) a discussão de uma cruzada contra os turcos.

Carlos V, que temia a desagregação do Império pela independência dos príncipes, tentava assim uma reconciliação que, entretanto, não foi possível. Mil anos de autoritarismo eclesiástico não seriam anulados por 30 anos de dissidência religiosa. Na Dieta de Augsburg (1548) êle tentou ainda estabelecer um "modus vivendi", transformado em lei do Império.

Mas a paz não era estável, nem nos principados alemães, nem em outros países. Toda a segunda metade do século XVI foi cheia de lutas e conflitos que transformaram o sentido próprio da reforma, a ponto de, já na fase final de sua vida, Lutero desdizer as liberais doutrinas de livre exame, que pregara em 1520. A guerra dos camponeses, as dissensões entre os próprios reformistas, a prática de princípio resultante da Dieta de Augsburg e da Assembléia de Naumburg, segundo o qual cada

príncipe ou chefe de estado decidiria sobre a religião do seu povo (*cuius regio, ejus religio*) foram, entre outros, fatores decisivos na mudança do espírito da reforma. A tal ponto foi ela radical que Lutero, pouco antes de morrer (1546), quando ainda nem todos esses fatores tinham atuado, negava já a excelência da razão. "Quanto mais aguda e subtil fôr a razão, tanto mais será uma besta venenosa, com muitas cabeças de dragão, contra Deus e contra suas obras".

Deste modo, a doutrina fundamental da reforma, que era a do direito de liberdade de consciência e do dever de interpretar as Escrituras de acordo com a própria razão, se alterou, para dar lugar a um novo dogmatismo. Conseqüentemente, tanto nos sistemas educacionais protestantes como católicos, depois da paz da Westphalia, que resultou de guerra político-religiosa dos trinta anos, no século XVII, não encontramos o exercício e o desenvolvimento das faculdades críticas e racionais do homem, quer na sua aplicação à literatura, quer à religião e aos assuntos seculares, quer ainda à vida institucional e às realidades da natureza. Tanto protestantes como católicos, agora em pacífica coexistência, depois dos horrores da guerra que, muito mais política que religiosa, (52) achara na questão reformista seu grande pretexto, fizeram da educação um processo formalístico no sentido das chamadas humanidades clássicas, ensinadas quase ritua-lescamente.

Finda a guerra, encontramos uma Igreja despida dos seus antigos poderes temporais, cada vez menos influente politicamente, apesar dos entusiasmos e do vigor da jovem Companhia de Jesus, que, por isso mesmo, apesar de se ter limitado ao ensino e às missões de catequese, veio a ser extinta. Por outro lado, o protestantismo, em suas inúmeras seitas, se foi tutelando pelos estados em que dominava. A religião passava, desta forma, a um papel subsidiário, limitando-se à salvação das almas e à manutenção, por meios espirituais, da ordem moral.

O poder político se enfeixava nas mãos dos reis, dando margem ao absolutismo e ao centralismo administrativo, tão bem representados na figura do Rei Sol (Luís XIV). As universidades, como os colégios e os ginásios, se formalizaram e se fecharam à livre pesquisa e ao livre pensamento. Bacon, Descartes, Kepler, Newton, Pascal e outros iriam realizar seu trabalho fora dos grandes centros de estudos, quase por conta própria e com mil cuidados para não ferirem os cânones da época.

Enquanto isso, a burguesia gradativamente ia assumindo o controle econômico que, na segunda metade do século XVIII, se

(53) Para maior esclarecimento do que estamos sustentando, vide: Gar-diner, *Thirty Years'War* e Beard, *The Reformation of the Sixteenth Century and its Relation to Modern Thought and Knowledge*.

ia transformar numa força revolucionária, novamente, tendente ao humanismo e, novamente, frustrada.

Surge, pois, no século XVII, o compromisso de não interferência. O homem como que se transforma em espectador de si mesmo e do universo, perdendo o anseio de unidade humanizadora, para se multiplicar ou, melhor falando, se dividir em homens diferentes: o religioso, o político, o artífice, o pesquisador e o filósofo. Enquanto religioso, abandona a ciência, a filosofia e a política; enquanto filósofo, estabelece os limites e os meios de conhecimento, mas renuncia à ciência e à política; enquanto pesquisa, é livre, mas não se compromete com os problemas humanos. E a liberdade e a curiosidade já não embalam a totalidade humana, para se circunscreverem em fronteiras definidas, cada uma delas a determinar um tipo de comportamento...

Bacon (1561-1626) apela para a natureza, para a observação dos seus fatos, sua catalogação e sua classificação, dum ponto de vista aparentemente legítimo. Mas, ao isolar os "ídola" não se limita a indicar os erros comuns ao homem na interpretação dos fatos, mas afasta dessa interpretação todo o interesse humano, toda a intencionalidade. É a pesquisa pura, desinteressada, sem qualquer ligação com os problemas humanos. Daí que, como passo inicial para compreender o espetáculo do mundo, fosse necessário realizar uma competente história natural dos fenômenos do universo, sem nenhuma suposição de ordem ou de lei, pois que isto seria proceder por "ídola tribus" ou "ex-analogia hominis". Seu apelo à natureza praticamente excluía o raciocínio sobre ela, não correspondendo a nenhum problema de compreensão ou de explicação. Se salientou a importância da operação de coletar fatos, não soube ver como o próprio ato de coligir e observar é influenciado profundamente pelo juízo humano.

Na realidade, o que Bacon pretendia era uma ciência neutra — o naturalismo estreito — sem compromissos com os problemas humanos. Desumanizada, ela seria uma atividade lúdica, como a de jogar xadrez ou de colecionar moedas, humana pelo seu aspecto de prazer estético, mas não humana pela ausência de objetivos morais e sociais (53). Era o prelúdio da teoria da

(53) Não queremos afirmar, por esse modo de caracterizar a ciência baconiana, que o trabalho científico não deva obedecer a uma rigorosa deontologia, isto é, despir-se de preconceitos e fatores afetivos, para obedecer a um critério de objetividade e de frieza racional. Mas, como produto humano, a ciência não é sem compromisso com o homem, não pode e não **deve** ausentar-se dos seus problemas.

A pesquisa e o estudo da natureza não têm apenas um aspecto esportivo, desinteressado, realizando-se por si e sem objetivos. Só valem a pena se são encaminhados à solução dos problemas humanos, se correspondem a necessidades humanas.

ciência pela ciência, armazenamento de conhecimentos experimentais, onde os técnicos e artífices, se quisessem, iriam procurar meios para resolver seus problemas práticos.

O mesmo espírito encontramos no *Discurso do Método* de Descartes. A dúvida metódica não é senão um processo de desconfiança dos fins e propósitos humanos e, por isso, um meio de desumanizar a razão pelo abandono desses propósitos, a fim de que ela pudesse chegar à certeza em si, fora do homem, a êle se impondo e dominando-o.

Mas, como a razão não é totalmente desumanizável e, por isso, sujeita ou ameaçada da intencionalidade humana, a regra da certeza devia ser buscada fora da própria razão. A clareza, como critério, não é, portanto, uma consequência do processo mental, não é algo para o qual se encaminha esse processo, mas sim um elemento exterior, um sentido próprio ou uma visão intuitiva que o acompanha e desfaz a dúvida. Para garantir a clareza como critério da certeza racional, Descartes se vê obrigado a recorrer a Deus, cuja bondade não permitiria que tal clareza fosse fictícia ou enganosa.

Era, pois, a desumanização quase total do pensamento, a ponto tal que a razão se opôs ao físico e ao biológico, como característica essencial do espírito, enquanto que a extensão o seria do mundo físico, aí colocado o biológico. O pensamento seria o campo próprio da filosofia, a extensão o das ciências matemáticas e físicas. E, com isso, o próprio homem se despersonaliza no dualismo insolúvel do corpo e da mente, da máquina biológica e do pensamento espiritual. O estudo, portanto, do extenso, isto é, do mundo físico, aí incluído o homem biológico, adquiria assim liberdade, mas liberdade de compromisso, de respeito aos limites, de não acesso ao espiritual. E Descartes pôde ser matemático e físico, filósofo racionalista e cristão católico, ao mesmo tempo; três naturezas distintas e não relacionadas em um só homem. Por isso mesmo não teve as antipatias do clero, nem dos políticos. Só lhe criaram algumas dificuldades os homens das universidades, cujo formalismo cômodo era posto em choque pela filosofia e pela ciência cartesianas, como no episódio de Utrecht, em que Voetius conseguiu persuadir a universidade e os magistrados locais a condenarem o cartesianismo em favor da filosofia tradicional, isto é, da lógica aristotélica. Príncipes e Cardeais (Cristina da Suécia, o Cardeal Berule, Elizabeth Stuart, etc.) foram seus amigos e protetores.

Mais ainda que Descartes, Emmanuel Kant iria dissociar a filosofia da ciência e ambas dos problemas morais e sociais, pois negou à ciência toda possibilidade de ascender aos problemas metafísicos, isto é, de interpretação do mundo e do homem, quanto às suas causas e à sua destinação. Era como interditar à

mesma a preocupação com fins, tirando-lhe todo sentido teleológico. Para isso, porém, teve que condicionar a ciência às condições humanas de conhecimento e, em extremo oposto" ao de Bacon, negar a realidade objetiva do conhecimento, pois que, pelas condições apriorísticas do juízo e do raciocínio, o mundo percebido e conhecido era apenas o mundo possível ao nosso equipamento cognoscitivo. Daí para o solipsismo, em que cada homem havia de ver o mundo a seu modo, era apenas um passo. Tentando neutralizar a ciência num rígido sistema dedutivo-in-dutivo a partir de princípios primeiros de conhecimento, apriorísticos, êle quase a destruía. Mas a colocava fora da metafísica e da moralidade — problema que era o seu "desideratum". A razão pura se transformava, assim, em algo de inócuo e inoperante, simples atividade lúdica, sem relação com a prática e a moralidade social. Para esta, haveria outro critério, da chamada razão prática, cujos princípios seriam os do imperativo categórico, identificáveis com os de uma ética natural, garantida por Deus e pela religião. Nos domínios da razão pura, Deus seria uma hipótese, nos da razão prática era uma necessidade. Eis que, então, a vida prática, em sociedade, já nada tinha que ver com a vida racional, e os problemas humanos situavam-se fora do âmbito da ciência. Todo o esforço profundamente humano de humanizar a vida se perdia e se diluía, como se não valesse a pena a tentativa renascentista de realizar a felicidade neste mundo. O que importava era apenas um compromisso de-sarticular, que permitisse o viver, abandonando o homem a tentativa de conquista de si mesmo.

Enquanto político, aceitava a tirania despótica dos reis e príncipes absolutos que imperavam, como nunca antes, pelo direito do poder. Enquanto filósofo, desfrutava a liberdade relativa de conjecturar sobre as possibilidades e dificuldades do entendimento humano, desde que essa subtil epistemologia se conservasse equidistante dos problemas morais e políticos. Religioso, via na fé e na oração um meio de obter o auxílio sobrenatural para a vida aqui em baixo, certo de que o arrependimento e a contrição do último momento resolveriam o problema do além túmulo. E a ciência, neutra e inocente, era um jogo divertido de formulação matemática, de experiências e medidas de laboratório, de catalogação e classificação dos seres naturais. Época relativamente feliz para o "honnête homme" que, tendo o mínimo de que precisava, podia viver em paz com seu Deus e seu Rei.

Os outros, os que eram a gentalha, o "petit peuple", "les faubouriens" e "les petites gens de campagne" não contavam, talvez, não fossem gente, pois eram o "bas peuple sans humani-

té", como se dizia nas cortes elegantes e "raffinées" dos déspotas esclarecidos.

Mas essas mesmas cortes se tornaram exigentes e dilapida-doras, imperialistas e sonhadoras do renascimento de grandes impérios. Os *reis sôis* se vêem na contingência de explorar e extorquir o "honnête homme"; os burgueses vêem sua poupança e seu controle econômico se esvaír; o "bas peuple" desce à mais negra miséria e a fome o empurra para a reação...

E ressurge a tentativa do humanismo, para ser novamente esquecida e abandonada, tão logo a paz se faça... E eis que, então, a história parece, pelos seus fenômenos de recorrência, levar o homem a repetidas renascenças do próprio homem, sem que nunca seja capaz de realizar aquele ideal tão simples e tão humanamente difícil, com que Ralph Linton resolveu concluir seu estudo de antropologia cultural (54) : a conquista da sociedade como triunfo maior da carreira humana, ao lado da qual até mesmo a conquista do espaço interplanetário se tornaria insignificante...

#### 10. O HUMANISMO — ORIENTAÇÃO E FILOSOFIA DA VIDA.

Pará os romanos da época imperial, quando o estoicismo se tornou a regra filosófica, as palavras "humanus", "humanitus" e "humaniter" deixaram de ser qualificativos que designavam as qualidades naturais, físicas e biológicas, do homem, para terem um sentido moral. "Si qui mihi humanitus accidisset" (se eu morresse moralmente) diria Cícero, ou "humaniter ferre" (suportar ou sofrer estóicamente) ou, ainda, "humanior vir" (varão mais humano), "humanissimus civis", etc.

Compreende-se, portanto, que, nessa mesma época, ao se designar o ensino superior, por oposição à escola elementar do "ludimagister" e à escola média do "grammaticus" ou do "litte-ratus" se usasse a expressão "humaniores litterae", pois que esse ensino superior era eminentemente político, de fins humanos, portanto. Visava a formação do orador e, como expôs Cícero no seu *De Oratore*, o político devia ter o conhecimento do filósofo quer a respeito das coisas, quer da natureza humana, mas devia ter o poder de dar a esse conhecimento um valor prático, influenciando os outros homens pela palavra falada. As funções realizadas na sociedade moderna pelo púlpito, pela imprensa, pelo debate legislativo, pelo rádio e outros meios semelhantes, eram naqueles tempos desempenhadas pela oratória.

(54) *The Study of Man: an Introduction*, traduzido para o português sob o título *O Homem: uma introdução à Antropologia*.

Quintiliano, por isso, qualificava as qualidades do orador da seguinte maneira: conhecimento das coisas pelo domínio da literatura, um bom vocabulário e habilidade em fazer a escolha das palavras, conhecimento das emoções humanas e do poder de as despertar, graça e urbanidade de modos, conhecimento de história e de direito, boa dicção e boa memória.

A aquisição e o treinamento dessas habilidades eram o objetivo das escolas de retórica e constituíam as "humaniores litterae".

Vê-se, portanto, diz Roger Gal (55) que, se Roma teve o mérito de reconhecer a civilização grega, eliminou, porém, em virtude do seu gênio político e prático, na transmissão dessa civilização, elementos importantes, tais como a ciência e as artes não literárias. Por causa disso, a ciência pararia por quinze séculos ou não consistiria senão numa compilação vã de obras antiga?. Não reapareceria senão na Renascença por intermédio do Oriente e do mundo árabe. Mas, ainda então, os chamados humanistas que tentaram renovar a educação, a embeberam de literatura e verbalismo, pois que foram buscar sua orientação em Cícero e Quintiliano, sem lhes compreender a antiga atualidade romana. A forma predominaria sobre o fundo; e o verdadeiro humanismo, que deveria envolver tudo o que é do homem e que poderia revelar o homem, ficaria fora das escolas e das universidades.

Depois da paz de Westphalia, as "humanidades", objetivo de ensino nas escolas, se subordinariam indevidamente a uma literatura e a uma concepção estática do homem e da civilização.

Não era, nem podia ser humanismo. Thomas More, Erasmo e Montaigne foram esquecidos, ou ficaram apenas como uma curiosidade literária, cuja forma era digna de consideração.

Entretanto, o espírito humanista, que se formou do século XIII ao século XVI não apenas pelo renascimento das belas-letas, mas pelo da filosofia, das ciências e artes, do direito e da política, teorizadas pelos gregos, se caracterizou — como tantas vezes temos dito neste trabalho — por um esforço para elevar a dignidade da pessoa humana, valorizando-a e valendo-se, para isso, do re-exame da cultura antiga para, por meio dela, criar uma nova cultura, mais humana e menos teológica, mais viva e menos formal que a da Idade Média.

For isso, quando, depois do século XVI, o sentido humano da cultura foi desarticulado, da maneira que indicamos há pouco, o espírito humanista só permaneceu naqueles poucos que, como Locke e Augusto Comte, souberam ter uma concepção da vida,

(55) In *Histoire de l'Éducation*. Presses Universitaires de France.

baseada na crença de que a salvação do homem só é possível pelas próprias forças humanas.

John Locke (1632-1704), compreendendo que o entendimento é parte do equipamento humano, da mesma forma que o são as pernas e os braços, embora não tenha usado esta comparação que tiramos de Le Dantec (56), considerou as idéias como produto da mente, da mesma forma que os braços e pernas produzem movimentos e energia física.

Tal é o sentido da sua teoria da "tabula rasa" contra a velha teoria das idéias inatas. A ciência seria, pois, um produto humano, como a política e a moral. Daí os diversos aspectos da sua filosofia prática e da sua economia política, sempre orientadas em face de problemas humanos e procurando soluções humanas

Compreende-se, portanto, sua influência sobre os enciclopedistas franceses e sobre todo o humanismo democrático que norteou as revoluções americana e francesa.

Também o positivismo de Augusto Comte, cuja influência sobre os tempos contemporâneos, através do realismo e do pragmatismo, continua ativa, pode ser considerado um humanismo, porque na lei dos três estados — o teológico, metafísico e o positivo — o último aparece como uma realização em termos de exclusivas possibilidades humanas. No estado teológico, o conhecimento surge como não elaborado pelo homem, pois lhe vem do alto, lhe é revelado. No estado metafísico, o homem sai de si mesmo para atribuir a forças abstratas, exteriores, o que acontece em si mesmo; o seu pensamento tenta negar o próprio homem. No estado positivo, o homem se põe em relação com o mundo, no qual considera as relações existentes e objetivas à observação, explicando-o e a si mesmo por leis que exprimem relações. Na sua classificação das ciências, Comte põe à base as matemáticas e, no ápice, a sociologia, como se, através dessa hierarquia, quisesse indicar que o objetivo da ciência é o homem e as suas relações. Por isso mesmo, apresenta como grande objetivo da filosofia positiva fazer com que o estudo da sociedade chegasse ao estágio positivo, pois que tal estudo, no seu tempo, ainda se impregnava (como, aliás, hoje também) de resíduos teològicamente dogmáticos ou de conceitos metafisicamente formulados.

Onde porém, o humanismo de Augusto Comte aparece em forma exaltada, é na sua religião da humanidade, tipicamente uma substituição dos poderes sobrenaturais pelos poderes humanos. E, neste particular, convém lembrar que tal religião não foi o produto de uma imaginação tão mórbida quanto se

(56) In *Les Lois Naturelle.i*, introdução.

procurou insinuar, tendo por base uma suposta insanidade mental de seus últimos anos de vida (na verdade, Comte morreu de câncer, em 1857). A sua linha de pensamento, da qual se pode discordar, mas à qual se deve reconhecer coerência lógica, no instituir a religião da humanidade, é a seguinte: a sociedade só pode ser regenerada pela maior subordinação da política à moral, pela moralização do capital, pela renovação da família, por uma concepção mais elevada do casamento, etc. Tais fins só podem ser atingidos por um desenvolvimento mais cordial dos instintos de simpatia, e tais instintos só podem ser desenvolvidos pela religião da humanidade (57), que, em última análise, é o serviço do homem pelo homem.

É, pois, com certa razão, que F. C. S. Schiller (58) diz que a palavra "humanismo" pode ser aplicada a vários movimentos filosóficos, porque é um termo claro e capaz de caracterizar qualquer ponto de vista sobre o mundo, no qual a humanidade seja o objeto central de interesse, e cujo ponto de partida seja o aspecto humano, como oposto ao super-humano ou ao não-hu-mano. A formulação mais fundamental do humanismo, como filosofia de vida, seria ainda a que se encerra nas antigas palavras de Protágoras: "o homem é a medida de todas as coisas". Esta fórmula salienta a relatividade de todo o conhecimento estranho às capacidades humanas e põe em choque toda a tentativa de elevar o conhecimento a qualquer nível sobre-humano ou absoluto, reduzindo-o, portanto, a um mero processo natural.

Foi dentro desse ponto de vista que F. C. S. Schiller aderiu ao movimento filosófico iniciado por W. James, em 1900, condenando, porém, desde logo, o que considerou desafortunado batismo do movimento, mediante um termo que fora sugerido por Charles S. Peirce — pragmatismo. Ele próprio narra que, em 1903, propôs a James chamar esse movimento de humanismo. Mas como aquele, embora julgando melhor a propriedade do novo batismo sugerido, não acreditasse mais no êxito da mudança em virtude da imediata popularidade do termo "pragmatismo", Schiller se contentou em chamar de humanismo a sua própria maneira de filosofia pragmatista.

De fato, a nosso ver, o pragmatismo, sob sua forma de instrumentalismo experimental, como aparece em Dewey, em sua lógica (59), em sua filosofia democrático-social e em sua filosofia da educação, é uma das formas mais vigorosas que o humanismo já teve.

(57) Vide: *Système de Politique Positive e Catéchisme Positiviste*.

(58) Vide *Encyclopaedia of Social Sciences*; sobre a palavra "humanism", o pequeno artigo escrito por Schiller, bem como sua obra fundamental *Humanism: Philosophical Essays*, de 1903.

(59) *Logic — The theory of inquiry*.

Não somos *deweynianos* num sentido estreito, não o julgamos "o único e o maior filósofo do século XX", pois lhe vemos, em muitas das idéias, certa ingenuidade confiante e algumas generalizações demasiadamente amplas. Não cabe aqui, porém, a nossa crítica de Dewey.

Entretanto, o colocamos na mesma linha de valor humano em que consideramos Locke e Augusto Comte, porque, como eles, viu a ciência, a filosofia, a política e a moral como problemas humanos em situação de interrelação, que devem e que só podem ser resolvidos por meios humanos, pela inteligência e pelas mãos do homem. E este é o sentido do humanismo como o entendemos e como pensamos se ter esboçado no período que foi do século XIII ao século XVI.

## UNIVERSIDADE, PESQUISA E HUMANISMO (\*)

NELSON CHAVES  
Da Universidade do Recife

Não pretendemos discutir os conceitos de Universidade, Pesquisa e Humanismo já bem definidos, nem tão pouco fazer qualquer estudo histórico, cronológico ou crítico a este respeito. Desejamos, sim, tornar bem evidente a posição transcendente que têm no mundo moderno e o papel que desempenharão na marcha da humanidade e na civilização.

O homem desde os tempos mais primitivos procurou conhecer o seu meio, ter uma boa compreensão de sua posição hierárquica e previsão do seu destino. Utilizou-se dos elementos ao seu alcance, mas diante das dificuldades foi tornando-se cada vez mais inquieto, aguçando sua capacidade de observação e desenvolveu a astúcia e a imaginação. A natureza foi para êle um grande mistério, despertava-lhe admiração e temor.

No alvorecer da era científica, os assuntos tornaram-se mais controvertidos, e discutidos, surgiram as várias interpretações; as hipóteses eram submetidas a uma observação cada vez mais ampla e mais clara, em virtude das revelações científicas esclarecedoras de fatos.

Foram, porém, os gregos os verdadeiros criadores da Ciência, mas de uma Ciência puramente especulativa e os que primeiro proclamaram a liberdade da investigação intelectual.

Foi somente quando o espírito prático dos romanos se infiltrou no especulativo dos gregos que se tornou possível melhor compreensão e estudo mais profundo da natureza, e o desenvolvimento científico tomou impulso, inclusive no ramo da Biologia. Vieram então os grandes cientistas, os quais pelos seus conhecimentos proporcionaram os meios de maiores avanços no conhecimento humano, formulação de hipóteses, revelações de fatos capazes de modificar conceitos bem definidos e dogmas que pareciam inabaláveis.

Com esse desenvolvimento científico acentuaram-se ainda mais as controvérsias, as discussões, surgiram as divergências

(\*)Trabalho apresentado no Simposium sobre Ciência e Humanismo da VI Reunião Anual da Sociedade Brasileira, para o progresso da Ciência e realizada em Recife no período de 4 a 9 de julho de 1955.

profundas e a luta para sobrevivência da Ciência tornou-se muito árdua.

Mas a objetividade dos fatos foi de tal ordem que o homem passou a apoiar-se fundamentalmente na Ciência e isso proporcionou um extraordinário desenvolvimento de ordem técnica que se vem intensificando do século XIX aos nossos dias.

Com isso o homem passou a dispor de elementos capazes de proporcionar modificações profundas de repercussão favoráveis umas e desfavoráveis outras. Quanto maiores e mais profundas as modificações trazidas pela Ciência e pela Técnica, mais recrudesciam as controvérsias e as lutas, das quais a Ciência, pelo seu espírito criador e pela objetividade dos fatos, saía triunfante. Criando-se então um verdadeiro mito científico. Renan foi um dos seus apóstolos quando disse: "A França representa eminentemente o período analítico, revolucionário, profano e irreligioso da humanidade. Pode ser que um dia, tendo cumprido sua missão, venha tornar-se um obstáculo da mesma humanidade e desapareça porque as missões são inteiramente distintas. Aquele que faz a análise não faz a síntese. A cada Um está reservado o seu papel na História. O país destinado a realizar a síntese é a Alemanha".

Berthelot, um dos dominados pelo cientifismo, escreveu: "A Ciência transformou desde o começo dos tempos as condições morais da vida dos povos. E num discurso pronunciado a 5 de abril de 1884 sobre o ano 2000, assim se expressou: "Não haverá nem agricultura, nem pastores, nem trabalhadores, nem guerras, nem fronteiras. Cada um trará consigo uma pequena pastilha azotada, um torrão de matérias gordas, um pedaço de ferro ou de açúcar, um frasco de espécies aromáticas, tudo de harmonia com o seu gosto pessoal. O homem ganhará em doçura e em moralidade, porque deixará de viver para a carnificina, para a destruição das criaturas vivas. A Terra tornar-se-á num vasto jardim".

Puro engano o de Berthelot, porquanto estamos a menos de meio século do ano de 2.000 e, apesar do extraordinário desenvolvimento científico e dos recursos técnicos que o homem tem em suas mãos, a humanidade vive a maior tragédia da História e debate-se com os problemas mais sérios para as relações dos homens uns com os outros. Nem mesmo os grupos dominantes, senhores da vida, têm a tranquilidade e a felicidade que sempre buscaram.

Os conceitos filosóficos, as interpretações, as hipóteses e a imaginação entraram muitas vezes em conflito com o conhecimento científico e por isso houve em todos os tempos divergências sobre conceitos gerais da vida, sobre as relações humanas.

Os conhecimentos isolados por si só não permitiram a análise e a síntese harmoniosa das idéias nas diferentes épocas, e a humanidade foi naturalmente, ora lentamente, ora às pressas, procurando reunir as partes, congregar as peças para uma síntese de idéias e de definições. Foi ampliando aos poucos os seus conhecimentos, relacionando uns com os outros e criando a Cultura. Marchou em busca de uma instituição que reunisse, que congregasse, que analisasse, que sintetizasse e que fosse capaz de transmitir a Cultura, de ensinar e de procurar, na descoberta de novos fatos, outros roteiros e novas hipóteses. Foi dessa reunião de peças, dessa necessidade de análise e de síntese que surgiu a Universidade, a qual é a instituição do ensino superior, da pesquisa e da cultura. Para dar o ensinamento, é preciso sua integração superior e cultural em todos os problemas da humanidade. Isso implica no conhecimento o mais perfeito possível do meio físico, com todos os seus fatores de estímulo e de restrições à vida, no melhor conhecimento do que seja realmente o homem em todas as suas dimensões para uma compreensão mais exata de sua conduta. A Universidade tem que estudar o habitat, os meios de modificá-lo e de ajustá-lo; de dominar a natureza, respeitando-a; de interpretar a vida; de traçar novos rumos dentro de suas reais possibilidades. Seu conhecimento deve ser geral e universal, deve abranger as partes e o todo, o habitat do homem e sua posição no Universo.

Ela em si não criou totalmente a Cultura, a qual já veio da era anterior à Ciência, mas a desenvolveu, a aperfeiçoou, a aprofundou e a dirigiu. Tem de conhecer a vida humana, apoiar-se na Cultura, não só a do conhecimento científico, como a antropológica. Deve relacionar e estudar as normas de vida nas diversas épocas, as idéias de cada época, os meios de assimilá-las e de transmiti-las, estabelecer a correlação de pensamentos. Deve estar sempre com a História nas suas mãos para que a experiência de umas gerações sirvam de bases, de roteiros e de correções para as gerações atuais e as que virão. Tem por objetivo preparar o homem no exercício das diferentes profissões, dentro de um plano geral de cultura que reflita o pensamento da época e suas relações com o das anteriores. É obrigada a procurar a interpretação dos segredos da natureza para formulação de hipóteses e desenvolvê-las, tornando-as objetivas e aplicáveis em benefício da própria humanidade. Deve ser prudente e colocar-se à altura de reconhecer o que está fora do seu alcance.

A Universidade é uma instituição formada de diversas unidades, cada uma delas responsável pela transmissão de conhecimentos profissionais, das mais diversas especialidades, mas ao mesmo tempo tem por função correlacioná-las e reuni-las na Cultura. Sem essa idéia de conjunto, essa capacidade de reunir

e de sintetizar, não é jamais uma Universidade. Poderá ser no máximo um agregado de unidades profissionais, bem aparelhadas, mas desaparecida da vida em sua essência, da humanidade como ela é, e por conseguinte, incapaz de refletir o pensamento de uma época, de orientar, de dirigir e de prever.

A Universidade, para ser o verdadeiro reflexo de seu tempo para transmitir, ensinar e educar, tem, sem dúvida, de apoiar-se em fatos e nos meios de esclarecê-los; e por isso não prescinde da Ciência e Técnica. A Ciência que representa o conhecimento e que tem sua alma na Pesquisa, procura sempre a verdade onde ela se encontra, é a base da Universidade, formula hipóteses que servirão de roteiros à procura de novas verdades. Tem finalidade altruísta e idealista, confere poder, mas dentro dos seus princípios o poder somente deve ser dirigido em benefício da humanidade e nunca aproveitado, como tem acontecido, em seu sofrimento e destruição.

É livre em suas raízes porque procura a verdade, pouco importando que suas revelações, os seus fatos, entrem em conflito com conceitos firmados e dogmas ou que venham prejudicar grupos sociais e minorias. É livre por si mesma. Não considera os fatos como definitivos, admite sempre o erro, aceita a causa do erro, e a dúvida é o seu grande estímulo. É fundamental para o esclarecimento dos problemas do homem o estabelecimento de novos rumos, numa época na qual a natureza grandemente destruída não é mais suficiente para número cada vez maior de seres humanos.

A Ciência é, sem dúvida alguma, o pedestal e a viga mestra da Universidade, mas a Universidade precisa também de um instrumento para o desempenho de suas finalidades, principalmente as de natureza profissional, e esse é a Técnica, produto da própria Ciência, seu elemento de execução. A Técnica, por sua vez, de indiscutível importância, deve ser da melhor qualidade, a mais apurada possível, mas não é Ciência, porque executa apenas, mas nunca investiga nem indaga, embora sirva de instrumento para esses fins. Estamos infelizmente na época da Tecnocracia. A Técnica mais espetacular, capaz de satisfazer ao imediatismo do homem moderno, sua pressa, sua busca de bem-estar físico, vem, sem dúvida alguma, suplantando a Ciência, prejudicando-a mesmo e vestindo-se de Ciência.

O homem moderno, superficial, epidérmico, atordoado pela noção do tempo, com a idéia voraz do progresso, do bem-estar físico, ávido em aproveitar o que está ao seu alcance, vê na Técnica o elemento precioso para a satisfação dos seus interesses imediatos. Em conseqüência desse esplendor, grande número de indivíduos sem a menor vocação científica apressaram-se em fazer experiências, vestiram-se de cientistas e procuraram apre-

sentar fatos novos e divulgá-los o mais rapidamente possível e em notas prévias. Muitos procuraram os títulos bombásticos, sensacionais, o interesse público da notícia em primeira mão, seja ela qual fôr. O brilho e o imediatismo da Técnica criaram o pseu-do-cientista, o falso pesquisador. Esses técnicos sem concepções acerca do Universo, sem uma real noção do homem em todas as dimensões, embora muitos deles seguríssimos na sua especialidade, são, sem dúvida, os novos bárbaros de que nos fala Ortega y Gasset. "Homens que conhecem cada vez mais profundamente o fragmento ignoram o todo" e acabam não sabendo a utilização e a finalidade do próprio fragmento. Proclamam orgulhosos o interesse dos fatos e a perfeição das técnicas de laboratório. Realmente essas técnicas são muito importantes, devem ser da melhor qualidade possível, mas servem apenas como um instrumento e muitos dos fatos constituem repetições de valor instrutivo apenas e outros representam erros ou reincidências em erros.

Nem sempre a Técnica é de boa qualidade e é lamentável que mesmo a má Técnica use a roupagem da Ciência e seja divulgada enfaticamente nos periódicos científicos, publicados em profusão. Como diz Reynolds, "revelam muitas vezes não o que o órgão faz com o aparelho, mas o que o aparelho faz com o órgão". Quem lê os periódicos científicos fica impressionado pelo número espantoso de publicações, muitas delas estandardizadas, padronizadas e destituídas de valor. Não há exagero em afirmar que 80% das publicações que enchem as revistas científicas e que são lidas nas revisões bibliográficas estão destinadas ao abandono completo.

Por mais preciosa que seja a Técnica, ela nunca é Ciência. Como diz Gasset: "Ciência não é comprar um microscópio. Em seu próprio sentido, Ciência é investigação, é levantar problemas, trabalhar para resolvê-los e chegar a uma solução. A Ciência é uma das coisas mais altas que o homem faz e produz. É delicadíssima, exclui o homem médio. Implica em vocação peculiaríssima e rara. O cientista é o monge moderno. A Ciência é uma das coisas mais altas da humanidade, embora não a única".

O verdadeiro cientista não pode ter a pressa, o delírio de publicidade, do pseudo-cientista, do falso pesquisador.

Otto Loewi diz muito bem que nos trabalhos modernos faltam quase sempre o eu e o nós. As revisões limitam-se em compilar fatos em moda enciclopédica. Até cerca de metade do nosso século não havia essa pressa, a precipitação pela pesquisa e as publicações limitavam-se a casos excepcionais. Foram publicados trabalhos estimulantes que tiveram influência nos jovens da época, inclusive nele próprio. Cita a influência que tiveram os grandes professores da era de ouro da Fisiologia,

como sejam Johanner Muller, Carl Ludwig, Michael Foster. Cita os numerosos discípulos desses três homens, muitos dos quais não foram fisiologistas e refere que eles transmitiram em maior grau seu entusiasmo contagiante, pensamentos, imaginação, humildade e profunda devoção aos seus discípulos. Loewi, no seu magnífico trabalho publicado no *Annual Review of Physiology* de 1954 transcreve a resposta da maioria dos jovens aos quais perguntou a respeito do interesse pelas publicações. Para mim, diz um estudante: "as publicações mais estimulantes são exatamente as que descrevem o que o cientista experimentou do início ao fim de sua experiência, os enganos que cometeu através deles, as respostas". Chama ainda a atenção para a importância da Filosofia na Ciência e cita Robert Louis Stevenson quando diz: "trabalhar cheio de esperança é melhor do que chegar". Acrescenta ainda: "a experiência de um cientista de convicção firme não fica destituído do desejo ardente de explorar, diante da incapacidade de alcançar o objetivo final". Da admiração e do respeito, pode originar-se o sentimento que, em sua opinião, pode ser definido "como religioso, demonstrando que o cientista segue não só sua mente, como também o seu espírito". Acrescenta ainda que "Einstein, a quem a natureza parece ter revelado a maior parte dos seus segredos do que a qualquer outro homem do nosso tempo, chama essa experiência religiosa cósmica, a mola mais ímorte e nobre da pesquisa científica". Diz ainda Loewi: "a principal meta da pesquisa científica não deve ser justamente mais fatos, porém mais fatos de valor estratégico e chama valor estratégico a essa propriedade de uma observação ou de uma experiência que conduza ao esclarecimento e à solução de um problema, à visão mais profunda de um fenômeno, à ligação de fatos e de idéias anteriormente não relacionados ou simplesmente à origem de outro problema. Para tal fim é necessário inteligência imaginativa".

William Seifriz (*Science*, 16-7-1954, n. 120) diz: "A natureza humana aparentemente é tal que se considera num cientista incompatibilidade entre o sonhador e o conferidor ou computador de dados". Mas diz êle que "foi o sonhador que nos deu o que sabemos das leis naturais, e é dele que vem a centelha que lança o pesquisador na rota da descoberta".

É preciso realmente que os trabalhos científicos e as publicações tenham a personalidade do pesquisador, sua mística, sua vocação, revelem sua tenacidade, independência, espírito crítico e serenidade para corrigir o erro. É indispensável também o conhecimento profundo não só do fato que pesquisa, mas sua correlação com outros fatos, a visão do conjunto, a idéia do Universo. É justamente essa falta de conjunto que caracteriza grande parte dos trabalhos e a ausência dessas características

de personalidade, que assinala a maioria desses pseudo-cientistas e falsos pesquisadores. É verdade que muitos escapam a esse delírio publicista e são capazes de correlacionar, têm uma boa cultura e podem repetir, transmitir, ser bons professores, mas, mesmo assim, não são verdadeiros cientistas. São muito úteis, indispensáveis mesmo, peças importantíssimas de uma Universidade, aptos ao exercício do magistério, mas falta-lhes a capacidade de pesquisar, de esclarecer, de levantar hipóteses e caminhar atrás delas.

A Universidade precisa dos bons técnicos como dos professores, dos transmissores das culturas, dos executadores do ensino superior. Mas ao lado deles, como elemento fundamental, em menor número, é claro deve estar o pesquisador. A Universidade investiga os problemas da natureza, especialmente os do homem. Examina o ser humano em sua totalidade, suas funções, sua psicologia, seu comportamento social, seu ajustamento ao habitat, e nessa tarefa utiliza-se da Ciência e da Técnica. Mas, não pode prescindir da experiência milenar e da Filosofia para a síntese, a crítica e definição da posição do homem no tempo e no espaço. A Universidade é realmente uma conseqüência da elevação do padrão de cultura. Não pode instalar-se onde ele não exista. Suas potencialidades originaram-se das sociedades primitivas de onde partiram através de etapas para se objetivarem nos resultados das observações coletivas e somadas, e na interpretação dos fenômenos.

A Universidade antiga teve admirável prestígio e foi muito absorvente. Como diz Seifriz: "havia o respeito pelo ensino que é atualmente quase desconhecido. O convite para a Universidade de Pádua ou de Pisa era sonhado como a maior honraria". Todo o conhecimento, toda orientação e o pensamento da época saíam da cúpula da Universidade, que irradiava, que lançava a luz nas trevas. É claro que havia conflito de idéias anti-universitárias, mas a Universidade estava em primeiro plano e exercia certo domínio.

A Universidade moderna inclinou-se mais para o aparelhamento extraordinário, espetacular, o aperfeiçoamento técnico destinado ao preciosismo da preparação profissional. Incidiu no ritmo da época. Realmente é uma das suas finalidades, para a qual deve aparelhar-se da melhor maneira possível. É uma das suas tarefas e, do ponto de vista quantitativo, a mais importante, segundo Gasset e outros, mas não é a única. É a pesquisa sua mola propulsora, sua seiva, a que proporciona os grandes avanços e as modificações profundas.

Numa reunião do Instituto Internacional da Cooperação Intelectual e da Sociedade do Ensino Superior, realizada em Paris, de 26 a 28 de julho de 1937, foram discutidos problemas de Universidade. O Dr. Zook, representante dos EE. UU., par-

tipou com um interessante trabalho: *O Papel da Universidade no Mundo Moderno*. Refere-se ao Tricentenário da Universidade de Harvard, ao aparecimento do Yale College em 1732, mas diz que foi somente depois da fundação da Universidade de John Hopkins, em 1786 que os Estados Unidos começaram a ter verdadeiras Universidades. Diz "que as Universidades preencheram diferentes funções em épocas diversas e que devem continuar adaptando-se às modificações fundamentais da sociedade humana. Houve uma época em que a Filosofia de São Thomas de Aquino era um fator dominante na vida universitária, outra na qual as Ciências Naturais lutaram pelo seu reconhecimento e, atualmente, as Ciências Sociais procuram obter um lugar determinado na vida universitária". Acrescenta que a Universidade é uma instituição em evolução e que a Universidade moderna tem tres funções: manter o saber, ensinar e fazer progredir as ciências ; que ela tem por objetivo a formação de homens, a preparação para as pesquisas, a direção das escolas profissionais e técnicas, e a extensão do ensino aos interessados fora da Universidade propriamente dita". Salienta ainda na sua comunicação o papel das pesquisas e diz muito bem que "a teoria do progresso é inerente ao mundo moderno, e que não somos estáticos no que diz respeito ao bem-estar, nem nas concepções filosóficas, e que o dever dos homens é fazer progredir o saber".

Verifica-se que há muita coincidência de opiniões autorizadas em relação às atribuições e finalidade de uma Universidade e quase todas salientam a importância da investigação científica.

Ortega y Gasset, no seu excelente livro sobre a missão da Universidade, diz: "A Universidade consiste primeiro no ensino superior que deve receber o homem médio. Deve fazer dele, antes de tudo, um homem culto". Diz que "a função primária e central da Universidade é o ensino das grandes disciplinas culturais". É preciso "que existam profissionais muito bons, da melhor qualidade e essa tarefa é sem dúvida uma tarefa do professor". "As finalidades da Universidade são: transmissão de cultura, ensino de profissões, investigação científica, educação de novos homens de Ciência. Quem não possui a idéia física, a idéia histórica e filosófica, não é um homem culto. É difícil que possa ser um bom juiz, um bom médico, um bom técnico. Todas as suas atuações na vida serão deploráveis. Suas idéias e atos políticos — ineptos, seus amores — extemporâneos e ridículos, sem ambiente familiar — miserável. Não há remédio. Para andar direito na selva da vida, precisa ser culto, conhecer sua topografia, rotas e métodos. Tem de ter uma idéia do espaço e do tempo em que vive, uma cultura atual. Essa cultura ou se recebe ou se inventa. É a Universidade que se encarrega de ensinar a Cultura". Continua o autor: "Hoje mais do que

nunca o excesso da riqueza cultural e da técnica ameaçam em converter-se em catástrofes para a humanidade porque a cada nova geração torna-se difícil absorvê-las. É preciso instalar a Ciência dos ensinamentos, seu métodos, suas instituições, partindo do princípio humilde e seco: o menino ou o jovem não é um discípulo e sim um aprendiz e não pode aprender tudo que se lhe quer ensinar. É preciso então o princípio da economia do ensino. Na construção da Universidade deve-se partir do estudante e não do saber do professor. A Universidade tem de ser a projeção institucional do estudante, cujas duas dimensões essenciais são: 1.º, o que êle é (escassez de sua faculdade aquisitiva de saber) ; 2.º, o que precisa saber". A Universidade ao ensinar deve compreender os limites da capacidade de assimilação do estudante.

Mas a Universidade não é somente isso, uma instituição de ensino profissional e de transmissão de cultura. Ela não pode limitar-se a transmitir conhecimentos, fazer passar adiante a cultura. Agindo assim, ela somaria fato após fato, até que a soma total dos fatos seja igual a formatura, como diz Overstreet.

É um centro de pesquisa, de orientação de vida. Se quantitativamente sua principal função é ensinar e transmitir cultura, sua alma é a pesquisa. Diz muito bem Ortega y Gasset "que a investigação é o húmus onde estão presas as raízes da Ciência". O Mestre Houssey numa de suas frases profundas afirma: "a investigação é a característica da Universidade que deve criar e propagar os conhecimentos. Primeiro criá-los e depois propagá-los. As Faculdades que não investigam são escolas de ofício, subuniversitárias e andam no reboque das que o fazem, das quais são tributárias".

A Universidade deve simultaneamente ensinar, transmitir cultura e pesquisar. Há os que preferem que as diversas unidades desempenhem funções isoladamente, ensinando umas e pesquisando outras. Mas, as correlações entre o ensino e a pesquisa e o imperativo da unidade universitária demonstram as vantagens da simultaneidade de uma e outra. O professor que pesquisa é forçado a aprofundar e a renovar os seus conhecimentos de modo a ter uma situação especial que lhe permita transmitir com mais amplitude e segurança os conhecimentos de que precisam os estudantes médios para se tornarem em profissionais eficientes, e estará em condições de descobrir as vocações potenciais de futuros pesquisadores e dar-lhes a orientação fundamental de que tanto precisam. W. Cannon salienta esta vantagem e menciona que é através do ensino que o professor descobre os pesquisadores, aqueles que são capazes de levar para frente a Ciência. Mas, não é indispensável que o professor seja um pesquisador, desde que tenha a cultura suficiente e conheci-

mento seguro das técnicas necessárias ao ensino. Se fôr pesquisador, será muito mais completo e terá muito maior utilidade para a Universidade. Além disso, há vantagem de ordem econômica na simultaneidade da pesquisa e do ensino, pelo aproveitamento do material, do pessoal técnico e administrativo, e do espaço. Mas é certo que o pesquisador é indispensável à Universidade.

A Ciência e a Universidade não têm um objetivo imediato nas suas pesquisas. Não há Ciência pura nem Ciência aplicada porque a Ciência tem sempre o objetivo em função da humanidade. Como diz Ramon y Cajal, a aplicação chegará um dia mais cedo ou mais tarde, mas chegará. Diz Houssay que a divisão entre Ciência pura e aplicada é em grande parte artificial, sendo mais correto falar da Ciência e de suas aplicações.

O homem não é uma máquina e não deve ser tomado apenas nem pela sua capacidade de executar, de fazer, nem pelas suas funções rudimentares de nutrição e reprodução. Ele deve viver em todas as suas dimensões, mergulhar em si mesmo e sentir sua vida interior para conhecer-se melhor e ajustar-se com mais segurança às contingências e aos embates da vida nas coletividades. Conhecendo-se melhor, integrado na sua personalidade, tendo um sentido de si mesmo, poderá ter esse mínimo de tranqüilidade interior que lhe dará mais resistência e o tornará mais compreensivo. Ele não poderá ficar adstrito ao conceito físico, o qual lhe confere apenas uma parte de si mesmo, sua metade animal, e é como diz Daniel Rops em seu artigo "Civilização Técnica": "O que está em jogo não é senão o valor espiritual do homem, seu destino e o sentido espiritual de sua grandeza, isto é, todas aquelas coisas a que, geralmente, se presta muito menos consideração do que a um conjunto de outras mais tangíveis, que envolvem sempre interesses maiores". Realmente, com os meios atuais, com os recursos da Ciência e da Técnica, pode-se proteger muito o homem físico e o homem máquina.

Tomado apenas como um ser físico através de sua regulação interna, de sua homeostase e dentro das relações elementares com o meio, ele reduz-se a uma máquina acionada ou subordinada à pura causalidade. Sua posição hierárquica, imaginação, idéias, sentimentos e o pensamento, conduzem-no a uma elevação que lhe permite tomada de posição no tempo e no espaço.

É no Humanismo que se pode encontrar o homem em sua totalidade, na sua posição hierárquica em relação à natureza viva.

É preciso que a Universidade seja humanista quando ensina, quando transmite cultura, quando mergulha na vida social e quando pesquisa. Foi justamente a falta de Humanismo que

levou a Ciência à subordinação pela Técnica e conduziu a Universidade a hipertrofiar-se como instituição profissional. Sendo humanista, ela terá visão mais profunda e mais clara dos conflitos dos homens entre si, das angústias da humanidade; saberá reduzir e evitar as crueldades que sempre existiram e continuam existindo, embora com métodos de execução diferentes.

Somente o Humanismo evitará que a Universidade perca sua auréola e sua posição hierárquica e impedirá que a humanidade atualmente, vivendo sua fase mais aguda de lutas ásperas, torne-se cada vez mais instintiva e sensorial e continue na descida pelo despenhadeiro, sem saber de onde veio, quem é, e para onde vai. Evidentemente a civilização propôs-se sempre a proteger o homem, a dar-lhe o material necessário ao seu bem-estar físico, à sua felicidade, mas, por motivos que não nos compete interpretar, apesar da civilização, a vida tornou-se mais árdua e mais aflita e se de um lado diminuíram muito certas doenças, de outro aumentaram a patologia mental e a vascular, de maneira impressionante. É que o impacto dos fatores emocionais cada vez mais crescentes e mais vigorosos no tumulto da vida moderna, criou possibilidades de ampliação das estatísticas de certas doenças que passaram a ser chamadas doenças do homem civilizado. A vida às pressas em busca do "make money" e do "time is money" no tumulto do desequilíbrio econômico e do desajustamento social, vem-se tornando cada vez mais rude, áspera e predominantemente emocional. Diz Miguel Unamuno que "Struggle for life" não é uma frase certa — porque vida é luta. E, quanto maior é o desajustamento do homem com o meio e mais exaltada a emotividade, mais rude e regressiva vai sendo a luta.

Cabe ao Humanismo e à Universidade humanista tomar o homem e reconduzi-lo numa nova trilha por onde encontrará caminhos menos espinhosos e menos áridos.

O Humanismo estabelece a ponte entre as descobertas científicas e suas aplicações, aproxima o homem das Artes e o integra na generalidade da vida. Há sempre muita distância entre a revelação nova, o fato de valor estratégico e sua aplicação. O extraordinário e rápido desenvolvimento científico dos séculos XIX e XX não foi acompanhado do desenvolvimento ético da preparação do homem.

A Ciência não existe sem os cientistas e esses, dotados de idealismo, ansiosos pela revelação dos fatos capazes de proporcionar a felicidade, de certo modo ingênuos, não souberam se defender dos que dirigem, fazem as leis, convencenam as relações humanas, muitos dos quais levados por instintos, por personalismos e a serviço de grupos, em vez de se preocuparem com os destinos de sua espécie. Utilizam-se eles dessas desco-

bertas para objetivos diferentes e distantes do idealismo da Ciência. A Ciência dá, sem dúvida, um grande poder, e se esse poder cai em determinadas mãos, vem a dominância política e a econômica. O domínio político e o econômico poderão voltar-se contra a própria Ciência, mutilarem a Universidade, restringindo sua liberdade, e impedindo seu desenvolvimento. Exigem a aceitação de fatos consumados. O mundo moderno tem provas suficientes do perigo do domínio político, como se observou com a Genética, vítima da pressão política na Alemanha de Hitler e mais recentemente na Rússia comunista, pela falsa Genética dirigida de Lisenko.

O domínio econômico por sua vez leva a Ciência a ser aplicada na produção em massa, sem investigação plena de sua repercussão econômica e social, e dá a grupos humanos um domínio e um poder sobre a maioria. Era bem razoável o receio de Einstein por este tipo de dominância. Os cientistas devem reagir. A Ciência, como a Arte, precisa ser livre em suas realizações e expressões. Ambas são os espelhos da alma humana.. São válvulas para as idéias e os sentimentos, são meios de expressão de vida.

O Humanismo coloca sem dúvida a Técnica na sua posição devida, impede que ela suplante a Ciência, protege a pesquisa, afasta-a do perigo publicista, da pressa, da finalidade imediata, e a coloca no seu verdadeiro princípio, na sua mística pelo saber. Ele mostra ainda o que existe paralelamente à Ciência, e além da Ciência.

Schrodinger, no seu admirável livro *Ciência e Humanismo*, considera "as Ciências Naturais na mesma linha dos demais conhecimentos, situando o estudo e a pesquisa na História, nas Línguas, na Filosofia, na Pintura, na Escultura, na Arqueologia, e no mesmo plano dessas. Diz mesmo que há Ciências Naturais que não têm significação prática na vida das sociedades humanas como a Astro-Física, a Cosmologia e alguns ramos de Geofísica. Duvida ainda que a felicidade do homem tenha sido melhorada pelo desenvolvimento técnico industrial, resultante do progresso das Ciências Naturais, e refere-se à superfície da Terra infelicitada com a radioatividade artificial.

Considera que o objetivo da Ciência Natural é o mesmo que o de qualquer outro ramo do conhecimento humano, nenhum deles valendo por si só. Critica o especialismo e diz que o objetivo prático da Ciência tende a obliterar sua verdadeira significação. Diz que na segunda metade do século XIX houve enorme explosão do desenvolvimento científico. "Forma tão grandes as influências do aspecto material que o povo esqueceu quaisquer outras conexões. Nada pior do que isso". "Essas ocorrências

contribuíram para o descuido deliberado da Ciência em muitas fases da segunda metade do século. Considera que há sempre certo tempo entre os pontos de vista adquiridos pelo homem educado e as do povo em geral, avaliando esse tempo em 50 anos".

O homem médio atual confunde geralmente Cultura e Ciência com Técnica. Acontece o mesmo com os especialistas que constantemente falam em pesquisas sobre bomba atômica, quando bomba atômica é puramente Técnica, é aplicação perigosa e de finalidade destrutiva. A própria aplicação da energia atômica para fins pacíficos, em fase de desenvolvimento, deve merecer a maior cautela. Admitindo-se mesmo o controle de sua ação sobre a natureza viva — capaz de produzir mutações e degenerações, — não há razões para muito otimismo. É preciso meditar sobre as conseqüências das modificações econômicas e sociais bruscas que sofrerá a humanidade já descontrolada e desajustada. É necessário verificar se os responsáveis por essa fase executiva humanizarão suas aplicações ou se farão o que sempre fizeram e tomarão a Ciência e a Técnica para o serviço do egoísmo.

A energia atômica trará modificações profundas e bruscas e, se bem aplicada, anulando-se os malefícios, promoverá a recuperação de grandes áreas da terra, permitindo a utilização da cortina vegetal para fins energéticos. Mas é preciso saber quem a aplicará e em que espírito e finalidade a utilizará. Poderá ser um grande bem ou um grande mal. Tudo depende do homem em si. Não devemos ser pessimistas nem tão pouco ingênuos no julgamento do homem moderno. A história está ao nosso alcance e deve servir de advertência.

Deve-se considerar que o homem não perdeu a sua crueldade e não é ainda suficientemente equilibrado e dotado de seguro espírito coletivo capaz de usufruir uma parte e lembrar-se da existência de outros. É indispensável meditar na loucura dos tempos modernos, na qual o homem está cada vez mais apressado, mais inquieto, e mais desesperado na busca de elementos básicos de vida. Não pode ficar à margem o conhecimento das dificuldades atuais agravando cada dia mais a vida humana, intensificando e aprofundando os sulcos dos problemas sociais e psicológicos, impedindo assim o exercício dessa bondade hipotética, e abrindo antes o caminho à maldade.

Deve-se considerar que, se a civilização trouxe grandes bens, vantagens e proteções, trouxe também desvantagens, insegurança e inquietação, e somente com a concepção segura do homem em sua totalidade e a utilização desse conceito é que será possível restabelecer os alicerces da civilização, dar-lhe coerência e justificar enfim o título.

A dissociação e a distância entre o desenvolvimento científico e técnico de um lado e os princípios éticos de outro não devem escapar às preocupações de uma Universidade moderna. E como demonstração desse conflito, desta dissociação e do perigo que ela encerra, vale a pena citar o diálogo imaginário entre Julian e Thomas Henry Huxley: Julian — "Tiveste muita sorte em teu tempo. Temos a impressão que desfrutaste de uma dupla vantagem: os novos descobrimentos e as novas técnicas, ao fazer a expansão inevitável, faziam que o esperar fosse razoável e não faziam perder a estrutura estável do pensamento tradicional". Thomas Henry responde: "Não te compreendo bem e me atrevera a dizer que já havíamos destruído em grande parte a maneira de pensar tradicional e as posições da ortodoxia teológica e dos sistemas autoritários antiquados do pensamento político". Julian: "Sim, porém vivias em um mundo pulcro de verdade, de moralidade absoluta". Thomas Henry: "Acreditávamos no espírito científico e portanto num firme aumento da colheita de verdades e na firme destruição do erro". Julian: "A verdade e a moral que descobrias eram absolutas. Atualmente o temperamento mais filosófico entre nós prefere considerar a Ciência e a Moral dentro de um ponto de vista relativo como órgãos da sociedade que variam de acordo com as condições da época". Thomas Henry: "Porém suponho que não negarás que a moral tem uma qualidade absoluta, o que Kant chama de imperativo categórico". Continuando o diálogo, Thomas Henry acrescenta: "Se pudesse enviar uma mensagem de minha época a tua, diria três coisas: Em primeiro lugar não deixes que o avanço da Ciência diminua porque saber é poder e o seguimento da verdade é um dos imperativos últimos e eternos do homem. Em segundo lugar, não permitas que a Ciência se divorcie da Ética. Tua época não tem os mesmos critérios morais da minha, porém nós dois concordamos em que a retidão moral é outro imperativo humano e está ligado a algo fora de nós mesmo. Finalmente, que haja liberdade. Digo-te portanto: aferra-te à verdade, à justiça e à liberdade que são os únicos cimentos sobre os quais pode edificar-se um mundo novo e perdurável".

Aldous Huxley chama atenção de que "até a presente época a Ciência aplicada não foi utilizada principalmente nem primordialmente em proveito da humanidade em geral, nem para proveito dos homens e mulheres individualmente, considerados como personalidades com condições materiais e sociais convenientes. Foi antes o homem que foi utilizado para a Ciência, para a Técnica e para os interesses financeiros e governamentais que provêm da concentração do poder". Os cientistas não tiveram culpa nessa má aplicação. Foram de boa-fé. Concluídas as experiências, demonstrado ou confirmado o fato, voltam-se

quase sempre ao laboratório, ao centro de estudo, para início de novas pesquisas.

A Ciência e a Cultura e por conseguinte a Universidade estão em perigo. A humanidade atravessa uma crise, talvez a mais séria de todos os tempos e debate-se angustiosamente na sua luta pela sobrevivência com problemas de ordem econômica, política e social. A vida tornou-se cada dia mais difícil e mais incertos os destinos da humanidade. O homem perdido no mar revolto procura desordenadamente um rumo e tenta agarrar-se no primeiro barco que estiver ao seu alcance. A natureza não é mais suficiente porque foi muito devastada. Cada dia aumenta a distância entre as necessidades do homem e as possibilidades de satisfazê-las. E não é possível sair dessa encruzilhada, encontrar uma solução sem a Ciência e a Cultura reunidas na Universidade. Diz Aldous Huxley: "Não deve haver capitulação dos princípios científicos nem renúncia voluntária aos fatos aceitos, mas, sim, a combinação entre os dois aspectos, o científico e o político".

A Ciência e a Cultura são indispensáveis ao reencontro dos homens, ao destino da humanidade, mas estão em perigo. É preciso que haja compreensão entre os cientistas, que são os que descobrem, os que ensinam, os que dão os meios, e os políticos, que são os executadores, os que aplicam. É preciso que os cientistas tenham cautela ao entregar os resultados de suas descobertas, a revelação dos segredos da natureza, aos que dirigem e regulamentam as normas da vida e das relações dos homens entre si. Eles devem participar da organização, dos planejamentos, e interferir na execução, e isso só pode ser feito através da Universidade. É necessário que participem mais da execução social. A Ciência social deve tomar corpo.

A Ciência precisa tornar-se acessível a todas as classes; a Universidade deve ir ao povo com os seus princípios e os seus idealismos, mergulhar nos problemas humanos, penetrar na intimidade da vida, para, ao lado das Artes e da Cultura, traçar rumos e estabelecer diretrizes. Essa penetração permitirá não só melhor conhecimento da vida em si, como ela é, uma concepção total do homem, física, espiritual, moral e social, como trará de volta o apoio do homem comum. Deve diminuir a distância de 50 anos entre uma conquista científica e sua assimilação pelo homem médio. Esse mergulho na intimidade do povo fortalecerá a Ciência e dar-lhe-á força suficiente para resistir ao domínio político e ao econômico. Se sua seiva é o benefício da humanidade, se seu maior interesse é o povo, deve procurar nele um apoio. É preciso que o homem moderno tenha conhecimento do que é Ciência, do trabalho científico, saiba quanto de

renúncia tem a vida do homem de Ciência. Ele sabe atualmente apenas utilizar-se dos benefícios da Ciência.

A Universidade não deve, não pode ser uma simples instituição de ensino profissional e sim um laboratório vivo de análise e interpretação da vida, uma instituição transmissora de cultura e um centro de pesquisas. Os próprios estudantes sentem perfeitamente bem que muitas casas de ensino fogem um pouco da realidade da vida. Seifriz refere que "um grupo de moças dirigiu-se ao diretor de um pequeno colégio para pedir uma revisão do currículo, no qual somente havia equações matemáticas, experiências científicas, linguagem, apreciação de arte, mas nem uma palavra sobre como viver".

Se tomarmos um aspecto da vida humana, o da Nutrição por exemplo, verificamos a situação grave e perigosa em que se encontram os povos. Já dois e meio bilhões de seres humanos sofrem a consequência da subnutrição e mesmo da fome, apesar de todas as conquistas da civilização e do extraordinário desenvolvimento científico e técnico deste século. Somente será possível combater ou atenuar a fome, protegendo a fotossíntese que é a reação básica da produção de alimentos, aproveitando as grandes áreas ainda incultas, recuperando as tornadas estéreis pela devastação, utilizando os excedentes de alimentos de algumas regiões, promovendo os meios de transporte adequados e acessíveis à maioria, aproveitando os conhecimentos do homem primitivo, ensinando e pesquisando. Como será possível fazer tudo isso sem a Ciência, sem a Cultura, fora da Universidade? Como é possível reunir, estudar e planejar todos os fatores desse problema sem ser por intermédio da Universidade? Sem sua orientação? Esse é apenas um aspecto fundamental, porque visa à nutrição, mas há outros também complexos e ligados a este.

De que servem os discursos, os conselhos, as reuniões, as leis, se não têm uma base biológica e se afastam dos fundamentos da própria vida? Como será possível regular as relações dos homens entre si nesta fase de exaltação emocional, de desequilíbrios orgânicos e sociais, se não através da Cultura e da Universidade? Como a Humanidade incidirá nos ritmos de uma época, sem estar à altura dos conhecimentos dessa época? Somente a Universidade poderá reajustar a vida, tirar uma média dos embates e estabelecer as equações que resultam pelo menos num pouco de bem-estar para a maioria dos homens.

A Universidade moderna não deve ser aquela teórica e quase exclusivamente filosófica dos tempos antigos, nem tampouco estritamente profissional, transmissora de conhecimentos, sob medida, com seus trabalhos de pesquisa fixados em formulários, restritos, em contraste com os vôos do pensamento do pesquisador. É preciso que seja uma Universidade que reúna

o espírito filosófico, o conhecimento científico, o adestramento técnico, a capacidade de pesquisa, e que esteja à altura da vida da época. Para tal fim terá que conhecer fundamentalmente o homem ou procurar conhecê-lo melhor, fazendo o que está ao seu alcance. Somente assim, uma Universidade verdadeiramente humanista, porque a Ciência e a pesquisa são humanistas nas suas raízes e finalidades, poderá transmitir com autoridade os conhecimentos adquiridos pelas gerações anteriores às gerações atuais e às que virão. Somente essa associação (Universidade

— Pesquisa — Humanismo) corporificada numa só instituição

— a Universidade — pode ser a estrutura básica da civilização e traçar os rumos no mundo moderno. Sem a Universidade não será possível a solução dos graves e complexos problemas humanos, porque ela é o ponto de encontro da Ciência da Filosofia e da Arte.

## POSSE DO MINISTRO ABGAR RENAULT NA PASTA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

*Com a presença de altas autoridades, de destacadas figuras dos meios educacionais do país, professores e parlamentares, realizou-se em 25 de novembro do corrente ano a solenidade de posse do Professor Abgar Renault no cargo de Ministro da Educação e Cultura.*

*"REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir as palavras então proferidas pelo novo Titular da Educação.*

"Dadas a exigüidade do tempo em que estarei à frente deste Ministério e à necessidade de logo assumir-lhe o comando para enfrentar a ação, esta é uma cerimônia que poderia prescindir de palavras. Mas os seres humanos nascem, vivem e morrem entre palavras, cujo sortilégio está presente nos instantes cruciais da sua vida. Essa necessidade humana do verbo já a exprimiu Stefan George, de maneira insubstituível: "Kein Ding sei wo das Wort gebricht".

Ainda que roube tempo ao início da ação (Goethe escreveu, no "Fausto", que no começo era a ação) — a palavra cumpre função da mais elevada importância ao dar forma, expressão e ressoar a idéias e sentimentos, que, sem ela, morreriam asfixiados, no limbo.

Quero, em primeiro lugar, exprimir, claro e alto, o meu agradecimento à nobre e severa figura de homem de Estado que é o presidente Nereu Ramos pela honra que me conferiu, ao escolher-me, como membro do Partido Republicano, velha e valorosa agremiação sob cuja bandeira iniciei a minha vida pública, para este eminente posto do seu governo, em substituição ao meu amigo o ilustre Professor Cândido Motta Filho, que tão nobremente dirigiu esta Casa.

Ponderei a gravidade do momento; contra as minhas forças pesei as responsabilidades que teria de arrostar; hesitei; mas como negar-me, diante do convite de um homem da qualidade do presidente Nereu Ramos, a uma tarefa exatamente na área de estudo e ação que elegi para gosto e dedicação da minha vida? Nunca fui outra coisa que um professor e um estudante das coisas da educação e do ensino.

A exigüidade do período da minha presença aqui impede-me, naturalmente, formular qualquer programa específico. Ainda que a máquina administrativa fosse dotada de eficácia e celeridade, que não tem, a tal programa, por modesto que fosse, não se daria sequer início útil. Tenho, todavia, programa próprio de todo administrador, que executarei minuciosamente. É êle a única justificativa para a minha presença aqui, e o único fundamento legítimo da vida pública, sem o qual esta se degrada a divertimento, emprego ou futilidade. Resumo-o nesta palavra — servir. Não seria apropriado deixar sem expressão a importância fundamental das influências que esta Casa — *sensorium* do Brasil

— pode ter, não só na presente conjuntura, senão em todas as horas, límpidas ou crepusculares, da vida nacional.

Neste momento dificultoso, de desuniões e desentendimentos fundamentais, neste desmanchar-se da nossa coesão social, avulta — grave símbolo! — a falência da *vis formativa* das elites brasileiras. Falhou a sua sensibilidade social. Falharam as suas previsões. Faltou-lhes capacidade para levar a efeito a síntese entre os frutos residuais e as raízes novas de duas dimensões do tempo. Elas erraram funestamente quando trataram os problemas da hora *more geométrico*. Em consequência avivaram-se as linhas de clivagem e alargaram-se os intervalos entre as camadas sociais. E a vida política veio, naturalmente, a ser espelho dessa crispação, desse desatamento e desse estirar-se brasileiro em múltiplas direções contrárias.

Ninguém ignora a força dos processos difusos ou assistemáticos de educação. Dentre os seus efeitos, este parece dos mais funestos: as formas sistemáticas da educação, por via de contraste, perdem ou não chegam a ter densidade e peso específico.

Somente a ação lenta, penosa, contínua, infatigável dos instrumentos desta Casa em atrito permanente com a nossa pedregosa realidade poderá substituir a ilusão dos tratamentos sintomáticos a que acostumamos o Brasil.

Entre outras coisas, poderão eles, somente eles, comunicar coerência ao contexto geral do esforço nacional e, através da propiciação da cultura, que é, acima de tudo, processo de redução à unidade, propiciar a grande unidade cívica e moral de que o Brasil desesperadamente precisa para poder continuar a ser.

Agradeço a honra da vossa presença, meus senhores, e peço a todos os educadores, a todos os estudantes e a todos os funcionários desta Casa, em que sei contar tantos amigos e companheiros de idéias, que me auxiliem. E aqui me detenho, pois Koestler está a advertir-me de que "só é possível administrar com laco-nismo".

## FUNDO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

*Pela Lei n.º 2.342, de 25 de novembro de 1954, publicada na pág. 179 do n.º 57 deste periódico, relativo ao 1.º trimestre do corrente ano, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Médio, destinado à melhoria e ampliação do sistema escolar do ensino de grau médio. "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" publica a seguir a documentação referente aos atos expedidos pelo Poder Executivo necessários à execução da citada lei e observância dos seus preceitos.*

PORTARIA Nº 981, DE 23 DE DEZEMBRO DE 1954

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e tendo em vista o disposto no artigo 6.º da Lei n.º 2.342, de 25 de novembro de 1954, resolve:

Designar os Professores Carlos Pasquale, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, Armando Hildebrand, Diretor do Ensino Secundário, Lafayette Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial, e Flávio Penteadó Sampaio, Diretor do Ensino Industrial, para, sob a presidência do primeiro, constituírem a Comissão que elaborará o Projeto de Regulamento do Fundo Nacional do Ensino Médio, instituído pela Lei número 2.342, de 25 de novembro de 1954.

A Comissão acima designada ouvirá sobre a matéria representantes de classe relacionados com o ensino médio, bem como educadores de notório saber e, para o estudo dos critérios a serem observados nos convênios de que trata o item II do artigo 2.º da mesma lei, será também integrada pelos Professores Padre Artur Alonso, Domingos Marmo e Dr. Pedro Paulo Pais de Carvalho.

a) CÂNDIDO MOTTA FILHO

### EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

Senhor Presidente da República:

Para elaborar o Projeto de Regulamento do Fundo Nacional do Ensino Médio, instituído pela Lei n. 2.342, de 25-11-1954,

designei, por ato de 23 de dezembro do ano findo, uma Comissão constituída pelos Senhores Professores Carlos Pasquale, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, Armando Hildebrand, Diretor do Ensino Secundário, Lafayette Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial, Flávio Penteado Sampaio, Diretor do Ensino Industrial, Padre Artur Alonso S. J., representante dos estabelecimentos de ensino, Domingos Marmo, representante dos professores, e Dr. Pedro Paulo Pais de Carvalho, representante das associações de pais de família.

2. Após quase seis meses de assíduas reuniões e amplas consultas, essa Comissão concluiu os seus trabalhos, apresentando-me o incluso projeto de Decreto, acompanhado de circunstanciada justificação, que tenho a honra de submeter à alta consideração de Vossa Excelência.

3. A regulamentação proposta está fundada na lei e atende bem aos seus altos objetivos. País como o nosso, que não resolveu ainda o problema do ensino primário obrigatório e gratuito para todos e deixa ao desabrigo da rede escolar cerca de quarenta por cento (40%) de crianças de sete a doze anos, não pode, evidentemente, proporcionar a facilidade de ensino médio senão através da inteligente cooperação dos recursos do erário com os esforços da iniciativa particular, posto que a própria Constituição recomenda que o ensino oficial ulterior ao primário seja gratuito apenas a quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.

4. A cooperação governamental para o aproveitamento dos valores adolescentes, esquecidos ou ignorados dentro da incapacidade de meios próprios, condenados à inutilidade pela ausência de amparo governamental, é, como todo o fenômeno sócio-econômico, um complexo de concausas a sugerir pesquisas e uma fonte de conseqüências, cujos efeitos reclamam ponderação.

5. País de área extensa, densidade demográfica muito variável, comunicações ainda insatisfatórias, possibilidades econômicas assaz diversas, condições peculiares reveladoras de oscilações multiformes, a distribuição dos recursos federais teria de auscultar motivos de vária ordem, consultar legítimas conveniências, evitar erros de desperdícios, imaginar modalidades felizes de aplicação, graduar, com propósitos de justiça social, a preocupação constante da máxima eficiência e do melhor rendimento das verbas utilizadas.

6. Auxiliar *quando* necessário, *sempre* que necessário e até *quanto* necessário — foi o lema assentado de início pela Comissão, para orientar a obra a estruturar.

O assunto foi, em verdade, observado nos vários ângulos de que merecia realmente ser examinado, possibilitando-se, assim,

agrupar um "máximo" de providências urgentes e indeclináveis. Posto a funcionar o mecanismo, acredito, muito poucas serão as deficiências a suprir.

7. Inspirados os dispositivos da regulamentação em princípios de espírito público, valem pela segurança e patriótico concurso de quantos vivem ligados diretamente ao problema do ensino — autoridades oficiais, diretores de escola, professores e estudantes — para o encaminhamento de sensatas soluções que as lacunas das normas antecedentes estão a reclamar.

8. É de esperar ainda que os próprios grupos sociais, com-penetrados de suas responsabilidades e estimulados pela confiança a si reservada em prática inovadora, a uma vez prudente e democrática, passem a participar, com justo interesse e promissor entusiasmo, das preocupações oriundas do importante problema.

9. Penso que as inovações que este regulamento patrocina viverão como um ponto de inflexão na política educacional do país, rumo de mais auspiciosos resultados, pelo aproveitamento oportuno e acertado de inteligências e vocações, que serão conduzidas a ocupar os postos que lhes cabe na construção brasileira de uma pátria progredida e grandiosa.

Aproveitando a oportunidade, reafirmo a Vossa Excelência as expressões do meu profundo respeito.

a) CÂNDIDO MOTTA FILHO

JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO DE REGULAMENTO DO FUNDO NACIONAL  
DO ENSINO MÉDIO

I — *SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO A* —

*Desenvolvimento: Dados gerais*

O grande desenvolvimento do ensino médio em nosso país é posterior à Revolução de 1930: as matrículas que, em 1932, não ultrapassaram de 120.000, elevaram-se, em 1954, a mais de 750.000, traduzindo um índice de crescimento (525%) que não encontra paralelo no aumento demográfico (43%) e que é sensivelmente superior ao dos demais graus do ensino (primário, 125% e superior, 113%).

No panorama geral do desenvolvimento da educação do grau médio, sobrepõe-se a brusca expansão dos ensinos secundário e comercial, precisamente os dois ramos que, sendo, pelo seu caráter acadêmico, os de instalação e manutenção menos onerosa, têm podido atender mais prontamente à "corrida universal para o ensino médio", que se processou em todo o Mundo.

Em 1932, as escolas secundárias não excediam de 380 e o total de matrículas era de 56.000. Em 1954, o disciplado, acusando o acréscimo de 864%, elevou-se a 540.902 alunos, e o número de escolas, aumentado de 379%, atingiu o total de 1.795, distribuindo-se por 695, isto é, 31,4% dos 2.232 Municípios em que agora se divide o país.

Em relação ao ensino comercial, os índices de crescimento não são muito diversos, bastando mencionar que a matrícula global, de 19.000, que era à mesma época, subiu para 103.709 no ano findo, com o aumento de 447%.

Desse crescimento, operado na ausência de orientação governamental definida, resultou a situação atual, em que as escolas correspondentes aos vários ramos de ensino não apresentam estruturação, proporção e distribuição correspondente às oportunidades do trabalho, que as condições do país oferecem à aplicação do esforço individual. Os últimos totais de matrículas apurados revelam-nos que, para 540.920 alunos das escolas secundárias e 103.709 estudantes dos cursos comerciais, contamos apenas com 31.034 alunos nas escolas da rede de ensino industrial e 8.597 alunos nas escolas agrícolas, estas últimas de 1.º e 2.º graus.

A matrícula do ensino médio, muito insuficiente em confronto com o desenvolvimento demográfico, pode ser considerada satisfatória quando comparada com a situação do ensino elementar, que ainda não abriga 40% das nossas crianças de 7 a 12 anos.

O crescimento da rede de ensino médio fêz-se, ao acaso das circunstâncias, mercê apenas das solicitações da massa cada vez maior de adolescentes que, na fase de transição econômica da sociedade, procuram, pela educação, a mudança de *status*.

Ao extraordinário desenvolvimento do nosso ensino médio, determinado principalmente pelas causas universais a que nos referimos, não foram estranhas as reformas de ensino posteriores à Revolução de 1930, notadamente a Lei Campos, que, visando a empreender, na educação, uma "renovação essencial, a fim de lhe conferir, de modo distinto e acentuado, um caráter eminentemente educativo" e investir a escola na função que verdadeiramente lhe cabe e que "cresce de vulto com a transformação por que vem passando a vida contemporânea", conferiu o reconhecimento oficial aos certificados de aprovação expedidos pelos estabelecimentos particulares, em regime de inspeção federal.

#### *B — Participação da iniciativa particular*

A iniciativa particular, representada pelas congregações religiosas, fundações, sociedades e pessoas físicas, é hoje res-

ponsável por mais de 70% das escolas e das matrículas do ensino secundário e por cerca de 93% das unidades escolares e dos alunos dos cursos comerciais.

De acordo com estimativas realizadas com dados referentes ao ano de 1951, calcula-se que a despesa global com o ensino médio tenha atingido naquele ano a aproximadamente 2.500 milhões de cruzeiros, tendo sido coberta pelos Estados e Distrito Federal (45%), iniciativa particular (36%), União (18%) e Municípios (1%)<sup>^</sup>

Diante do desenvolvimento verificado, o Estado reservou-se a função normativa e o papel fiscal, revelando, no uso dessas limitadas atribuições, mais preocupações com os aspectos formais e estáticos da escola, do que com o ensino propriamente dito.

### C — Problemas e dificuldades

A exemplo do que ocorreu com outros povos, as transformações sociais decorrentes do desenvolvimento da ciência e do emprego da técnica tornaram o sistema de educação ineficaz, tanto no que concerne à provisão das escolas, como ao seu plano tradicional de estudos, e reclamam, como já se observou, "uma educação nova para um mundo novo", com currículos e programas mais relacionados com o estilo de vida, os gêneros de atividade e as formas de produção da época em que vivemos.

Importa, pois, não persistir na política do *laissez faire* e não incidir no erro de tentar reformas que ignorem as condições ou afrontem as necessidades da vida contemporânea. Ponto estamos, pois, em que urge providenciar a criação de clima propício e condições favoráveis para que também o desenvolvimento do ensino de caráter técnico vocacional possa fazer-se, nos seus diversos tipos, em consonância com as peculiaridades regionais.

As dificuldades que se nos antolham não são poucas, diante do estágio de evolução do país, com todas as suas deficiências materiais, e da extensão do território, com a rarefação demográfica e as dificuldades de comunicação que lhe são inerentes.

"A geografia e a economia, observa Nicholas Hans, são outros dois fatores que impõem condições e limitam, com obstáculos materiais, o desejo de inovação do reformador educacional". Os resultados do Censo de 1950 revelam-nos, por exemplo, que 73% da população nacional se distribuem por zonas francamente rurais, verdadeiras áreas não escolarizáveis. Dos 1.890 Municípios e 3.491 vilas então existentes, apenas 478, aglomerados contam com 5.000 ou mais habitantes e oferecem, assim, as condições demográficas, talvez mínimas, para comportar a instalação de uma boa escola de ensino médio.

Os aspectos apontados demonstram que os problemas referentes ao ensino médio são tremendamente complexos e advertem-nos, desde logo, que a solução só poderá ser alcançada através de um plano de conjunto, fundado em elementos objetivos, colhidos no levantamento das necessidades das várias regiões e na previsão do progresso geral do país. Há, também, convir em que essa solução não poderá ser tentada com êxito se tomar em conta apenas os dados referentes à ação e às disponibilidades dos poderes públicos, prescindindo do predominante concurso da iniciativa particular, fruto da nossa tradição cultural e imperativo do regime político que a Nação adotou.

#### *D — Situação da escola particular*

##### *Preço do ensino*

Os estabelecimentos particulares, não obstante se encontrem, pela própria conceituação legal, no desempenho da função de caráter público, não recebem amparo governamental sistematizado e, nessas condições, o ensino que ministram tem de ser pago integralmente pelos próprios alunos.

Preocupada em atender aos adolescentes que a procuram em número cada vez mais considerável, a escola particular não pode deixar de organizar-se senão com tabelas de contribuições mais adequadas às contingências financeiras dos clientes do que ao custo de bom trabalho educativo. As estimativas a que já nos referimos mostram-nos que o custo médio, por aluno do curso de segundo grau, foi, em 1951, de 1.978 cruzeiros na escola particular e 6.984 cruzeiros, na escola oficial.

Embora seja o ensino particular oferecido a preço sensivelmente inferior ao custo do ensino oficial, há inamovível tendência para julgar as contribuições exigidas pela escola particular, como excessivas, no confronto que se estabelece com a gratuidade da escola pública.

##### *Depauperamento do ensino*

A popularização da escola, operada, em nosso país, em consonância com a capacidade financeira das famílias, tira-lhe, como é óbvio, toda eficiência. A preocupação de tornar o ensino "barato" acarreta, tanto na escola pública como na particular, o seu debilitamento, redundando, como não poderia deixar de redundar, no encurtamento da escolaridade, no aumento da lotação das classes, na falta de objetividade dos métodos, na escassez das atividades extra-curriculares e, também, na insuficiente remuneração do trabalho docente.

As escolas, em sua maioria, não oferecem condições para assegurar um nível de educação, já não dizemos eficiente, mas, ao menos, razoável. O sentido tradicional e puramente acadêmico do ensino médio é desenvolvido através de palavras e definições, de forma esquemática e livresca, sem o emprego dos recursos da objetivação, sem ligação com a vida do aluno, sem comunicações com o ambiente, numa aprendizagem inexpressiva, sem sentido e sem função.

#### *Insatisfação geral*

A obra que a escola particular vem realizando em nosso país não poderia, por isso mesmo, merecer o reconhecimento geral. Grupos sociais, providos de recursos, queixam-se de que, entre os estabelecimentos particulares, jungidos por imperativo legal à condição da modicidade do preço, não possam encontrar padrão de ensino mais elevado, ou mesmo primoroso, cujo custo, naturalmente maior, estão capacitados para satisfazer. Outros, e precisamente a maioria, menos providos de meios, ressentem-se quando os estabelecimentos particulares se vêem na necessidade de ajustar a receita escolar à ascensão do custo de vida. Clamam finalmente professores quando os colégios deixam de proceder, pelo adequado ajustamento das contribuições, à melhoria da remuneração condigna.

Desse modo, criou-se para o ensino particular lamentável situação que, além dos inconvenientes apontados, ameaça subverter a harmonia entre os elementos da comunhão escolar e repercute na disciplina interna com os inevitáveis prejuízos que daí hão de decorrer para a formação da juventude.

A Reforma Capanema, de abril de 1942, coincidiu com um dos momentos de crise mais aguda e consagrou dois grandes princípios: a modicidade das contribuições exigíveis aos alunos e a condignidade da remuneração atribuível ao professor.

É claro, porém, que, para a escola particular desprovida de outros recursos, que não sejam os provenientes das contribuições dos alunos, os dois relevantes propósitos são irremissivelmente contraditórios e de impossível harmonização.

Aí está o problema fundamental do ensino livre, que representa praticamente os quatro quintos do ensino médio brasileiro. Da prévia resolução desse problema depende o êxito das soluções que possam ser experimentadas para as questões de distribuição, de conteúdo e de métodos do ensino.

O fato de registrar a história da educação nacional, notadamente no capítulo referente, ao ensino secundário, apreciável número de reformas, que se sucederam a curtos intervalos, numa

demonstração de que, apenas ensaiada cada fórmula, se verificavam erros que importava eliminar, prova bem que o principal defeito do sistema escolar reside menos nos próprios regulamentos do que nos meios de que dispomos para executá-los.

Como assinala o Relatório dos Trabalhos da Subcomissão do Ensino Médio da Comissão que elaborou o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, "não basta fixar conceitos para que a realidade acompanhe os nossos ideais de aperfeiçoamento. O problema da educação geral da adolescência não reside só no conceito que dela se tem, mas, talvez do modo decisivo, no asseguramento de condições para que aquela difícil tarefa seja preenchida".

### *E — Política educacional do Governo*

Falando à Nação sobre os principais aspectos da situação educacional do país, o Presidente João Café Filho teve ocasião de referir, na oração de 12 de outubro:

"A política educacional da União não consistirá em anular o que já se iniciou, nem em iniciar o que não poderá realizar. Cumpre valorizar o que está bem feito, corrigir falhas onde houver, e, sobretudo, dar autenticidade à educação nacional, fazê-la verdadeira, conferir-lhe os requisitos de que precisa para ser um instrumento capaz de tornar nossa democracia, por sua vez autêntica, verdadeira e, por isso mesmo, fonte de progresso e felicidade para o povo brasileiro".

"No campo do ensino secundário três são os aspectos que estão sendo enfrentados pela atual administração federal: seu custo de manutenção, a moralização de seu processamento e a qualidade do ensino ministrado. Quanto ao custo do ensino, o Ministério da Educação e Cultura exercerá ação através da assistência aos estabelecimentos existentes, por meio da cooperação com os poderes locais e mediante a concessão de bolsas de estudo".

"Para a efetivação de medidas relativas à assistência da União ao ensino médio, o Governo está se empenhando no sentido de serem concluídas as providências legislativas que dizem respeito à cooperação. Criado o Fundo Nacional do Ensino Médio, conforme projeto já em fase final de votação, talvez já no próximo ano esteja o Governo em condições de suplementar o ensino, de forma a manter os níveis atuais de anuidades, sem prejudicar a remuneração condigna, que precisa ser atualizada em face do custo de vida".

## II — REGULAMENTAÇÃO DO FUNDO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

A Lei n.º 2.342, de 25-11-1954, que cria o Fundo Nacional do Ensino Médio e lhe destina anualmente recursos correspondentes à centésima parte da renda tributária da União, enseja forma e propicia meios para a solução do que poderíamos considerar "o problema dos problemas" do nosso ensino médio.

A Comissão designada pela Portaria n.º 981, de 28-12-1954, para estudar e propor a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Médio, dedicou-se, nestes cinco meses, ao pormenorizado exame da matéria, procurando, através de pesquisas, estudos, consultas e debates, encontrar, sob a inspiração das diretrizes traçadas pelo legislador e dentro das realidades nacionais, a solução de base que, consultando os múltiplos, complexos e relevantes aspectos do problema e atendendo às legítimas reivindicações de alunos, professores e escolas, tenha, por denominador comum, os supremos interesses do ensino.

### A — Administração

#### *Conselho de Administração*

Dado que os recursos destinados ao amparo financeiro ao ensino médio foram instituídos sob a forma do Fundo Nacional, julgou preliminarmente a Comissão que será acertado constituir-se uma administração colegiada, representativa e, tanto quanto possível, autônoma, para providenciar o desenvolvimento de um programa continuado e progressivo de recuperação do ensino médio e a aplicação flexível, mas objetiva, dos recursos.

A solução assentada, sobre conciliar-se com a estrutura democrática da Nação, e com os princípios da liberdade e responsabilidade em que se inspira o Governo da República, permitirá que, para o maior proveito da educação dos adolescentes, os recursos do Fundo sejam dirigidos dentro de normas que tornem difícil, quando não impraticável, qualquer fuga às altas finalidades visadas e toda distribuição não equânime dos benefícios.

A aplicação dos recursos far-se-á através dos órgãos próprios do Ministério, mas a administração do Fundo Nacional do Ensino Médio será exercida pelo Conselho de Administração, auxiliado pelas Comissões Regionais e pelas Juntas Escolares, todos órgãos constituídos de representantes do Governo Federal e de educadores.

O Conselho de Administração, órgão deliberativo superior e cujas decisões estão sujeitas à aprovação do Ministro de Esta-

do da Educação e Cultura, será formado de nove membros: os diretores gerais do Departamento Nacional de Educação e do Departamento de Administração, os diretores do Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial e os representantes de associações de pais de família, de membros do magistério oficial, de professores e de diretores de instituições particulares de ensino.

As funções de administração do Fundo, consideradas como de caráter público relevante, não serão remuneradas.

#### B — *Recursos*

Na forma da Lei que o instituiu, os recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio destinam-se a:

- a) bolsas de estudo em benefício de adolescentes aptos necessitados;
- b) auxílio para a manutenção dos estabelecimentos de ensino;
- c) contribuições para a ampliação e a melhoria da rede escolar.

#### C — *Bolsas de estudo*

##### *Crítérios de distribuição dos recursos*

Para a distribuição das bolsas de estudo, o regulamento proposto consagra os seguintes critérios:

a — repartição dos recursos, dentro das comprovadas necessidades de cada beneficiado, entre adolescentes a que, em atenção à sua vocação e capacidade, demonstrada em provas de seleção, deva ser, ou esteja sendo, ministrado o ensino médio;

b — aplicação dos recursos em todos os Municípios do país, proporcionalmente às necessidades de cada um, determinadas, estas, em função do número de conclusões de curso primário e das oportunidades de ensino médio gratuito já existentes;

c — repartição das bolsas pelos diferentes ramos do ensino, de modo a proporcionar-lhes desenvolvimento em consonância com as peculiaridades econômicas, sociais e culturais das várias regiões do país;

d — inscrição dos bolsistas e fixação do valor da bolsa por uma Comissão de Assistência Educacional, constituída de elementos de prol de localidade;

e — escolha de bolsistas pela rigorosa ordem da classificação, obtida em provas públicas de seleção, realizadas de acordo com normas baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

*Tipos de bolsas*

O projeto prevê a instituição de bolsas de vários tipos, de modo que a educação dos adolescentes, dentro das necessidades de cada caso, possa fazer-se em regime de externato ou de internato. A fixação do valor das bolsas não ficará sujeita a outro critério que não seja o de suprir os recursos de que dispõe o adolescente para custear a própria educação. Nessas condições, fica possibilitada a instituição de bolsas de toda uma gama de valores, desde as menores, que somente propiciarão recursos para facultar o acesso à escola, até as maiores, que abrangerão os meios necessários ao custeio das providências assistenciais (vestuário, alimentação, cuidados médicos e dentários, etc.) de que o estudante, realmente capaz, acaso careça para o conveniente aproveitamento escolar.

*Vantagens do sistema proposto*

As normas apontadas visam a assegurar, ao sistema de bolsas de estudo, que serão distribuídas em grande escala, os seguintes objetivos:

a — criação de maior número de oportunidades educativas dos vários ramos do ensino médio para adolescentes aptos e necessitados;

b — distribuição equitativa dos recursos federais a toda a extensão do território;

c — graduação dos benefícios, na justa medida das necessidades de cada contemplado, de modo a evitar a discriminação econômica vigente no ensino oficial gratuito;

d — criação de novos incentivos à aplicação dos estudantes, pela preocupação que lhes será imposta de conquistar e conservar a bolsa;

e — indicação, aos governos estaduais e municipais, de um modo eficiente para o emprego dos recursos que lhes cumpre reservar para o ensino ulterior ao primário, facultando a proveitosa aplicação desses recursos, por menores que eles sejam;

f — oferecimento, à benemerência da fortuna particular, de um processo idôneo para cooperar na obra da educação e realizar, em nosso país, prática corrente em outras nações;

g — ensejo para a maior identificação da comunidade com os problemas de educação, em virtude de proporcionar, através da Comissão local de Assistência Educacional, freqüentes oportunidades para que os representantes da sociedade participem das questões e das responsabilidades inerentes à formação da juventude.

D — *Subsídios para manutenção das escolas**Fundamentos*

Posto que os poderes públicos se acham na impossibilidade de oferecer, através de uma rede de escolas oficiais gratuitas, a oportunidade educacional aos adolescentes dotados de capacidade e desprovidos de recursos, e visto que as grandes massas de estudantes, que afluem às portas das escolas médias, não dispõem de meios para cobrir o custo de satisfatório padrão de ensino particular, forçoso é convir em que a solução do problema só pode ser encontrada na inteligente articulação dos recursos do erário com os serviços idôneos de iniciativa privada.

Na oração de 12 de outubro, o Exmo. Sr. Presidente da República teve ocasião de traçar as normas a que deve obedecer essa articulação de esforços.

"A esse respeito é necessário que se estabeleça uma política de entendimento e cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura e os estabelecimentos particulares de ensino, política de boa vontade, de intuitos patrióticos, a que ninguém certamente negará apoio e estímulo. É preciso que o Governo e a iniciativa privada conjuguem esforços no sentido de criar as condições sociais e econômicas em que o direito à educação seja uma realidade e não apenas uma bonita ficção constitucional".

*Condenação do interesse comercial*

Foi calcada nessas diretrizes que a Comissão se conduziu para a regulamentação do emprego das contribuições destinadas, pela Lei n.º 2.342, à manutenção de estabelecimentos de ensino, inclusive a suplementação do salário dos professores.

O regulamento proposto funda-se no critério de que o apoio governamental não deve estender-se a todas as escolas indistintamente, mas apenas em benefício daquelas em que prevaleça o propósito educacional.

É certo que o estímulo do lucro não foi, em muitos casos, estranho à expansão da rede das escolas particulares de ensino médio, que se contam hoje em cerca de 2.000. Não é menos exato, também, que as leis orgânicas do ensino médio, ao dispo-rem que as pessoas e as entidades mantenedoras de estabelecimentos são consideradas como no desempenho de função de caráter público, já condenam implicitamente todo interesse comercial que possa influir nas organizações escolares.

A fim de pôr os recursos do Fundo a coberto do risco de serem aplicados em instituições em que subsista o intuito especulativo, determina o projeto de regulamento que, nas escolas

amparadas financeiramente, o critério de *lucro* seja substituído pelo de *renda* e que esta não ultrapasse à taxa anual de 8% do valor do patrimônio, sob pena de reverter o excesso ao Fundo Nacional do Ensino Médio.

Com a efetivação desta exigência, por ela mesma sugerida há mais de dez anos, na oportunidade da realização do I Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino (Rio, 1944), a escola particular revestir-se-á, como convém, de espírito mais acentuadamente público e há de crescer na confiança geral, pela remoção das reservas que têm impedido que se lhe tribute todo o acatamento a que faz jus e de que não pode prescindir para alcançar as elevadas finalidades educativas a que se propõe.

No intuito de assegurar o afastamento do interesse comercial, a escola subsidiada ficará obrigada a apresentar os documentos de constituição da entidade que a mantém e os balanços referentes ao último exercício, a fazer a escrituração das contas de Receita e Despesa relativas ao curso médio de acordo com as instruções que forem baixadas e a exhibir a respectiva escrituração e comprovação aos funcionários encarregados da fiscalização.

#### *Modalidade de subsídios*

A concessão de subsídios para a manutenção de estabelecimentos particulares de ensino, quer sob a forma de auxílio à própria instituição, quer sob a forma de suplementação dos salários dos professores, será feita sempre que, de acordo com critérios gerais referentes à organização administrativa e à capacidade financeira do estabelecimento, e, bem assim, às peculiaridades econômicas dos grupos sociais por eles servidos, se verifique a real necessidade do concurso do Fundo para acorrer a despesas essenciais de manutenção do ensino, inclusive a remuneração dos professores.

#### *Critérios para a aplicação*

Os subsídios para a manutenção não serão atribuídos às escolas, de modo mais ou menos empírico, à base de determinada quota por aluno matriculado, e aos professores, arbitrariamente, à razão de certa importância por aula dada, mas, em um e outro caso, calcular-se-ão de acordo com critérios decorrentes de princípios de justiça social, que visam a assegurar que o amparo financeiro do Governo para o custeio de despesas essenciais das escolas se faça apenas *quando* necessário e dentro do *quanto* necessário.

*Despesas dos estabelecimentos de ensino*

Os encargos ou verbas de despesas dos estabelecimentos de ensino podem classificar-se em três grupos: a) folha de pagamento dos professores; b) folha de pagamento do pessoal diretivo, administrativo e técnico (médico, orientador educacional, preparadores, etc.) ; c) despesas gerais (aluguel, impostos e taxas, material de ensino, de secretaria, de conservação e limpeza, contribuições a institutos de previdência, seguros, reformas e consertos, despesas diversas, depreciações, renda, etc).

A fim de que o funcionamento do estabelecimento de ensino, como aliás o de qualquer outro empreendimento, se processe em condições normais e em termos de eficiência, há necessidade de que os três grupos de despesas guardem entre si determinada proporcionalidade, pois, como é óbvio, a majoração das percentagens dos encargos correspondentes a qualquer uma das três classes só poderá fazer-se com o sacrifício das demais, rompendo o equilíbrio do sistema e comprometendo a eficiência geral do serviço.

Na Argentina, por exemplo, pela Lei n.º 13.047, de 4-10-1947, que dispõe sobre o "Estatuto del Personal Docente de Los Establecimientos de Enseñanza Privada", a percentagem da arrecadação, destinada ao pagamento de ambas as folhas do pessoal, não poderá ser inferior a 50%, facultando, assim, às despesas gerais importância correspondente até 50% .

O regulamento proposto pela Comissão arbitra para os três grupos de despesas as seguintes percentagens, sobre a arrecadação teórica (total de contribuições arrecadáveis e não apenas o total de contribuições arrecadadas) : a) folha do pessoal docente, 40% pelo menos; b) folha do pessoal diretivo, técnico e administrativo, 25% no máximo; c) despesas gerais, 35%. Como a receita teórica jamais se efetiva, em virtude da existência de matrículas gratuitas e de contribuição reduzida e, bem assim, de alunos desistentes e impontuais, a percentagem atribuída a despesas gerais não ultrapassará de 20 a 25%, sujeita que está a dedução relativa à evasão referida, estimada entre 10 e 15%.

No arbitramento das percentagens destinadas a cada um dos grupos de encargos dos estabelecimentos de ensino, conduziu-se a Comissão pelo critério de fixar condição mais próxima da realidade brasileira, em geral paupérrima em verbas de material e despesas gerais, e, não, a situação ideal, que será, talvez, a consignada na lei argentina.

*Salários dos professores. Suplementação*

Pelas normas vigentes de cálculo dos salários dos professores, a percentagem da receita escolar absorvida pela folha de

pagamento do pessoal docente varia dentro de extensos limites, atingindo muitas vezes a valores incompatíveis com a possibilidade da eficácia e, até, da sobrevivência da escola.

Em face do exposto, o regulamento, não interferindo, de forma alguma, como convém, nos controversos critérios a que deve obedecer o cálculo da remuneração condigna dos professores, determina expressamente que o salário-aula pago pelo estabelecimento de ensino deve atender a estes dois requisitos: a) observar, em cada caso, as normas de cálculo da remuneração condigna que se lhe são aplicáveis; b) não ser inferior ao quociente da importância correspondente a 40% da receita teórica pelo total de aulas a remunerar.

Para efeito de cálculo da suplementação a ser concedida aos professores — e exclusivamente para esse fim — será organizada a tabela de salários-aula-base para as várias regiões do país. A tabela será elaborada, arbitrando-se o valor do salário-aula-base para o Distrito Federal — o qual não poderá ser superior a 75% da remuneração correspondente à aula ordinária do ensino médio oficial — e ajustando-o ao custo de vida regional.

Caso o salário-aula pago pelo estabelecimento de acordo com os critérios já indicados for inferior ao salário-aula-base fixado para a região, concorrerá o professor à suplementação do Fundo Nacional do Ensino Médio, dentro de importância correspondente à diferença existente entre os dois salários.

#### *Auxílios aos próprios estabelecimentos. Equilíbrio orçamentário*

Caso a folha de pagamento do pessoal docente, calculada nos termos dos mesmos critérios, ultrapassar à percentagem de 40% da receita teórica, competirá ao estabelecimento um auxílio para a manutenção, dentro de importância correspondente à diferença existente entre a quantia efetivamente gasta com o pagamento dos professores e o valor relativo à indicada percentagem da receita.

#### *Regulagem dos preços*

Por esse mecanismo, o Fundo Nacional do Ensino Médio atuará como um verdadeiro fiel, destinado a manter o equilíbrio do sistema, intervindo ora num sentido, ora noutro, e até mesmo em ambos os sentidos, para preservar o preço do ensino dentro do limite do razoável e evitar as bruscas e freqüentes majorações das anuidades escolares.

O sistema proposto, sobre permitir auto-regulagem de preços, enseja as seguintes conveniências.

*Quanto às contribuições escolares* — Aos alunos fica, desde logo, ampliada a possibilidade de: a) ensino mais eficiente, mi-

nistrado por professores devidamente remunerados em escolas destituídas de propósitos comerciais; b) tabelas de preços que correspondam ao custo real do serviço e cuja modicidade ou acessibilidade será estabelecida por um sistema orgânico de participação governamental.

*Quanto aos salários dos professores* — A remuneração do trabalho docente oscilará, como até aqui, de acordo com o número de aulas de que o professor é encarregado e com o custo de vida da região, mas, diversamente do que agora ocorre, tenderá a ser igual para tarefas iguais prestadas em estabelecimentos situados na mesma região.

Vale isto a dizer que o trabalho docente doravante tenderá a ter a mesma remuneração, quer se exerça em escolas de contribuições módicas, destinadas às classes menos aquinhoadas, quer se efetue em instituições de preço mais alto, mantidas por famílias de recursos.

Sendo um só o salário-aula-base referente a determinada localidade, mas podendo diferir o salário-aula pago pelas várias instituições locais de acordo com vários fatores, notadamente com o nível de contribuições cobradas aos alunos, é claro que também variará, em relação a cada escola, o valor da suplementação a ser atendida com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio. E essa variação atenderá precisamente aos princípios de equanimidade, isto é, será maior a suplementação dos salários dos professores de estabelecimento do ensino de contribuições módicas, destinadas a jovens de menos recursos; será menor, e até nenhuma, a participação do Fundo Nacional do Ensino Médio no pagamento de professores de escolas freqüentadas por famílias em boa situação econômica, auto-suficientes para prover o custo integral dos estudos dos filhos.

Toda vez que ocorrerem modificações locais do custo de vida, será naturalmente revisto o ajustamento do padrão oficial e, sempre que esse padrão fôr elevado, poderão ser automaticamente majorados os proventos do magistério particular.

*Quanto à economia das escolas* — Estabelecida a percentagem justa da receita (40%) que a escola, dentro de condições de eficiência funcional, pode destinar ao pagamento dos professores, os auxílios prestados pelo Fundo Nacional do Ensino Médio diretamente às escolas tenderão a pô-las em situação de relativa igualdade em face dos ônus com a folha do pessoal docente e, conseqüentemente, dos dois outros grupos de encargos. Hoje tal não ocorre, sendo a absorção da receita escolar pela folha de professores maior em relação a estabelecimentos modestos, de menores recursos, isto é, os de contribuição mais módica ou de matrícula mais reduzida.

*Quanto a recursos do Fundo* — No sistema proposto não é de recear-se que, com o propósito de forçar o Fundo Nacional do Ensino Médio ao pagamento de subsídios maiores, estabeleçam as instituições de ensino tabelas de contribuições desnecessariamente baixas. Aplicando-se parte da receita escolar ao pagamento do pessoal docente e destinando-se a parte restante a cobrir todos os demais múltiplos encargos do empreendimento, é certo que, se assim agisse, a escola estaria privando-se dos recursos necessários para satisfazer a todos esses ônus.

Neste particular está assegurado o custo parcimonioso do sistema de financiamento proposto: a escola procurará auferir, na medida do razoável, os recursos de que as famílias podem dispor para a educação dos filhos, e o poder público federal, através do Fundo Nacional do Ensino Médio, será solicitado a amparar a iniciativa apenas nos estritos limites de suas reais necessidades, poupando-se, desta forma, de eventuais desperdícios.

*Quanto ao ensino* — A colaboração da União com os estabelecimentos particulares de ensino, feita pela forma preconizada, ensejará maior contato entre o Governo, as escolas, os educadores e os educandos, fato de que poderão resultar reais vantagens para o ensino, muitas de ordem geral, que constam do próprio texto do regulamento, outras, de caráter especial, a serem objeto de referência nos convênios que o Ministério da Educação e Cultura celebrará.

#### *Criação artificial de escolas*

Para prevenir os inconvenientes decorrentes da criação artificial de escolas, prevê a regulamentação que as contribuições para a manutenção só serão concedidas a cursos que preencham condições mínimas de tempo de funcionamento, de matrículas, de instalações e de constituição de corpo docente.

#### *Medidas acauteladoras*

A fim de assegurar aplicação criteriosa e idônea dos recursos destinados a subsídios para a manutenção dos estabelecimentos de ensino, estabelece ainda a regulamentação proposta uma série de exigências referentes ao modo de calcular a receita teórica, aos critérios a observar no cálculo e no pagamento dos salários, ao máximo de aulas semanais suplementáveis de cada professor, à forma de remessa dos subsídios e às penalidades que serão aplicadas em caso de irregularidade ou malversação.

#### *Proporcionalidade dos benefícios*

Na hipótese de os recursos destinados a subsídios para a manutenção das escolas não serem, em dado exercício, suficien-

tes para atender a todas as necessidades comprovadas, os auxílios serão prestados a todas as instituições, dentro do critério da proporcionalidade.

#### *E — Contribuições para a difusão e o aperfeiçoamento do ensino*

##### *Finalidades*

As contribuições destinadas à ampliação e à melhoria da rede de escolas de ensino médio serão aplicadas em:

- a) aquisição, construção e ampliação de instalações destinadas ao ensino médio ou a práticas educativas desse ensino;
- b) aumento e melhoria do equipamento escolar;
- c) aperfeiçoamento dos métodos de ensino e do pessoal docente, técnico e administrativo que serve a esse ensino.

##### *Critérios de aplicação*

A fim de compensar, sempre que possível e conveniente, o desproporcional crescimento das redes pública e particular de escolas de ensino médio, os auxílios poderão ser aplicados predominantemente naquela, até o limite de 70% das disponibilidades fixadas em cada exercício para esta rubrica.

As contribuições destinadas à ampliação da rede de escolas públicas serão distribuídas entre as Unidades da Federação, proporcionalmente à população, às matrículas de curso primário e ao desenvolvimento da rede local do ensino médio oficial, e a sua aplicação se fará em entendimento e cooperação com os poderes públicos estaduais e municipais.

As contribuições para os estabelecimentos particulares serão concedidas de preferência àqueles que forem mantidos por fundações, cooperativas e associações de finalidades sociais e culturais, tendo em vista as possibilidades didáticas do estabelecimento, as condições financeiras da entidade que o mantém e as peculiaridades sócio-econômicas das comunidades por êle servidas.

##### *Amortização ou reversão ao patrimônio público*

Aos investimentos feitos com recursos do Fundo deve ser assegurada a reversão ao patrimônio público, com a mesma finalidade, em caso de extinção da entidade mantenedora do estabelecimento e, quando não fôr garantida esta hipótese, a contribuição prestada deve ser amortizada, dentro do prazo máximo de cinco anos, com matrículas gratuitas e de contribuição reduzida.

*Convênios*

A aplicação dos recursos será feita, em cada caso, mediante convênio especial, devendo a entidade pública ou particular contratante participar do investimento em proporção não inferior a 25% do respectivo custo e oferecer garantias de ultimização da obra e a efetiva utilização dos benefícios nos fins visados.

Enquadra ainda a regulamentação uma série de dispositivos destinados a garantir aos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio aplicação criteriosa e segura, impedindo a malversação dos dinheiros públicos, inclusive o locupletamento de terceiros.

*CONCLUSÃO*

A regulamentação proposta, encarando o problema sob os vários ângulos, está dentro dos objetivos da lei e atende ao seu espírito.

As soluções preconizadas, quer sejam exercidas em benefício direto dos alunos (bolsas de estudo), dos professores (suplementação de salários), da escola (auxílios para o custeio de despesas essenciais de manutenção) ou da própria difusão do ensino (ampliação da rede escolar), estão todas entrosadas e dirigidas para um grande propósito comum: a necessidade de criar ao ensino médio condições que permitam proporcionar-lhe estrutura, eficiência e disseminação que atendam às conveniências do país e aos imperativos da nossa época.

É óbvio que a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Médio, mero regimento de aplicação de recursos, não resolverá, por si só, os complexos e variados problemas do ensino médio, mas confiamos em que, pelos critérios que estabelece para o emprego desses meios, criará condições de trabalho mais eficiente e possibilidades de execução mais proveitosa às novas normas pedagógicas, que urge sejam estabelecidas, no sentido de atribuir, à escola média brasileira, dentro de um caráter acentuadamente formativo, a finalidade própria de cuja ausência tanto se ressentem.

O Fundo Nacional do Ensino Médio representará um marco no progresso educacional do Brasil, destinado, como está, a promover a reforma de base, que de há muito se impunha, no nosso aparelho escolar, para pô-lo em condições de realizar efetivamente os fins a que se propõe.

Em face da complexidade da matéria e da precariedade tão própria a toda obra humana, a observância do regulamento irá denunciar deficiências e inconvenientes, apontando a necessidade de adimplementos e de correções.

DISCURSO DO DR. CARLOS PASQUALE, DIRETOR DO DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

"Exmo. Sr. Presidente da República:

A Comissão designada para elaborar o projeto de regulamento do Fundo Nacional do Ensino Médio, instituído pela Lei n. 2.342, de 25-11-1954, após cinco meses de pesquisas e estudos, consultas e debates, concluiu o trabalho, apresentando-o, acompanhado de fundamentada justificação, à consideração do Exmo. Sr. Ministro da Educação, que não apenas se dignou aprová-lo, como, ainda, conferindo grande honra à Comissão, determinou que ela mesma comparecesse, incorporada, a esta solenidade, para submeter a relevante matéria ao despacho de Vossa Excelência.

O projeto de regulamento, inspirado nas diretrizes traçadas pelo legislador e calcado na segura orientação do atual Governo, estabelece, para os recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio, aplicação que consulta aos variados, importantes e complexos aspectos do problema e atende às legítimas reivindicações de alunos, professores e escolas.

Dentro da realidade brasileira e tendo por objetivo os superiores interesses da educação nacional, o amparo da União ao ensino médio far-se-á sob a forma de bolsas de estudo a adolescentes capazes, mas desprovidos de meios, subsídios para a suplementação de salários de professores, auxílio para custeio de outras despesas essenciais do ensino e contribuições para ampliação, aprimoramento e adequação da rede escolar.

Os vários tipos de auxílio serão prestados de acordo com critérios que se articulam de modo a constituírem, no conjunto, um extenso mecanismo, em cujo funcionamento, estarão sempre presentes — objetivos e equânimes — os propósitos de equilibrar desajustamentos de grupos sociais, atender a desníveis econômicos e culturais das diversas regiões e corrigir o anômalo desenvolvimento dos vários ramos do ensino médio.

Procurando introduzir, no aparelho educacional do país, prática já adotada em outras nações, a direção do emprego dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio será entregue ao Conselho de Administração, órgão de constituição colegiada, tanto quanto possível autônomo, formado de diretores do Ministério da Educação e Cultura e representantes dos educadores, professores e pais de família. Esta forma de administração, que possibilita os debates de idéias sobre problemas comuns e a co-participação nas decisões de interesse geral, se coaduna com os postulados da democracia, que, mais do que um regime político

estruturado em normas imutáveis, significa um sistema de livre colaboração e um método de criação de ordem social.

O amparo da União só se exercerá em favor de instituições em que prevaleçam as finalidades educativas, isto é, das escolas nas quais o exercício da função de caráter público, em que se encontram investidas, seja garantido pelo rigoroso afastamento de qualquer interesse comercial.

Num país como o nosso, em que 80% dos estabelecimentos de ensino médio são mantidos pela iniciativa particular, esta providência assume transcendente importância e, mais do que uma simples reforma, como tantas que já ensaiamos, representa, por si só, uma verdadeira revolução do ensino médio.

Afastada dos estabelecimentos de ensino a existência e a suposição da existência de intuítos especulativos, teremos outorgado às escolas particulares caráter mais acentuadamente público, criando-lhes atmosfera de geral acatamento, de cuja falta elas tanto se ressentem na realização da obra educativa a que se propõem empreender e para a qual o Governo as credencia.

Esta orientação está dentro da política educacional da União, a qual, nos delineamentos por V. Excia. traçados na Oração de 12 de outubro, "não consistirá em anular o que já iniciamos, nem iniciar o que não podemos realizar", mas procurará "valorizar o que está bem feito, corrigir falhas onde houver e, sobretudo, conferir autenticidade à obra educativa".

Amparados os alunos, professores e escolas com o auxílio dos poderes públicos, estarão asseguradas condições de trabalho mais eficiente e possibilidades de execução mais proveitosa aos novos regulamentos de ensino, cujos projetos atualmente tramitam pelas Casas do Poder Legislativo.

Para a aplicação dos recursos destinados ao custeio de bolsas de estudo, a se distribuírem em todos os Municípios do país, proporcionalmente às necessidades de cada um, serão instituídas Comissões locais de Assistência Educacional, organismos que, pelo seu funcionamento, assegurarão mais ativa e mais solidária participação da sociedade nos encargos e nas responsabilidades da educação da juventude.

Todas as soluções propostas são, pela sua natural flexibilidade, de molde a se adaptarem às progressivas modificações que ocorrerem nos quadros do ensino médio, não importando, nenhuma delas, em novos encargos de administração e, menos ainda, em orientação irretirável do Governo.

O diploma legal que instituiu o Fundo Nacional do Ensino Médio, representa um instrumento de participação ativa da União no ensino de segundo grau de todo o país.

No âmbito desse ensino, nenhuma outra lei posterior à da criação do Colégio Pedro II, em 1837, lhe pode ser comparada

pela significação, pelo vulto e pelos reflexos a que está destinada a produzir no panorama educacional brasileiro.

A Nação está a dever a V. Excia., Exmo. Sr. Presidente da República, o amplo benefício da promulgação da Lei n.º 2.342.

A Comissão encarregada de elaborar-lhe o regulamento por-fiou por fazer obra que não a desmerecesse, certa, porém, de que, como já observou Bernardo Pereira de Vasconcelos, "a perfeição de obra tal só pode provir-lhe da experiência: ela e o tempo é que hão de mostrar a necessidade de alterações e modificações, que cumpre fazer, pois um dos meios e talvez o mais proveitoso de fazer sentir os inconvenientes de um regulamento é sua fiel e pontual execução".

DECRETO N.º 37.494 — DE 14 DE JUNHO DE 1955

*Regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio*

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, e à vista do disposto no art. 6.º da Lei n.º 2.432, de 25 de novembro de 1954, decreta:

CAPÍTULO I

*Objetivos, Recursos e Critérios de aplicação*

Art. 1.º O Fundo Nacional do Ensino Médio, instituído pela Lei n.º 2.432, de 25 de novembro de 1954, tem como objetivo concorrer para a manutenção, o aperfeiçoamento, a difusão e a acessibilidade do ensino de grau médio, contribuindo financeiramente, na estrita medida das necessidades dos alunos, dos professores e dos estabelecimentos, para proporcionar maior número de oportunidades educacionais, sem prejuízo da qualidade do ensino e da remuneração do trabalho docente.

Art. 2.º Constituem recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio:

- a) dotação orçamentária nunca inferior a 0,01 (um centésimo) da renda da União resultante dos impostos;
- b) renda proveniente dos tributos federais que para esse fim vierem a ser criados;
- c) juros de depósitos bancários do mesmo Fundo.

Art. 3.º Os créditos orçamentários e adicionais destinados ao Fundo Nacional do Ensino Médio serão, automaticamente, registrados pelo Tribunal de Contas e distribuídos ao Tesouro Nacional.

Art. 4.º Os recursos destinados ao Fundo Nacional do Ensino Médio serão depositados no Banco do Brasil Sociedade Anônima ou na Caixa Econômica Federal do Rio de Janeiro, em conta especial à disposição do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 5.º Os recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio são destinados a:

a) bolsas de estudo aos adolescentes mais capazes, dentre os necessitados;

b) subsídios para manutenção de estabelecimentos de ensino secundário, comercial e industrial, sob a forma de auxílio ao próprio estabelecimento ou de suplementação de salários de professores;

c) contribuições a entidades públicas ou privadas, para promover a difusão e o aperfeiçoamento do ensino de grau médio, inclusive para ampliação e melhoria do aparelhamento escolar.

Parágrafo único. O montante dos subsídios referidos na letra *b* não poderá ser superior a 50% (cinquenta por cento) do total dos recursos aplicáveis em cada exercício.

Art. 6.º A aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio far-se-á com observância dos seguintes critérios:

I — a quota referida na alínea *a* do artigo anterior será aplicada nas unidades da Federação nos limites das deficiências de cada uma; tendo em vista as conclusões de curso primário e as oportunidades de ensino médio existentes;

II — a quota correspondente às finalidades mencionadas na alínea *b* do artigo anterior será aplicada em estabelecimentos particulares de ensino de todo o país, sempre que, de acordo com critérios gerais que atendam à organização administrativa, à capacidade financeira do estabelecimento e, bem assim, às peculiaridades econômicas dos grupos sociais por eles servidos, se verifique a necessidade do concurso do Fundo Nacional do Ensino Médio para acorrer a despesas essenciais de manutenção, inclusive a remuneração dos professores;

III — a quota mencionada na alínea *c* do artigo anterior será aplicada no Distrito Federal, Estados e Territórios, de acordo com as necessidades econômicas e culturais de cada um.

## CAPÍTULO II

### *Administração do Fundo Nacional do Ensino Médio*

Art. 7.º São órgãos de administração do Fundo Nacional do Ensino Médio:

Conselho de Administração;

Diretorias do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial;

Comissões Regionais;

Juntas Escolares.

Art. 8.º O Conselho de Administração compor-se-á dos seguintes membros:

Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação;

Diretor Geral do Departamento de Administração;

Diretor do Ensino Secundário;

Diretor do Ensino Comercial;

Diretor do Ensino Industrial;

Representante de associações de pais de família;

Representante do ensino oficial de grau médio;

Representante de associações de classe de estabelecimentos particulares de ensino médio;

Representante de associações de classe de professores de estabelecimentos particulares de ensino médio.

§ 1.º Os quatro últimos membros serão designados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura com mandato de dois anos.

§ 2.º Sempre que a categoria tiver constituído associação ou entidade sindical de grau superior e de âmbito nacional, a escolha do representante se fará entre os nomes de uma lista tríplice apresentada pela respectiva entidade.

Art. 9.º Cabe ao Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação presidir e representar o Conselho de Administração.

Parágrafo único. Na falta ou no impedimento do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, presidirá o Conselho de Administração o membro que fôr para esse fim designado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 10. O Conselho de Administração será assessorado por uma Comissão Auxiliar, constituída de três membros indicados pelo Presidente, com aprovação do Plenário.

§ 1.º Cada membro da Comissão Auxiliar deverá ser especializado em um dos ramos do ensino médio e integrará, como representante do Conselho de Administração, as comissões a que se refere o art. 13.

§ 2.º Cabe à Comissão Auxiliar apreciar preliminarmente todos os assuntos e documentos que forem submetidos à decisão do Conselho de Administração.

Art. 11. Compete ao Conselho de Administração: a) fixar, anualmente, as quotas destinadas aos vários objetivos do Fundo Nacional do Ensino Médio, de acordo com os critérios estabelecidos;

- b) organizar o plano anual de aplicação dos recursos e submetê-lo à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura;
- c) fixar as quotas que devem ser postas à disposição das Diretorias do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial, para o financiamento do plano de aplicação aprovado;
- d) estabelecer normas para a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio e execução dos planos;
- e) decidir, em grau de recurso, sobre convênios a serem firmados ou rescindidos com entidades públicas e privadas;
- f) decidir sobre a instituição de Comissões Regionais;
- g) aprovar os relatórios apresentados pelas Diretorias do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial;
- h) apresentar, anualmente, ao Ministro de Estado da Educação e Cultura o relatório geral do Fundo Nacional do Ensino Médio;
- i) elaborar o seu regimento interno e submetê-lo à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura;
- j) decidir sobre os casos omissos.

Art. 12. Cabe às Diretorias do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial, quer diretamente, quer através dos órgãos que superintendem:

- a) apresentar ao Conselho de Administração projetos de planos de aplicação de recursos;
- b) celebrar e rescindir com entidades públicas e particulares convênios correspondentes aos planos de aplicação dos recursos ;
- c) acompanhar, assistir e fiscalizar a execução dos convênios;
- d) propor ao Conselho de Administração a instituição de Comissões Regionais e designar os respectivos componentes;
- e) movimentar os recursos postos à sua disposição, efetuar os pagamentos, tomar contas e comprovar, na forma da lei, as despesas realizadas;
- f) aprovar os Relatórios apresentados pelas Comissões Regionais;
- g) apresentar, anualmente, ao Conselho de Administração, circunstanciado relatório dos trabalhos realizados e do desenvolvimento dos planos.

Art. 13. Cada Diretoria será assessorada por uma Comissão composta de três membros, sendo dois designados pelo respectivo Diretor e um representante do Conselho de Administração.

Parágrafo único. Cabe às Comissões referidas neste artigo, além de outras atribuições que lhe forem cometidas, apre-

ciar e informar todos os assuntos e documentos que, sobre os interesses do respectivo ramo de ensino, devem ser submetidos pelo Diretor à decisão do Conselho de Administração.

Art. 14. Haverá tantas Comissões Regionais quantas forem julgadas necessárias pelo Conselho de Administração, obedecidas, sempre que conveniente, as divisões dos serviços de inspeção federal.

Art. 15. As Comissões Regionais compor-se-ão de cinco membros escolhidos entre pessoas de ilibada conduta, que se interessem pelos problemas do ensino médio.

§ 1.º Integrarão cada Comissão Regional pelo menos um diretor e um professor de estabelecimento de ensino médio e uma autoridade do ensino federal, que a presidirá.

§ 2.º Os membros das Comissões Regionais serão designados pelo prazo de dois anos, sendo permitida a recondução de três deles.

Art. 16. Compete às Comissões Regionais:

a) receber, dos estabelecimentos de ensino e entidades da respectiva circunscrição, os requerimentos de inscrição, os pedidos de auxílios e a documentação correspondente;

b) examinar os assuntos e documentos e encaminhá-los à respectiva Diretoria com parecer fundamentado;

c) acompanhar e fiscalizar a execução dos convênios firmados pelo Ministério da Educação e Cultura com entidades e estabelecimentos públicos ou particulares;

d) denunciar, às respectivas Diretorias, as irregularidades verificadas e propor, se fôr o caso, a rescisão do convênio celebrado;

e) apresentar relatórios sobre a execução dos convênios celebrados, bem como sobre as demais atividades.

Art. 17. Para acompanhar a execução dos convênios firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e os estabelecimentos de ensino, organizar-se-á, no próprio estabelecimento, uma Junta Escolar.

§ 1.º Constituirão a Junta Escolar o diretor do estabelecimento, um representante dos professores e um representante do Ministério da Educação e Cultura.

§ 2.º O representante do Ministério da Educação e Cultura será designado pelo presidente da Comissão Regional e o representante dos professores será escolhido pelos professores do curso subsidiado com direito a suplementação de salários nos termos deste decreto.

Art. 18. Cumpre a cada um dos membros da Junta Escolar:

a) acompanhar e fiscalizar a execução dos convênios;

b) examinar e visar todos os documentos que devam ser encaminhados à consideração dos órgãos superiores do Fundo Nacional do Ensino Médio, inclusive comprovação de despesas, recibos, faturas, folhas de pagamento, livros de escrituração, orçamento de receita e despesa, documentos que os devem instruir, relatórios e respectivos balanços;

c) denunciar qualquer irregularidade verificada.

Art. 19. As funções de administração do Fundo Nacional do Ensino Médio referidas no art. 7.º são consideradas como serviço público relevante e não serão remuneradas.

### CAPÍTULO III

#### *Bolsas de estudo*

Art. 20. As bolsas de estudo, mantidas com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio, destinar-se-ão a suprir, nos limites das respectivas necessidades, o custeio da educação de adolescentes a que, em atenção à sua maior capacidade, demonstrada em provas de seleção, deva ser ou esteja sendo ministrado o ensino médio.

Art. 21. Os recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio destinados anualmente a bolsas de estudo (R) serão aplicados entre o Distrito Federal, os Municípios dos Estados e os Territórios da Federação proporcionalmente às necessidades de cada um (r), determinadas, estas, em função do número de conclusões de curso primário (c) e de oportunidades de ensino médio gratuito já existentes na localidade (o) e dos totais nacionais de conclusões de curso primário (C) e de oportunidades de ensino médio gratuito (O), de acordo com a seguinte fórmula:

$$r = Rx \frac{c-o}{C-O}$$

Art. 22. A repartição das bolsas de estudo entre os ramos do ensino médio objetivará proporcionar aos mesmos desenvolvimento em harmonia com as peculiaridades econômicas, sociais e culturais das várias regiões.

Art. 23. A inscrição de candidatos a bolsas de estudo, mediante a verificação das suas necessidades, será atribuída a uma Comissão local de Assistência Educacional, constituída de pessoas de reconhecida idoneidade, que se interessem pelos problemas de educação.

Art. 24. A classificação dos candidatos mais capazes, dentre os inscritos, far-se-á em provas públicas, realizadas de acordo com instruções baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Classificados os candidatos, serão os mesmos atendidos, pela ordem de classificação, dentro dos recursos atribuídos ao município.

Art. 25. As bolsas de estudo suprirão, conforme as circunstâncias, o custeio de despesas essenciais à educação de adolescentes em regime de externato ou de internato.

Art. 26. A bolsa de estudo será, de regra, concedida para a série inicial e mantida até a conclusão do curso.

§ 1.º O Ministério da Educação e Cultura providenciará para que seja dada assistência educacional aos bolsistas.

§ 2.º Perderá a bolsa o estudante que dela não mais necessitar ou que vier a desmerecê-la, por não satisfazer às condições de aproveitamento escolar e de conduta que forem estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 27. A admissão de bolsista, para série posterior à primeira de qualquer curso, somente poderá ser feita em caráter excepcional e nos termos das instruções que forem baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 28. O Conselho de Administração submeterá, anualmente, à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura o plano de distribuição de bolsas de estudo.

Art. 29. Mediante convênio, o Ministério da Educação e Cultura poderá atribuir a execução total ou parcial do plano de bolsas de estudo a entidade pública ou privada, que inclua, entre as suas finalidades, concessão de bolsas de estudo a alunos de ensino médio.

#### CAPÍTULO IV *Subsídios para manutenção de estabelecimento de ensino*

Art. 30. A concessão de subsídios para a manutenção, seja sob a forma de auxílios aos próprios estabelecimentos, seja sob a forma de suplementação de salários de seus professores, só se fará em relação a cursos de ensino secundário, comercial e industrial, que preencham, pelo menos, os seguintes requisitos:

a) funcionamento regular, sob o regime de inspeção federal, há quatro anos, sem nota desabonadora;

b) matrícula não inferior a 100 (cem) e 60 (sessenta) alunos, conforme se tratar respectivamente de primeiro ou de segundo ciclo do curso;

c) não ter mais de um quarto das disciplinas regidas por professores ainda dependentes da últimação do registro no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura;

d) instalações e equipamento de uso exclusivo da entidade mantenedora.

Parágrafo único. Em relação a estabelecimento de ensino mantido por fundações, o prazo a que se refere a alínea *a* deste artigo poderá, a juízo do Conselho de Administração, ser reduzido até a metade.

Art. 31. O estabelecimento que pretender subsídios para a manutenção de curso de ensino médio requererá, dentro do prazo fixado pelo Conselho de Administração, a sua inscrição para esse fim.

Parágrafo único. O requerimento deverá ser acompanhado de:

a) prova de que o curso preenche os requisitos do artigo anterior;

6) contrato social ou instrumento de constituição da entidade mantenedora.

c) balanço do movimento financeiro e econômico do estabelecimento e balanço geral e demonstração de resultados da entidade que o mantém, relativos ao último exercício.

Art. 32. A concessão de subsídios para a manutenção de curso de ensino médio obriga o estabelecimento a:

I — proceder ao registro das contas de Receita e Despesas, privativas do curso subsidiado, de acordo com as instruções expedidas pelo Conselho de Administração, e a exhibir, nos termos das mesmas instruções, a respectiva escrituração e com provação ;

II — destinar à remuneração dos professores do curso subsidiado importância não inferior a 40% (quarenta por cento) da receita teórica do curso, calculada esta, multiplicando-se o número de alunos matriculados nas várias classes pelo valor das contribuições correspondentes e observando-se, quando fôr o caso, o disposto no art. 34 deste decreto;

III — não debitar à conta de Despesa, a título de remuneração dos diretores e do pessoal técnico e administrativo, importância superior a 25% (vinte e cinco por cento) da receita teórica do curso;

IV — destinar ao Fundo Nacional do Ensino Médio os resultados líquidos anuais que, apurados de acordo com os critérios fixados pelo Conselho de Administração, excederem a 8% (oito por cento) do valor dos bens que servem ao Curso.

Art. 33. No cálculo da receita teórica será computado, como contribuição correspondente a cada aluno, a totalidade das importâncias exigidas, a qualquer título, dos alunos externos.

Parágrafo único. Em estabelecimentos de ensino que funcionarem exclusiva ou predominantemente em regime de semi-

internato ou de internato, as contribuições dos alunos semi-internos e internos de que trata este artigo não poderão ser computados em importância inferior à dos alunos externos e nem inferior a 45% (quarenta e cinco por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) das respectivas contribuições globais.

Art. 34. Quando o estabelecimento de ensino, ou a instituição que o mantém, receber, para manutenção, sob qualquer forma, auxílio de poder público, de autarquia ou de particulares, quer do país, quer do estrangeiro, o valor correspondente a esses auxílios, computado proporcionalmente ao número de alunos do curso subsidiado, será incluído no cálculo da receita teórica do curso.

Art. 35. O salário-aula dos professores de cursos subsidiados atenderá às normas que regulam a remuneração condigna e não poderá ser inferior ao quociente da divisão da importância referida no item II do art. 32 pelo total anual das aulas do currículo oficial, calculado este, multiplicando-se por 60 (sessenta) o número de aulas semanais correspondentes a cada classe.

Parágrafo único. Quando o estabelecimento contratar, com um ou mais professores, salário-aula superior ao salário-aula-base, a que se refere o art. 39, não serão debitadas à conta de Despesa, para os efeitos deste decreto, as importâncias que excederem ao salário-aula-base.

Art. 36. É facultado aos estabelecimentos de ensino pertencentes a congregações religiosas imputar como Despesa, dentro dos limites fixados nos itens II e III do art. 32, os salários que caberiam a membros da Congregação que prestem serviços ao curso subsidiado.

Parágrafo único. O salário-aula imputável a professores membros de congregações religiosas será atribuído apenas para as aulas do currículo oficial e será igual ao quociente da divisão, de 40% (quarenta por cento) da receita teórica pelo total anual de aulas a remunerar.

Art. 37. Os estabelecimentos inscritos para a obtenção de subsídios apresentarão anualmente, dentro do prazo que fôr fixado e de acordo com os modelos aprovados, o orçamento da Receita e Despesa relativo ao curso a subsidiar.

Parágrafo único. O orçamento referido neste artigo será acompanhado dos seguintes elementos, além de outros que venham a ser exigidos; quadro geral de matrículas, relação nominal dos alunos, horário, tabela de contribuições e relação dos professores com indicação do número de registro, qualificação e condições de trabalho.

Art. 38. A necessidade da concessão de subsídios para a suplementação de salários de professores será verificada pelo

confronto dos salários-aula calculados na forma dos artigos 35 e 36 com o salário-aula-base estabelecido para a região.

Art. 39. Cabe ao Conselho de Administração do Fundo Nacional do Ensino Médio organizar, exclusivamente para os fins indicados neste decreto, a tabela de salários-aula-base correspondente ao ensino médio particular, nas várias regiões do país.

§ 1.º A tabela referida será organizada, arbitrando-se o salário-aula-base para o Distrito Federal e ajustando-o, para os Estados e Territórios, ao custo de vida regional.

§ 2.º O valor do salário-aula-base não poderá ser, no Distrito Federal, superior a 3/4 (três quartos) da remuneração que corresponde à aula ordinária dos professores catedráticos de estabelecimento de ensino médio, mantido pelo Governo Federal na Capital da República.

§ 3.º O salário-aula-base (sb), nas demais cidades, constituir-se-á de duas parcelas: uma, constante, equivalente a um terço do salário-aula-base, fixado para o Distrito Federal (SB) e a outra, variável, correspondente a 2/3 (dois terços) do mesmo salário, multiplicado por uma fração cuja numerador será o salário mínimo local (sm) e o denominador, o salário mínimo na Capital da República (SM).

$$sb = \frac{SB}{3} + \frac{2SB}{3} \times \frac{sm}{SM}$$

Art. 40. Quando o salário-aula pago pelo estabelecimento de ensino for inferior ao salário-aula-base fixado para a localidade, a diferença entre os dois salários representará o valor máximo da suplementação-aula que poderá ser atendida com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio.

Parágrafo único. O valor máximo da suplementação-aula atribuível a professores membros de congregações religiosas será equivalente à metade da diferença existente entre o salário-aula-base da região e o salário-aula que lhes for imputado, na forma do parágrafo único do art. 36, e será pago como auxílio ao próprio estabelecimento, nos termos do parágrafo único do art. 47.

Art. 41. A suplementação-aula não poderá exceder a 30% (trinta por cento) do salário-aula-base correspondente.

Art. 42. Não serão suplementados os salários-aula correspondentes a classes cuja matrícula efetiva for inferior a 30 (trinta) alunos.

Parágrafo único. Quando se tratar de única classe de determinada série existente no estabelecimento ou na localidade, esse limite mínimo será, respectivamente, de 20 (vinte) e de 10 (dez) alunos.

Art. 43. Não serão admitidos à inscrição para receber benefícios do Fundo Nacional do Ensino Médio, ou dela serão excluídos, os cursos que não tiverem funcionado, no ano anterior, o número mínimo de dias fixado em instruções baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura ou que não tiverem ministrado pelo menos 90% (noventa por cento) do total das aulas correspondentes.

Art. 44. Somente será suplementado o salário-aula do professor que preencher os seguintes requisitos:

- a) ser portador de registro para o ensino da disciplina;
- b) ser assíduo e pontual no desempenho de suas atribuições;
- c) cumprir os programas e observar as instruções metodológicas expedidas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Perderá o direito à suplementação do salário o professor que, salvo por motivo de doença, nojo ou gala devidamente comprovado, faltar a mais de 10% (dez por cento) das aulas.

Art. 45. Não serão suplementadas as aulas semanais de cada professor que excederem de 36.

Art. 46. O subsídio máximo que poderá ser concedido ao estabelecimento, para a suplementação de salários dos professores, será determinado multiplicando-se a importância correspondente à suplementação-aula pelo total anual de aulas a remunerar.

Art. 47. Os subsídios para a manutenção, sob a forma de auxílio ao próprio estabelecimento, serão orçados pelo confronto da importância a que, calculado nos termos dos arts. 35 e 36, atingir o custo anual das aulas do currículo oficial e a importância que lhe caberia despende, para esse fim, dentro do limite fixado no item II do art. 32.

Parágrafo único. Não serão concedidos auxílios para a manutenção de estabelecimento de ensino em que o salário-aula, determinado pela divisão da importância correspondente a 40% (quarenta por cento) da receita teórica pelo total de aulas do currículo oficial for superior ao salário-aula-base fixado para a localidade.

Art. 48. O total dos subsídios para a manutenção não poderá exceder a 35% (trinta e cinco por cento) da receita teórica do curso.

Art. 49. À vista das disponibilidades destinadas, no exercício, a subsídios para a manutenção e em face das condições dos estabelecimentos inscritos, o Conselho de Administração organizará o plano de aplicação dos recursos, de modo que, se não puderem ser atendidas integralmente todas as deficiências financeiras comprovadas, sejam os subsídios prestados dentro do critério de proporcionalidade.

Art. 50. O Ministério da Educação e Cultura, na forma do plano aprovado, celebrará, pelos seus órgãos competentes, convênios com os estabelecimentos, estipulando condições que atendam a peculiaridades de cada caso e concorram para a contínua melhoria do ensino.

Art. 51. O pagamento de subsídios para a manutenção será efetuado por quotas, ficando a remessa das quotas posteriores à primeira dependente de comprovação da aplicação e do acerto das contas relativas às anteriores.

Art. 52. A infração de dispositivo deste decreto importará na rescisão do convênio e no cancelamento de auxílio.

Art. 53. A rescisão do convênio não exclui a cominação de penalidades a que o estabelecimento e as pessoas envolvidas na infração estejam sujeitas.

Parágrafo único. Pelas infrações, a que se refere o artigo anterior, respondem solidariamente o diretor de estabelecimento e os proprietários ou responsáveis pela entidade mantenedora.

## CAPÍTULO V

### *Contribuições para a difusão e o aperfeiçoamento do ensino*

Art. 54. As contribuições a que se refere o item "c" de art. 5.º destinam-se ao aumento da rede de estabelecimentos de ensino médio, à ampliação e à melhoria das suas instalações e equipamento, bem como ao aperfeiçoamento dos métodos de ensino e do pessoal docente, técnico e administrativo.

Parágrafo único. A aplicação dos recursos anualmente reservados para as finalidades mencionadas neste artigo far-se-á no sentido de atender às deficiências existentes e de proporcionar aos vários ramos do ensino médio o desenvolvimento que consulte às condições econômicas e culturais de cada região.

Art. 55. Será destinada, ao ensino mantido pelos governos estaduais e municipais, importância não superior a 70% (setenta por cento) dos recursos reservados anualmente à ampliação e à melhoria da rede escolar.

§ 1.º Os recursos de que trata este artigo serão aplicados nas várias Unidades da Federação proporcionalmente à população, ao número de conclusões de curso primário e aos totais de matrículas das escolas médias estaduais e municipais, de acordo com a seguinte fórmula:

$$\pi = \frac{R}{3} \left( \frac{p}{P} + \frac{c}{C} + \frac{m}{M} \right)$$

em que r, R, p, P, c, C, m, M representam os recursos, as populações, as conclusões e as matrículas, respectivamente, relativas às Unidades e ao país.

§ 2.º A aplicação dos recursos far-se-á sempre, ouvidas as Comissões Regionais, mediante planos elaborados em entendimento com os poderes públicos estaduais e municipais.

Art. 56. As contribuições para a aquisição, construção, ampliação, melhoria das instalações e equipamento de estabelecimentos particulares de ensino médio serão concedidas tendo em vista as possibilidades didáticas dos estabelecimentos, as condições financeiras das entidades que os mantêm e as peculiaridades sócio-econômicas das comunidades por eles servidas.

Parágrafo único. No plano de distribuição das contribuições referidas neste artigo, será dada preferência a estabelecimentos mantidos por fundações, cooperativas e associações de finalidades sociais e culturais.

Art. 57. Não se concederão contribuições para investimentos em imóveis sobre que pesem hipotecas ou ônus de qualquer outra natureza.

Art. 58. A concessão de contribuições a instituições particulares para investimentos em imóveis far-se-á sob a condição da inalienabilidade e impenhorabilidade dos bens correspondentes.

§ 1.º As exigências constantes deste artigo deverão ser transcritas, na forma da lei, no registro competente.

§ 2.º Os imóveis de que trata este artigo somente poderão ser alienados sob a condição de ser o produto da operação aplicado integralmente nas mesmas finalidades e mediante autorização expressa do Presidente da República.

Art. 59. As contribuições prestadas a estabelecimentos particulares de ensino, cujos bens, em caso de extinção, não revertam com a mesma finalidade para o patrimônio público, deverão ser compensadas com matrículas gratuitas e de contribuição reduzida, distribuídas no prazo máximo de cinco anos, de acordo com critérios estabelecidos pelo Conselho de Administração.

Parágrafo único. Enquanto a contribuição recebida não tiver sido integralmente compensada, os bens adquiridos com os recursos correspondentes não poderão ser alienados.

Art. 60. As contribuições para aquisição, construção e ampliação de estabelecimentos oficiais e particulares e, bem assim, para a melhoria do equipamento escolar e didático não poderão ser superiores a 3/4 (três quartos) do respectivo custo.

§ 1.º As aplicações para construção e ampliação dos estabelecimentos de ensino se farão de acordo com normas que assegurem a conclusão e a utilização das obras para os fins propostos.

§ 2.º As contribuições para a melhoria do equipamento escolar e didático poderão ser feitas em espécie ou em material.

Art. 61. A concessão de contribuições para aquisição., construção, ampliação e melhoria das instalações destinadas ao ensino médio ou a práticas educativas desse ensino, quando feitas a estabelecimentos particulares, obriga-os ao cumprimento das exigências referidas nos arts. 32 e 36 deste decreto, por prazo não inferior a 5 (cinco) anos, a juízo do Conselho de Administração.

Art. 62. Os investimentos em imóveis, obras e aquisições de material feitos, diretamente ou pelas instituições beneficiadas, com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio, estão sujeitas, segundo o caso, a avaliações e tomadas de preço, nos termos das instruções que forem baixadas.

Art. 63. O plano de aplicação de recursos poderá incluir contribuições a entidades públicas ou particulares que se proponham a promover e orientar a instituição de fundações destinadas à criação e manutenção de estabelecimentos de ensino médio.

Art. 64. As contribuições para a construção, ampliação e melhoria das instalações e do equipamento de estabelecimentos oficiais ou particulares de ensino médio far-se-ão, em cada caso, mediante convênio especial.

§ 1.º Ao Ministério da Educação e Cultura, por intermédio dos competentes órgãos administrativos, incumbirá fiscalizar, em todos os seus termos, a execução dos convênios celebrados na forma deste artigo.

§ 2.º Existindo, no estabelecimento de ensino, Junta Escolar constituída nos termos do art. 7.º, ser-lhe-á atribuída a incumbência de acompanhar e fiscalizar a execução do convênio.

Art. 65. Cabe ao Ministério da Educação e Cultura promover, pelos seus órgãos competentes, a execução dos planos que forem aprovados pelo Conselho de Administração para o aperfeiçoamento dos métodos de ensino do pessoal docente, técnico e administrativo.

## CAPÍTULO VI

### *Disposições gerais e transitórias*

Art. 66. Os cálculos necessários à aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio serão feitos à base dos dados censitários correspondentes aos últimos levantamentos publicados pelo Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Art. 67. O estabelecimento de ensino que receber auxílio do Fundo Nacional do Ensino Médio fica obrigado a comunicar,

dentro dos trinta (30) dias seguintes à ocorrência, toda alteração a que se proceder no contrato social ou no estatuto da entidade mantenedora.

Art. 68. Ao professor de estabelecimento particular, que integre órgão da administração do Fundo Nacional do Ensino Médio, serão estendidas as prerrogativas mencionadas no artigo 543, § 3.º, do Decreto-lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943.

Art. 69. O Ministro de Estado da Educação e Cultura, por proposta do Conselho de Administração, baixará as instruções necessárias à execução deste decreto.

Art. 70. Por motivo justo, a juízo do Conselho de Administração, a inscrição de estabelecimento de ensino médio, para perceber subsídios para a manutenção, poderá ser feita, no corrente ano, independentemente da apresentação dos documentos referidos na alínea "c" do art. 31 e da satisfação da exigência estabelecida no art. 43.

Art. 71. Nos anos de 1955 e 1956, a juízo do Conselho de Administração, poderão ser concedidos auxílios de manutenção a estabelecimentos de ensino situados no interior dos Estados e que, satisfeitas as demais condições referidas no art. 30, mantenham pelo menos metade das disciplinas regidas por professores com registro já ultimado no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 72. Serão atendidas com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio as bolsas de estudo distribuídas no corrente ano letivo pela Diretoria do Ensino Secundário.

Art. 73. Este decreto entrará em execução na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 14 de junho de 1955; 134.º da Independência e 67.º da República.

JOÃO CAFÉ FILHO.

*Cândido Mota Filho.*

## RELATÓRIO DO PROFESSOR GILDÁSIO AMADO SOBRE AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO NA FRANÇA E NA INGLATERRA

*Em janeiro de 1954, o Professor Gildásio Amado apresentou ao Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação e Cultura relatório sobre as reformas da educação em estudo ou já em execução na França e na Inglaterra, cujo texto "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de transcrever a seguir.*

Senhor Ministro:

Tenho a honra de apresentar a V. Exa. o relatório das observações que fiz sobre as reformas da educação que, depois da última guerra, estão em estudo ou já em execução na França e na Inglaterra.

Colhi essas observações em entrevistas com autoridades do ensino, diretores e professores, ou em visitas a estabelecimentos escolares de vários tipos, assim como examinando publicações recentes, oficiais ou não, relativas ao assunto.

Em Londres, o "British Council" nos ofereceu constante e preciosa assistência, colocando à nossa disposição um de seus mais destacados auxiliares, Mr. H. A. Cartledge, que nos acompanhou nas visitas que realizamos a escolas, instituições e autoridades.

Na França, recebemos valioso auxílio do Escritório Comercial do Brasil, particularmente de um de seus funcionários, o Sr. Dirceu di Pasca, a quem nos permitimos fazer referência especial neste relatório, para salientar o extraordinário interesse com que acompanhou a nossa atividade, sugerindo conferências e visitas, combinando-as com as autoridades respectivas, tudo isso com grande boa vontade e entusiasmo, dando-nos a impressão de ser um dos melhores servidores oficiais do Brasil no estrangeiro. Com a aprovação de V. Exa., dirigir-nos-íamos ao diretor do seu Departamento, no Ministério do Trabalho, agradecendo tão pres-timosa e útil colaboração.

As autoridades com que nos avistamos na França foram: M. J. Voisin. substituto do Diretor do Ensino Secundário, Char-

les Brunold, que se encontrava em férias; M. E. Gros, Diretor do Centro de Documentação Pedagógica; Joseph Majault, administrador do Museu Pedagógico; Madame Hatinguais, diretora do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos, em Sèvres; além de vários diretores.

#### NA FRANÇA

No intervalo entre as duas guerras mundiais, não houve modificações substanciais das leis do ensino, na França. Mas, nesse período são evidentes os sinais de renovação no campo pedagógico propriamente dito, pela aplicação de idéias e métodos modernos.

Pudemos sentir essas tendências renovadoras em diversos setores. Entretanto, a impressão que temos é de que a França, discutindo e demorando-se na reflexão dos problemas educacionais, busca uma fórmula em que se harmonizem as diretrizes novas com os elementos que a tradição associou definitivamente à cultura, ao espírito francês.

O movimento reformador teve início, pode-se dizer, na campanha levada a efeito pelos "Compagnons de l'Université Nouvelle", sob cuja inspiração se fez o projeto do Ministro Jean Zay, apresentado ao Congresso em 1937. A segunda guerra mundial ofuscou esse projeto, mas as idéias de reforma se mantiveram vivas, tanto que nesse sentido, quer na Algéria quer na própria França, e logo depois da libertação, se iniciaram os estudos de que resultou o plano Langevin-Wallon, submetido, em dezembro de 1949, pelo Ministro, ao Conselho Superior da Educação Nacional.

Esse plano, porém, não se concretizou. Defendem-no as correntes que desejam reformas profundas. Sente-se que êle orienta, em certa parte, os projetos e sobretudo muitas das realizações pedagógicas atuais. Mas é considerado, por grande parcela da opinião, utópico, inexecutável.

O projeto Langevin é bem conhecido no Brasil. Creio, porém, que não será inoportuno recordar aqui as suas linhas gerais.

1. A obrigatoriedade do ensino até 18 anos é o seu tema fundamental, baseado no princípio da igualdade de todos em face da educação. A instrução, a cultura não são privilégios de grupos ou de classes. Todos os indivíduos, quaisquer que sejam as suas origens sociais e étnicas, têm direito ao desenvolvimento máximo que a sua personalidade comporta. A escolaridade obrigatória é não só uma exigência de justiça, em face da pessoa humana, mas também do próprio interesse social, pois, se é justo oferecer ao indivíduo todas as condições que lhe permitam se

desenvolver ao máximo, é igualmente do interesse da sociedade obter o máximo de cada um de seus membros.

Mas a idéia da escolaridade obrigatória até 18 anos chocou-se, como era de esperar, com a realidade. Os recursos necessários para a sua aplicação são inestimáveis, sendo, como é, apenas de 20% a parcela da juventude que se beneficia presentemente da educação do segundo grau.

Os adeptos idealistas do projeto Langevin, como Roger Gal, da Universidade de Paris, insistem em defender aquele princípio. Argumentando com os gastos fabulosos exigidos pelas guerras e proclamando a necessidade de que se realizem esforços idênticos em favor da educação, adverte que é a própria evolução dos acontecimentos econômicos, políticos e sociais que torna visível a necessidade de abrir as portas da educação à totalidade da juventude. E recorda que o mecanismo e a evolução da técnica moderna fizeram retardar progressivamente a entrada do adolescente na vida ativa; que as classes populares ascendem lentamente para um nível de vida mais alto e mais cultural, porque a profissão e a vida exigem, hoje, maior saber e largueza de espírito; que essas classes aspiram representar um papel, não a educação restrita, puramente técnica ou profissional, e sim a larga educação secundária em que ao aprendizado prático se associem os elementos de formação humana.

O problema é universal. As estatísticas registram no mundo inteiro essa ascensão das necessidades culturais do povo. Um número crescente de alunos quer entrar nas escolas secundárias, aspirando instrução e hábitos mais largos que os garantidos pela educação primária, com a qual a maioria até o presente se contentava.

Entretanto, a reforma que se está estudando, discutindo, atualmente, na França, pôs de lado a questão da obrigatoriedade do ensino do segundo grau. Parece definitivamente assentado que "tous les enfants né doivant pas être admis dans le second degré: le choix sera fait au moyen d'un examen par l'analyse de dossier? scolaires".

Tudo indica, portanto, que permanecerá por enquanto, na educação francesa, a escolaridade obrigatória somente aos 14 anos, ou seja, no ensino primário e nos chamados cursos complementares que o prolongam.

2. Para que a educação possa ser aplicada com a mais completa justiça, deverá ela basear-se no conhecimento da psicologia das crianças, no estudo objetivo de cada individualidade. Respeitando-lhes a personalidade, terá por fim descobrir e desenvolver as aptidões individuais.

Com esse fundamento, se estabelece outro princípio dominante do plano Langevin, que é o *princípio da orientação*.

Orientação escolar e vocacional que destine cada cidadão ao posto para o qual tenha maiores possibilidades e no qual possa contribuir de modo mais efetivo em benefício das necessidades sociais. É evidente que a aplicação plena desse princípio exigirá a ampliação do campo educacional, no qual, além dos fins intelectuais, se incluam, com a mesma latitude, os aspectos sociais, a formação moral, os elementos manuais, artísticos e emocionais da educação.

Tal tipo de cultura unicamente intelectual, abstrato e verbal se deve substituir pela educação plena, em que se considerem as outras qualidades igualmente necessárias à expansão, ao equilíbrio do indivíduo e à vida coletiva.

Recomendando maior extensão da cultura especializada, à feição das tendências individuais e à medida que estas se revelem e se afirmem, a reforma Langevin adverte, porém, que aquela cultura não deve, de modo algum, prejudicar a formação humana. Ela será apenas uma especialização complementar de um largo desenvolvimento humano. As seguintes palavras são muito expressivas:

"La culture générale représente ce qui rapproche et unit les hommes tandis que la profession représente trop souvent ce qui les separe. Une culture générale solide doit donc servir de base à la spécialisation professionnelle et de poursuivre pendant l'ap-prentissage, de telle sorte que la formation de l'homme né soit pas limitée et entravée par celle du technicien. Dans un état démocratique, ou tout travailleur est citoyen, il est indispensable que la spécialisation né soit pas un obstacle à la compréhension des plus vastes problèmes et qu'une large et solide culture libere l'homme des étroites limitations du technicien".

3. Como consequência dos princípios acima referidos, o plano Langevin recomendava a divisão do ensino em dois ciclos:

I) o primário, de 11 a 15 anos, seria um *período de orientação*, que, assegurando um complemento indispensável de conhecimentos gerais, se consagraria à observação metódica das crianças para revelar suas aptidões e permitir sua orientação.

II) o segundo ciclo seria o *período de determinação*. Os alunos aptos a receber o ensino universitário teriam aí uma formação teórica adequada. Para os outros, a cultura geral prosseguiria em relação a uma cultura especializada ou dirigida para a profissão, de sorte que os adolescentes que fossem designados por suas aptidões para o exercício de uma profissão estariam aptos, no fim desse ciclo, a entrar na vida profissional.

4. O ensino primário seria o mesmo para todos os alunos, observada, porém, a variedade de métodos pedagógicos em correspondência com as tendências diversas dos alunos.

O projeto Langevin alterava profundamente o ensino primário, sem lhe dar, entretanto, nova estrutura geral. É que a extensão da obrigatoriedade escolar ao segundo grau vinha des-congestionar o primeiro, que era para a grande massa da juventude a exclusiva educação que devia receber, donde a necessidade de acumular, nessa fase, o conjunto de elementos e de matérias que deviam constituir aquela formação básica definitiva.

Ora, pelo plano Langevin, todos os alunos passariam ao segundo grau, de sorte que não teriam eles de enfrentar, no primário, a abundância excessiva dos programas. Perderia o ensino primário o caráter de preparação apressada e intensiva, e poderia adaptar-se melhor aos seus verdadeiros fins pedagógicos, pela aquisição das noções e das técnicas de base, em torno de um vasto programa de centros de enterêsse, ligados à descoberta e à observação do meio natural e humano, pela aplicação de métodos mais globais e vivos.

5. A passagem do 1.º ao 2.º grau é considerada com a maior atenção pelos reformadores franceses exatamente porque ela marca o momento em que se apresenta o importante problema da *orientação escolar*, que é uma das maiores preocupações da educação moderna.

Nesse terreno, um dos aspectos mais interessantes da reforma Langevin era a supressão "das barreiras artificiais e prematuras" que existem entre o primeiro e o segundo grau. Diga-se, de passagem, que, naquela reforma, não havia mesmo descontinuidade entre os dois referidos graus. O ensino seria um só, contínuo, inseparável. O primeiro grau seria o primeiro ciclo; o período de orientação do segundo grau; o segundo ciclo; o período de determinação do segundo grau, o terceiro ciclo. Dizia o projeto: "à la fin de cette première étape (ensino primário), tous les enfants entreront obligatoirement dans les établissements du 2e cycle, puis du 3e cycle".

O sistema que vigorava e ainda vigora na França, como em vários países, inclusive no Brasil, para essa passagem do primeiro ao segundo grau do ensino, é a seleção por meio de um concurso em que se examina quase exclusivamente a soma de conhecimentos intelectuais de que dispõem os candidatos. A escola, entre as modalidades do ensino médio, o técnico e o secundário propriamente dito, funda-se em razões que nada têm que ver com os interesses pedagógicos. São razões financeiras que proíbem a certos candidatos estudos longos e custosos. São preconceitos sociais ou juízos dos pais sobre os filhos em geral sem a necessária objetividade e justeza. São, às vezes, motivos ocasionais, a proximidade de um estabelecimento, etc.

As seguintes palavras de um dos comentadores desse complexo problema são, a nosso ver, precisas:

"Ce n'est pas non plus un examen aussi court que celui d'un concours d'entrée dans un établissement secondaire, aussi ha-sardeux. aussi soumis aux differences de recrutement et aux dispositions momentanées de l'enfant, portant sur des sujets si limites par rapport à tout ce qu'a déjà fait l'enfant, mettant en jeu davantage des sequisations et la faculte de dressage de l'enfant et de ses maitres, qui peut constituer une sélection sure et équitable. D'ailleurs, le choix se faisait avant, et il se faisait sur un type unique de culture, à base exclusivement intellee-tuelle, conforme à l'ideal classique de l'éducation. Les heureux privilegies, qui avaient la chance d'y être essayés et d'y réussir, n'avaient qu'a continuer un chemin tout trace; les autres étaient simplement rejetés et voués à une culture inférieure ou à l'ab-sence de toute culture".

A esse processo "inhumano e bárbaro" de decidir do futuro de uma criança, em que não se levam em conta as aptidões, as tendências, as capacidades de realização de cada indivíduo, a essa escolha apressada, pouco racional, fundada na "sélection brutale et rapide du concours", é preciso substituir, afirmavam e afirmam os defensores do projeto Langevin, uma escolha dirigida, racional, experimental, depois de lenta, atenta e benevolente observação orientada por critérios pedagógicos, e que se prolongaria progressiva e continuamente durante vários anos, dando assim o tempo suficiente para que se manifestassem as aptidões, os interesses e as disposições pessoais.

6. Por isso, o projeto Langevin previa o ciclo de orientação, de 11 a 15 anos. no ensino secundário. Nesse período, far-se-ia, paralelamente à formação geral básica, o exame cuidadoso daquele conjunto de caracteres individuais do qual resultaria um juízo mais perfeito do destino de cada aluno.

Na reforma Langevin, não há distinção entre colégios técnicos e colégios de ensino secundário propriamente dito, no ciclo ' de orientação. Ao contrário, nesse período de análise das aptidões, deveria haver a maior similitude possível de tratamento e oportunidades para os dois referidos ramos.

Aconselhava-se até a existência de "estabelecimentos comuns", em que os alunos das mais diversas origens e tendências teriam "os contactos necessários a uma suficiente unidade da nação". Era conveniente evitar a separação da juventude em categorias tais como a dos futuros técnicos e a dos futuros intelectuais. "Os estabelecimentos comuns, reunindo sob o mesmo teto todos os ensinos e assegurando, pela identidade do corpo docente, a igualdade de valor cultural, destruiria pouco a pouco os preconceitos sociais que se opõem a uma sã orientação". Além disso, tornar-se-ia mais fácil o encaminhamento natural das aptidões. Não haveria razão para as preferências forçadas

pelo ensino clássico, contra o interesse dos alunos, diminuiria ou desapareceria a repugnância de certos pais em colocar os filhos nos estudos técnicos. "Porque os métodos e o espírito, os mestres para os ensinamentos comuns, seriam de valor idêntico".

Várias objeções se opõem aos estabelecimentos comuns. Vê-se, por exemplo, nessa concentração das diversas categorias de ensino no mesmo estabelecimento, a possibilidade de super-povoação dos colégios, com a dificuldade que daí decorre para a administração. Proponha-se, como solução, a divisão dos estabelecimentos em grupos escolares, com 500 alunos cada um. Teme-se, por outro lado, a primarização do ensino secundário: a massa dos alunos menos dotados não poderia retardar a "elite" intelectual? Replica-se que uma instituição que dê oportunidade à expansão plena das capacidades individuais e que as trate pelos métodos adequados, favorecerá o destaque da elite, garantindo ao mesmo tempo melhor desenvolvimento aos demais estudantes. Havia a objeção, de ordem material, que seria a dificuldade de organizar por toda a parte, especialmente na zona rural, os colégios ou escolas totais exigidos pela reforma. Admitia-se, porém, a possibilidade para tal fim de aproveitamento das escolas primárias, a cujos professores se acrescentariam outros, especializados em ensino secundário. Outras medidas práticas, relativas ao transporte do aluno entre localidades vizinhas, poderiam aliviar o problema.

7. Vejamos a evolução que tiveram esses aspectos da reforma Langevin.

Quanto à necessidade de uma melhor *orientação*, há acordo geral. É evidente que a massa de estudos e de técnicas que se apresentam a um jovem de 11 ou 12 anos não pode, em seu conjunto, por ele ser alcançado. A orientação é o único remédio — afirma-se para "l'encyclopedisme écrasant qui menace de tout ruiner et d'où procedent tous les autres défauts de notre enseignement: sur charge des programmes, surmenage, spécialisation excessive, dispersion des efforts, émiettement de l'horaire, etc".

Só a *orientação* poderá permitir a concretização do objetivo segundo o qual, em vez de se forçar a adaptação da criança a um tipo único de cultura, se procure adaptar a cultura a cada tipo de espírito, a estabelecer "um certo paralelo entre a natureza pessoal de cada indivíduo e os bens culturais que compõem as atividades diversas que lhe podem ser propostas". E é justamente aos 11 ou 12 anos que a criança começa a mostrar aptidões e gostos verdadeiramente característicos de sua individualidade.

Entretanto, a passagem automática do ensino primário ao do segundo grau sem exame, como era admitida pelo plano Langevin, não será adotada nos projetos que estão em andamento,

como o da autoria da Diretoria do Ensino Secundário, apresentada em 1953, e que propõe, como foi sugerido pelo Conselho Superior, que o ingresso se faça por meio de um exame que se complete pela análise do passado escolar dos candidatos no ensino primário.

Baseia-se essa proposta no importante documento, que é a Recomendação n.º 9, concernente à igualdade de acesso ao ensino do segundo grau, e dirigida aos Ministérios de Instrução Pública de todos os países, pela Conferência Internacional de Instrução Pública, convocada em Genebra pelo "Bureau Internacional d'Education", em 1946, e cujo teor anexamos ao presente relatório.

Em torno desse assunto, isto é, do ingresso ao ensino do segundo grau, parece já chegaram a acordo todos os órgãos aos quais se reconhece o direito de opinar sobre questões de educação. E tais órgãos são diversos: o Conselho Superior, os Conselhos especiais de ensino primário, secundário, superior, as Diretorias, os Sindicatos, etc...

Também parece definitivamente assentada a idéia de *ciclo de orientação*, de 11 a 14 anos, dividido, porém, em dois subperíodos: as duas primeiras séries, 11 e 12 anos, seriam o período de observação propriamente dita; as duas últimas, 13 a 14 anos, admitirá diferenças de ensino, mediante opções de matérias.

A reforma Langevin afirmava que o ensino, no período de 11 a 15 anos, devia ser em parte comum, em parte especializado, comportando este uma escolha de atividades que permitisse experimentar os gostos e as aptidões dos alunos. Ora, tais tendências não se manifestam visivelmente antes dos 13 anos, de sorte que só nas últimas séries do ciclo de orientação se deveriam iniciar as opções, ficando as primeiras séries "consagradas a uma pedagogia ativa sob a direção de mestres pouco numerosos".

Frisemos, mais uma vez, que na reforma Langevin o ensino secundário é considerado um prolongamento do primário. Daí decorre a conveniência de limitar, na primeira fase do curso secundário, o número de professores, quase tanto como no ensino primário. Afirma-se, e com razão, que uma das grandes diferenças atuais entre os dois referidos níveis é justamente essa rápida transição entre um número limitado de professores, em geral um só, no primário, e vários na 1ª série do curso secundário. Para um estudante de 11 anos, essa diferença é profunda, como facilmente se pode compreender.

Quanto às opções, a reforma Langevin admitia que a passagem de uma a outra fosse sempre possível, graças a métodos rápidos de adaptação, condição indispensável para que tivesse plena realidade o princípio de orientação. Todos os alunos deviam ser submetidos à prova de uma opção qualquer. Todas as

opções deveriam figurar no mesmo estabelecimento, ao mesmo tempo que o ensino geral, comum.

De 15 a 18 anos, acentuar-se-iam as diferenciações. Nesse período, ou *ciclo de determinação*, a reforma Langevin previa três seções:

I) *A Seção prática*, destinada aos alunos cujas aptidões manuais predominassem sobre as intelectuais, seria constituída por escolas de aprendizado técnico.

II) *A Seção profissional*, destinada aos alunos que manifestassem maior aptidão para a execução do que para os estudos teóricos e que estivessem assim destinados a preencher os quadros médios da produção, seria constituída pelas escolas comerciais, industriais, agrícolas, artísticas.

III) *A Seção teórica*, adequada aos jovens com aptidões para os estudos intelectuais e que seriam dirigidos para o "baccalauréat", que é, como se sabe, o caminho para o ensino universitário. Esta seção, além das matérias básicas, como o francês, a história, uma língua viva prática, comportaria grupamentos com dominância literária, científica ou técnica. Sugeria-se: um grupamento orientado para o estudo das línguas clássicas e o conhecimento das civilizações antigas, *humanidades clássicas*; outro, fundado no estudo das línguas modernas e no conhecimento da humanidade presente, *humanidades modernas*; outro, voltado para as ciências da observação, *ciências puras*; e ainda outro, voltado para as ciências práticas e a técnica, *ciências técnicas*.

As linhas gerais dessa organização proposta pela reforma Legislativa se refletem nos projetos que se lhe seguiram. Mas existem discordâncias acentuadas entre os vários órgãos e entidades que têm opinado sobre a reforma.

O projeto apresentado pela Diretoria do Ensino Secundário baseia-se, como já dissemos, no trabalho feito pela Comissão para esse fim designada pelo Conselho Superior de Educação Nacional. Em resumo, é o seguinte:

Em exposição de motivos ao referido projeto, salienta-se o grande crescimento dos efeitos do ensino secundário, a desproporção entre a população do ensino médio tradicional (cerca de 550.000 alunos) e a do ensino técnico (150.000), afirmando-se que a estrutura atual de ensino, definida por esses efetivos, não corresponde às necessidades verdadeiras da nação; que o "baccalauréat", para onde se dirige atualmente a grande massa de alunos das escolas secundárias, só tem valor para os estudos superiores que êle permite empreender, e que as consideráveis parcelas de estudantes que povoam as escolas superiores não estão preparados para receber o ensino que aí lhes é oferecido, do que é prova o número dos que concluem a Universidade, muito

inferior ao dos que nela se matriculam. Para onde se dirige essa maioria que fracassa nas escolas superiores? Ora, uma reforma de ensino deve garantir que cada aluno seja conduzido para o lugar que realmente lhe é destinado, por suas naturais aptidões. Propõe, para resolver tais problemas, a criação, após um ciclo de orientação de 2 anos (11 e 12 anos), de dois ensinos paralelos, um *curto* e um *longo*, com a possibilidade, cada ano, de todas as passagens convenientes de um para outro, de tal sorte que se possa retificar a cada passo a orientação inicial, se defeituosa. No fim da 4a. série, professores e pais estariam em condições de dar aos alunos uma direção mais ou menos definitiva.

Alguns alunos poderiam receber, numa 5a. série, complementos de cultura geral coroados por uma sanção que poderia ter o nome de "Baccalauréat du second degré", série essa à qual poderiam também ser admitidos os alunos melhores dos chamados *cursos complementares do ensino primário* (diga-se, entre parênteses, que tais cursos são, na verdade, ensino secundário, ministrado em escolas primárias), os quais aí teriam uma ponte para o ensino secundário longo, o que permitiria aproveitar para as elites do país os jovens mais aptos que formam a clientela daqueles cursos e que provêm das classes sociais mais modestas.

Concluídos esses 5 anos do chamado *ensino curto*, os seus alunos poderiam seguir um ensino profissional, no qual, além de instrução técnica, teriam formação geral orientada para a respectiva profissão.

Pressupõe-se aí estreita cooperação entre o ensino secundário e o técnico, os quais, por esse sistema, se uniram para fornecer elementos a todas as carreiras médias do país, tais como os quadros de administração, do comércio, os quadros técnicos diversos, enfermeiras, assistentes sociais, etc.

Encaminhados pelo ensino curto para os quadros médios aqueles alunos que não se podem destinar aos estudos superiores, ficariam os liceus e os colégios em mais fáceis condições para que pudessem ministrar, aos demais alunos, um verdadeiro ensino secundário preparatório do superior, com efetivos reduzidos e selecionados. É o *ensino longo*, que, além das 4 séries iniciais, iguais ao do ensino curto, teria mais 4 anos, dos quais os dois últimos seriam de preparação específica para o ensino superior, e que se concluiria com o título de "bachelier" (em ciências ou em letras, etc).

O ciclo de orientação, de 11 a 12 anos, seria igual para todos, com uma única diferença: a existência ou não do latim. Haveria, é certo, variedade de métodos, em vista das dessemelhanças individuais e, em geral, das exigências pedagógicas.

Da 3.<sup>a</sup> à 5.<sup>a</sup> série, prevêem-se as seguintes opções: latim-grego, latim-línguas, latim-ciências, ciências-línguas, ciências-experimentais, ciências técnicas.

Nas 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries: filosofia-latim-grego; ciências humanas; matemáticas; ciências experimentais; matemática e técnica.

8. Muitas dúvidas se manifestam em torno desse projeto da Diretoria do Ensino Secundário. Por exemplo, o Conselho de Ensino do Segundo Grau propôs a sua alteração, integrando os dois anos de orientação no ensino secundário propriamente dito, excluindo-o, portanto, do ensino técnico. Só ao professorado do ensino secundário propriamente dito competiria "aconselhar de modo preciso a orientação dos alunos para as classes seguintes do ensino secundário e para o ensino técnico".

A Diretoria do Ensino Técnico prepara também o seu projeto, em paralelismo com o da Diretoria do Ensino Secundário e no qual se prevê um ensino curto (correspondente aos atuais centros de aprendizado, que são cursos post-primários técnicos), um ensino médio (escolas técnicas) e um ensino longo (escolas profissionais), em que se prevê a participação maior possível do ensino técnico nos dois anos de orientação.

O Conselho de Ensino Superior, em sessão de 25 de junho de 1953, sugeriu que "a diversidade excessiva das séries atualmente previstas seja reduzida".

A "Société des Agrégés" (junho, 1953) adverte que "é da maior importância preservar o ensino secundário em sua pureza e na sua integridade", e, nesse sentido, teme que as classes de orientação venham a integrar, no 2.<sup>o</sup> grau, sem títulos nem certificados suficientes, mestres do 1.<sup>o</sup> grau ou dos cursos complementares.

Um dos Sindicatos do Ensino lembra, em relação ao período de orientação, que os professores do ensino secundário não têm competência para orientar para o ensino técnico.

O Sindicato do Ensino Técnico receia que a sanção, na 5.<sup>a</sup> série pelo "baccalauréat du second degré", que é um diploma de estudos secundários, desvie os alunos, atraídos por esse diploma, dos colégios técnicos para o secundário longo.

Essas e muitas outras críticas formuladas nos vários setores em que se multiplica a organização do ensino francês, e através da imprensa, revela não só a complexidade do problema que a reforma enfrenta, como também, paralelamente, a falta de uma unidade de pensamento no que diz respeito aos problemas da educação.

Na verdade, a organização do ensino, na França, dominada por excessiva centralização pedagógica e administrativa, é complexa, múltipla, com o grande número de órgãos, diretorias,

conselhos, associações, a que são atribuídos direitos e responsabilidades no que concerne ao ensino e ao magistério.

Se, porém, a estrutura legal do ensino ainda permanece a mesma de antes da guerra, aguardando o esclarecimento das dúvidas que em torno dela se suscitam, não se pode negar que, no plano pedagógico propriamente dito, independente daquele arcabouço legal, e graças à ação direta dos professores ou dos conselheiros técnicos das Diretorias do Ensino, impregnam pouco a pouco os colégios e os professores desses métodos novos, que dão à criação, ao aluno, o papel central, na prática do ensino.

#### 9. As "classes nouvelles".

Realização efetiva, no sentido da renovação pedagógica, são as chamadas "classes nouvelles", cujos efeitos consideram-se do maior alcance.

Criadas em 1945, para o primeiro ciclo, por uma circular da Diretoria do Ensino Secundário, tinham um duplo objetivo: satisfazer, de modo mais perfeito, à função da orientação escolar, e dar aos professores melhores condições de trabalho que permitissem desempenhar a sua tarefa de modo mais adequado às exigências da vida e da cultura moderna.

Os princípios das "classes nouvelles" são os seguintes:

1) redução do número de alunos a 25 por classe, de modo a permitir melhor adaptação do ensino a cada um dos alunos e a fornecer o conhecimento pedagógico e psicológico necessário à educação;

2) redução, na 1.<sup>a</sup> e na 2.<sup>a</sup> série, do número de professores, solicitando sempre que possível que o professor de letras ou de história ensine outra disciplina literária, e o de ciências se encarregue das matérias, ou reciprocamente, o que tem por fim permitir um contacto mais longo dos mestres com os alunos, uma coordenação mais fácil dos ensinamentos e uma adaptação mais suave dos alunos na sua passagem do ensino elementar, onde só têm um mestre, para a multiplicidade de professores própria de ensino secundário;

3) instituição de uma hora de *conselho de classe*, semanal, na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries, quinzenal na 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup>, inscritas no horário do professor, e que permita: a) a unificação e a coordenação das tarefas pedagógicas; b) a troca de observações pedagógicas e psicológicas realizadas pelos diferentes professores;

4) extensão do campo cultural oferecido a todos os alunos, antes de qualquer especialização, sob a forma de várias opções que permitam sondar largamente as diversas aptidões de cada qual, sem desprezar nenhuma delas. Donde a introdução dos trabalhos manuais educativos, distintos da formação estritamente profissional, e da educação plástica e musical, ao lado das

línguas mortas e vivas e das disciplinas tradicionalmente admitidas na formação secundária;

5) coordenação dos ensinamentos e das diversas atividades escolares, tanto sob o ponto de vista da disciplina e da educação como da concentração dos trabalhos escolares, a fim de corrigir a separação e a dispersão das tarefas tão prejudiciais aos bons objetivos da escola;

6) introdução do *estudo do meio natural e humano* para permitir aos professores ligar o seu ensino à vida e dar, assim, consciência aos alunos do mundo em que vivem das interrelações que unem os seus diversos elementos e das atividades que nele devem exercer;

7) ativação dos métodos e exercícios, de sorte que o aluno seja muito mais *ator* que *ouvinte* ou *espectador*. Com esse fim, instituição do trabalho dirigido, feito em classe, em colaboração com os mestres, para que o aluno pouco a pouco fique em condições de trabalhar sozinho e possa adquirir seu método próprio de trabalho;

8) introdução de uma certa individualização do ensino, sob a forma de trabalhos livres ou de exercícios exatamente adaptados às necessidades, às capacidades e aos interesses de cada aluno;

9) estímulo às formas de trabalho em equipe, de modo a ensinar o aluno a agir visando a um fim comum, e a se submeter às condições do trabalho e do pensamento moderno que associam cada vez mais os esforços;

10) realização progressiva de uma disciplina de que o aluno possa, em parte, participar diretamente e que lhe proporcione fazer o aprendizado da liberdade, dando-lhe o senso da solidariedade social a partir do meio escolar em que vive;

11) coordenação estreita da ação educadora dos professores e pais;

12) pesquisa em comum dos melhores meios de conduzir cada aluno ao desenvolvimento máximo de que é capaz graças à unidade e à continuidade das observações pedagógicas e psicológicas, ao emprego dos meios mais científicos de observação dos adolescentes em colaboração com os orientadores profissionais ou os psicológicos escolares, à utilização de um "dossier" escolar que registre as observações feitas sobre o aluno no curso de sua escolaridade e permita aconselhar as famílias do modo mais seguro a orientação que melhor se adapte às possibilidades e aos interesses do aluno.

Iniciados, em 1946, na 1.<sup>a</sup> série, estenderam-se as "classes nouvelles" progressivamente até a quarta série. Embora limi-

tadas por dificuldades de localização, de equipamento material e de professores, existiam, já em 1950, em cerca de 200 colégios compreendendo 18.000 alunos.

Os professores das "classes nouvelles" são formados em estágios nacionais ou regionais. Conselheiros pedagógicos especiais os guiam nos seus esforços e no intercâmbio de vistas e de experiências.

Em alguns casos, as classes são divididas em dois ou mais grupos, para maior facilidade do ensino.

Nas 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries, os alunos, além do tronco comum de estudos, escolhem uma das opções. Estas variam conforme o tipo de ensino a que, futuramente, os alunos se destinam.

O dia escolar é dividido em duas partes: pela manhã, os ensinamentos gerais obrigatórios, em 5 dias, durante 3 a 3 horas e mais. As tardes são consagradas às atividades práticas e artísticas, à educação física e esportiva, assim como aos estudos sistemáticos de cada caso individual, tendo-se em vista a orientação educacional.

#### 10. *O Centro Nacional de Documentação Pedagógica.*

É um dos mais importantes órgãos do Ministério da Educação na França. Seus fins são:

a) encarregar-se da pesquisa pedagógica e do aperfeiçoamento dos métodos de ensino, facilitando o confronto de experiências, a difusão das informações sobre a atividade pedagógica francesa e estrangeira, o ensaio das técnicas e meios novos de ensino e de educação;

b) auxiliar os professores em seus estudos (preparação aos exames e concursos que dão acesso às funções universitárias, em seu ensino e preparação de cursos, classes, conferências pós-escolares), em suas pesquisas e atividades que visem ao aperfeiçoamento de sua cultura, tudo isso fornecendo-lhes meios de trabalho, livros, discos, filmes, etc, organizando o intercâmbio de informações ou promovendo a cooperação intelectual e cultural dos professores.

c) informar os professores e os pais sobre as escolas e as carreiras, a fim de melhor assegurar a orientação escolar da juventude.

O Centro congrega, para cumprir a sua tarefa: escritórios de documentação, informação e equipamento pedagógico do Ministério da Educação Nacional; o Museu Pedagógico, a biblioteca e a cinemateca centrais do ensino público e os centros pedagógicos e técnicos que deles dependem; estabelecimentos como o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sévres, o Centro Nacional de Ensino por Correspondência, e o Bureau Universitário de Estatística.

### 11. *O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos.*

Visitamos o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos, localizado em Sèvres, onde tivemos oportunidade de assistir a algumas aulas e de entrar em contacto com professores e orientadores imbuídos de espírito da nova pedagogia de que as "classes nouvelles" são, na França, a melhor expressão.

Aberto em 1945, o Centro foi de início criado para acolher os professores voluntários que desejassem participar da experiência das "classes nouvelles". Recebeu professores de todas as idades, do 2.º grau ou do técnico, e mesmo do 1.º grau, que iam submeter-se a estágios, discutir em comum e fixar os traços característicos da experiência que ia ser tentada. Os diretores de Colégios foram também convidados a examinar questões concernentes à vida material, administrativa e moral dos estabelecimentos.

Sèvres abriu também as suas portas aos educadores estrangeiros dentre os quais se contam alguns do Brasil.

### NA INGLATERRA

Está em aplicação o "Education Act", de 1944, que refundiu completamente o sistema educacional na Inglaterra, dando realidade a uma "nova concepção da educação secundária que produzirá transformações revolucionárias na educação inglesa". São palavras do próprio Ministério da Educação, em uma de suas publicações oficiais.

Até 1944, a educação média na Inglaterra abrangia uma parcela relativamente pequena da população entre 11 a 15 anos; menos de 10% nas escolas secundárias de tipo tradicional e menos de 1% nas escolas técnicas. Toda a grande massa restante recebe apenas a educação primária. É certo que as leis de 1910 e 1918 estabeleceram e estimularam a criação de "higher elementary schools" que prolongavam o ensino primário até 14 anos, dando instrução mais avançada aos estudantes que revelassem maior capacidade e não pudessem ingressar no ensino secundário propriamente dito. Essas escolas correspondem aos cursos pós-primários do ensino francês.

Entre a primeira e a segunda guerra mundial, grandes progressos foram realizados no sentido das tendências que iriam ter oficialização no "Education Act" de 1944: a integração do ensino pós-primário no secundário, o reconhecimento da necessidade de diferentes tipos de escolas secundárias que atendessem às variadas aptidões dos alunos, a flexibilidade que permitisse a passagem dos alunos de um tipo a outro de ensino secundário,

de acordo com as aptidões, a elevação da escolaridade obrigatória até 15 anos.

Os mais importantes preceitos do "Education Act", de 1944, no que diz respeito à educação secundária, são:

1) A educação secundária é um direito de todas as crianças, ao atingirem 11 anos de idade. Será, portanto, compulsória e gratuita.

A obrigatoriedade se estende até a idade de 15 anos, sendo dada ao Ministro da Educação a faculdade de prolongá-la até aos 16, quando julgar esta medida praticável.

2) As escolas secundárias devem ser separadas das primárias.

3) Ampliaram-se as atribuições do Ministério da Educação, dando-se-lhe o direito de estabelecer, tanto para os colégios públicos como para os particulares, exigências mínimas no que diz respeito à construção e às instalações dos prédios escolares, à qualificação dos professores, às dimensões das classes.

4) Auxílio financeiro é concedido pelo Estado aos colégios particulares, exclusivamente para que possam preencher as exigências do Ministério e desempenhar do melhor modo possível o papel que lhes cabe no novo esquema, cabendo ao Ministério o direito de fiscalizar a aplicação dos auxílios que conceder.

5) Estendeu-se a responsabilidade das autoridades locais a todos os tipos — primário, secundário e superior, ficando essa responsabilidade concentrada em uma só autoridade para determinada área. Antes do "Education Act", havia uma autoridade para o ensino primário, outra para o secundário, e o ensino superior escapava às jurisdições locais.

Para a execução desse vasto plano, foi organizado, com o método próprio do povo inglês, um programa que se desenvolverá, é certo, durante vários anos, mas que já está em pleno andamento. Novas escolas foram construídas, muitas outras se estão erguendo nos locais onde as necessidades são mais urgentes, e alguns milhares de edifícios provisórios, porém bem equipados, têm sido incorporados aos antigos colégios em todo o país.

Paralelamente a essa tarefa de construções escolares, desenvolvem-se grandes esforços para garantir o número de professores novos indispensáveis à execução do plano. Estabelecimentos de emergência, destinados à formação de professores, foram instalados, ao mesmo tempo em que se expandem os serviços universitários destinados a essa formação.

Talvez seja interessante dar uma idéia de como esse plano geral vem sendo executado. Primeiramente, foi solicitada a cada uma das autoridades locais uma estimativa completa das imediatas e futuras necessidades na área respectiva, e a indica-

ção do que julgassem necessário para a construção de escolas primárias e secundárias ou para a adaptação das já existentes às exigências do "Act" e das Instruções Ministeriais. Os colégios particulares foram incluídos, nessa parte do plano, realizando-se para isso detalhadas negociações entre vários órgãos do Governo e as administrações privadas. O tipo e as dimensões de cada escola deviam ser indicados, em relação com as prováveis variações da população. O plano devia prever as providências a serem, tomadas para o transporte dos alunos, quando fosse necessário, entre a residência e a escola, indicar se as escolas deviam ser coeducacionais ou não, especificar as etapas e o tempo nos quais poderiam as autoridades pô-lo em execução. Em resumo, a estimativa devia dar um quadro completo da futura organização da educação do primeiro e do segundo grau na área correspondente.

As autoridades locais tiveram um ano, a partir de 1.º de abril de 1945, para submeter suas propostas ao Ministro, que poderia alterá-las. Aprovado o plano, é baixada uma "Local Education Order", que especifica como e quando as várias etapas do plano devem ser efetuadas. Essa ordem tem força de lei contra a qual se pode, entretanto, recorrer ao Parlamento.

#### *Aspectos Administrativos*

Na educação inglesa, a par da variedade pedagógica que é um de seus principais aspectos e da qual falaremos depois, existem vários pontos comuns a todo o país, sobretudo na parte administrativa.

Há um Regulamento de Construções, expedido pelo Ministro, que estabelece os padrões mínimos para todas as escolas secundárias. Esse Regulamento especifica, por exemplo, o número mínimo e as dimensões das salas de aula para escolas de diferentes tamanhos. Cada escola secundária deve ter um auditório, um ginásio, uma biblioteca, sala especializada de desenho, outra de trabalhos manuais, dependências para todas as demais atividades práticas, e um refeitório. As especificações para o ginásio são minuciosas, incluindo as instalações acessórias para mudança de roupa, banheiro, etc. Grandes espaços para recreio, campos de esporte são peças indispensáveis.

*É oportuno adiantar aqui uma observação sobre a importância que os ingleses dão à educação física e extracurricular, tanto por seus fins específicos, como pelo que representam na formação moral. Esta é, para os ingleses, um dos objetivos essenciais, se não o mais importante da educação.*

O número máximo de alunos, em cada classe, é 30, para qualquer tipo de ensino médio.

As condições de reconhecimento pelo Ministro das qualificações do pessoal docente são idênticas para todas as modalidades do referido ensino. Idênticas também são as escalas de salários dos professores.

Os alunos das classes mais modestas recebem pensões para o seu sustento e para as suas despesas escolares. Tais pensões são concedidas pelas autoridades, de acordo com as observações que lhes cumpre fazer sobre a situação das famílias, em sua comunidade, de sorte que todos os alunos possam permanecer na escola durante o período da educação compulsória.

Tudo isso se aplica tanto às escolas públicas como às particulares (voluntárias) mantidas pelas autoridades, isto é, as que recebem auxílio do governo.

### *Aspectos Educacionais Comuns*

Além dos administrativos, existem preceitos educacionais comuns a todos os colégios e decorrentes dos Regulamentos Ministeriais.

Um desses preceitos se refere à biblioteca, que deve ser provida de sorte que forneça iguais oportunidades a todos os alunos. É regulada a frequência à biblioteca, de modo que os alunos aprendam a utilizá-la, habituem-se a escolher e usar os livros próprios tanto para o ensino como para a recreação do espírito, e adquiram o hábito de recorrer às bibliotecas públicas em complemento às escolares.

Os recursos mais novos do ensino devem ser empregados em todos os tipos de escola secundária. Os "meios visuais" da técnica pedagógica (projetores cinematográficos, estereoscópios, episcópios) e os auditivos (discos, rádio) são incluídos nesse equipamento moderno exigido pelo Ministério.

*Acentuamos, mais uma vez, a propósito desses recursos técnicos, a real e grande extensão que a educação inglesa dá ao desenvolvimento social emocional, físico e espiritual da criança, ao lado da instrução intelectual propriamente dita.*

A idéia de "comunidade" é um dos traços mais vivos da educação inglesa. A criança deve se desenvolver como membro de uma coletividade. A cidadania, o civismo são componentes importantes do ensino secundário, a começar pelas informações sobre o Governo local e nacional, a organização política e econômica, o sistema judiciário, etc. O adolescente deve ter uma ampla concepção de suas responsabilidades como cidadão.

A escola deve dar oportunidade às experiências de eleições escolares e de associações de estudantes com responsabilidades representativas.

Outra característica da vida escolar inglesa é a "comradely relationship" entre professores e alunos, o ambiente de confraternização, simpatia e tolerância que entre eles existe.

A escola deve ter uma estrutura social, acessível ao entendimento e à atividade dos alunos. Deve manter e estimular associações e clubes, "com a possibilidade de experiências em trabalhos de equipe e discussão dos problemas e dificuldades práticas, com objetividade e tolerância". De todos os tipos, em torno dos mais diversos assuntos, se multiplicam na Inglaterra esses clubes, que reúnem grupos de jovens para atividades variadas, nas quais ocupam, no melhor sentido possível, as suas horas, o seu tempo não dedicado à atividade escolar propriamente dita.

Desnecessário é acentuar a importância que teria o estímulo a essas atividades, no Brasil, onde a juventude sai do Colégio, que em geral lhe dá somente aulas, aulas e aulas sem os complementos educativos indispensáveis, e vai para os cinemas, quando não para os bilhares, os bares e outros nocivos entretenimentos.

A propósito, permito-me incluir aqui, entre parênteses, uma observação de caráter geral que me parece das mais importantes: em nenhum país da Europa (dos 7 que visitei) vi meninos ou meninas, rapazes ou moças, em idade escolar, perambulando nas ruas ou enchendo as sessões do cinema, etc, de dia ou de noite, como freqüentemente se observa no Rio de Janeiro. A escola absorve-lhes o tempo e de modo que lhes é plenamente satisfatório, dando-lhes uma vida agradável, na qual se associam o estudo e o recreio, o ensino e a diversão, os esportes, o teatro, as festas escolares, os problemas de suas associações, etc.

O fortalecimento do senso da responsabilidade deve ser uma das mais constantes preocupações da educação. E, para tal fim, é excelente instrumento a atribuição de encargos aos alunos, de que se desempenham isoladamente ou em grupos, encargos esses que de preferência tenham interesse coletivo, colocando-os na situação de executar algo de que dependa a equipe de que faz parte ou a coletividade inteira.

Certo, tais normas são do conhecimento de todos os educadores brasileiros. Entretanto, creio que o Ministério da Educação poderá realizar um trabalho de orientação e de estímulo, visando ao desenvolvimento dessas práticas.

Nossa intenção, neste capítulo do presente relatório, ao insistir sobre tais assuntos, é acentuar a importância que têm as atividades extracurriculares, como instrumento de educação,

contribuindo para que as escolas ofereçam uma vida social sadia, formem o caráter, fortaleçam o senso de vida corporativa.

A formação artística é também, em grande escala, objeto da educação secundária inglesa, que lhe reconhece os grandes efeitos disciplinadores sobre os sentimentos e as emoções. Por isso, são incentivados nos colégios, o desenho, a música, o teatro, a dança, o trabalho manual artístico.

O princípio de que a educação física é mais do que exercício físico específico, regras higiênicas e jogos escolares, cumprindo-lhes parte importante na formação social e moral, é compreendido na Inglaterra em sua maior extensão possível. Nenhum colégio deixa de ter campos de esporte e recreação e ginásios, instalações apropriadas para esses importantes objetivos. Paralelamente à educação física, a alimentação escolar teve grande desenvolvimento nos últimos anos. O Governo aceitou o princípio das refeições sem pagamento para todos os alunos dos cursos diurnos.

Pude verificar a harmonia que existe, na realidade, entre os vários fins da educação na Inglaterra. A parte física, o seu complemento cívico e moral, a parte social, a parte intelectual se associam aos valores espirituais.

Recomenda o Ministério que todo aluno tenha a seu alcance livros que lhe permitam receber "a inspiração da grande literatura". Visitas a museus são freqüentemente realizadas, para que os alunos se iniciem na interpretação das grandes obras de arte. No próprio ambiente escolar deve ser facultada a audição de boa música. Mas, para os ingleses os supremos valores espirituais são os religiosos, e o "Education Act" de 1944 determina que "The school day in every country school (colégio público) and in every voluntar school (colégio particular) shall begin with •collective worship in the part of ali pupils in a tendance at the school", excetuados dessa prática somente aqueles cujos pais expressamente requerem dispensa de instrução religiosa.

Uma das exigências básicas da educação inglesa, na parte intelectual, é a clareza de raciocínio e de expressão. Constitui objetivo central da escola, e particularmente da escola secundária, conseguir que todos os alunos adquiram o poder de se exprimir, clara e nitidamente, na língua oral e escrita.

O princípio da "educação pelo interesse domina a pedagogia na Inglaterra". É um dever da escola, especialmente no nível secundário, estudar os interesses dos alunos, para desenvolvê-los, aperfeiçoá-los, quando, é claro, não colidam com os fins da educação. As tendências naturais devem ser, entretanto, conduzidas de forma que se traduzam em trabalho, ao qual se apliquem os alunos até completá-los, exercitando, assim, no sentido de uma

inclinações espontâneas, as qualidades intelectuais e morais que as atividades dessa natureza exigem.

Merecem especial comentário as relações entre a escola e o lar, que, na Inglaterra, são consideradas com a maior atenção. Reconhecendo que a escola, em virtude do tempo relativamente pequeno por que aí passam os alunos, é apenas um complemento da educação, afirma-se que o sucesso de sua obra depende de modo capital de sua influência ou de sua apreciação sobre a conduta e as ocupações dos alunos fora do ambiente escolar. Por isso, fazem parte essencial da administração de qualquer estabelecimento de ensino primário, ou secundário, as relações dos seus orientadores com as famílias dos alunos, através de entrevistas individuais ou reuniões coletivas, nas quais se incentive a cooperação dos pais, dando-lhes maior compreensão dos objetivos da escola.

#### *Tipos de Ensino Secundário*

1. A flexibilidade do ensino, a variedade do currículo e dos métodos, fundadas nas diferenças individuais, são um dos traços mais vivos da educação britânica.

O "Education Act", corporificando e ampliando diretrizes anteriores, determina a existência de escolas secundárias "sufficient in number, character and equipment to afford for all pupils opportunities of education offering such variety of instruction and training as may be desirable in view of their different ages, abilities and aptitudes, and for the different periods for which they may be expected to remain at school".

É oportuno acentuar que, na lei inglesa, se encontram, em linhas gerais, as mesmas diretrizes para as quais parece se inclinar a reforma que se prepara na França. Um dos aspectos mais expressivos dessa similitude de rumos é, digamos, a identificação dos vários tipos de ensino médio, no seu valor, na sua importância, pela mesma razão, que é a necessidade de destruir os preconceitos entre ensino técnico ou prático e ensino "humanístico". Se entre eles há diferenças, devem ser somente as ditadas pelos interesses pedagógicos, pela variedade de aptidões individuais. Os fins superiores do ensino, as categorias dos professores e as considerações que lhes devam ser atribuídas, a qualidade das instalações e do equipamento, as normas pedagógicas gerais, de que tratamos em capítulo anterior, são as mesmas nos vários gêneros em que se divide o ensino secundário.

A grande maioria de estudantes se orienta para o chamado *ensino secundário moderno*, que proporciona uma educação geral, com larga variedade de matérias e atividades, e que se destina

à grande massa da população destinada às ocupações e profissões médias.

Para o *ensino secundário técnico* orientam-se aqueles que têm acentuada preferência pelas carreiras técnicas, na agricultura e na indústria, ou que têm necessidade de cursos comerciais ou artísticos mais desenvolvidos que os do ensino moderno.

Finalmente, a "*grammar school*" é o ensino em que predomina a formação cultural, destinada aos jovens que têm aptidão para estudos superiores.

Nos três tipos de ensino, existem, porém — e é preferível usar a expressão inglesa, admirável em sua simplicidade e concisão — "*books and activities*". Nenhuma escola pode basear-se somente em um ou outro desses aspectos. O valor dos trabalhos manuais é resumido nessas expressões: "the person who has no kind of skill with his hand is as imperfectly prepared for life as one who cannot read". As proporções em que esses dois rumos devem ser combinados serão determinadas pelas características pessoais dos alunos. A criança deve ser dirigida na escola para o gênero de trabalho que ela possa dominar, sendo por isso inútil forçá-la em uma disciplina ou espécie de trabalho que não saiba apreciar ou que a constanja. Na dosagem das proporções em que os dois rumos devem ser seguidos, tudo isso deve ser levado em conta, e de tal sorte que não se sacrifiquem os interesses de um tipo de aluno com determinada tendência, aos de outro tipo, com inclinação diferente. "This is a sacrifice our country cannot afford". O que é prudente, o que é ponto vital do novo plano de educação secundária é que cada escola de qualquer gênero possa assegurar o pleno desenvolvimento de seus alunos. Para isso, a melhor solução seria combinar dois ou os três tipos de ensino secundário no mesmo estabelecimento. É a questão dos "estabelecimentos comuns", visados também na reforma Lan-gevin.

De qualquer modo, porém, a transferência de um para outro tipo de ensino secundário deve admitir todas as facilidades, condição primordial da flexibilidade. Nesse sentido, uma das soluções propostas é a do "campus plan", que é a reunião de vários estabelecimentos, no mesmo local ou em lugares próximos, fazendo uso comum de várias instalações tais como campos de esporte, piscina, refeitórios, etc. É uma espécie de federação de escolas, cada uma das quais teria seu caráter individual, contribuindo, porém, para a vida do conjunto.

Qualquer que seja, porém, a organização, o que importa essencialmente é, na base das características dos alunos e em face das observações feitas pelos professores e orientadores, permitir a passagem de uma para outra forma de educação secundária, e de tal modo que não se restrinjam para ninguém, as possibili-

dades de prosseguimento de estudos posteriores, de ingresso nas universidades.

Os três tipos de ensino secundário inglês, apesar das diferenças que apresentam, têm um grande conteúdo comum, quer nas linhas gerais de que já tratamos, quer nas próprias matérias e trabalhos que compreendam.

#### A "GRAMMAR SCHOOL"

A "grammar school" se destina aos alunos cuja inteligência tenda para as idéias abstratas, cujas aptidões são preferentemente intelectuais. Sem deixar de atender aos demais objetos da educação e devendo adaptar-se às novas exigências pedagógicas, quer quanto às instalações materiais quer quanto aos métodos de ensino, a "grammar school" continua a ser, numa certa extensão, o ensino secundário que, desde o início, visa aos estudos superiores universitários.

Poucas modificações fêz a nova lei inglesa, na "grammar school", que, entretanto, de modo indireto, dela recebeu notáveis benefícios, um dos quais é o descongestionamento, em conseqüência, como é evidente, da subdivisão do ensino, isto é, da criação de novos tipos, para os quais se encaminham muitos e muitos estudantes que anteriormente atravancavam a "grammar school". Ficou assim este ramo do ensino em condições de exercer suas próprias finalidades com maior liberdade, podendo melhor ajustar os seus métodos e resolver os seus problemas específicos.

Em geral, o curso secundário dado na "grammar school" vai além do limite da obrigatoriedade legal. Dois anos complementares de estudos mais adiantados já existiam, em numerosos colégios, antes da lei de 1944. Atualmente, generaliza-se a idéia de que a "grammar school" deve constituir um todo único, de 11 a 18 anos, no qual se integrem, não como acessórios, mas como seguimento natural e indispensável, aqueles dois anos complementares. As vantagens dessa ampliação (no Brasil o curso correspondente à "grammar school" é, há muito tempo, de 7 anos) são óbvias. Mas, na Inglaterra, elas se traduzem em maior flexibilidade do currículo, que existe também na "grammar school", embora não com a mesma variedade que no *ensino secundário moderno*. — Nas 4 ou 5 primeiras séries, muitas disciplinas são comuns a todos os alunos, com o mesmo grau de intensidade. Além desse período, a flexibilidade se acentua, tornando-se o ensino mais especializado, progressivamente, em vista dos futuros estudos universitários.

## O ENSINO SECUNDÁRIO MODERNO

O chamado *ensino secundário moderno*, que é uma inovação na educação inglesa e se destina à maioria dos estudantes secundários, ministra uma educação variada, compreende várias modalidades, adaptáveis às aptidões e capacidades individuais e aos ambientes sociais dos alunos. É um ensino que se volta para a interpretação do mundo moderno e que prepara para a vida em seu mais largo sentido. É um ensino misto de cultura geral e de aprendizado prático educacional, orientado, como sempre e muito especialmente nesse tipo de mais larga latitude que os outros, de acordo com os interesses e as feições individuais dos alunos.

Um currículo amplo e equilibrado, pela associação de disciplinas intelectuais e atividades práticas, estas de várias espécies para que atendam às múltiplas preferências, assegura a grande flexibilidade, que deve ter esse ramo do ensino.

A valorização do ensino secundário moderno é, conforme já acentuamos, uma preocupação constante. O Ministério recomenda que as autoridades dispensem rigorosa paridade de condições e de tratamentos aos diversos tipos de ensino secundário, que as autoridades tratem o ensino moderno com a mesma confiança dispensada à "grammar school" e administrem ambos com a mesma tolerância, reconhecendo os mesmos direitos, responsabilidades, a mesma autonomia aos diretores, a mesma estabilidade, os mesmos salários, a mesma liberdade didática aos professores.

O problema dos professores para o ensino moderno é considerado com atenção, visto como, em sua maioria, os atuais foram educados na tradição da "grammar school". Os professores do ensino moderno devem associar largos conhecimentos teóricos à experiência da vida, a uma viva capacidade de pesquisar e de adaptar seus métodos às múltiplas necessidades dos alunos.

Apresentando diferenças sensíveis em virtude de suas finalidades, as várias escolas de ensino moderno obedecem, porém, a alguns princípios comuns.

Um desses princípios é a formação equilibrada e harmoniosa, isto é, desenvolvimento intelectual não com a exclusividade ou a predominância que se verificava no ensino do passado, mas como uma das facetas do desenvolvimento total, no qual devem merecer igual consideração os aspectos social, emocional, físico e espiritual.

O ensino se desenvolve especialmente em torno do aluno e não do assunto, da matéria, da disciplina. Esse preceito da edu-

cação nova tem maior valor no ensino secundário moderno, justamente porque a êle concorrem indivíduos de níveis e capacidades diversas, e, dentro desse ensino, é na parte do desenvolvimento intelectual que aquele preceito merece maior atenção. Cursos simples para os estudantes de menor capacidade, e que estes não atrapalhem os mais aptos, que devem ter todas as oportunidades para o desenvolvimento de suas maiores faculdades intelectuais.

Outra característica do ensino moderno é a comunicação entre as diversas disciplinas e atividades. Limites estritos entre elas são inapropriados nessa modalidade. Uma aula de história pode conduzir a uma proveitosa lição de geografia, e um trabalho prático pode envolver exercícios e conhecimentos matemáticos.

Matérias gerais do ensino moderno são, além do inglês, as matemáticas, a história, a geografia, as ciências. Em muitas escolas, uma língua viva, além do inglês. As matérias práticas são: educação física, desenho, música, trabalhos manuais, economia doméstica e várias espécies de trabalho técnico.

Mas, tanto no ensino moderno como nas outras modalidades, as disciplinas do currículo, como os horários para cada uma, e o modo de ensiná-las, estão fora do alcance do Ministério. São atribuições da administração escolar, do diretor da escola, em colaboração com os professores. Os "Inspetores de Sua Majestade" podem aconselhar, propor modificações, mas não dirigir o ensino. A liberdade de ensino é um dos postulados da educação e do regime político da Inglaterra. Desnecessário seria dizer que essa liberdade repousa, entretanto, na sólida unidade espiritual do povo inglês, sua estratificação religiosa, política, econômica e social. Por isso, apresentam naturalmente as escolas secundárias inglesas um fundo comum, que se reflete no currículo e nos demais aspectos pedagógicos.

Um dos primeiros objetivos do ensino, mesmo do moderno, é o uso da língua, que se prolonga pelo da literatura. A leitura, principalmente em voz alta, de poesia e de prosa, a composição em prosa e em verso, são exercícios comuns em todas as escolas. O teatro, de cujas representações participam os alunos, é atividade habitual.

Os estudantes do ensino moderno que têm gosto pelo estudo do inglês devem aprender outra língua moderna. Ensino direto, com o mínimo possível de gramática, e sem versão, pois é a língua viva, falada, o objetivo principal no ensino moderno.

A história e a geografia se iniciam pelo estudo do meio imediato, ao que se segue a apreciação das principais etapas do desenvolvimento humano, e dos fatos da história recente, em

relação com as questões mais correntes. A geografia e a história seguem, quanto possível, juntas. Visitas a museus e lugares históricos ou de interesse geológico, cinema e projeção, rádio, ocupam lugar crescente no ensino dessas disciplinas.

O ensino das matemáticas é relacionado com as necessidades da vida prática, "é introdução as formas de expressão matemática, de que o homem comum precisa ter uma certa compreensão para que satisfaça o seu interesse pela técnica moderna. Os processos aritméticos irrealis são substituídos por uma matemática que se relaciona mais de perto com os fatos experimentais.

O curso de ciências tem por fim dar uma certa compreensão das leis da natureza e certo domínio do comportamento científico. Estudos de biologia e do mundo inanimado são incluídos em todas as escolas, escolhidos os assuntos por sua real importância ou em seu maior interesse, não como capítulos ou etapas sucessivas de um programa previamente estabelecido. As escolas rurais dão maior ênfase aos estudos biológicos, as das cidades às ciências físicas. Mas, em nenhuma delas a atenção se concentra demais sobre um desses ramos; deve-se notar que as ciências são consideradas, no ensino moderno, em conjunto, e não como disciplinas separadas.

Um dos mais importantes instrumentos aconselháveis no ensino moderno é o dos "projetos", que relaciona um conjunto de trabalhos em vários terrenos em torno de certo núcleo de interesse, (o solo, a cidade, a dança, transporte, o mar) qualquer desses tópicos que podem dar unidade a uma larga variedade de investigações e descobertas empreendidas pelos alunos. Se esse tópico emerge das próprias ocupações livres e dos interesses dos alunos, melhor.

Quanto aos processos de apuração dos resultados, julga-se que no ensino moderno é impraticável o sistema de exame, que pressupõe uma uniformidade em desacordo com a concepção da moderna educação secundária que se baseia justamente na variedade.

Os testes internos, baseados no trabalho realmente realizado pelos alunos, são mais indicados. Os tradicionais exames escritos e orais são convenientes para certas disciplinas, devendo, porém, ser suplementados pela inspeção dos trabalhos escolares e por um teste oral da capacidade do aluno de descrevê-los. Fi-chários individuais bem planejados, acompanhando o aluno passo a passo em toda a sua vida escolar, serão considerável auxílio no processo da apreciação do aprendizado, e representarão importante papel na orientação vocacional dos alunos, quando estes se aproximam do término da vida escolar.

## O ENSINO SECUNDÁRIO TÉCNICO

O que distingue este tipo de ensino é sua relação particular com as ocupações industriais, técnicas, etc. Mas não é um ensino estritamente vocacional. Toda educação secundária deve ser, em certa extensão, vocacional, desde que uma boa educação prepara para a vida total e não para alguns aspectos da vida. Mas também os alunos do ensino técnico devem receber uma formação para a vida plena, pelo desenvolvimento tanto quanto possível de todas as suas capacidades. Tudo quanto diz respeito à importância da vida social e da vida em comunidade também se aplica ao ensino técnico. Literatura, arte, música, instrução religiosa, educação física serão tão importantes no término como nos outros ensinos secundários.

O ensino técnico não terá além disso o privilégio da cultura "básica para a indústria e o comércio. A "grammar school" e o ensino moderno podem também conduzir a carreiras técnicas.

O "Education Act" de 1944 refundiu as antigas "júnior técnica 1 schools" e "júnior act departments", integrando-os no sistema escolar secundário, devendo desenvolver-se em paridade de condições com a "grammar school" e o ensino moderno. As novas escolas técnicas secundárias serão, portanto, diferentes das antigas. A admissão às "júnior technical schools" era aos 13 anos, e o curso de 2 ou 3 anos. Na lei atual, o ensino secundário técnico terá início, como os outros, aos 11 anos e irá até 15 ou 16.

O Regulamento de Construções, em vigor para a "grammar school" e o moderno se aplica também ao técnico, aos quais as autoridades devem dedicar os mesmos cuidados, o mesmo interesse que aos outros.

Escolaridade maior e instalações melhores facilitarão à escola secundária técnica mais segura realização dos seus fins específicos, com a elevação dos seus padrões de ensino, aplicados a alunos que são escolhidos para suas escolas na base de suas próprias inclinações naturais. Mas não haverá concentração da parte técnica com prejuízo de educação geral. Nas ciências, por exemplo, o campo de estudo terá a mesma extensão, que nas outras escolas secundárias; só na parte geral do curso se dedicará propriamente maior atenção aos fins estritamente técnicos.

A parte inicial do ensino secundário técnico deverá ser inteiramente geral, de modo que facilite a passagem desse ensino para outro, mais adequado às aptidões dos alunos, sendo como são falhos os meios de seleção aos 11 anos. Mesmo na 3.<sup>a</sup> série, o conteúdo vocacional do ensino não será grande. Nos 4.<sup>o</sup> e 5.<sup>o</sup> anos (de 14 a 16 anos), o trabalho escolar se tornará progressivamente mais relacionado com o principal centro de interesse da

escola, sem que, entretanto, se despreze o essencial de educação geral, inglês, matemática, ciências, história e geografia e instrução religiosa, exercícios físicos, prática e apreciação artística e musical.

Deve-se notar a preocupação de fortalecer a educação geral, os elementos culturais e humanos, mesmo no ensino técnico. Essa é uma tendência geral, na Inglaterra, como na França.

#### *Aspectos gerais*

A educação inglesa, em sua organização e administração, difere da dos outros países em sua maioria, pelos seguintes aspectos fundamentais: 1) a descentralização da administração; 2) a parte importante representada pelas escolas particulares; 3) a autonomia dos professores em relação ao currículo, horários e métodos do ensino.

As relações entre as autoridades centrais e locais são de cooperação, através de consultas diretas ao Ministério da Educação, por intermédio dos Inspetores, que são como elementos de ligação entre aquelas duas esferas administrativas.

Antes de 1944, o Ministério tinha apenas funções de "superintendência das questões relativas à educação". Pelo "Education Act" de 1944, o Ministério tem o dever de "to promote the education of the people of England and Wales and the progressive development of institutions devoted to that purpose and to secure the effective execution by local authorities under his control and direction of the national policy for providing a varied and comprehensive educational service in every área".

Isso representa sensível aumento das atribuições do Ministério.

A proeminência do ensino particular tem razões históricas. A educação foi, durante séculos, realizada e desenvolvida por associações particulares sem qualquer dependência ou ligação com o governo.

Os professores não são funcionários do Estado. São empregados das autoridades locais ou das administrações escolares. Os diretores organizam as suas escolas de acordo com as suas próprias idéias, e os professores não estão sujeitos a quaisquer instruções oficiais referentes ao currículo, horários, livros ou métodos de ensino.

Entretanto, o Ministério não deixa de exercer influência no ensino. Os Inspetores observam o conteúdo e o valor do trabalho nas escolas, apresentam relatórios às autoridades escolares exercem a função de conselheiros pedagógicos dos professores, que, entretanto, podem atender ou não às suas sugestões sobre assun-

tos educacionais, organização do ensino e experiências pedagógicas. Uma dessas publicações é "Handbook of Suggestions for the consideration of teachers", cujo título dá idéia do tipo de relações que há entre a autoridade central e os professores.

O "Education Act" criou o "Central Advisory Council", órgão consultivo do Ministro, para a prática e a teoria educacional, substituindo o antigo "Consultative Committee", ao qual o Presidente do Conselho de Ensino (que atualmente é o próprio Ministro), submetia assuntos gerais. Ao contrário do antigo "Consultative Committee", o "Advisory Council" pode ter a iniciativa de apresentar sugestões e recomendações ao Ministro.

O "Education Act" simplificou consideravelmente a estrutura geral, ao definir três etapas sucessivas de educação primária, secundária e superior ou ulterior. A simplificação se verificou principalmente pela absorção de ensino pós-primário, em seus vários tipos, no ensino do 2.º grau. Também na ordem administrativa, houve simplificação, como já acentuamos, pela concentração dos três graus de ensino em uma mesma autoridade local.

#### *Organização do Ministério*

O Ministro, autoridade central da educação, é assistido por um Secretário Particular que, como o próprio Ministro, é membro do Governo e tem assento no Parlamento.

O Secretário Particular é o chefe dos serviços administrativos do Ministério.

Um corpo de Inspectores tem as seguintes funções:

1) Inspeccionar a eficiência das instituições educacionais, prestar-lhes assistência, inclusive oferecendo orientação e auxilia aos professores, individualmente ou em grupos, como por exemplo organizando cursos;

2) representar o Ministro perante as autoridades locais sobre assuntos administrativos. São elementos de ligação entre o Ministério e as autoridades e órgãos de ensino locais; inspetores com experiência especializada estabelecem e mantêm contacto com empresas industriais e comerciais, com associações profissionais, etc;

3) são conselheiros técnicos do Ministro sobre questões de prática e teoria educacional. São eles os responsáveis pelas publicações do Ministério.

Um corpo de médicos exerce funções semelhantes às dos Inspectores no que diz respeito aos problemas de saúde e higiene escolares.

O Ministério não tem jurisdição sobre a Universidade, com a qual as suas relações se limitam simplesmente à formação de

escola, sem que, entretanto, se despreze o essencial de educação geral, inglês, matemática, ciências, história e geografia e instrução religiosa, exercícios físicos, prática e apreciação artística e musical.

Deve-se notar a preocupação de fortalecer a educação geral, os elementos culturais e humanos, mesmo no ensino técnico. Essa é uma tendência geral, na Inglaterra, como na França.

#### *Aspectos gerais*

A educação inglesa, em sua organização e administração, difere da dos outros países em sua maioria, pelos seguintes aspectos fundamentais: 1) a descentralização da administração; 2) a parte importante representada pelas escolas particulares; 3) a autonomia dos professores em relação ao currículo, horários e métodos do ensino.

As relações entre as autoridades centrais e locais são de cooperação, através de consultas diretas ao Ministério da Educação, por intermédio dos Inspectores, que são como elementos de ligação entre aquelas duas esferas administrativas.

Antes de 1944, o Ministério tinha apenas funções de "superintendência das questões relativas à educação". Pelo "Education Act" de 1944, o Ministério tem o dever de "to promote the education of the people of England and Wales and the progressive development of institutions devoted to that purpose and to secure the effective execution by local authorities under his control and direction of the national policy for providing a varied and comprehensive educational service in every área".

Isso representa sensível aumento das atribuições do Ministério.

A proeminência do ensino particular tem razões históricas. A educação foi, durante séculos, realizada e desenvolvida por associações particulares sem qualquer dependência ou ligação com o governo.

Os professores não são funcionários do Estado. São empregados das autoridades locais ou das administrações escolares. Os diretores organizam as suas escolas de acordo com as suas próprias idéias, e os professores não estão sujeitos a quaisquer instruções oficiais referentes ao currículo, horários, livros ou métodos de ensino.

Entretanto, o Ministério não deixa de exercer influência no ensino. Os Inspectores observam o conteúdo e o valor do trabalho nas escolas, apresentam relatórios às autoridades escolares exercem a função de conselheiros pedagógicos dos professores, que, entretanto, podem atender ou não às suas sugestões sobre assun-

tos educacionais, organização do ensino e experiências pedagógicas. Uma dessas publicações é "Handbook of Suggestions for the consideration of teachers", cujo título dá idéia do tipo de relações que há entre a autoridade central e os professores.

O "Education Act" criou o "Central Advisory Council", órgão consultivo do Ministro, para a prática e a teoria educacional, substituindo o antigo "Consultative Committee", ao qual o Presidente do Conselho de Ensino (que atualmente é o próprio Ministro), submetia assuntos gerais. Ao contrário do antigo "Consultative Committee", o "Advisory Council" pode ter a iniciativa de apresentar sugestões e recomendações ao Ministro.

O "Education Act" simplificou consideravelmente a estrutura geral, ao definir três etapas sucessivas de educação primária, secundária e superior ou ulterior. A simplificação se verificou principalmente pela absorção de ensino pós-primário, em seus vários tipos, no ensino do 2.º grau. Também na ordem administrativa, houve simplificação, como já acentuamos, pela concentração dos três graus de ensino em uma mesma autoridade local

#### *Organização do Ministério*

O Ministro, autoridade central da educação, é assistido por um Secretário Particular que, como o próprio Ministro, é membro do Governo e tem assento no Parlamento.

O Secretário Particular é o chefe dos serviços administrativos do Ministério.

Um corpo de Inspectores tem as seguintes funções:

1) Inspeccionar a eficiência das instituições educacionais, prestar-lhes assistência, inclusive oferecendo orientação e auxílio aos professores, individualmente ou em grupos, como por exemplo organizando cursos;

2) representar o Ministro perante as autoridades locais sobre assuntos administrativos. São elementos de ligação entre o Ministério e as autoridades e órgãos de ensino locais; inspetores com experiência especializada estabelecem e mantêm contacto com empresas industriais e comerciais, com associações profissionais, etc;

3) são conselheiros técnicos do Ministro sobre questões de prática e teoria educacional. São eles os responsáveis pelas publicações do Ministério.

Um corpo de médicos exerce funções semelhantes às dos Inspectores no que diz respeito aos problemas de saúde e higiene escolares.

O Ministério não tem jurisdição sobre a Universidade, com a qual as suas relações se limitam simplesmente à formação de

professores, à educação de adultos e à concessão de bolsas escolares.

O Ministério da Educação tem responsabilidade conjuntamente com o da Agricultura, no campo da educação agrícola.

O Ministério não abastece nem controla diretamente nenhuma instituição educacional. Não prescreve, escolhe ou publica compêndios escolares, não emprega nem paga os professores. As instituições educacionais públicas são providas, mantidas e controladas pelas autoridades locais, com a assistência financeira e técnica da autoridade nacional.

As autoridades locais são os "Country Councils" e os "Country Boroughs Councils" que são corpos governamentais eleitos, com atribuições outras, além das educacionais. Tais órgãos são auxiliados por comitês especiais aos quais confiam o trabalho educacional, com exceção de algumas transações financeiras. A maioria desses comitês é formada por membros dos "Councils", aos quais, entretanto, se associam pessoas entendidas em assuntos de educação.

Cada autoridade local tem um "chief educative officer", que é o executor dos atos daquela autoridade. A nomeação desses funcionários depende da aprovação do Ministro.

#### *Educação Pós-Secundária*

1. O "Education Act" de 1944 registra que é obrigação das autoridades locais da educação "to secure the provision for their área of adequate facilities for furthur education".

Essa educação ulterior à secundária (e que não compreende a superior ou universitária) abrange:

- a) a educação vocacional — técnica comercial ou artística;
- b) a educação não-vocacional para jovens e adultos;
- c) os "country colleges";
- d) o chamado "youth service".

Antes de 1944, as autoridades do ensino tinham o *poder* mas não o *dever* de manter esses ramos de educação. A nova lei prevê uma educação complementar, compulsória, durante algumas horas do dia ou da noite, para todos os jovens que deixam a escola aos 18 anos, e obriga as autoridades locais a auxiliar e desenvolver todas as oportunidades vocacionais, culturais e recreativas que podem ser oferecidas, em suas áreas respectivas, de acordo com projetos que devem ser submetidos à aprovação do Ministério. Na elaboração desses projetos, devem consultar e cooperar com as autoridades vizinhas, com as universidades e todas as instituições relacionadas com o problema — o que é considerado importante exigência do "Education Act".

*Educação Técnica, Comercial e Artística*

2. Os dispositivos para a *educação vocacional técnica* comercial ou artística, são os mais variados em correspondência com as múltiplas necessidades de instrução vocacional.

As escolas desse tipo são, com raras exceções, instaladas e mantidas pelas autoridades públicas locais. Os cursos, em geral, são às últimas horas da tarde, quando não à noite, procurando-se assim conciliar o trabalho a que são obrigados os jovens, nessa idade, com os estudos. Em geral, esses cursos técnicos têm relação com o tipo de atividades a que se dedicam os estudantes, em seus empregos. Os grandes estabelecimentos industriais ou comerciais têm as suas próprias escolas, vocacionais ou gerais.

Nesse tipo de educacional vocacional que se destina a quem já trabalha ou se iniciou em atividade profissional, o volume dos cursos é relativamente pequeno.

Outros estabelecimentos oferecem cursos técnicos integrais, isto é, que absorvem várias horas do dia e são, portanto, incompatíveis com o trabalho concomitante.

O aprendizado técnico obedece a planos elaborados conjuntamente pelas instituições profissionais, por exemplo a Instituição de Engenheiros Mecânicos e o Ministério da Educação, em estreita colaboração com os colégios respectivos. Estes propõem o plano, que deve ser aprovado pelo Ministro e pela Instituição. Os exames finais, realizados no colégio, são acompanhados por assessores nomeados pela instituição. Na base desses exames e da vida escolar, são concedidos os certificados nacionais pela instituição e pelo Ministério.

Os cursos têm a duração de 3 a 5 anos.

Muitas escolas profissionais superiores reconhecem aqueles certificados nacionais, isentando os seus portadores, total ou parcialmente, das exigências de ingresso que elas normalmente impõem.

Os cursos comerciais do gênero considerado neste capítulo são mantidos pelos departamentos comerciais dos colégios técnicos ou por escolas especialmente destinadas a esse fim.

Completam o quadro da educação vocacional os chamados "art colleges", que dão grande contribuição às indústrias têxteis, de cerâmica, e muitas outras. Deve-se notar que a organização do sistema de educação vocacional, na Inglaterra, é simples, em relação ao de outros países, e objetivo, pois se relaciona diretamente com as necessidades e as características da indústria e demais atividades técnicas do país. Existe estreita aproximação entre as instituições industriais e comerciais e os colégios, inclusive através de comissões de técnicos daquelas instituições que trabalham em cooperação com os vários departamentos dos cole-

gios. Além disso, em grande parte, o pessoal docente desses colégios tem experiência direta das respectivas profissões, sendo que alguns exercem o ensino concomitantemente com as suas ocupações industriais e comerciais.

### *Educação Não Vocacional*

3. A *educação pós-secundária não vocacional*, destinada a indivíduos entre 16 e 18 anos, é ministrada, quase exclusivamente, por instituições públicas, as quais oferecem oportunidades àqueles que, sem preocupação propriamente vocacional, desejam estudar um determinado assunto, ou aperfeiçoar certas habilidades, para sua própria satisfação ou com o fim de participar de organizações sociais ou aperfeiçoar-se em ginástica ou em esportes etc. Acredita-se que essas oportunidades serão multiplicadas quando estiverem funcionando os "country colleges".

Essa assistência dos poderes públicos à educação não vocacional não se limita à juventude. Nela se incluem também os adultos, para os quais já o "Physical Training and Recreative Act" de 1937, por exemplo, "made public money available for the provision both by local education authorities and voluntary bodies of playing fields and other facilities for physical recreation".

Em decisão mais recente, no mesmo sentido o Governo estabeleceu que "The provision of community centres where men and women can meet for social and educational purposes and for recreation should be regarded as coming within the scope of the education service".

As universidades e certas organizações privadas contribuem largamente para essa educação ulterior à ministrada na idade da escolaridade obrigatória, mas que não é — deve-se acentuar — educação superior universitária. É educação complementar, que pode, entretanto, proporcionar oportunidades a estudos de certa extensão e profundidade. Na verdade, tais cursos são destinados principalmente a adultos, e tem caráter cultural. Acredita-se que a correlação de tais serviços com os mantidos pelas autoridades públicas e que se reservam mais à educação, geral, ou social, ou recreativa, darão à educação de adultos, na Inglaterra, grande desenvolvimento. Os cursos têm duração de 1 a 3 anos. São ministrados por professores universitários ou de colégios. Em geral, são noturnos. O Ministério da Educação auxilia financeiramente as iniciativas particulares ou da universidade, nesse terreno.

4. Os "Country Colleges" são estabelecimentos destinados a jovens que não prosseguem estudos normais, depois da escolaridade compulsória. O "Education Act" de 1944 determinou a obrigatoriedade de fundação e manutenção de tais estabelecimen-

tos pelas autoridades locais. O comparecimento a esses colégios é de 1 dia por semana em 44 semanas por ano, ou de outro modo equivalente. Os cursos estendem-se de 15 a 18 anos.

Essa é uma das inovações consideradas de mais valor da nova lei inglesa.

"The Youth Service" é um serviço educacional que se preocupa com as atividades da juventude fora do ambiente escolar, e se destina especialmente àqueles que, entre 15 e 20 anos, não freqüentam normal e integralmente estabelecimentos de ensino ou educação.

A partir de 1939, o Governo iniciou a organização desse serviço, oferecendo auxílio financeiro às organizações voluntárias que a êle se quisessem dedicar. O Ministério exerce a direção geral, ficando a sua administração com as autoridades locais, cuja função é iniciar o movimento em suas áreas respectivas, encorajar as organizações particulares e suprir-lhes as faltas e necessidades.

As autoridades locais e o Ministério auxiliam financeiramente esse serviço, diretamente por intermédio de verbas, ou fornecendo equipamento e professores, instrutores, funcionários.

"Youth Service" abrange vasta extensão dos fins educacionais, todos quantos se relacionam com a vida extra-escolar da mocidade. Um de seus mais importantes objetivos é, porém, a formação cívica, "the training of young people in self-government and citizenship".

Embora se tenha iniciado e expandido, no começo, sob influência da situação criada pela guerra, o "Youth Service" se orienta no largo sentido da educação extra-escolar total, oferecendo o maior número de oportunidades a todos os jovens para o preenchimento útil do tempo livre de que dispõem, o que, para a educação moderna, é de maior relevância.

### *Professores*

Para a execução completa do novo sistema educacional inglês, há necessidade de 200.000 professores, aproximadamente, o que representa um aumento de mais 100.000, em relação aos existentes antes da guerra.

O recrutamento dos professores deve ser ampliado e facilitado.

Há normalmente dois tipos de instituições destinadas ao preparo ou formação de professores: os *colégios*, mantidos pelos poderes públicos locais ou por organizações particulares e as universidades.

Os colégios dão um curso de 2 ou 3 anos para candidatos de 18 anos ou mais, os quais em regra devem ter passado pela

"grammar school" e são submetidos a um exame inicial apropriado de qualificação para o ensino. Há colégios especializados na formação de professores de economia doméstica, de educação física, de trabalhos manuais e artísticos. Há, ao todo, 83 colégios desse tipo, dos quais 54 particulares.

As universidades dão cursos de 4 anos, dos quais os três primeiros são de estudos universitários básicos e o último de formação profissional propriamente dita para o ensino. Depois da guerra, o Ministério entrou em entendimentos com os colégios de formação de professores e com as autoridades locais para que fossem estabelecidos imediatamente cursos especiais de emergência para uma preparação intensiva de professores, durante um ano, e que poderia ser estendido por um ou dois períodos mais curtos, quando houvesse necessidade de maior especialização. Tais cursos seriam seguidos por dois anos de comprovação, no exercício do magistério, os quais seriam também um período de estudo supervisionado ou dirigido. Os colégios de emergência deveriam ser organizados pelos governos locais, correndo as despesas por conta do Ministério. O corpo docente desses colégios seria recrutado entre professores experimentados das escolas e colégios de todos os tipos.

Merece observação o seguinte: só a partir de 1944 que se tornou obrigatório que todos os professores (futuros) tivessem formação profissional para o ensino. Isso, para as coisas públicas, porque no ensino particular há liberdade de escolha pelas direções dos estabelecimentos.

Outro fato interessante: até 1944, as mulheres casadas não podiam exercer o magistério. O "Education Act" anulou essa proibição.

A lei de 1944 ampliou a jurisdição do Ministério relativamente à qualificação e ao reconhecimento oficial dos professores. Até então a fiscalização do Ministério se exercia apenas em relação aos professores primários. Os demais poderiam ser escolhidos ou nomeados sem qualquer controle de parte do governo federal.

Atualmente, só pode ser qualificado, oficialmente, como professor, quem tenha feito um curso de formação reconhecido ou possua outra qualificação que o Ministério aprove. Além disso, esse reconhecimento oficial deve ser confirmado, depois de um período de prova de um ano, no exercício prático do magistério, sob a supervisão de professores experimentados.

Os professores das escolas públicas são nomeados e demitidos pelas autoridades locais. Os professores das escolas particulares são nomeados pelo diretor do estabelecimento, exceto quando as escolas recebem recursos financeiros avultados dos poderes públicos. Neste caso, as nomeações e demissões dos professores são da alçada desses poderes, ouvida, porém, a administração escolar..

Os salários dos professores das escolas que recebem auxílio financeiro do governo obedecem a escalas fixadas por comissões de que participam representantes das autoridades públicas locais e das associações de professores. O Ministro pode aprovar ou rejeitá-los, mas não modificá-los.

Os atuais salários básicos nas escolas públicas são por ano:

a) para homens: de 300 libras, com um aumento anual de 15 libras durante 15 anos, até, portanto, o total de 525;

b) para mulheres: a mesma coisa, começando porém, com 270 libras e atingindo a 420.

Esses são os salários básicos. Os professores que servem na área de Londres, os que têm diploma universitário ou obtido em curso de formação de mais de dois anos, recebem certos acréscimos àqueles salários.

Acrescimos extraordinários, entre 40 a 100 libras anuais, são, geralmente aos professores que exercem postos de especial responsabilidade.

Os salários máximos dos diretores são de 570 libras (homens) a 460 libras (mulheres), nas menores escolas, e de 750 a 620 nas escolas com mais de 500 alunos, com adições entre 40 a 50 libras para cada grupo de 30 alunos excedentes.

Entretanto, não se pode comparar os vencimentos dos professores ingleses com os dos brasileiros, dadas as diferenças de condições de vida, habitação, transporte, alimentação, etc.

#### CONCLUSÕES

Resumimos as principais considerações deste relatório nas seguintes conclusões:

1) Talvez se possa dizer que o fato principal da educação, neste século, é o reconhecimento de que a educação secundária deixou de ser um privilégio de certas classes para se tornar uma necessidade coletiva, determinada pela ascensão progressiva das camadas populares para um nível de vida mais largo e mais cultural, conseqüência natural da evolução econômica, política e social.

Esse reconhecimento se reflete profundamente nas reformas da educação planejadas depois da última guerra na França e na Inglaterra, das quais o tema fundamental é a extensão da escolaridade obrigatória além dos limites da educação primária, abrangendo, portanto, o ensino do segundo grau.

Esse propósito, já concretizado em lei pelo "Education. Act" de 1944, na Inglaterra, é considerado na França objetivo a ser atingido quando o permitirem as condições do país.

No Brasil, a Constituição de 1946 consagrava de certo modo o princípio da ampliação da escolaridade obrigatória de--..

clarando que "o ensino primário oficial é gratuito para todos e o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos".

2) As reformas inglesas e francesas fundam-se no princípio, que é uma das conquistas da moderna pedagogia, de que a educação se deve basear no conhecimento da psicologia, no estudo objetivo de cada individualidade, para que se possam descobrir e desenvolver as aptidões individuais. Só assim poderá ela ser aplicada com a mais completa justiça, abrangendo a totalidade da juventude e dando a cada indivíduo as oportunidades de que necessita para a mais perfeita e adequada expansão de suas capacidades.

Procurando aplicar do melhor modo possível esses princípios, a Inglaterra e a França adotaram a *orientação escolar* que é a *observação* metódica do aluno, no ingresso e passo a passo nas sucessivas etapas do ensino do segundo grau, auscultando-se-lhes as tendências, as inclinações naturais para que possa receber o tipo de formação que lhe fôr mais útil e do qual possam resultar os maiores benefícios para a coletividade.

3) Para que a *orientação escolar* possa realizar completamente suas finalidades é necessário dividir o ensino secundário em tantas modalidades quantas necessárias para que ofereça todas as oportunidades às diferenças individuais.

Por isso, a Inglaterra criou três tipos: a "*grammar school*", o *ensino secundário moderno* e o *ensino secundário técnico*. Na França os mesmos rumos se anunciam com a criação de duas modalidades: o *ensino secundário curto* e o *ensino secundário longo*.

Para que a flexibilidade seja a maior possível, admitem-se, dentro de cada um dos referidos tipos de ensino, matérias Optativas, resguardado, porém, o conteúdo comum que deve ter a educação por um conjunto de atividades e estudos idênticos ou semelhantes nas diversas modalidades previstas.

4) A *orientação deve ser educacional*, em todo o curso secundário, e não propriamente *vocacional*. A orientação vocacional deve se acentuar somente nas séries finais, sem que jamais a cultura especializada prejudique a formação humana.

5) No Brasil, a tendência à diversificação do ensino médio é visível. As reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema a admitiram, embora de modo limitado, nas últimas séries do curso, com objetivos relacionados mais com os futuros estudos universitários do que com a orientação educacional propriamente dita.

As leis que ultimamente estabeleceram no Brasil certa equivalência entre os ensinos secundário, técnico, comercial, industrial, etc, representam nesse sentido um passo muito importante, que poderá ser aperfeiçoado lentamente, acentuando-se a equi-

valência, aumentando as comunicações entre aqueles ensinos, eliminando as barreiras que entre eles ainda subsistem.

6) A passagem do ensino primário ao secundário é um problema da maior importância. A reforma Langevin a admitia automática, sem qualquer exame. Entretanto a tendência real é simplificar o exame de admissão, substituindo-o tanto quanto possível pela história da vida escolar primária completada pelas observações do comportamento do aluno durante o próprio curso secundário, admitindo-se todas as possibilidades de passagem de um para outro tipo de ensino, de acordo com aquelas observações.

No Brasil, o rigor dos exames de admissão nos estabelecimentos oficiais está, em grande parte, na dependência das vagas de que o estabelecimento dispõe, o que é realmente errôneo. O exame, que por sua natureza é defeituoso, por ser padronizado e apurar somente a soma de conhecimentos intelectuais dos candidatos, sem considerar suas individualidades, deforma-se ainda mais em virtude dessa contingência inevitável que é a falta de vagas. Resolve-se a dificuldade, isto é, a insuficiência do ensino público por este processo simplista e que não é humano: aumenta-se o rigor do exame. Os que o transpõem, muito bem. Os outros, a grande maioria de reprovados, por incapacidade real ou como simples vítimas de um processo artificial e antiquado, têm que desistir da educação, do ensino secundário, injustamente em grande número de casos, quando não em todos porque na realidade cada um deles tem o direito de receber a educação que lhe é adequada, neste ou naquele setor do ensino médio.

Para resolver tão sério problema, a única solução que nos parece possível é aumentar o número de escolas do governo e procurar convencer as administrações estaduais e municipais do país que é seu dever, por todos os motivos, em respeito aos princípios de justiça e de igualdade do regime democrático, em respeito à própria Constituição do país, que promete ensino ulterior ao primário, gratuito a todos quantos precisam do auxílio do Estado, e em nome dos maiores interesses nacionais — pois a educação é a primeira e a maior riqueza de um país —, é seu dever manter ensino médio, secundário ou técnico, suficiente para atender às respectivas necessidades regionais.

7) Um dos aspectos mais relevantes das novas diretrizes educacionais na França e na Inglaterra é a equivalência que se admite entre as várias modalidades de ensino médio.

Essa equivalência decorre naturalmente da nova concepção da educação secundária. Há vinte ou trinta anos, o ensino médio era um privilégio de certas classes, era na realidade um caminho para o ensino superior. Hoje, é ensino para todos, sem distinção de qualquer espécie. Por isso, não pode ser único, invariável, rígido. Terá que ser, ao contrário, múltiplo e flexível.

E é necessário que a todos os seus tipos se atribuam o mesmo valor, a mesma consideração oficial, os mesmos cuidados, igualdade de tratamento quer na parte material, de instalações, equipamentos, salários dos professores, quer nos demais aspectos, em resumo equivalência rigorosa entre os cursos técnicos, o chamado ensino moderno e a "grammar school".

8) As escolas secundárias devem ser separadas das primárias — é o que recomendam a nova lei inglesa e os reformadores franceses. Os cursos pós-primários que existiam na França e que ministravam o ensino secundário incompleto ou um aprendizado técnico muito especializado, foram ou serão incorporados ao ensino médio, para que possam ter os benefícios integrados que este ensino nos seus vários aspectos pode oferecer.

9) Na França, o Ministério da Educação tem largos poderes, exerce a administração do ensino em regime de centralização. O currículo, os programas são oficiais e idênticos para todo o país.

Na Inglaterra, as atribuições do Ministério foram aumentadas pela lei de 1944 no que se refere somente às construções e instalações escolares e à qualificação dos professores. Na parte didática e mesmo na parte pedagógica, não tem a menor influência. Não há currículos nem programas oficiais. Uns e outros são estabelecidos pelas administrações escolares, pelos diretores dos colégios. O Ministério exerce, porém, sensível influência, mesmo no campo pedagógico, pelas publicações em que recomenda práticas pedagógicas e métodos de ensino, e por intermédio dos "Inspectores de Sua Majestade", conforme foi explicado no texto deste relatório.

10) A inspeção oficial no ensino não é como no Brasil administrativa e burocrática. É técnica, pedagógica. Os inspetores na França e na Inglaterra são professores escolhidos dentre os de melhor categoria.

11) Educação plena, de que participam todos os aspectos, intelectual, espiritual, emocional, manual e físico, é uma das regras definitivamente adotadas no ensino secundário, creio que em toda a Europa.

Infelizmente, no Brasil, o atraso sob esse aspecto é muito grande. O nosso ensino secundário é ainda quase exclusivamente intelectual. Quanto aos outros aspectos, só o dos trabalhos manuais teve certo progresso nos últimos tempos. Mas na educação física, a superioridade do ensino europeu é incontestável.

12) Fato importante: o dia escolar na Europa compreende as manhãs e as tardes, mesmo nos externatos. O aluno passa o dia na escola. A divisão em turnos, como no Colégio Pedro II e na maioria dos colégios brasileiros, não existe nos países da Europa. Essa divisão é, na verdade, um dos maiores inconvenientes de nossa organização. Os colégios, particulares ou ofi-

ciais, para atender ao maior número possível de estudantes, divide o dia escolar em turnos, um de manhã, outro à tarde, e às vezes um terceiro à noite. Resultado: a escola não tem tempo nem oportunidade para cumprir plenamente toda a sua grande obra educativa, que se resume quase exclusivamente à parte intelectual.

13) A educação física é uma realidade na França e principalmente na Inglaterra. O princípio de que a educação física é mais do que exercício físico, regras higiênicas, jogos escolares, cumprindo-lhe também importante papel na formação social e moral, é compreendido naqueles países com a maior extensão possível.

No Brasil, em virtude daquele regime de turnos e possivelmente por falta de instalações e recursos materiais, a educação física é quase inexistente. Resume-se a algumas práticas realizadas com formalismo, apenas para atender aos programas oficiais.

14) Os trabalhos extracurriculares fazem parte integrante da vida escolar, como elementos do maior valor no desenvolvimento social, moral e cívico.

15) A formação cívica é tão importante, nos vários países da Europa, como os demais aspectos da educação.

Uma das deficiências mais sensíveis no ensino secundário brasileiro é justamente a quase completa ausência de civismo, no sentido mais largo e mais democrático, isto é, de formação do bom cidadão.

16) O princípio da *educação pelo interesse* dominou a pedagogia na Inglaterra e começa a penetrar na França, aí graças principalmente à experiência das "classes nouvelles".

17) É interessante observar que a maior aproximação que se recomenda ou já se verifica entre o ensino secundário tradicional e o moderno ou técnico apresenta o seguinte aspecto: valorização da cultura geral nos ensinamentos moderno e técnico, preocupação de que a cultura especializada não prejudique a formação humana. Não há, portanto, nessa aproximação, tendência a abaixar o nível do ensino secundário, mas ao contrário desejo de elevar o padrão cultural dos ensinamentos médios do tipo técnico.

São essas, Senhor Ministro, as considerações que apresento a V. Excia. no desempenho da missão de que fui incumbido.

Rio de Janeiro, 27 de janeiro de 1954. — *Gildásio Amado*.

## CASA DO BRASIL NA CIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARIS

*No ato de lançamento da pedra fundamental da Casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris, o Professor Paulo E. de Berredo Carneiro proferiu uma, alocução relativa ao significado do empreendimento, que "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir.*

"Senhor Reitor,

Minhas Senhoras, Meus Senhores,

Fiel às suas tradições medievais, a Universidade de Paris reuniu neste recinto os estudantes que de todos os pontos da terra vêm seguir os seus cursos de ciências, de artes e de letras. Entre as casas que emergem dos jardins que nos cercam, umas remontam aos antigos Colégios das Nações, disseminados no átrio de Notre Dame e na Montanha Santa Genoveva, outras trazem as insígnias recentes de povos surgidos nos tempos modernos.

Encadeia-se assim o fio das idades no ambiente de juventude que se perpetua em torno da Universidade de Paris.

Pelo acolhimento que a todos oferece, sem distinções de raças, credos ou de classes, pela magnificência das suas instalações, pela sua organização modelar, suas atividades culturais e artísticas, seus serviços de assistência social, esta Cidade Universitária exerce sobre a mocidade de hoje uma atração irresistível. Ao lado das Fundações francesas reservadas aos seus próprios estudantes, multiplicam-se, de ano para ano, as casas destinadas a receber os bolsistas estrangeiros. Dezenove delas estão em pleno funcionamento, cinco, em via de construção. Nos terrenos a esse fim destinados pela Universidade de Paris, entrecruzam-se os pavilhões de todos os continentes. Cinco mil estudantes oriundos dos países os mais diversos imprimem à Cidade Universitária o aspecto de um mundo em miniatura.

Não é mais sob o signo do latim que se agremiam atualmente as corporações de estudantes, mas o sentido universal que lhes dava no século XII o uso de uma língua comum sobrevive intacto sob as roupagens novas que lhe impõe a cultura do nosso tempo. Se os idiomas se multiplicaram, unificou-se melhor a

aspiração de todos por uma comunidade espiritual abraçando a terra inteira.

Os estudantes que têm o privilégio de viver nesta Cidade Universitária impregnam-se do espírito e da missão que ela simboliza. Os sentimentos de solidariedade que nela se desenvolvem incitam-nos a construir à sua imagem a humanidade de amanhã.

Todas as vocações encontrarão aqui o caminho que as conduzirá à plena satisfação dos seus anseios. Cada qual poderá, à sua guisa, apropriar-se dos tesouros intelectuais que a Universidade de Paris põe liberalmente ao seu alcance. As pesquisas e aos labores de uns e de outros, nos Ateliers, nas Escolas, nos Institutos e nas Faculdades que freqüentam, imprime a Cidade Universitária um precioso estímulo através dos contactos pessoais que a todos proporciona.

O conhecimento mútuo daí decorrente cria pouco a pouco uma atmosfera de compreensão que supera sem dificuldade as diferenças étnicas e culturais dos seus vários componentes. A experiência adquirida nesse pequeno mosaico de povos e de raças não terá sido vã. Os seus efeitos far-se-ão sentir mais tarde, quando os estudantes de hoje vierem a assumir em seus países respectivos as responsabilidades e a direção dos negócios públicos.

No recolhimento espiritual da Cidade Universitária, as horas de silêncio serão muitas vezes as mais ricas de inspiração. A vida interior não corre aqui o risco de ser a todo momento destruída pela dispersão, os contrastes violentos, as diversões enganadoras. Na quietude das áreas que convidam à evasão, cada um poderá dar livre curso aos seus sonhos criadores.

Vinculados às Fundações nacionais que os abrigam, os estudantes estrangeiros da Cidade Universitária guardam inalterável o sentimento dos deveres que têm para com os seus próprios países. Tudo que os cerca no grupo a que pertencem traz-lhes constantemente à lembrança a imagem da sua pátria e da sua gente: o estilo arquitetônico da casa que habitam, as pinturas e as decorações que a ornam, os móveis e os livros que a guardam, os discos que ouvem, os jornais e as revistas que lêem... A Cidade Universitária de Paris não é um viveiro de almas desarraigadas. O convívio internacional que ela promove, longe de enfraquecer, purifica e exalta os laços de reconhecimento, de admiração e de respeito que unem indissolivelmente cada ser humano às tradições e aos destinos do seu povo e da sua terra.

O privilégio de estar situada em Paris confere à Cidade Universitária títulos e deveres excepcionais. Que cenário mais prestigioso poderia ela encontrar para a realização dos seus fins? De onde lhe poderiam vir ensinamentos e impulsos mais altos e fecundos? Paris é a França, o Ocidente, a Terra, pro-

ca, o seu papel político, o seu ascendente intelectual fizeram da grande Cidade a encruzilhada do mundo. Quem lhe poderia contestar a supremacia que lhe imprimiu a marcha da História?

Desde que se constituiu a Fundação Nacional para o desenvolvimento da Cidade Universitária de Paris, em 1925, surgiu a idéia de construir-se em seu recinto uma casa destinada aos estudantes do Brasil. Foram necessários trinta anos de esforços para se atingir esse objetivo. O ato que hoje celebramos marca o termo dessa longa expectativa. Permitti-me evocar alguns nomes e alguns fatos que mais diretamente contribuíram para esse feliz desfecho. Convém que os estudantes brasileiros tenham presentes à memória os serviços que lhes prestaram os Souza Dantas, os Simões Filho, os Lúcio Costa.

Ao grande Embaixador que durante mais de vinte anos representou o Brasil em Paris deve-se o primeiro passo para a construção que hoje se inicia. Acompanhei-o na visita que fêz, em 1928, ao ilustre patrono desta Cidade, André Honnorat, para solicitar-lhe que reservasse na Colina de Montsouris um terreno para o Brasil.

Durante anos a fio empenhou-se Souza Dantas com infatigável devotamento em obter das autoridades brasileiras os meios necessários para a realização desse projeto. Infelizmente os adiamentos sucessivos impostos por circunstâncias econômicas desfavoráveis impediram-no de pôr em execução o seu generoso plano. Os Embaixadores Castelo Branco Clark, Carlos Martins e Ouro Preto tudo fizeram a seu turno para que a questão fosse finalmente resolvida. Em 1946, o Ministro do Exterior do Brasil, Embaixador João Neves da Fontoura, visitou a Cidade Universitária com a intenção de dar início à construção projetada. Pouco tempo depois, motivos de ordem política levaram-no, porém, a deixar o seu posto. Enquanto isso, constituíram-se no Brasil, sob o patrocínio da Casa do Estudante e do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, Comitês de altas personalidades com o fim de reunir os fundos requeridos para esse empreendimento. À testa dessas iniciativas teve especial destaque a prestigiosa atuação de Ana Amélia Carneiro de Mendonça.

Em 1952, expus ao Ministro da Educação do Brasil, Sua Excelência o Senhor Simões Filho, a situação precária em que se encontravam os estudantes brasileiros em Paris, privados do amparo que lhes deveria dar uma casa em condições de os acolher num ambiente material e moral adequado. Dirigi-lhe um caloroso apelo para que tomasse a iniciativa de erigir a Casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris. Lembrei-lhe que se encontrava então na França o grande arquiteto brasileiro Lúcio Costa e que ninguém melhor do que êle poderia elaborar o projeto de uma tal construção. Ouviu-me o ilustre homem de Estado com interesse e benevolência. Minutos depois, confiava ao

seu chefe de gabinete, Senhor Pericles Madureira de Pinho, a incumbência de tomar todas as providências de ordem financeira e administrativa para a solução definitiva do problema. O Professor Anísio Teixeira, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, consentiu em destacar dos créditos à sua disposição as somas necessárias aos trabalhos a empreender. Ante essa generosa resolução, dissiparam-se todas as dificuldades.

No pequeno quarto de hotel em que se encontrava, em Paris, desenhou Lúcio Costa o plano que lhe fora solicitado. Tendes sob os olhos a maquete da obra de arte que idealizou. Pioneiro que foi do grande movimento de renovação arquitetônica levada a efeito no Brasil, imprimiu Lúcio Costa ao seu projeto o sentido funcional, a perfeição técnica, o equilíbrio de volumes, a elegância de formas que dão a todos os seus trabalhos um cunho de extraordinária harmonia e beleza. Consciente de quanto deve a moderna arquitetura do Brasil ao gênio criador de Le Corbusier, solicitou-lhe Lúcio Costa que tomasse a seu cargo o desenvolvimento e a execução do projeto que acabava de apresentar ao Governo brasileiro. O prédio que dentro em breve se erguerá no recinto desta Cidade não podia nascer sob melhor signo.

Todas as providências de ordem diplomática junto às autoridades francesas foram ao mesmo tempo tomadas pelo saudoso Embaixador Ouro Preto — um dos mais ardentes e zelosos propugnadores da idéia que agora se concretiza. Pouco depois aqui chegava o Senhor Pericles Madureira de Pinho com poderes para assinar os contratos de construção. A seu pedido incumbi-me das negociações junto à Cidade Universitária. A 11 de junho, o Reitor Sarrailh e Sua Excelência o Senhor Embaixador Caio de Mello Franco, assinavam, na Sorbonne, o ato de doação da Casa do Brasil à Universidade de Paris.

Graças à solicitude que em todos os momentos nos testemunharam as autoridades francesas, pudemos finalmente realizar hoje o lançamento da pedra fundamental do belo edifício destinado a acolher cem estudantes brasileiros.

Seja-me permitido exprimir nesta ocasião, em nome do Ministro da Educação do Brasil, Sua Excelência o Senhor Cândido Motta Filho, os sentimentos de gratidão do Governo e do povo brasileiros pela fraternal hospitalidade que nos ofereceu a Universidade de Paris.

Os laços culturais que desde sempre nos unem serão doravante enriquecidos e reforçados pelo constante afluxo de universitários brasileiros a esta Cidade. Trazem eles o vigor e o entusiasmo de um país novo que mobiliza todas as suas forças para atender às necessidades do seu incessante crescimento. O Brasil constitui hoje, com os seus 56.000.000 de habitantes, a maior população do mundo latino. Antes do fim deste século, elevar-se-á esse número a cem milhões. Neste ritmo de desenvolvi-

imento, todos os problemas adquirem uma intensidade dramática. Dentre eles o mais grave e o mais complexo diz respeito à formação cultural das novas gerações. Previu a Constituição Brasileira que fossem anualmente aplicados ao ensino dez por cento da renda tributária da União e, pelo menos, vinte por cento da renda tributária dos Estados e dos Municípios. Esses recursos financeiros ficariam, porém, inoperantes sem um poderoso contingente humano capaz de aplicá-los eficazmente. Para criar as elites dirigentes que lhe são indispensáveis conta o Brasil apenas com 350 estabelecimentos de ensino superior e 13 Universidades. O número de estudantes matriculados nessas diversas instituições não ultrapassa 45.000. Para dar um impulso maior a esse movimento cultural, duas grandes Cidades Universitárias estão em construção: uma no Rio de Janeiro, sobre um terreno de 6.000.000 de m<sup>2</sup>. com capacidade para receber 30.000 estudantes, a outra em São Paulo, quase nas mesmas proporções.

Por maiores que sejam os esforços tendentes a estender e a aperfeiçoar o ensino, pesa constantemente sobre eles a ameaça de se verem submersos pela maré montante da população.

Encara por isso o Governo brasileiro, com especial interesse, a possibilidade de aumentar em larga escala o número dos bolsistas que anualmente irão completar nas escolas e Universidades estrangeiras a sua formação técnica, científica e literária. A Casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris será um dos centros de irradiação dessa política cultural. Os estudantes que vierem a ocupá-la terão sobre os ombros a responsabilidades dos destinos intelectuais de alguns milhões de Brasileiros. Reveste-se, assim, o ato que aqui celebramos, de uma alta significação moral.

A Casa do Brasil honrar-se-á sempre em ser também a Casa da França. As jovens gerações dos nossos dois países têm uma grande obra a realizar em comum. As suas afinidades históricas e culturais atraem-nas para os mesmos ideais e as mesmas causas. Os anos de aprendizagem que aqui vão viver lado a lado permitirão que, mais tarde, conjuguem os seus esforços ao serviço da paz e da verdade".

## A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS MESES DE ABRIL A JUNHO DE 1955

### CAMPANHAS

*Renovação do apelo presidencial de mobilização contra o analfabetismo* — Ocupando, a 17 de maio, o microfone de "A Voz do Brasil", analisou o Presidente da República o problema educacional brasileiro, encarecendo a importância da Campanha Brasileira de Educação, recentemente lançada, que definiu como "gesto espontâneo e desinteressado que marca o advento da participação da iniciativa privada numa ofensiva em larga escala e em novo estilo, contra o analfabetismo."

Reiterou o Chefe do Governo suas palavras de 12 de outubro do ano passado, quando sustentou a tese de que "a educação, em seus diversos graus e ramos, constitui um problema sem cuja solução não será possível enfrentar com resultados satisfatórios a crise geral em que se debate o País".

*Campanha de Inquéritos e Levantamentos de Ensino Médio e Elementar* — No setor de ensino primário e normal, prosseguiu a CILEME a pesquisa referente à *escola elementar no Brasil, seu funcionamento, evasão e repetência*, tendo sido concluídos todos os levantamentos e estudos, estatísticos e documentais, além de observações *in-loco*, para publicação da monografia *Pernambuco e a educação*, contendo apreciação sobre a receptividade da escola primária no

interior, a escola, o professor, a atitude do aluno dessa escola; a organização administrativa educacional no Estado e seu financiamento; correlação entre a densidade demográfica e a população escolar; rendimento escolar; rede de escolas normais; formação de professorado primário, sua distribuição no Estado e idéias funcionais; estudo de doze unidades escolares, como amostra representativa; relação entre a situação antropológica e cultural e a educação estadual.

Quanto ao inquérito sobre as *publicações destinadas à infância e à juventude*, já ao terminar o primeiro trimestre, 420 leitores de 7 a 16 anos tinham sido ouvidos, iniciando-se a aplicação de questionários a adultos, que foi encerrada no segundo trimestre.

No setor de ensino médio, prosseguiu o estudo sobre *sistemas estaduais de educação e aspectos gerais da educação média*, tendo de notar que a monografia *O sistema educacional fluminense* teve sua impressão quase ultimada, esperando-se distribuí-la em julho. Continuaram os estudos dos sistemas paulista e baiano, mediante coleta de dados e contatos com o pessoal local. No tocante ao *estudo do ensino de matérias*, foram tomadas medidas pertinentes à publicidade do estudo sobre o de física e química na escola secundária do Distrito Federal, bem

como relativas à conclusão dos de geografia e português.

O setor de testes e medidas educacionais prosseguiu a análise das provas objetivas utilizadas pela CI-LEME como elemento comparativo da eficiência das provas atualmente usadas nos concursos de habilitação às escolas superiores. Os testes estão sendo analisados sob o ponto de vista de sua precisão e validade. Na Faculdade Paulista de Medicina, durante o trimestre inicial, aplicaram-se provas de português e nível mental aos vestibulandos de 1955. Com a chegada dos resultados dos exames de segunda época, nos institutos de ensino superior da Capital Federal, S. Paulo e Estado do Rio objeto da pesquisa, foi possível promover o cálculo dos coeficientes de correlação entre esses resultados e os anteriormente obtidos nos vestibulares. O término dessa tarefa permitirá conclusão objetiva sobre o valor relativo das provas clássicas usualmente empregadas e dos testes de nível mental e de conhecimento, nos concursos de habilitação universitária, como elemento preditivo do sucesso no primeiro ano do curso superior, isto é, a validade relativa de umas e outros.

Por outro lado, os trabalhos da Campanha, em colaboração com diversas instituições, na realização de pesquisa nacional sobre o nível mental da população brasileira, foram estruturados em um projeto. A pesquisa de campo teve início em Sergipe, como experiência-piloto, aliás de forma proveitosa. Além da conclusão do trabalho de campo em Sergipe, assinalou-se o seu desenvolvimento em todos os demais Estados no segundo trimestre.

*Publicações da CILEME* — Levada a impressão no primeiro tri-

mestre, foi dada a lume, em maio, outra das monografias que a CILEME vem publicando sobre aspectos da educação brasileira: *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*, elaborada pelo Prof. J. Roberto Moreira, com 218 páginas. Trata-se de exposição, crítica das correntes de pensamento e das condições histórico-sociais que influíram na formação do currículo da escola primária, comum, tendo em vista sua repercussão no Brasil e sua influência na evolução de nosso ensino elementar.

*Portaria ministerial nº 110*, de 14 de abril de 1956 (*D.O.* de 5 de maio) — "Dispõe sobre a uniformização da contabilidade das campanhas de educação". Estabelece a portaria que os recursos destinados às Campanhas mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura, quer provenientes de dotações orçamentárias específicas, quer os de Fundos Especiais, serão contabilizados de maneira uniforme, nos moldes estabelecidos no referido ato.

Até 31 de março de cada ano deverão ser apresentados os balanços do exercício anterior, compreendendo o movimento econômico e financeiro das campanhas.

*Portaria ministerial nº 109*, da 12 de abril (*Diário Oficial* de 14 de abril) — Concede diplomas simples e com menção honrosa àqueles que colaborarem no movimento de educação popular de crianças, adolescentes e adultos.

*Campanha Brasileira de Educação* — Instalada oficialmente a 13 de maio, já em 20 de junho elevava a Campanha a 26 o número de suas escolas, estando outras em organização. Espera a Campanha, no correr deste ano, aparelhar 3.900 classes, de-

vendo estender, oportunamente, sua ação aos Estados.

O curso de alfabetização será feito em um ano, seguindo-se o ensino das matérias que constituem o curso primário, em período idêntico ao adotado nas escolas municipais.

*Convênios sobre merenda escolar* — No curso do trimestre, foram firmados convênios entre o Ministério da Educação e Cultura e diversos Estados, visando ao fornecimento de alimentação adequada a milhares de crianças. O primeiro desses acordos, no corrente ano, foi estabelecido com o Estado de Alagoas, em benefício de 30.000 escolares. Cabe ressaltar a colaboração do Fundo Internacional de Socorro à Infância através da doação de leite em pó para 250.000 crianças do Nordeste.

*Regimento da Campanha de Merenda Escolar* — Foi aprovado pela Portaria Ministerial da Educação e Cultura n.º 166, de 2 de junho (D. Oficial de 6-6-55). A Campanha, instituída na Divisão de Educação Ex-tra-Escolar do Departamento Nacional de Educação, pelo Decreto n.º 37.106, de 31 de março do corrente (publicado no D.O. de 2-4-55), aspira a melhorar, qualitativa e quantitativamente, a alimentação do escolar em todo país.

*Campanha de Educação de Adultos do DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO* — A redução dos recursos orçamentários, por força de aplicação do plano de economia, impediu incrementar em 1955 êsse amplo movimento educativo de âmbito nacional, que se vem realizando desde 1947. Procurou o poder

público, porém, compensando a queda do número de classes estipendia-das, fomentar a participação voluntária de particulares. A eficiência da Campanha também concorreu para a queda do índice de analfabetos do Brasil, de 56,96%, no censo de 1940, para 51,65%, no de 1950.

No planejamento das atividades de 1955, a Campanha de Educação de Adultos teve em vista, entre outros propósitos, reexaminar a distribuição dos cursos supletivos; restabelecer o período letivo anual de 7 meses; aplicar o dispositivo legal que veda remuneração, a qualquer servidor civil, inferior ao salário mínimo local.

Tendo a Campanha Nacional de Educação Rural voltado à subordinação do D. N. E. (Portaria Ministerial n.º 861, de 30-IX-1954), novamente dispõe esse Departamento de condições para melhor coordenar os esforços do Ministério com a educação de adultos.

O auxílio atribuído aos cursos de ensino supletivo, que foi, em 1954, de Cr\$ 31.947.300,00, caiu, este ano, para Cr\$ 28.588.859,00. Por isso, e em face da revisão dos vencimentos dos professores, o número de cursos, 15.300 em 1954, foi reduzido para 9.687, devendo compensar-se a perda de volume dos cursos pela maior densidade de resultados.

Em face dos bons resultados oferecidos pelos Centros de Iniciação Profissional, o auxílio correspondente, que foi, no ano anterior, de .... Cr\$ 5.000.000,00, subiu para ..... Cr\$ 6.000.000,00. Isso permitiu elevar os centros de 100 para 120:

Unidades federadas	Cursos de ensino supletivo		Centros de iniciação profissional	
	1954	1955	1954	1955
BRASIL	15.300	9.687	120	100
Amazonas .....	113	120	3	1
Pará .....	300	243	3	3
Maranhão .....	700	508	3	5
Piauí .....	500	313	2	3
Ceará .....	1.054	756	16	8
Rio Grande do Norte	550	280	5	3
Paraíba .....	770	512	4	5
Pernambuco .....	1.650	875	20	10
Alagoas .....	600	315	3	4
Sergipe .....	430	182	8	2
Bahia .....	2.250	1.260	3	14
Minas Gerais .....	1.700	1.178	3	19
Espírito Santo .....	270	148	3	2
Rio de Janeiro .....	550	294	3	5
Distrito Federal .....	250	117	—	2
São Paulo .....	1.500	924	—	16
Paraná .....	500	400	3	4
Santa Catarina .....	220	240	3	2
Rio Grande do Sul ....	550	488	3	6
Mato Grosso .....	100	105	2	1
Goiás .....	500	336	2	3
Acre .....	50	30	2	—
Amapá .....	40	9	2	—
Guaporé .....	25	8	4	1
Rio Branco .....	20	4	1	1
Fernando Noronha ...	3	1	—	—
(Ação Social Arquidio	105	5	—	—
cesana) .....			—	—

Mais de quatro milhões de alunos, de 1947 a 54, passaram pelos cursos da Campanha, que ainda distribuiu cerca de oito milhões de livros e folhetos.

*Campanha de Construções Escolares* — Durante o segundo trimestre as construções escolares realizadas através de auxílios concedidos pelo INEP apresentaram o seguinte quadro:

Escolas rurais (em 31 maio de 1955)	
Programadas .....	7.021
Concluídas .....	6.125
Em construção .....	597
A construir .....	299-
Grupos escolares (em 31 de maio de 1955)	
Programados .....	680 (41)
Concluídos .....	460 (31)
Em construção .....	155 (5)
A construir .....	65 (5)

Obs.: entre parênteses o número de ampliações ou reconstruções.

Escolas normais (em 20 de junho de 1955)	
Programadas .....	71 (31)
Concluídas .....	29 (16)
Em construção .....	36 (11)
A construir .....	6 (4)

Obs.: entre parênteses o número de ampliações ou reconstruções.

#### ENSINO PRIMÁRIO

*Fundo Nacional do Ensino Primário* — Além da regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Médio, preocupou-se o governo com a elaboração do projeto, que dispõe sobre a aplicação do Fundo Nacional do Ensino Primário, para enviá-la ao Legislativo, tendo o Presidente da República assinado a respectiva mensagem.

O Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído pelo Decreto-lei n.º 4.958, de 1942, e a que alude o parágrafo único do art. 171 da Constituição, destina-se à cooperação financeira da União para a ampliação e melhoria dos sistemas escolares de ensino elementar do país.

*Experiência de novos métodos para o ensino primário* — O INEP, através de entendimentos com a Prefeitura do Distrito Federal, está promovendo uma experiência de métodos mais eficientes de educação elementar, na Escola Guatemala. A experiência ainda se encontra na fase preliminar, que é a preparação do corpo docente para esse tipo de trabalho, através de seminários e mediante orientação dada às mestras por um grupo de coordenadores. Serão mantidos a direção e corpo docente atuais, porém as professoras passarão a regime de tempo integral, de 8 horas diárias (6 em classe), com

suplementação salarial. A escola tor-nar-se-á um Centro de Aperfeiçoamento de professores, que nela virão estagiar.

Os alunos viverão em regime de semi-internato, almoçando na escola, onde haverá um turno apenas.

As inovações básicas serão:

a) não haverá repetência nem classificação por séries escolares, O aluno estudará os programas sem ser submetido a exames anuais de promoção, retomando, em cada princípio de ano letivo, seus estudos do ponto em que os deixara no ano precedente;

b) as turmas agruparão as crianças por idade, e não pelo grau de inteligência;

c) o ensino será ministrado pelo *método de projetos*;

d) os alunos que revelarem atraso escolar com relação a sua idade receberão tratamento diverso, com estudo intensivo em pequenos grupos ou individualmente;

e) o ensino deixará de ser mero preparo para as provas, preocupando-se os professores, no cumprimento do programa, com a sua assimilação.

A experiência, aliás, renova outra anteriormente feita, quando diretor de instrução pública do Distrito Federal o Prof. Anísio Teixeira, atual diretor do INEP. Também em Pernambuco existe escola de experimentação. Sua direção e algumas professoras estagiaram no INEP

#### ENSINO MÉDIO

*Fundo Nacional do Ensino Médio* — *Acontecimento expressivo da vida educacional brasileira no trimestre. a sua regulamentação* — O

*Diário Oficial* de 17 de junho publicou o Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955, que "regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio".

A assinatura do decreto revestiu-se de solenidade, no Palácio do Catete, presentes o Ministro da Educação e altas autoridades educacionais do país.

O Fundo Nacional do Ensino Médio foi instituído pela Lei nº 2.342, de 25 de novembro de 1954, com o objetivo de concorrer para a manutenção, o aperfeiçoamento, a difusão e a acessibilidade do ensino de grau médio, contribuindo financeiramente na estrita medida das necessidades dos alunos, dos professores e dos estabelecimentos, para proporcionar maior número de oportunidades educacionais, sem prejuízo da qualidade do ensino e da remuneração do trabalho docente.

Os recursos do Fundo constituem-se de dotação orçamentária, nunca inferior a um centésimo da renda da União resultante dos impostos; da renda proveniente dos tributos federais que para esse fim vierem a ser criados e dos juros dos depósitos do mesmo Fundo.

Destinam-se tais recursos a bolsas de estudos para os adolescentes necessitados mais capazes, a subsídios para manutenção de estabelecimentos de ensino secundário, comercial e industrial, sob a forma de auxílio ao próprio estabelecimento ou de suplementação de salário de professores; e, finalmente, contribuição a entidades públicas e particulares, inclusive para melhoria do equipamento escolar.

A quota para bolsas de estudo aplicar-se-á nas unidades da Federação proporcionalmente às deficiências de cada uma, tendo em vista as

conclusões de curso primário e as oportunidades de ensino médio gratuito já existentes.

A quota de subsídios de manutenção de estabelecimentos de ensino médio aplicada naqueles em que se verifique a necessidade do concurso do Fundo, para atender às despesas essenciais.

A concessão de tais subsídios obriga os colégios beneficiários a destinarem 40%, pelo menos, de sua receita à remuneração dos professores, entre outras condições.

A quota de contribuição a entidades públicas e privadas será aplicada no Distrito Federal, Estados e Territórios, de acordo com as respectivas necessidades econômicas e culturais.

Constituirão órgãos administrativos do Fundo o Conselho de Administração, as Diretorias de Ensino Secundário, Comercial e Industrial, as Comissões Regionais e Juntas Escolares, organizados nos termos do mencionado ato, que lhes define as atribuições.

Não serão admitidos à inscrição para recebimento dos benefícios do Fundo os cursos que, no ano anterior, não tenham funcionado o número mínimo de dias letivos fixado pelo MEC, ou que não tiverem ministrado, pelo menos, 90% das aulas correspondentes.

Somente será suplementado o salário-aula dos professores registrados, assíduos, pontuais, cumpridores dos programas e das respectivas instruções metodológicas.

Perderá o direito à suplementação quem, salvo por doença, nojo ou gala, deixe de dar mais de 10% das aulas.

Não haverá auxílio de manutenção para os estabelecimentos em que o salário-aula, resultante da divisão

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

de 40% da receita teórica pelo total de aulas do currículo oficial, fôr superior ao salário-aula base que seja fixado para a localidade.

Importa ressaltar que, a fim de acobertar os recursos do Fundo do

risco de serem aplicados em instituições de intuits especulativos, o critério de *lucro* cedeu lugar ao de *renda*, a qual não deve ultrapassar a taxa anual de 8% do valor do patrimônio.

ENSINO SECUNDÁRIO

Estabelecimentos sob controle da Diretoria do Ensino Secundário existentes em maio de 1955:

Colégios

Total	Equiparados 6	Reconhecidos		Em funcionamento condicional			A título precário		
		Munic 1	Part. 24	Estad. 104	Munic. 9	Part. 384	Estad. 6	Munic. -	Part. 6
540									

Ginásios

1.437	11	8	181	152	40	746	88	34	177
-------	----	---	-----	-----	----	-----	----	----	-----

O total geral, no Brasil, entre ginásios e colégios, sob fiscalização, atingiu o número de 1977.

No cñirso das últimas duas décadas, o ensino secundário em nosso país teve apreciável desenvolvimento, elevando-se de seis vezes o número de estabelecimento e de oito vezes o de matrículas. Segundo o Serviço de Estatística de Educação e Cultura, enquanto em 1933 havia 417 unidades escolares de ensino secundário, com 66.420 educandos, em princípios de 1954 tais estabelecimentos (fiscalizados ou não) subiam a 2.510, com 540.902 alunos.

*Período escolar* — O Diário Oficial de 20 de junho publicou a Portaria ministerial nº 170, de 10 do mesmo mês, que autoriza diversos estabelecimentos de ensino secundário a iniciar as provas parciais em datas fixadas na mesma, compensando porém, a partir de 16 de novembro, o

número de aulas, para os efeitos visados pela Portaria nº 80, de 19 de fevereiro. Atendeu-se assim, sem prejuízo do período letivo, à exposição da Secretaria Geral do XXXVI Congresso Eucarístico Internacional, quanto à necessidade, em certos colégios, de um período para transformação de salas em alojamento de peregrinos.

*Exames de suficiência* — A Portaria ministerial nº 115, de 20 de abril (*Diário Oficial* de 27-IV-55- baixou instruções relativas à realização de exame de suficiência para registro de professor de ensino secundário.

O Ministério da Educação e Cultura constituirá bancas, através da Diretoria do Ensino Secundário, salvo as de Canto Orfeônico e Educação Física, cuja organização competirá ao Departamento Nacional de Educação.

*Chi* exames de suficiência constarão de prova escrita, prova oral ou prática (se fôr o caso) e prova didática, sendo prestados perante bancas examinadoras constituídas, segundo a natureza das disciplinas, por professores de Faculdades de Filosofia, Conservatórios de Canto Orfeônico ou Escolas de Educação Física e, na impossibilidade de concurso destes, por professores de outros estabelecimentos de ensino superior ou médio. oficiais ou oficializados.

Aos candidatos habilitados será expedido registro, com a nota de validade exclusivamente para a localidade ou região na qual o professor poderá exercer o magistério, ressalvado o direito de transferência para outra localidade ou região em idênticas condições.

Os exames de suficiência, que eram regidos pelo Decreto nº 8.777. de 1946, passaram a ser disciplinados pela Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1945. em que se vazou a Portaria nº 115.

Segundo o regime anterior, os candidatos inscritos nos exames de suficiência eram, em regra, autorizados a lecionar pelo prazo de um ano, dentro do qual deveriam submeter-se às provas. No regime atual. são proporcionados cursos de aperfeiçoamento aos candidatos, que podem prestar o exame na época imediata. eximindo-se da frequência ao curso, ou frequentá-lo com aproveitamento, caso em que, se lhes convier. podem requerer a prorrogação do estágio no magistério e o adiamento do exame para outra época.

Os candidatos que sejam diplomados por escola superior em que tenham sido estudadas, como disciplinas básicas, as referentes ao registro pedido, eximir-se-ão das pro-

vas de conhecimento (escrita e oval ou prática), mas não da de capacidade pedagógica (prova didática).

*Mesa redonda sobre ensino secundário* — Por iniciativa da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, realizou-se mesa redonda, em abril, no Clube Militar, sobre essa modalidade de ensino, constituindo-se a direção dos trabalhos pelos senadores Atílio Vivacqua, Juraci Magalhães. Rui Palmeira, Freitas Cavalcanti. Coimbra Bueno, pelo presidente da Campanha. Henrique de La Rocque Almeida, e pelo representante do M. R. C. Adalberto Corrêa Sena. Participaram dos debates numerosos deputados federais, vereadores do Distrito Federal e Niterói, o prefeito de Itaboraí, diretores e professores de ginásios e outros interessados.

Decidiram os presentes organizar uma comissão de parlamentares e componentes da CNEG, com a finalidade de entregar ao Ministro da Educação um memorial referente às reivindicações necessárias à expansão do ensino médio gratuito.

*Laboratórios portáteis para estimular o estudo da Química* — Continuam a ser fabricados pelo Instituto Nacional de Tecnologia, não obstante dispor para isso de, apenas, cem mil cruzeiros. Os laboratórios, que valem cerca de dez mil cruzeiros, saem por mil e quinhentos, visto serem inteiramente fabricados no Instituto, que o? distribui a estabelecimentos de ensino.

O ano passado foram armados 59 laboratórios, cada um deles contendo armário principal, sais e ácidos, pequeno instrumental, uma caixa com frascos encerrando elementos químicos diversos (para o aluno conhecer de vista) e um mostruário de mine-

rios brasileiros. O laboratório é acompanhado por um manual, com a explicação da natureza de cada produto ali existente, o que se pode fazer com êle e como se fará.

O autor da idéia, Prof. Sílvio Fróes Abreu, diretor do Instituto, começou a organizar um Museu de Química, ao qual pretende fazer seguir um Museu de Energia Atômica (esse para 1956), concorrendo dessa forma para elevar o nível das bolsas concedidas pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, para estágio no Instituto de professores de química do interior.

*Anuário do Ensino Secundário* — A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário está empenhada em elaborar, ainda neste exercício, tal *Anuário*, da maior importância para os estudiosos da situação do ensino médio dessa modalidade no país.

*Concurso para a Cadeira de História Geral e do Brasil do Colégio Pedro II* — Realizou-se em maio, sendo aprovados todos os candidatos, Professores Pedro Calmon, este em primeiro lugar, Joaquim Ribeiro e Mecenas Dourado, que prestaram provas de invulgar brilho. Integraram a Banca Examinadora os Professores J. B. Melo e Sousa e Roberto Acioli, do Pedro II, Américo Lacombe, da Universidade do Distrito Federal, Oliveira Dias, da Universidade da Bahia, e Faria de Oliveira, da Universidade do Minas Gerais.

#### ENSINO COMERCIAL

Em 18 de junho do corrente, existiam no país, sob fiscalização da Diretoria do Ensino Comercial, 750 estabelecimentos dessa modalidade de ensino médio, contra 676 no ano precedente, assim distribuídos:

#### I n s i n o C o m e r c i a l

Estabelecimentos em 1955	Oficiais	Equiparados	Reconhecidos	Autorizados por 2 anos	Autorizados por 1 ano	Em verificação previa
750	3	7	547	106	45	42

*Portaria n° 170, de 87 de abril de 1955* — A referida portaria do Diretor do Ensino Comercial, publicada no *Diário Oficial* de 25 de maio, "dá nova redação às Instruções Complementares n° 1, aprovadas pela Portaria n° 29, de 1° de fevereiro de 1954, que se revoga" consolidando todas as normas relativas ao regime escolar dessa modalidade de ensino médio, quanto a: *período letivo, o primeiro de 1° de março a 30 de junho e o segundo de 1° de agosto a 30 de novembro, admitida, em caso*

*de força maior, a prorrogação dos prazos por tempo igual ao da modificação verificada; exames de admissão, em duas épocas (1° quinzena de dezembro e 2° metade de fevereiro), constantes de provas escritas e orais de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil; matrícula, adaptação de estudos e transferências; frequência e aproveitamento; provas parciais; provas finais de 1ª época; atribuição de notas; horários; uso do livro didático; uso do Selo Nacional nos diplomas e certifica-*

dos: *responsabilidade e autoridade de direção.*

#### ENSINO INDUSTRIAL

*Cursos de supervisão na indústria* — Esses cursos, promovidos pelo SE-SI, têm encontrado a melhor acolhida. Visam preparar elementos para os cargos de chefia na indústria, mestres, contra-mestres, capatazes, etc.

Até dezembro de 1954 foram instalados 45 cursos, sendo 28 na ca-

pital e os outros no interior. Até abril de 1955 diplomaram-se nesses cursos 1.680 alunos.

#### ENSINO SUPERIOR

Segundo o Boletim Informativo da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, de abril, o número de unidades escolares desse grau, que era de 248 em 1954, em 1955 ascendeu a 357, além de outras 20 em organização, assim distribuídas:

Ramos de ensino	Unidades existentes	Em organização
Agronomia .....	12	1
Admin. Publ. e de empresas .....	3	—
Arquitetura e urbanismo .....	7	—
Belas-Artes .....	9	—
Biblioteconomia .....	8	—
Ciências Econômicas .....	38	1
Diplomacia .....	1	—
Direito .....	40	1
Educação física .....	7	—
Enfermagem .....	28	—
Engenharia.....	21	2
Estatística .....	2	—
Farmácia .....	21	3
Filosofia .....	43	5
Jornalismo .....	7	—
Medicina .....	23	1
Museologia .....	1	—
Música, canto, coreografia e arte dramática	15	—
Odontologia .....	28	4
Polícia .....	1	—
Química industrial .....	5	1
Saúde Pública .....	<i>i</i>	—
Serviço Social .....	22	—
Sociologia e Política .....	3	1
Veterinária .....	8	—
Total .....	357	20

*Estatuto da Universidade do Ceará* — Mereceu aprovação pelo Decreto nº 37.149, de 7 de abril (Diário Oficial de 13-4-1955). A

Universidade do Ceará é instituto federal de ensino superior, com personalidade jurídica e autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar.

*Já está funcionando a Cidade Universitária* — Encontra-se em pleno funcionamento o Instituto de Puericultura da Cidade Universitária, cuja construção prossegue no terreno resultante da junção de nove ilhas situadas entre a Ponta do Caju e a ilha do Governador, no Distrito Federal (enseada de Mangueiros, formada pela baía de Guanabara). O Instituto ergue-se no Setor Médico, entre as obras do Hospital de Clínicas — que será a maior construção do conjunto — e a futura Maternidade-Escola, e compreende três blocos interligados: ambulatório, com capacidade para o atendimento de 400 crianças por dia; hospital, com 170 leitos e cinco enfermarias e, finalmente, Abrigo Maternal, Banco de Leite e Pupileira, com 71 leitos.

Ao iniciar-se o segundo trimestre, estava em fase de acabamento o edifício da Faculdade Nacional de Arquitetura, constante de quatro blocos, sendo um com oito pavimentos. Em construção, há duas outras unidades: o Hospital de Clínicas, numa área de 240.000 metros quadrados (16 clínicas, com 104 leitos cada uma, ambulatórios, laboratórios, salas e anfiteatros para ensino, consultórios, 152 quartos particulares), e a Escola Nacional de Engenharia, a qual se destinou área de 700.000 metros quadrados e que constará dos Institutos Electrónico, de Física Nuclear e de Tecnologia, da Escola Nacional de Química e de usina-piloto. O edifício da Engenharia compreenderá oito blocos entreligados, um deles com seis pavimentos.

O programa para 1956 prevê o imediato funcionamento das unidades que forem concluídas. Com os recursos do ano vindouro serão iniciadas as obras do Instituto de Física Nuclear, Faculdade Nacional de Farmácia, Instituto de Tisiologia, Estádio Universitário e o primeiro bloco residencial para estudantes.

O acesso à Cidade Universitária, — que, embora projetada para lotação inicial de 15.500 estudantes, poderá, sem dificuldade, comportar 30.000, — far-se-á por duas pontes, uma já existente e a outra em andamento.

*Centenário da criação do ensino de história da arte no Brasil* — A 13 de maio comemorou a Escola Nacional de Belas-Artes o primeiro centenário da criação da cadeira de História da Arte em nosso país, transcurso no dia imediato. Foi com os novos estatutos de 14 de maio de 1855, após solicitações de Félix Emile Taunay, quando diretor da Academia, que uma reforma da Escola criou a cadeira, na administração de Manuel de Araújo Porto Alegre. Essa reforma fora autorizada, em 1854, pelo Legislativo, e levada a efeito pelo Ministro do Império Dr. Luis Pedreira de Couto Ferraz, Visconde do Bom Retiro, pelo Decreto n.º 1.603, de 14 de maio de 1855.

A instituição da cadeira de História das Artes, Estética e Arqueologia teve particular significação no ensino superior do país e do continente. Note-se, na América, seu ensino parece datar de 1832, na Universidade de Nova York (no ano precedente "criara-se a primeira cadeira de história da arte na prussiana Universidade de Koenigsberg e, na América, o curso de Arqueologia de Princeton). Para se aquila-

tar da posição pioneira do Brasil, lembremos que o referido ensino surgiu na Universidade de Lyon em 1897; na de Bucarest, após a 1ª Grande Guerra; em várias academias espanholas, nos começos deste século; na Sorbonne, em fins da centúria passada, embora existisse já na Escola Superior de Belas-Artes.

*Regimento do Instituto Joaquim Nabuco, do Ministério da Educação e Cultura* — Foi aprovado pelo Decreto nº 37.334, de 12 de maio de 1955, publicada no *Diário Oficial* de 14 do mesmo mês.

O Instituto tem por finalidades estudar os problemas sociais relacionados com a melhoria das condições de vida do trabalhador das regiões agrárias do Norte, entre Bahia e Amazônia; colaborar no estudo de qualquer outro problema social nordestino; promover o ensino das ciências sociais e respectivas técnicas de pesquisa; realizar atividades em colaboração com universidades e escolas técnicas. IBGE, Instituto do Açúcar e do Alcool e outros órgãos interessados no estudo científico dos problemas rurais da região; servir de centro de treinamento em técnicas de pesquisas sociais e divulgar o resultado de seus trabalhos através de monografias, ensaios e estudos.

O I.J.N. compõe-se das seguintes seções: História Social, Sociologia, Antropologia, Economia, Geografia Humana, Estatística e Cartografia, Administração, sendo dirigido, de preferência, por um especialista em ciências sociais, nomeado pelo Presidente da República.

*Centro de Pesquisas Pedagógicas* — A Lei nº 2.503, de 4 de junho de 1955 (*D. Oficial* de 14 de junho), concedeu auxílio ao Centro de Pesquisas Pedagógicas, para investigações sobre o desenvolvimento educa-

cional do Brasil, estabelecendo que, durante três anos, o orçamento da União lhe consignará cem mil cruzeiros. O Centro foi instituído junto à cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade Nacional de Filosofia.

#### EDUCAÇÃO FÍSICA

*Portaria ministerial n° 104*, de 6 de abril (*D. Oficial* de 13-4-55) — Estabelece as condições de funcionamento dos Centros de Educação Física, ensejando uma solução de âmbito amplo, de técnica mais adequada e de custo mais econômico para o problema da fisicultura.

*Escolas de educação física* — Em 1954 funcionaram no país nove estabelecimentos de educação física, sendo seis reconhecidas (em S. Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Espírito Santo e Distrito Federal) e três autorizados (um em Minas Gerais e dois em S. Paulo). O Ministério da Educação criou e instalou em Belo Horizonte um Curso de Educação Física Infantil, no Instituto de Educação, ao qual vários outros congêneres se sucederão.

No mesmo ano foram registrados 258 diplomas e 150 professores.

#### EDUCAÇÃO RURAL

*Campanha Nacional de Educação Rural* — Seu plano de atividades em 1955, elaborado pelo Departamento Nacional de Educação, prevê a aplicação de apenas Cr\$ 28.000.000,00 dos Cr\$ 40.000.000,00 que lhe consignou o orçamento, por força do plano geral de economia.

Uma das mais importantes medidas previstas é a criação e manutenção do primeiro Centro Regional da

Educação de Base, no prédio da Escola Normal Rural, construído pelo M. E. C. em Colatina, Espírito Santo

#### EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR

*Teatro escolar* — O Ministro da Educação e Cultura, pela Portaria n° 111, de 14 de abril (*Diário Oficial* de 19 desse mês), considerando que entre as funções da Divisão de Educação e *Estudo* — Foi instituída pe-animar, coordenar e auxiliar a formação de associações, grêmios e clubes teatrais, junto aos estabelecimentos de ensino, designou comissão para elaborar e orientar a aplicação de um plano de atividades da referida Divisão, em 1955, com a finalidade de desenvolver a arte teatral entre as atividades dos estabelecimentos de grau médio do país.

#### ENSINO MILITAR

*Medalha Marechal Hermes* — *Aplicação e Estudo* — Foi instituída pelo Decreto n° 37.406, de 31 de maio (*Diário Oficial* de 1° de junho), como uma das comemorações do primeiro centenário de seu nascimento.

A medalha será de bronze para as praças e os cursos de formação de oficiais; de prata, para os cursos de aperfeiçoamento de oficiais e para os militares professores adjuntos de catedráticos efetivos aprovados em primeiro lugar em concurso de títulos e de provas, com defesa de tese, para efetivação no magistério do Exército; de prata dourada, para os cursos de estado-maior e técnico e para os militares professores efetivos do magistério do Exército aprovados em primeiro lugar nos cursos de licenciado de faculdades de filosofia ou em concursos de títulos e

de provas, com defesa de tese, para catedráticos.

#### ENSINO SOBRE AS NAÇÕES UNIDAS

*Curso Básico de Informação de Ensino sobre as Nações Unidas* — Promovido pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, com a finalidade de preparar educadores em assuntos internacionais, iniciou-se a 2 de junho. O curso foi distribuído em 11 conferências.

#### BOLSAS DE ESTUDO

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que recebeu, em 1954, 572 solicitações de bolsas, 176 das quais atendidas, anunciou, no trimestre, bolsas na Alemanha oferecidas pelo respectivo governo federal, a jovens universitários, e pela Fundação Alexander von Humboldt, para assistentes de curso superior e, na Argentina, duas bolsas de Patologia, para médico residente, na Policlínica Municipal Pedro Fiorito, de Buenos Aires. Continuou a CAPES a receber inscrições para as bolsas do Instituto Joaquim Nabuco, de Recife, destinadas a pesquisadores sociais.

Em junho terminou o prazo de inscrições para os pós-graduados candidatos às bolsas do Instituto de Cultura Hispânica de Madrid (literatura e arte, educação, sociologia, economia, história, biblioteconomia, doutrina social católica, direito público e privado, patologia digestiva, engenharia têxtil, arquitetura, psiquiatria, oftalmologia, psicologia aplicada e orientação profissional, engenharia agrônômica e constru-

Como prova do crescente interesse pelas bolsas ofertadas pela Reitoria da Universidade de S. Paulo, registre-se que, para o ano de 1955, se apresentaram 219 candidatos, dos quais 200 estrangeiros, sendo selecionados 17, entre os quais dois brasileiros.

No trimestre divulgou-se, ainda, o oferecimento de bolsas, pela Fundação Rockfeller, a agrônomos brasileiros e da América Latina (para estágios de 15 meses em solos, fito-patologia, genética, culturas de milho, feijão, trigo, batata e hortaliças, no México). Instituiu também a referida Fundação cinco bolsas para estágio na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (Departamento de Anatomia).

Divulgou-se em abril a concessão, pela UNESCO, de bolsas de viagem a professores que desejem realizar investigações sobre História, Geografia, Literatura e Línguas, devendo os governos interessados enviar as listas de candidatos àquela instituição antes de 15 de junho.

Também nessa data encerraram-se as inscrições ao curso de refinação de petróleo, a ser promovido pela Petrobrás a partir de julho, para candidatos brasileiros (natos ou naturalizados), engenheiros ou químicos. Aos alunos foi oferecida uma bolsa no valor de noventa mil cruzeiros, paga em prestações mensais durante o período do curso, devendo os beneficiários, após a conclusão, prestar serviços à Petrobrás pelo prazo de um ano.

Em princípios de junho divulgou « Divisão Cultural do Ministério das Relações Exteriores que, face à redução sofrida pela verba de intercâmbio cultural dentro do plano geral de economia do governo, não lhe

foi possível atender a todos os pedidos de auxílio de bolsistas brasileiros no exterior, sendo adotado o critério, para concessão de auxílios, de estabelecer prioridade para os estudantes que freqüentam cursos de aperfeiçoamento técnico ou artístico ainda inexistentes no Brasil.

Ainda em junho foi divulgada a abertura de inscrições para duas bolsas de aperfeiçoamento em cirurgia, destinadas aos médicos do interior de S. Paulo, na Clínica Dr. Mário Degni, S. Paulo.

#### SAÚDE ESCOLAR

*Inauguração da Policlínica Central dos Estudantes* — Verificou-se a 5 de abril a inauguração dessa Policlínica, na Ponta do Calabouço, compreendendo moderna aparelhagem e gabinete de clínicas médica, Odontológica, fisiológica, oftalmológica, fisioterápica, radiológica, laboratório e de análises, ambulatório, sala de curativos, farmácia e serviço social.

A assistência aos associados da União Metropolitana de Estudantes será gratuita.

#### CONGRESSOS

*I Congresso Pernambucano de Odontologia* — Realizou-se em Garanhuns, de 17 a 21 de abril, com apoio oficial, incluindo o temário assuntos de odonopediatria.

*I Semana de Estudos Jurídicos e Sociais do Distrito Federal* — Teve o patrocínio do Ministério da Educação e Cultura, que ofereceu prêmios à melhor tese apresentada. *10º Congresso Estadual da União dos Estudantes de Pernambuco* — Realizou-se de 16 a 22 de maio, no Reci-

fe, abrangendo o temário os seguintes assuntos:

- I — O Universitário e o ensino;
- II — Autonomia e administração da UEP;
- III — Declaração de diretrizes políticas;
- IV — Temas gerais.

*I Seminário Latino-Americano de Psicotécnica* — Transcorreu em abril, no Rio e em São Paulo, dele participando o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, por intermédio da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, representada pelo chefe do setor de testes e medidas educacionais, Prof. Octavio Martins, e pelo técnico de educação Riva Bauzer. Coube ao representante da CILEME a coordenação de uma das reuniões plenárias dedicada ao estudo de normas a serem adotadas na apresentação de informações técnicas referentes aos testes e outros instrumentos de medida psicológica.

*X Conferência Nacional da Organização das Entidades Não-Governamentais* — Instalou-se na Capital da República, em 27 de abril, para, entre outros assuntos, aprovar o relatório do respectivo delegado ao Seminário dos Educadores, celebrado em Montevidéu.

*I' Semana Ruralista de Cordisburgo, M.G.* — Foi programada para o período de 15 a 21 de maio, com a participação de especialistas em educação rural.

*Reuniões Estatísticas Internacionais* — Frente aos delegados de vinte e duas nações, o Presidente da República inaugurou a 9 de junho, em Quitandinha, a III Conferência Interamericana de Estatística. O cer-

tame, para cuja presidência foi eleito o Sr. Elmano Cardim, compreendeu os seguintes grupos de trabalho:

- a) estatísticas econômicas e financeiras;
- b) estatísticas sociais e do trabalho;
- c) organização e administração estatísticas;
- d) educação e ciências estatísticas;
- e) estatísticas demográficas e sanitárias.

A comissão de educação reconheceu ser o ensino de estatística em cursos de nível secundário o aspecto mais importante do problema da educação estatística, e recomendou se estudasse a possibilidade de organizar programa padronizado para o ensino da disciplina nos níveis médio e superior, atendidas, porém, as condições peculiares de cada país.

Com referência às estatísticas educacionais, foi apreciada a classificação adotada no Brasil, que permite correta tabulação de todos os níveis de ensino. O representante da UNESCO encareceu a importância das estatísticas para a melhor execução dos programas educacionais desse organismo. A divergência dos critérios em uso prejudica a com-parabilidade, como na conceituação de analfabetismo e semi-analfabetismo.

O Dr. Liu, observador da UNESCO, declarou que as maiores porcentagens de analfabetos ocorrem em Moçambique, Somália Inglesa e Guiné Portuguesa (99%), ilhas Salomão (95%), Niassa (93%), Indonésia, (92%) e Haiti (90%). Em todo o mundo, há cerca de 45 a 55% de iletrados, sendo de 5 a 10% na Europa; de 10 a 15% na América do Norte; de 40 a 50% na América do

Sul; de 65 a 75% na Ásia e de 75 a 85% na África, em linhas gerais.

*V Reunião dos Delegados Estaduais da Campanha de Educação de Adultos* — Instalou-se, no Departamento Nacional de Educação, do MEC, para assentar as bases dos trabalhos no corrente exercício.

*Semana Pedagógica de Gouveia, Minas Gerais* — Transcorreu, de 6 a 10 de junho, patrocinada pela Prefeitura e Inspeção Regional de Ensino.

*I Conferência Nacional de Imprensa Universitária* — Realizou-se em maio, em Quitandinha, com a presença de cerca de 120 jornalistas universitários da Capital e vários Estados. Foi promovida exposição de exemplares de imprensa universitária.

*II Conselho Estadual dos Estudantes Secundários*, da Associação Baiana dos Estudantes Secundários — Reuniu-se em maio, na cidade do Salvador.

*III Conselho Nacional de Estudantes* — Reuniu-se de 30 de abril a 3 de maio, na Capital Federal, com representantes das entidades estudantis dos Estados.

*IV Congresso Estadual de Estudantes da U.E.E. da Paraíba* — Em maio, na cidade de João Pessoa.

*IX Congresso Estadual dos Estudantes Secundários do Rio Grande do Sul* — Celebrou-se no mês de maio, em Pelotas.

*IV Congresso dos Estudantes Secundários Paulista, do UESP* — De 28 de maio a 4 de junho, na capital estadual. Como principais assuntos debatidos citam-se: congelamento de anuidades, preço dos livros didáticos, ingresso em jogos desportivos, diversões e atividades culturais.

*Congresso Extraordinário do Diretório Central de Estudantes de Juiz de Fora* — Reuniu-se na referida cidade mineira, em maio.

## VIDA EDUCACIONAL NAS UNIDADES FEDERADAS

### CEARÁ

*Instalação da Universidade* — Em junho foi solenemente instalada, em Fortaleza, a Universidade do Ceará, realizando-se a sessão no Teatro José de Alencar, presentes o representante do Ministro da Educação, Prof. Jurandir Lodi, o governador Paulo Sarasate, o reitor Antônio Martins Filho e outras autoridades.

### DISTRITO FEDERAL

*Regimento interno dos estabelecimentos de ensino subordinados ao Departamento de Educação Técnico-Profissional da Secretaria Geral de Educação e Cultura* — O Diário Oficial, seção II, de 27 de abril, republicou o Decreto municipal nº 12.762, de 26 de janeiro, que aprovou o referido regimento.

*Curso normal intensivo* — O Diário Oficial de 3 de maio estampou o Decreto municipal nº 12.841, de 2 de maio, que "estabelece, no corrente ano letivo, regime intensivo para a conclusão do curso normal do Instituto de Educação e da Escola Normal Carmela Dutra, e dá outras providências".

O curso intensivo foi distribuído em dois períodos, um de 2 de maio a 15 de julho, equivalente à 1ª série normal, e outro de 1º de agosto a 31 de janeiro de 1956, correspondente à 2ª série.

A 13 de maio foi baixado o Decreto nº 12.850, dado a lume no

*Diário Oficial*. II, de 14 do mesmo mês, que dispõe sobre a disciplina de História e Filosofia da Educação. Resultou da consideração de que a disciplina Prática de Ensino não poderá, no curso normal intensivo, ser lecionada posteriormente a 30 de novembro, em decorrência do recesso da escola primária de aplicação. Sendo a História e Filosofia da Educação a única disciplina do regime ordinário do curso normal excluída do curso intensivo, determinou o decreto mencionado fosse ministrada nas horas deixadas disponíveis pela de Prática de Ensino, desde 1º de dezembro do corrente.

*Regimento da Universidade do Distrito Federal* — O *Diário Oficial*. II, de 14 de maio, publicou o Regimento aprovado pelo Conselho Universitário desse instituto de ensino superior, na sessão de 28 de janeiro.

*Funcionamento e registro de estabelecimentos particulares especializados em Educação Física* — Publicou o *Diário Oficial*, seção II, de 6 de maio, as *Instruções nº 12*, do Secretário Geral de Educação e Cultura, reguladoras do registro e funcionamento dos estabelecimentos particulares especializados em Educação Física, bem como da autorização para lecionar em estabelecimentos fiscalizados pela Prefeitura do Distrito Federal.

*Debate de educadores promovido pelo jornal "O Dia"* — Reuniram-se em maio, a convite desse periódico, para estudo do problema dos excedentes nas escolas primárias municipais, os professores Mário P. de Brito, ex-Secretário Geral de Educação e Cultura, Edgar Sussekind de Mendonça, Anadir Machado. A. Pe-droso de Lima, Consuelo Pinheiro e Florindo Villa Alvarez.

Foram consideradas causas fundamentais da existência de excedentes (1») a desproporção entre o crescimento da população em idade escolar e a construção de prédios escolares, nem sempre erguidos onde há maior agrupamento de crianças, sendo de notar ainda a construção e ocupação freqüente de conjuntos residenciais desprovidos de escola; (2') a desproporção entre o crescimento da população em idade escolar e o de professoras formadas pelo Instituto de Educação e Escola Normal Carmela Dutra, tendo sido observada a necessidade de formação de 600 professoras, anualmente, para atender à renovação do quadro magisterial elementar, o que se obteria com a redução do ginásial existente no Instituto; (3<sup>o</sup>) a repetência, reduzindo as oportunidades para novos alunos.

Apreciaram-se outros assuntos, como a formação apressada de professoras; a escola de vês turnos, apo-dada como grave erro, porque reduz a escolaridade de seus freqüentadores; a necessidade de fomentar os auxílios audiovisuais, o rádio e cinema educativos.

#### MINAS GERAIS

*Mesa redonda sobre alimentação escolar* — Foi promovida, a 5 de maio, no Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte, a fim de debater os problemas da merenda escolar nos estabelecimentos de ensino daquela Municipalidade.

*Universidade Rural de Minas Gerais* — Esse instituto de ensino superior, com sede em Viçosa, que fora federalizado em 1950, passou &

condição de entidade subvencionada, nos termos da Lei federal nº 2.470, de 28 de abril (*Diário Oficial* de 30-4-1955). Foram, em consequência, extintos 19 cargos de catedrático, padrão O.

*Casa do Estudante de Belo Horizonte* — Lançou-se, em maio, a pedra fundamental do futuro edifício da Casa do Estudante, cujos três andares compreenderão dormitórios para 96 estudantes, salas de visitas, estudos, cantina, auditório, palco e outras instalações. No terceiro andar funcionará a sede social do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Católica.

*Mensagem à Assembléia Legislativa do Estado, apresentada pelo Governador Clóvis Salgado na sessão de 15 de junho de 1955* — Refere a mensagem governamental, no setor Educação e Ensino, que a principal providência a ser tomada deverá consistir na reforma da Secretaria de Educação, restituindo-se ao Departamento de Educação a ascendência nos quadros da Secretaria, pois, tal como está, não pode cumprir suas finalidades, impondo-se evitar que resvale em simples atividades burocráticas.

Acentua a mensagem a deficiência do quadro de inspetores regionais: de 70, em 1933, reduziram-se a 32. Assim, na capital, para 1.486 classes, há 4 inspetores técnicos regionais.

Anunciou o governador, no tocante ao plano de ampliação da rede escolar de Belo Horizonte, que exatamente 100 novas salas de aula foram acrescentadas, desde a mensagem precedente, ao conjunto de estabelecimentos da capital, estando mais três em vésperas de conclusão.

O aumento considerável da população escolar não permitiu ao governo melhorar o nível do ensino, e vários estabelecimentos continuam a funcionar em três turnos.

Assinala-se o crescimento da rede escolar primária: em março de 1954 funcionavam 622 grupos escolares, 7 escolas infantis, 216 escolas reunidas, 1.011 escolas isoladas, 1.222 escolas rurais. Em fins de abril de 1955 foram criadas 726 novas unidades escolares, ascendendo os grupos escolares a 726, as escolas reunidas a 268, as isoladas a 1.132 e as rurais a 1.680; as escolas infantis permaneceram em número de 7.

Ressaltando a contribuição do MEC, através do INEP, para o desenvolvimento do ensino rural, registra a mensagem a conclusão, no referido período, de 83 prédios de escolas rurais e 4 de grupos escolares.

Encontram-se, ainda, na comunicação governamental, informações sobre a situação do ensino médio e superior e serviços extra-escolares do Estado.

#### PERNAMBUCO

*Plano de melhoria das condições do ensino secundário no Estado* — Com a instalação, em junho, da Ins-petória Secional do Ensino Secundário em Pernambuco, será possível atender a um vasto programa, aliás de âmbito nacional, de aperfeiçoamento dessa modalidade de ensino médio, através de uma atuação conjunta, em extensão e profundidade, de inspetores, professores, administradores e outras autoridades escolares.

*Convênios firmados pelo Secretário de Educação* — Em maio retornou a Recife o Secretário Aderbal

Jurema, que firmou no Rio de Janeiro vários convênios com o Ministério da Educação e Cultura para construções escolares, educação de adultos, instalação de centros de iniciação profissional, fornecimento de merenda escolar, ampliação do ensino industrial (funcionamento da Escola de Limoeiro) e outras medidas. *Centro de Aperfeiçoamento de Estudos Criminais* — Foi fundado, em maio, pelos alunos da Faculdade de Direito da Universidade do Recife, com o objetivo de realizar pesquisas nesse setor dos conhecimentos jurídicos.

#### RIO GRANDE DO SUL

*Cidade Universitária de Porto Alegre* — Anunciou-se, em junho, já estar em fase de concretagem o Hospital de Clínicas, que será o maior edifício do Estado. Destinado ao ensino médico, disporá de 700 leitos, compreendendo 14 pavimentos.

*Alterado o regulamento do ensino normal no Estado* — Por proposta da Secretaria de Educação, no sentido de alterar os arts. 6 e 50 do Regulamento baixado com o Decreto nº 6.004, de janeiro do corrente, o Governador do Estado assinou, a 7 de maio, decreto que alterou a constituição do Departamento de Cultura Geral e a tabela constante do inciso I (sob o título Escola Normal), alínea a do art. 50 do referido Regulamento.

*Férias de inverno nas escolas primárias* — Por decreto de 20 de maio, alterou o Governador do Estado o Decreto nº 2.007, de 25 de junho de 1946, no tocante às férias de inverno, que, no presente ano letivo, foram transferidas para o período de 11 a 30 de julho.

#### SÃO PAULO

*Prof. Roberto Mange* — Foi sepultado a dois de junho, em São Paulo, o Professor Roberto Mange, diretor regional do SENAI nesse Estado e professor da Escola Politécnica. Nascido na Suíça, radicou-se entre nós, tendo sobressaído pela atuação no sentido de ampliar e aperfeiçoar o ensino profissional no país.

*Autorizado o funcionamento de mais cinqüenta classes de emergência no ensino primário da capital* — A referida autorização foi concedida pelo Decreto nº 24.624, de junho, devendo tais classes funcionar ininterruptamente até 15 de dezembro.

*Classificação no concurso de ingresso do magistério primário* — Obtiveram classificação 5.547 candidatos, que concorreram a 1.440 vagas.

*Inspetores escolares* — Em solenidade presidida pela Secretária de Educação, escolheram vaga, a 6 de junho, vinte e seis novos inspetores de ensino primário, número equivalente a cerca da quinta parte do total estadual.

*Reforma do ensino normal* — A Secretária de Educação, Profª Carolina Ribeiro, encaminhou em maio, ao Conselho Técnico de Educação, anteprojeto de reforma do ensino normal. Entre outras alterações, figuram a supressão do curso pré-normal, a organização do normal em três anos e a obrigatoriedade do vestibular.

*Concurso de habilitação à Universidade de São Paulo* — Inscreveram-se, em 1955, no concurso de habilitação ao 1º ano dos 14 institutos da USP, 5.448 candidatos a 2.214 vagas. 458 desistiram das provas a

1.649 mereceram aprovação. As matrículas na série inicial foram 1.989.

*Ginásio para doentes mentais* — O Ministério da Educação e Cultura colocou à disposição do governo estadual, para a instalação do primeiro ginásio para doentes mentais em S. Paulo, a quantia de cinco milhões de cruzeiros (maio).

*Federação das Instituições Culturais do Estado* — Foi instalada em abril, no Museu de Arte. A idéia da Federação inspirou-se na necessidade de trabalho conjunto dos educadores, artistas, cientistas e escritores no

sentido de criar amplo interesse em todas as camadas sociais pelo movimento de expansão cultural.

#### EXTERIOR

*Cosa do Brasil em Paris* — Já se encontram em andamento as obras da Casa do Brasil, na Cidade Universitária de Paris, mandada construir pelo governo brasileiro, com o fim de hospedar condignamente os estudantes de nosso país naquele centro cultural. O moderno edifício compreenderá, além do térreo, cinco amplos pavimentos.

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### DISTRITO FEDERAL

Em entrevista dada à imprensa, o prof. Lafaiete Belfort Garcia, diretor da Divisão do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, teve oportunidade de esclarecer pontos essenciais do trabalho que vem desenvolvendo naquele setor do ensino de segundo grau. Dessa entrevista transcrevemos os seguintes trechos:

"O Ministério da Educação e Cultura está vivamente interessado em tornar mais objetivo o ensino comercial.

Para realização desse propósito duas principais dificuldades terá que vencer: a habilitação do professorado e da direção escolar e o equipamento de salas especiais. Procurando dar solução ao problema, a Diretoria do Ensino Comercial promoveu o funcionamento de cursos de aperfeiçoamento para professores e diretores no Distrito Federal, em São Paulo e em Porto Alegre. Fará funcionar outros em Belo Horizonte, Salvador, Recife, Natal, Fortaleza e Belém, ainda este ano. Para os trabalhos iniciais, o professor Nicolau Andréa seguiu em viagem de inspeção desta Diretoria às escolas situadas no Nordeste e no Norte.

Comemorando o cinquentenário dos primeiros atos legislativos sobre o ensino comercial no Brasil, o MEC promoveu e fez realizar o I Congresso Brasileiro de Ensino Comercial em São Paulo, de 25 a 31 de

julho último, sob a forma de seminários de estudos. O conclave reuniu 858 congressistas (inspetores, diretores de escolas e técnicos de educação), tendo sido realizados estudos e debates. Examinaram os congressistas as funções e os objetivos do ensino comercial, bem como os múltiplos aspectos da organização e administração escolares, desde a sua manutenção, instalação, funcionamento, direção, inspeção, orientação pedagógica, até edificações e os materiais escolares. Estudaram detidamente os vários aspectos da orientação educacional e profissional, visando ao melhor aproveitamento dos valores humanos e das disciplinas dos cursos comerciais e respectivas instruções metodológicas".

Nos trabalhos de seminário, realizados em função do funcionamento do escritório-modêlo, sala especial destinada à aprendizagem objetiva das disciplinas técnicas de cada curso, chegou-se a resultado útil.

O sistema de ensino funcional, por meio da movimentação do escritório-modêlo com sua organização de empresas fictícias, foi esquematizado e será objeto de trabalho da campanha de aperfeiçoamento de ex-pensão do ensino comercial, que pretende transportar para o curso técnico de comércio e conforme a sua natureza o ensino funcional, conjugando no escritório-modêlo as empresas comerciais fictícias, de forma a dar margem ao próprio traba-

lho de classe, em uma tentativa de correlação e conexão dos programas das várias disciplinas. A essa época, na primeira, na segunda e na terceira séries se programarão atividades em que o aluno aplique seus conhecimentos, usando o seu próprio preparo profissional. E aquilo que no curso básico se define como núcleo de operações fictícias, no segundo ciclo se pode caracterizar como empresas fictícias de ramos de atividades diferentes. A instalação do escritório-modêlo deverá facilitar esse objetivo e seu funcionamento constituirá base fundamental do processo escolar. Admitimos ainda que os escritórios-modêlo de um grupo de escolas possam articular-se com um escritório central por êle mantido e montado de forma a possibilitar uma aprendizagem objetiva em atividades mais complexas para os alunos da última série dos cursos comerciais técnicos.

Como se verifica no Ministério, estamos todos trabalhando por uma melhoria geral do ensino e das condições culturais do país".

\* \* \*

Em reunião do Conselho Deliberativo do Conselho Nacional de Pesquisas foram aprovadas as novas Instruções sobre Concessão de Bolsas de Estudo, cujo texto damos a seguir:

1 — O Conselho Nacional de Pesquisas concederá bolsa das seguintes categorias: I — *Para serem aproveitadas no Brasil*: A — De iniciação científica; B — De aperfeiçoamento ou de especialização; C — De estágio para desenvolvimento técnico; D — De pesquisador assistente; E — De pesquisador associa-

do; F — De Chefe de pesquisas. II — *Para serem aproveitadas no estrangeiro*: G — De especialização ou de pesquisas; H — De aperfeiçoamento técnico.

2 — Tais categorias de bolsas, extensivas a estrangeiros radicados no país, serão livremente atribuídas pelo Conselho Nacional de Pesquisas, no campo de conhecimentos abrangidos pelos diversos setores especializados existentes na D. T. C., sem que constituam um escalonamento funcional sujeito ao critério de promoção, ou impliquem em direitos adquiridos.

3 — Com a concessão de bolsas de iniciação científica, que não poderão ser renovadas mais de uma vez, visa o Conselho Nacional de Pesquisas à seleção para a pesquisa científica.

4 — Destinam-se as bolsas de iniciação científica a alunos de Escolas Nacionais de Ensino Superior, de preferência aos dos últimos anos do Curso, que se tenham destacado entre seus colegas, e a recém-formados por escolas nacionais ou estrangeiras, não tendo o sentido de bolsas de formação profissional, que não serão concedidas pelo Conselho Nacional de Pesquisas.

5 — Com a finalidade de preparação de elemento humano para a pesquisa, as bolsas de aperfeiçoamento ou de especialização e as de estágio para desenvolvimento técnico, no país ou no estrangeiro, só podem ser conferidas à mesma pessoa, para uma só especialidade.

6 — As demais categorias de bolsas destinam-se a diplomados por Escolas de Ensino Superior, e, excepcionalmente, a pessoas não diplomadas, cujos méritos, em ambos os casos, tenham sido comprovados

através de trabalhos originais publicados de investigação científica.

7 — Com a concessão de bolsas de pesquisador, que se destinam a elementos altamente capacitados, visa o Conselho Nacional de Pesquisas ao mais elevado de seus objetivos, qual seja a produção científica, tanto pura como aplicada.

8 — Destinam-se as bolsas de Chefe de Pesquisas a pesquisadores altamente categorizados em vista dos trabalhos originais que tenham realizado ou dirigido, e que se venham dedicando, com destaque, há mais de 10 anos, à investigação científica, especialmente se em suas atividades orientarem e formarem pesquisadores.

9 — Os beneficiados com bolsas de pesquisador serão obrigados ao regime de dedicação exclusiva, nos termos do art. 43 do Regulamento do Conselho Nacional de Pesquisas e constantes do respectivo termo de acordo.

10 — A solicitação de bolsas de iniciação científica deverá ser apresentada pelo pesquisador ou professor que deverá orientá-la.

11 — A solicitação das demais categorias de bolsas poderá ser apresentada pelo próprio candidato, devendo o pedido vir acompanhado da aprovação do pesquisador orientador e da instituição ou laboratório onde o mesmo pretenda trabalhar.

12 — Nos pedidos formulados pelos próprios interessados, deverão constar nome e endereço de três professores, pesquisadores ou Chefes de Pesquisas capacitados a prestar informações confidenciais relativas à idoneidade científica do candidato e por solicitação da D. T. C.

13 — A duração dos diversos tipos de bolsas, será regulada da se-

guinte forma: *Bolsa* de iniciação científica — duração de 1 ano, podendo ser renovada uma vez. — De aperfeiçoamento ou de especialização — até 1 ano, podendo ser renovada 2 vezes. — De pesquisador assistente — 2 anos, podendo ser renovada 2 vezes. — De pesquisador associado — por 3 anos, renovável. — De Chefe de pesquisas — por 3 anos, renovável.

14 — O valor-teto mensal das bolsas a serem gozadas no país, levando-se na devida conta a qualidade de produção científica, os encargos de família e o custo de vida local, deverá ser enquadrado entre os limites: *Bolsas*: a) De iniciação científica Cr\$ 2.000,00 — Cr\$ 4.000,00; b) De aperfeiçoamento ou especialização Cr\$ 4.000,00 — Cr\$ 8.000,00; d) De pesquisador assistente ..... Cr\$ 8.000,00 — Cr\$ 14.000,00 — e) De pesquisador associado Cr\$ 12.000,00 — Cr\$ 18.000,00; f) De chefe de pesquisas Cr\$ 16.000,00 — Cr\$ 22.000,00.

15 — Esta tabela deverá ser periodicamente revista, de acordo com a flutuação de nível de vida no país.

16 — De tais volares-teto poderão ser reduzidos os valores dos vencimentos que forem conservados durante o gozo da bolsa concedida.

17 — As bolsas no estrangeiro serão concedidas em dólares americanos, no valor mensal de ..... US\$ 235,00, e mais US\$ 100,00, sempre que o bolsista for acompanhado pela esposa, além de US\$ 50,00 a .... US\$ 100,00, de uma só vez, como ajuda de custo para despesas em viagem e adaptação inicial.

18 — O bolsista receberá ainda anualmente um auxílio, até o máximo de US\$ 100,00 (cem dólares) em prestações semestrais até .....

US\$ 50,00 (cinquenta dólares) para a aquisição de livros técnicos e científicos relacionados com a especialidade para que tenha obtido a bolsa. O bolsista deverá comprovar a aquisição dos livros, ficando o pagamento da segunda prestação condicionada à aprovação dessa comprovação pela Divisão Técnica.

19 — Os valores dos arts. 17 e 18 poderão ser periodicamente revistos, para os enquadrar nos padrões das instituições e fundações que concedem bolsas da mesma natureza.

20 — Correrão por conta do Conselho Nacional de Pesquisas as despesas com emolumentos e taxas escolares e o transporte de ida e volta do bolsista.

21 — Os pedidos de bolsas a vigorarem no exercício seguinte devem ser entregues ao Conselho Nacional de Pesquisas com antecipação mínima de seis meses.

22 — As solicitações de prorrogação de bolsas que findam no decurso do exercício seguinte também deverão ser entregues com a antecipação de 4 meses do término do prazo da bolsa.

23 — Anualmente, até 31 de outubro, o Plenário fixará a verba para bolsa de cada setor especializado para o exercício seguinte, estabelecendo o valor a ser atribuído ao dólar americano, para efeito de cálculo orçamentário.

24 — Cada setor especializado apresentará ao Diretor Geral da D. T. C., até 15 de dezembro, seu parecer relativo às bolsas a serem renovadas e às novas bolsas a serem concedidas, até o montante máximo de 80% da verba estabelecida, incluindo a reserva para atender às bolsas em vigor.

25 — Os restantes 20% da aludida verba destinam-se a atender casos excepcionais surgidos depois da época regulamentar, a juízo do Plenário, à luz dos pareceres do setor especializado, do Diretor-Geral da D. T. C., da Comissão Especializada e da Comissão de Finanças.

26 — Serão também atendidas pela reserva de que trata o item anterior as bolsas diretamente concedidas pela Presidência do Conselho.

27 — Os principais critérios para seleção dos pedidos de bolsas serão os seguintes:

*Bolsas de Iniciação Científica, de Aperfeiçoamento e Especialização e Aperfeiçoamento Técnico*

— Apreciação dos méritos do candidato pelo setor especializado;

— Renome e idoneidade científica do orientador; — conceito da Escola Superior que o candidato frequentou ou em que se diplomou; — Aproveitamento no curso frequentado, desde o concurso de habilitação;

— Natureza do trabalho e respectivo plano; — Interesse da especialização e atividade já exercidas.

*Bolsas de Pesquisador*

— Apreciação dos méritos do candidato, pelo setor especializado; atividades exercidas relacionadas com a pesquisa pura ou aplicada;

— Renome científico e idoneidade do solicitante; Nível científico da equipe a que pertence ou de que deverá participar; — Importância e viabilidade do plano de trabalho a ser desenvolvido.

28 — Sessão condições indispensáveis para a concessão de bolsas no estrangeiro:

— A inexistência no país de condições capazes de atender às exigências específicas da bolsa solicitada; — O domínio satisfatório da língua do país a ser visitado; — O prévio entendimento com o professor estrangeiro disposto a orientar a bolsa solicitada e com a instituição a que o mesmo pertence; — A segurança de poder aplicar no país, ao findar a bolsa, os conhecimentos adquiridos no exterior e a garantia de que disporá dos indispensáveis elementos materiais de trabalho.

29 — Nas sessões ordinárias de janeiro, a D. T. C. deverá apresentar à consideração do C. D., o plano geral de bolsas a serem prorrogadas ou concedidas no exercício em curso, nele figurando, como elementos informativos, o número e o valor total das bolsas em vigor, relativos a cada setor especializado.

30 •— As bolsas concedidas, salvo disposição expressa em contrário, começarão a vigorar na data em que o Diretor-Geral da D. T. C., o beneficiado e orientador, quando fôr o caso, assinarem o acordo, do qual deverá constar, além de outras cláusulas, a de obrigatoriedade do bolsista apresentar à D. T. C. informações trimestrais sucintas e um relatório anual detalhado, além do relatório final de conclusão da bolsa, visados pelo orientador, quando houver.

31 — O Conselho Nacional de Pesquisas não se compromete a manter no gozo da bolsa concedida, seja TIO país, seja no estrangeiro, além do prazo fixado no acordo. E, a seu critério e em qualquer tempo, poderá cancelar qualquer bolsa concedida, sem que daí decorra direito a reclamação ou indenizações, além do fornecimento de passagem de re-

gresso ao local do domicílio, quando dele se tenha afastado em virtude da bolsa concedida.

32 — O controle do bom aproveitamento dos bolsistas será exercido pelo respectivo setor especializado, através de visitas ao local de trabalho, do contato com o orientador, usando, enfim, todos os meios aconselháveis, através dos serviços da D. T. C., para formar um juízo, tão seguro quanto possível dos méritos de cada bolsista.

33 — Periodicamente, poderão ser credenciados visitadores para tomar contato com os bolsistas e seus orientadores, tanto no país como no exterior.

34 — Os orientadores assumirão o compromisso de comunicar à D. T. C. a conveniência de, em qualquer tempo, serem suspensas ou transferidas bolsas que estejam sob sua orientação, caso não julguem satisfatório o nível dos trabalhos realizados ou considerem que o bolsista não tenha demonstrado suficiente dedicação ou interesse pelo desenvolvimento dos mesmos.

35 — Os setores especializados deverão manter em dia os assentamentos dos respectivos bolsistas, cabendo-lhes apresentar ao Plenário, por intermédio do Diretor-Geral da D. T. C., findo cada semestre, uma exposição sobre o aproveitamento demonstrado pelos mesmos.

36 — Os candidatos a bolsa deverão preencher uma ficha de inscrição, de acordo com o modelo anexo às presentes Instruções, não se dando andamento aos pedidos de candidatos que não tenham cumprido esta exigência.

37 — Os pedidos de bolsas somente serão submetidos à decisão do C. D. depois de convenientemente

instruídos com os pareceres dos órgãos técnicos do Conselho e de suas Comissões especializadas.

#### SAO PAULO

O I Congresso Brasileiro de Ensino Comercial, realizado em São Paulo, em agosto do corrente, sob o patrocínio do Ministério da Educação e Cultura, aprovou as seguintes conclusões:

##### *I Grupo — Funções do Ensino Comercial*

###### I Parte

I — As funções de qualquer espécie do ensino são duas:

- a) dar ao indivíduo uma formação integral, possibilitando-lhe a realização plena de vida; e
- b) fornecer-lhe, para essa finalidade, os conhecimentos e técnicas indispensáveis ao provimento da subsistência e as necessidades do grupo.

II — O problema substancial do ensino é, indiscutivelmente, o da manutenção de adequado equilíbrio entre esses dois objetivos ou funções.

III — Fatores diversos têm, todavia, perturbado esse equilíbrio no país, sobretudo a partir do momento em que se intensificou o processo de nossa industrialização.

IV — Entre esses fatores, podem ser mencionados:

- a) a tradição educativa do país orientada quase que totalmente, **para** as carreiras intelectuais, em detrimento das de natureza técnica;
- b) o regime de pleno emprego, que provoca um deslocamento da mão-de-obra das tarefas manuais, ou

primárias para as profissões "**não** manuais" consideradas menos **fati**-gantes ou de maior prestígio social; c) o ritmo geral do progresso técnico no trabalho, que passou a exigir maior e mais precisa preparação semi-especializada ou especificada.

###### II Parte

I — Como tipo de ensino, o profissional tem como finalidades:

- a) o preparo do indivíduo para a vida; e
- b) a formação técnico-profissional que lhe possibilite a aquisição de "status" social, no campo do trabalho escolhido.

II — Conseqüentemente, como ramo de ensino profissional, o ensino comercial terá, sobre a função específica de preparar o indivíduo para qualquer profissão ou ocupação integrada no vasto quadro das atividades do comércio, também a de educá-lo integralmente para a vida,

III — Nesse sentido, o ensino comercial está atendendo em parte às suas funções, no Brasil. Ainda se notam, por exemplo, deficiências na formação qualitativa de profissionais, como a inexistência do funcionamento generalizado dos cursos de formação para aquelas funções do comércio não enquadradas na atividade profissional da Contabilidade. Reconhecer-se-á, todavia, a excelência da Lei Orgânica, em vigor, a que se não pode imputar qualquer causa nesse desatendimento.

IV — Dentro dessa conclusão, recomenda-se:

- a) como função primordial da escola a manutenção do justo equilíbrio entre o objetivo profissional dos cursos e a educação moral e cívica do educando;

b) a conveniência duma sólida preparação cultural e técnica do cor-por docente, de modo a se poder contar com professores que tanto saibam fazer, como ensinar a fazer;

c) a necessidade de esclarecimento do público sobre as novas oportunidades que vêm surgindo no campo das profissões comerciais, com a expansão e o progresso das empresas;

d) a fixação de regalias profissionais para os diplomados pelos demais cursos técnicos de comércio, que não o de Contabilidade, cuja regulamentação já está feita;

e) a maior objetivação no ensino ministrado, inclusive com o funcionamento do escritório-modêlo, como centro da praticagem através da movimentação de empresas comerciais fictícias;

f) o desenvolvimento das atividades complementares e extra-curriculares da escola, por indispensáveis à maior eficiência do processo formativo;

g) a oportunidade da assistência técnica à escola, a professores e inspetores de ensino através da cooperação de entidades como a CAEC, o "Fundo Nacional do Ensino Médio" e o SENAC, cujos esforços devem ser coordenados, para maior êxito dos seus empreendimentos;

h) no caso particular das escolas situadas no Interior, recorrer às "Missões Pedagógicas" que alcançam os principais centros, de modo a assisti-los, quer no campo da metodologia quer no da didática;

i) onde oportuno, que a escola comercial ou técnica de comércio desenvolva as suas atividades no campo dos cursos de continuação

ou dos de aperfeiçoamento, visando a atender à clientela dos cursos práticos ou aprimorar os conhecimentos profissionais dos seus diplomados;

j) quanto ao surgimento de novas escolas, onde se fizerem necessárias, o estabelecimento dum plano de cooperação de que participem as prefeituras municipais, as associações comerciais e as entidades de classe da comunidade;

k) relativamente ao curso básico, que se evitem tentativas duma profissionalização precoce, tendo em vista a idade, os interesses e o futuro do educando;

l) para o desenvolvimento duma consciência profissional, a criação e o funcionamento, nas escolas, de grêmios e clubes comerciais, complementados pelas atividades do jornal escolar;

m) de modo especial, que se incentive o funcionamento de cursos para a formação do professorado das disciplinas técnico-comerciais, e de aperfeiçoamento ou especialização para os professores de cultura geral que se candidatem ao magistério em escolas de comércio, sobretudo no 2º ciclo.

Coordenador, Horácio Pacheco, relator; Manuel M. de Carvalho; secretário, Dorilo Vasconcelos.

## *II — Grupo: Organização e Administração Escolares — Conclusões e Recomendações*

1 — Forma de Manutenção da Escola Comercial:

a) Consideradas suas finalidades sociais, é de conveniência que as escolas sejam mantidas por entidades do tipo de fundações, coope-

rativas e sociedades civis — embora se reconheça respeitável a iniciativa individual, sempre que ela, no plano educativo, realize suas verdadeiras funções educacionais;

b) Sendo a educação um dever do Estado, cumpre-lhe, de maneira decisiva, cooperar na manutenção de escolas, principalmente nas pequenas cidades e vilas, onde, com a carência de recursos, se torne impossível à iniciativa particular contribuir, por si só, para o surgimento e manutenção de instituições educativas.

c) É imprescindível que se estimule a participação de pessoas e entidades privadas não ligadas diretamente ao ensino, no incentivo e melhoramento das atividades educativas, tendo em vista os interesses da comunidade local.

2 — Direção das Escolas, Orientação Educacional e Trabalho Complementares.

a) Incumbe aos diretores presidir a todos os atos da comunidade escolar, nos termos da legislação vigente; para a sua maior eficiência, recomenda-se, no entanto, o funcionamento, nas escolas de comércio, de conselhos consultivos, integrados por professores que se disponham a cooperar no sentido de que a obra educativa se desenvolva com o máximo de aproveitamento;

b) Recomenda-se como necessário um plano de formação de pessoal especializado para a expansão da orientação educacional e profissional;

c) Para que o processo educativo alcance a sua plena realização, recomenda-se, em cada escola, adequado desenvolvimento das atividades complementares e extracurriculares.

3 — *Equiparação, Reconhecimento e Orientação.*

a) Reconhecem-se como satisfatórias as condições mínimas exigidas para o reconhecimento ou equiparação das escolas comerciais; pleiteia-se, entretanto, do Ministério da Educação e Cultura, que, nos pedidos de instalação de outros cursos, pelas escolas equiparadas ou reconhecidas, as exigências se limitem ao que seja peculiar ao novo curso;

b) Recomenda-se que a inspeção oficial funcione como processo de colaboração à melhoria do ensino;

c) Recomenda-se também a todos os órgãos e entidades interessadas na melhoria do ensino comercial, inclusive o Ministério da Educação e Cultura e o SENAC, a realização de cursos, congressos e conferências para inspetores, diretores de escolas e professores, com o objetivo de elevar o grau de eficiência do ensino ministrado.

4 — *Edifício Escolar.*

a) Considera-se indispensável o auxílio do poder público para a melhoria e ampliação do edifício escolar, conforme planejamento adequando, quer técnico, quer financeiro;

b) A cessão de prédios escolares municipais e estaduais às escolas comerciais é providência que se impõe à sobrevivência de inúmeras entidades educativas desprovidas de recursos financeiros suficientes;

c) Recomenda-se às prefeituras que, no planejamento urbanístico, sejam previstas e reservadas áreas adequadas para a edificação, a longo prazo, de escolas, considerando-se o crescimento da população;

d) Recomenda-se também aos poderes públicos o estabelecimento

de planos de financiamento exequíveis, a juros razoáveis, para a construção de escolas de comércio;

e) É providência conveniente que o Ministério da Educação e Cultura forneça planos e projetos para a construção de escolas de comércio em perfeita consonância com as condições locais;

f) Na medida de suas possibilidades, as escolas comerciais procurarão instalar e melhorar "salas-ambientes" indispensáveis ao ensino de certas disciplinas como a geografia, as ciências naturais, a mecanografia, a merceologia, caligrafia, desenho etc.

#### 5 •— *Material Escolar*

a) Estima-se que a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial considere, no seu programa de realizações, o fornecimento de material escolar indispensável ao ensino especializado, com máquinas de escrever, projetores cinematográficos, gravadores etc, mormente agora em virtude das dificuldades de importação.

Coordenador: Maurício de Magalhães Carvalho; relator: Moacir Maranhão; secretário: Aníbal Teixeira de Sousa.

#### 111 Grupo — *Orientação Educacional e Profissional*

Considerando os múltiplos problemas que se delineiam no campo da orientação e os dispositivos legais a ela pertinentes em nosso sistema escolar, propõe-se a seguinte conceituação:

1) *orientação educacional*, que deve ser entendida como assistência ou auxílio prestado ao educando,

com a colaboração de seus pais e professores, para o fim de desenvolver-lhe a personalidade no sentido integral, cuidando especialmente dos casos-problemas;

2) *orientação profissional*, assistência ou auxílio oferecido ao adolescente, para escolha racional da profissão mais adequada à sua personalidade, e, ainda, para o seu encaminhamento ao tipo de curso mais conveniente à sua formação profissional;

3) *orientação escolar*, assistência ou auxílio dado aos alunos, quanto às técnicas e métodos de estudo, com vistas à maior eficiência da aprendizagem;

4) *orientação pedagógica*, auxílio ou assistência prestados aos professores, na seleção de métodos e processos que visem à maior eficiência do ensino e na adoção de atitudes mais adequadas aos objetivos da educação.

Da apreciação dos diversos aspectos mencionados, chegou-se às seguintes conclusões comuns à orientação educacional e à profissional:

1) Reputam-se essenciais, na obra educativa a que a escola se propõe, a orientação educacional e a profissional; sua implantação nos estabelecimentos de ensino comercial, entretanto, envolve recursos técnicos e orçamentários, de regra superiores a suas possibilidades atuais.

2) Propõe-se, para remediar a carência de pessoal especializado, que sejam realizados cursos de formação de orientadores cujos alunos deverão ser escolhidos entre os egressos dos cursos de pedagogia das Faculdades de Filosofia.

3) Recomenda-se, ainda, a colaboração entre o Ministério da Edu-

cação e Cultura e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, cuja atividade, no setor da orientação profissional para o comércio, é pioneira neste país, no sentido de um planejamento em que se proporcionem aos cursos comerciais técnicas e recursos, sem os quais dificilmente serão exequíveis os dispositivos legais pertinentes à matéria.

a) Quanto à orientação educacional, em particular, e na qual cada vez mais projetam as técnicas modernas das relações humanas, são lembrados:

a) recreação; b) atividades de grupo, clubes desportivos, filatéticos, literários, filológicos, círculo de estudos; c) cinema educativo; d) conselho de alunos, visando à sua colaboração efetiva na Administração Escolar; e) Associação de "Pais de Alunos"; f) colaboração do psiquiatra, do psicólogo, do assistente social e do responsável pela formação espiritual, no estudo dos casos-problemas; g) excursões e visitas, previamente preparadas; h) outras atividades educativas, indicadas pela comunidade escolar.

Com referência à Orientação Profissional, recomenda-se:

a) informação profissional aos alunos através de filmes, cartazes, palestras, visitas e exposições, em que fiquem ressaltadas as suas diferentes oportunidades no comércio;

b) ao término do Curso Básico, encaminhamento para o emprego ou o ingresso em um dos cursos técnicos, conforme o "grau de inteligên-

cia", "das aptidões" e "traços de personalidade", revelados através de:

1º — entrevistas com os professores ;

2º — entrevista com os pais;

3º — entrevista com o aluno;

4º — exame psicotécnico, completo;

5º — exame médico, especializado; e

6º — índice da conjuntura econômica do mercado de trabalho;

c) quando da conclusão do Curso Técnico, adoção do mesmo processo, no que tange à escolha do curso superior mais adequado ao estudante.

A vista dos fundamentos científicos da Orientação profissional, cuja validade de indicação já se pode acentuar a partir dos doze anos de idade, recomenda-se o seu emprego no sentido de um mais acurado acompanhamento da vida do educando, permitindo-lhe maior êxito escolar e profissional e possibilitando-lhe reajustes, facilitados graças à participação existente entre os cursos de grau médio.

Recomenda-se, afinal, um perfeito entrosamento da Orientação, no intento de facilitar-se a tarefa urgente e ingente do preparo e recrutamento de professores devidamente interessados no trabalho educativo da escola, visando à formação integral do educando.

Coordenadores: Maria Junqueira Schmidt, Pierre Well: relator, Álvaro Pais de Barros Filho, secretário, José Moacir Meneses.

## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### ALEMANHA

Após uma conferência de minis-tros-presidentes de nove Estados, foi assinado acordo, válido em todo o território da República federal, que uniformizou o ensino de línguas estrangeiras e tornou o inglês a primeira língua estrangeira do ensino obrigatório nas escolas secundárias. Uma única exceção é prevista para a seção clássica, onde o latim será a primeira língua.

### AUSTRÁLIA

Com a política de centralização das escolas da Austrália do Sul entraram em atividade 325 serviços de ônibus. Deu como resultado uma redução considerável do número de escolas primárias, que passou de 1042 em 1935, a 960 em 1940, e em 1953 a 644. Os ônibus, muitos dos quais são dirigidos pelos próprios professores, cobrem uma distância diária, em média, de quarenta e cinco milhas. Os gastos totais desses serviços elevaram-se a i 220531, o que representa uma despesa diária média de 2s 4d por criança.

### BULGÁRIA

Em cada ano, os trabalhadores que fazem cursos, por correspondência, das trinta e cinco especialidades da indústria e da agricultura, são convocados por um período determi-

nado, para cursos ministrados em uma escola superior, tendo assim possibilidade de consultar professores e de receber indicações referentes à sua preparação individual. Os trabalhadores que estudam têm direito, além de suas férias anuais regulamentares, a uma licença remunerada durante os cursos para os quais são convocados.

### CANADÁ

Entre as medidas tomadas, nas diversas províncias do Canadá, para fazer face à falta de professores do ensino primário e secundário, pode citar-se: a) reorganização e rebaixamento do nível de estudos das Instituições de formação de professores; b) ajuda financeira aos estudantes; c) criação de "clubes de futuros professores", distribuição de documentação, organização de conferências, etc. nas escolas secundárias (high schools); d) recrutamento de professores entre estudantes das universidades e fora do Canadá; e) organização de campanhas publicitárias; f) fechamento de pequenas escolas rurais de classe única (substituídas por escolas centrais "consolidadas"); g) organização de cursos que permitam aos professores em função o aperfeiçoamento de suas qualificações; h) financiamentos da» pesquisas no domínio da formação e da seleção do magistério.

## ESTADOS UNIDOS

Dos vinte e sete editores de jornais ilustrados infantis, vinte se comprometeram espontaneamente, diante de uma comissão de censura presidida por um funcionário do Ministério da Justiça de New York, a respeitar as diretrizes de um código de moral que tem por escopo eliminar dos jornais infantis qualquer imagem debilitante, amoral ou pernicioso para a juventude.

## FRANÇA

São somente no domínio da Industrialização se procura disseminar, de modo equilibrado, em toda a extensão do território, as novas empresas. Também com essa finalidade se procura evitar a concentração desmesurada do ensino superior em

Paris, criando bolsas de estudo exclusivamente para universidades da província.

## ÍNDIA

Perto de Madura (Madrae), o centro de educação de Gandhi Gram, criado em 1943, recebe de cinco em cinco meses cinquenta moços e moças que ali vão estudar os problemas da vida rural e se iniciarem nos meios de ganhar a confiança dos aldeões. O programa (17 horas de trabalho por dia) compreende cursos teóricos e trabalhos práticos, viagens de estudos, atividades recreativas, etc. Mais de cem alunos já introduziram nas aldeias vizinhas a criação de aves, criação, fabricação de papel, abriram centros educativos, construíram estrada e contribuíram na organização de cooperativas..

## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### A PROFESSORA RURAL E O CUMPRIMENTO DE SUA MISSÃO (\*)

Perguntava Cícero em *De Divinatione*: "Que emprego mais nobre ou mais valiosa condição existe que a de quem instrui a geração nascente?" — De feito, pará quem, como vós, Sras. Professoras, vai devotar-se a tão insigne missão com a coragem de todos os sacrifícios, renascida a cada sol que raia, o magistério deixa de ser uma profissão ou um meio de vida para ser um modo de vida, e assume a força, a forma e o valor do mais relevante de todos os serviços públicos.

A nenhuma hora de nenhum mundo os professores, sobretudo as professoras, foram tão imperiosamente necessários como no mundo con-vulso desta hora carregada e duvidosa. As tábuas de valores pela qual aferíamos as coisas do mundo moral e intelectual foram quebradas. Perdemos aquele nobre sentido da direção que os valores tradicionais simbolizavam e transmitiam. O mundo desbordou violentamente do leito que o continha e as suas águas adolescentes e eversoras se espraíram além das margens... Estamos de novo numa das escuras encruzilhadas do destino. O papel da educação é mais decisivo do que nunca. Em verdade, em nenhum outro mo-

(\*) Discurso paranifando a 2.<sup>a</sup> Turma da Escola Normal Rural A. S. Azevedo, de Minas Gerais.

mento da história da humanidade a educação teve de enfrentar tarefa mais dura do que a oferecida por este instante grosso de transição em que o mundo entrou.

### EDUCAR NÃO É ALFABETIZAR

Primeiro que tudo, teremos de definir de novo o termo educação para torná-lo mais amplo do que nos últimos 20 ou 30 anos. A Alemanha e o Japão tinham, antes da guerra de 1939, menos analfabetos do que quase todos os outros países e, todavia, arrastaram o mundo à catástrofe. E' evidente que não estou defendendo o analfabetismo. Apenas pretendo significar que *ensino* por si só não basta e, sobretudo, que a educação não pode ser transformada em *instrumentum regni*, isto é, em máquina política e agente de violência, de corrupção e de conquista.

A educação — dizia Platão há 2.500 anos — é aquilo que nos ensina a amar o que devemos amar e a odiar o que devemos odiar. Há sempre mais de um meio de proceder e de fazer as coisas. A vida é um contínuo processo de escolhas. E' imperioso saber escolher. O tremendo desafio lançado à educação não é a aquisição de mais conhecimentos ou de mais informações: é o desenvolvimento, no indivíduo e no Estado, dos princípios mentais e éticos que tornarão automáticas ou mais fáceis as escolhas que tivermos de fá-

zer nas situações com que defrontarmos.

NOVOS PROFESSORES PARA  
NOVAS ESCOLAS

Em razão da sua conjuntura, o mundo está exigindo novos estilos ou modos de viver. Novos modos ou novos estilos de vida exigem novas escolas. Novas escolas exigem, antes de mais nada, novos professores. Se reduzirmos a escala universal à escala do nosso Estado, encontraremos a mesma situação. Se dentro do quadro mineiro fizermos abstração das zonas urbanas e fixarmos a atenção nas zonas rurais, verificaremos, talvez com intensidade maior ainda, a necessidade extrema de novos professores para novas escolas, que lancem novo estilo de vida na vida do campo. A única e, aliás, grande diferença que encontraremos nessa transposição de escala é que a adaptação das zonas rurais a um novo estilo de vida é mais difícil ainda e, em razão das próprias condições de tais zonas, há tantos e tantos anos totalmente abandonadas, terá de ser feita muito lentamente e em termos muito diversos.

QUALIDADES DO PROFESSOR Que qualidades devem ter as professoras em geral? Quais delas as mais importantes? — Num inquérito feito há anos nos Estados Unidos verificou-se, com espanto mais ou menos geral, que a qualidade votada para o último lugar, ou seja o décimo, foi o conhecimento das disciplinas que o professor tem de ensinar. Antes vinham a aparência, a capacidade de despertar interesse, a paciência, a cordialidade, a vista, a audição, a dicção, a vida ilibada, a ascendência moral e a justiça. O espanto com que foi acolhida a po-

sição do conhecimento das disciplinas na ordem da votação é compreensível, mas não tem nenhum fundamento, porque, em verdade, o núcleo de bom ensino está antes num certo conjunto de qualidades, que podem ser treinadas e aperfeiçoadas, mas não adquiridas, do que no conhecimento maior daquilo que constitui objeto do ensino que o professor ministrará.

As mesmas qualidades tem que possuir o professor rural. O mesmo critério tem de presidir à sua formação profissional, ou ao seu aperfeiçoamento, e é precisamente o que tem feito nos cursos aqui realizados a alta vocação pública e o amplo tirocinio educacional da professora Helena Antipoff, ao exigir de vossas colegas que vos precederam e de vós próprias não os conhecimentos acadêmicos que invariavelmente conduzem à rotina qualquer escola urbana e matariam infalivelmente todas as escolas rurais, mas alguma coisa diferente, alguma coisa menos susceptível de ser pesada pelos rudes e insensíveis aparelhos burocráticos, a saber — aquele conjunto de dons pessoais que constituem a forma de ser dos destinos humanos — a vocação.

As mesmas qualidades, dizia eu, tem que possuir a professora rural. Esse conceito deve, todavia, ser modificado, pois a professora rural, pela gravidade e dificuldade de sua missão, tem de possuí-las em grau mais elevado ainda do que qualquer outra professora e, a meu ver, em certo sentido e nas atuais condições do nosso Estado, ela — a professora rural — é, de fato e de direito, ainda mais importante do que as outras.

Esse grau mais elevado deve estar precisamente nas qualidades pessoais de dedicação, de paciência,

de recursos imaginativos, de habilidade, ou melhor, de habilidades manuais, de desejo de servir à sua pequenina comunidade e por ela sacrificar-se ... Evidentemente, o ensino que tem por objeto ler, escrever, contar, etc. não é desprezado. Apenas não está, não pode estar no primeiro plano, dominando tudo e todos. Tal ensino é ministrado em articulação com a própria vida real, que se transporta para dentro da escola. Uma palavra comanda e inspira a formação da professora rural — FAZER. Nesse processo formativo não encontra aplicação a sátira de Bernard Shaw: — "Quem sabe, faz; quem não sabe, ensina". O menino rural tem, como qualquer outro, mais do que qualquer outro até, de ser ensinado a fazer para fazer.

A professora rural que sai do curso a que vos consagrastes não leva consigo um corpo de doutrinas ou um conjunto de técnicas ou auxílios práticos apenas — leva também uma aura de inspiração.

Como irá a professorinha rural pôr em prática o que aprendeu? Como procederá na sua escolinha longínqua, na terra bonita em que nasceu e a que ora se dá em coração e em espírito? Que coisas deverá fazer, que atitudes tomar para bem cumprir a sua missão carregada de sacrifício e de beleza como nenhuma outra? Por outros termos: que penso eu sobre como se comportará para levar a cabo a dura e luminosa tarefa?

#### A MELHORIA DO AMBIENTE ESCOLAR

Talvez não seja errado pensar ou sugerir que o primeiro passo que deveis dar, quando retornardes à vossa escola, é procurar melhorar-

lhe o aspecto. Tivestes aqui aulas de decoração, nas quais aprendestes seguramente a utilizar as vossas mãos hábeis e sensíveis no mister de aproveitar uma quantidade de coist. simples e aparentemente sem valor, que existem nas vizinhanças da vossa escola, para com elas enfeitar as paredes ainda nuas e sem graça, entre as quais os vossos alunos e vós próprias passareis a encontrar outro ambiente, outras cores, outra alegria, outra vida. Uma escola não é, evidentemente, um lugar físico apenas, nem é o seu aspecto material o que mais importa. Mas não é menos verdade que um mínimo de conforto, de graça e de alegria é indispensável para que a escola bem cumpra o seu destino. E quem sabe se o vosso exemplo não atingirá outras casas, outros pontos e outros seres da localidade? Atingirá sem dúvida, e a vossa escola começará a atuar e a influir além do pequeno espaço em que tem sua sede física.

#### VISAR A SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS

Estareis, assim, dando início à realização de um ponto fundamental da vida da vossa escolazinha, a saber — estareis já procurando meios de satisfazer as necessidades dos vossos alunos, que são irrecusavelmente o centro de todas as vossas ações. E não será difícil verificar quais são as necessidades mais vivas das vossas crianças, desde que com elas procureis realmente conviver, sob todos os pontos de vista, inclusive em relação àquelas coisas que estão aprendendo, isto é, as suas necessidades intelectuais mais urgentes. Suponde, por exemplo, que conseguistes apurar que certo grupo de alunos gosta especialmente de desenhar ou, em ma-

teria de recreio, prefere certo tipo de brinquedo ou jogo. É fácil imaginardes que prazer vital dareis a esse grupo se o auxiliardes a organizar-se para tais atividades e que imenso prestígio ganhareis e ganhará, portanto, a escola, quando, além disso, indagardes de todas as coisas importantes que aprenderam ao fim de uma semana ou um mês, e os instigardes habilmente a declarar que coisas julgam podem fazer melhor de então em diante. As respostas poderão ser variadíssimas, é claro, mas o certo é que virão todas carregadas de entusiasmo e de desejo de acertar, de fazer mais e melhor. Dentro em pouco, por vós estimulados, começarão a ajudar uns aos outros e o sentimento de solidariedade e comunidade nascerá nos pequenos corações que são todos vossos. Suponhamos um recreio num dia de chuva. Dotadas, como estais, de meios novos para o trabalho escolar, conhecedoras de um número maior de recursos, é bem possível que consigais improvisar um recreio pelo menos tão interessante como o que se desenrolaria num dia de sol. Cantigas suaves poderão nascer dos vossos lábios e contagiar os lábios das vossas crianças... Um grupo, menos dado à música, preferirá talvez jogar dominó, e, com isto, praticará conta de somar. Por que não? — Quem sabe até se não teriam sido as suas próprias mãos que, dirigidas por vós, fizeram os pequenos quadrados e paralelogramos salpicados de pontinhos brancos ou pretos? Quem sabe se outro grupo ou mesmo todos os alunos juntos não preferirão uma sessão de teatrinho de bonecos, especialmente aquela representação em que aparece um cachorrinho famoso a morder um boneco que faz o papel de algodão? — De mim vos digo que

essa teria a minha preferência... Quem sabe se outros não gostariam de contar histórias entre si e até de inventá-las, dando, sem saber, oportunidade a exercícios de linguagem? Falamos em canto há pouco. Sa-beis como a música é boa amiga do ensino e da educação. Por que não levá-la para dentro da vossa escola? Sei que muitos, que só sabem perguntar (não para aprender — o que seria muito bom e bonito — mas para desencorajar), indagarão, cheios de espanto e incredulidade: — Mas como? Que absurdo? — A vossa, a nossa resposta estará, entre outras coisas, nas flautas de bambu que há tempos ouvi na Fazenda do Rosário, ou nas cantigas sertanejas que tantas vezes vossas colegas, que vos precederam, e vós próprias cantas-tes, ou, ainda, no pequeno conjunto que surpreende todos os visitantes ao cantar o romper do dia na Fazenda do Rosário... (Infelizmente, muita gente existe que supõe ou finge supor que sem um piano ou outros instrumentos em cada escola rural não pode haver música nas bocas e nas almas infantis...) Imaginemos um dia dedicado às artes, especialmente à música e ao desenho, e aos trabalhos manuais feitos com materiais da região, nas vossas escolazinhas! Pensemos nas flores colhidas no campo (há tantas flores bonitas e cheirosas que nascem à toa...), e os ramalhetes que as mãos pequeninas comporão, e os vasos que poderão improvisar, e como aprenderão a casar as cores e a pô-las em contraste. Que faina! Que novidade! Que entusiasmo! Que não poderá essa coisa tão simples significar para a vossa classe e para a zona rural em que exercereis o magistério! Sei que tudo para vós é

mais difícil do que para qualquer outra professora, mas é preciso tentar. Tentai, e vencereis.

#### A VERIFICAÇÃO DOS RESULTADOS

Após um certo período de esforços numa direção, todos nós gostamos de verificar o que foi conseguido. Também vós estimareis apurar os resultados obtidos em vossas atividades escolares. Será também uma forma de continuardes os mesmos esforços para o efeito de continuardes, atendendo às necessidades mais vivas dos alunos sob a vossa guarda moral e intelectual. Podereis verificar, por exemplo, se tal aluno se dá "bem com tal grupo de alunos e, em caso negativo, por que razão, se todas as atividades escolares convém igualmente a todos alunos (evidentemente não convém; portanto, verificareis as que melhor se adaptem a cada caso); se o sentimento de cooperação se está desenvolvendo; se o respeito pelos outros alunos é praticado; se o hábito de mando, evidente em certos tipos infantis está sendo sopitado; se a criança tem conhecimento de seu próprio progresso — coisa que parece absolutamente fundamental para a sua saúde moral e mental; se (quando possível à escolazinha dispor de uma balança) o peso dos alunos aumentou, estacionou ou diminuiu; se o uso da liberdade por vós concedida está sendo bom ou mau; se vai indo bem o novo sistema de disciplina que inaugurastes, a saber — o da direção do aluno por si próprio. aquela disciplina que nasce da escolha de um objetivo e do trabalho orientado no sentido da sua consecução. (É claro que os vossos alu-nozinhos continuam sendo meninos e têm, naturalmente, as suas falhas e

erros, mas não pode haver dúvida de que já terão subido na escala de valores do seu procedimento e estarão esforçando-se por viver de acordo com eles).

Um outro tipo de atividade escolar interessante e útil que poderia adotar, dentro, é claro, dos limites das possibilidades do meio e da escola e dos recursos que daqui leva-reis, é a reunião, muito comum nas escolas rurais norte-americanas destinadas à verificação de índices de higiene e alimentação dos alunos.

Sabeis muito bem como são precárias as condições de saúde nas zonas rurais. Sabeis melhor que todos nós as dificuldades que se opõem a qualquer melhoria das condições atuais. Elas são terríveis. Não são, porém, sobre-humanas. E quanto maiores sejam, tanto mais cedo deve ser dado início ao combate, que terá êxito merecido e compensador se se conjugarem os esforços dos municípios e do Estado e, neste último, os da Secretaria de Educação com os da Secretaria de Saúde, como previsto se acha em lei. De qualquer forma, a articulação de um programa, por mínimo que seja, com os programas de linguagem e de aritmética e com as atividades do teatrinho de bonecos — tal como já presenciei em vários cursos vossos numa peçazinha em que compareciam todas as vitaminas — não pode deixar de dar alguns resultados interessantes, por mais que os derrotistas apregoem o contrário.

#### A ESCOLA DEVE SR TRANSBORDAR DE SEUS LIMITES

Depois, quem sabe se podereis também organizar um clube agrícola, ligado a êle, uma cooperativa rural capaz, com o correr do tempo,

de transformar-se num instrumento, não apenas da escola mas também da comunidade? Talvez estejamos a sonhar demais... Mas não estamos: é preciso não esquecermos que o destino da escola é precisamente esse transbordamento, essa capacidade de ultrapassar-se a si mesma, de transcender-se e ir além dos seus pobres limites físicos... Sonhemos portanto. Tudo é realmente difícil, muito difícil mesmo, mas tudo é possível. O ponto está em começar. Há uns versos de Goethe que poderão servir-nos de lema:

*Empenhai-vos, e a vossa alma se  
[aquecerá.  
Começai, e o trabalho se completará.*

A pequena cooperativa, por exemplo, é do grupo das coisas mais difíceis, precisamente talvez, porque exige mais cooperação que qualquer outra, como o seu nome está a indicar. Mas a verdade é que conseguireis levá-la por diante, se, conhecidos os seus princípios gerais e o seu funcionamento, puderdes contar com a boa vontade de um grupo de pessoas da região, a quem mostreis as vantagens que dela advirão para todos. Que tal se organizásseis os vossos alunos em comissões e cada uma delas tivesse como patrono (patrono, e não chefe) uma pessoa da localidade suficientemente esclarecida acerca da natureza e das finalidades de uma cooperativa?

Naturalmente, a cooperativa teria de realizar-se em função de várias coisas locais, entre elas a produção da região, isto é, daquilo que a região tem e, talvez sobretudo, do que não tem. Em conseqüência, a preparação de uma cooperativa poderá, ou melhor, deverá articular-se

com vários estudos das classes que lecionareis. Por exemplo: Com a aritmética; com a linguagem; com princípios gerais de agricultura e pecuária; com a própria história da localidade e até da escolazinha (Foi ela a primeira que existiu na localidade? Há muitas fazendas por perto? Que se cultiva nelas? Cultiva-se em todas a mesma coisa? Que fazem os agricultores ou criadores de gado com os seus produtos? Vendem tudo na localidade? Como enviam para outros pontos o que produzem e não fica na região? Que fazem com o dinheiro ganho na venda de seus produtos? Que é que não existe na região e é preciso comprar fora? Não seria interessante que todos pudessem comprar mais barato as coisas de que precisam?) Uma das conseqüências — do ponto de vista do ensino propriamente dito — seria mais um entrelaçamento nas disciplinas do curso, as quais acabariam por constituir um todo em vez de unidades desarticuladas e desconhecidas umas das outras, como irmãs que vivessem em terras longínquas e mal soubessem umas das outras; outro seria mais um avivamento do interesse dos alunos; outro ainda ■ — e não menos importante — estaria no fato de romperem os alunos a esfera do seu pequenino mundo e começarem a sentir e a pensar, primeiro municipalmente, segundo, e aos poucos, nacionalmente, pela gradual verificação de que muitas coisas vitais para a localidade vêm de fora, de que fora existe muita gente que trabalha em ofícios e profissões que eles não conhecem, de que o mundo vai além do arraial ou da roça onde seus pais e eles próprios trabalham... E' assim atingida, de maneira viva e funcio-

nal, a idéia de uma comunidade maior, de alguma coisa mais geral, além do que os olhos podem alcançar. Desta forma, os ensinamentos escolares ministrados aos alunos e por eles adquiridos conquistam as qualidades vitais que os transformam no que devem ser — instrumentos de trabalho.

#### APROVEITAMENTO DAS DIFICULDADES

É encorajador observar que muitos problemas que parecerão talvez insolúveis no início do ano, acabarão por transformar-se em auxílios para a execução do programa escolar ou, pelo menos, em centros ou núcleos de ação proveitosa para a educação dos pequeninos estudantes, seja porque levarão professores e alunos a descobrir soluções, seja porque tais soluções inspirarão atividades novas. Assim, por exemplo, a falta de enfeites levará professora e crianças a trabalhar em conjunto para melhorar o ambiente físico da escola; a falta de servente servirá para que a cada aluno ou grupo de alunos seja, cada dia, distribuída uma pequena parte da tarefa de limpeza da escola; a carência de alimentação ou sua pobreza em vitaminas conduzirá ao plantio de pequena horta ou pomar ou ambos, para que se atendam as necessidades mais prementes da saúde das crianças e da própria professora; a falta de área coberta para recreio poderá muito bem inspirar a improvisação de um pequeno galpão coberto de ramos de árvores, ou de recreios dentro da própria sala de aula, como vimos. Parece razoável supor que a pressão das necessidades impele o homem a diligenciar, tentar, improvisar, inventar, criar. O mundo seria insofrível

se tudo nele fosse dificultoso ou impossível. Mas não seria menos insuportável se, acaso, tudo fosse possível ou muito fácil. Mas, fácil ou difícil, em educação a colheita é sempre demorada, porque lida com formas em vias de ser, com coisas que não se medem, com expressões sempre incertas e evasivas da natureza dos seres humanos. Tanto mais razão, pois, para que os nossos esforços sejam imediatamente começados.

Conta-se que o General Liautey, governador do Marrocos, cargo em que se revelou notável administrador, dava ordens para iniciar-se na manhã seguinte o replantio de numerosas árvores abatidas por uma tempestade, ao que ponderou o encarregado do serviço:

— Mas, Sr. General, por que amanhã? Essas árvores são cedros e levarão duzentos anos a crescer.

— Então, comecemos a replantá-las hoje mesmo.

#### O ENCORAJAMENTO DO ESPÍRITO DE COLABORAÇÃO DOS ALUNOS

Outra atitude da professora é o encorajamento do espírito de colaboração dos alunos, o qual poderá encontrar expressão excelente na pesquisa dos interesses das crianças e na obtenção de suas sugestões para o enriquecimento do convívio escolar, que deve revestir-se dos caracteres totais da vida social.

Vejamos alguns exemplos desses interesses que poderão ser muitas vezes satisfeitos e dessas sugestões, que freqüentemente serão susceptíveis de aceitação. (É claro que muita coisa dependerá dos recursos da escola, e estes quase sempre são poucos. Não deve ficar menos claro, porém, que muita coisa mais, que-

se tudo mesmo, dependerá dos recursos infinitamente preciosos, muito mais preciosos que quaisquer outros porque definitivamente insubstituíveis, que são os dons pessoais da professora. De mim dir-vois-ei que preferiria uma escola pobríssima em recursos, mas dirigida por uma professora paciente, imaginosa e sensível, a uma escola provida de todos os recursos materiais, mas entregue a uma direção em que aqueles dons minguassem). Mas voltemos aos exemplos de interesse e sugestões de que falávamos antes deste parêntese enorme: quanto aos interesses, trabalhos de madeira; de palha; de fibra, como pita; de coco; de barro, argila, cera, etc. (o aproveitamento de tudo quanto exista na região é coisa que se impõe de modo irrecusável); pássaros, animais, insetos (do que tudo é fácil, útil, indispensável mesmo passar a professora as noções de insetos e animais daninhos, associando-as a noções de defesa da saúde e da vida), árvores, flores, o tempo (frio, calor, chuva, etc.); a comunidade e as pessoas que nela vivem; quanto às sugestões, é muito possível, provável até, que versem sobre pontos como os seguintes: melhoria do aspecto da escola; visita dos pais à escola a convite da professora; mudança de brinquedo no recreio; organização de jogos de competição, etc.

#### CINCO COISAS ESSENCIAIS PARA A VIDA TOTAL DAS CRIANÇAS

Os estudos que fizestes, a sua aplicação à escola e a vossa experiência conseqüente vos levarão constantemente a pensar nestas cinco coisas essenciais para a vida *total* das vossas crianças: a) As crianças em idade escolar necessitam de um

número mais variado de atividades sociais e físicas; b) Sem prejuízo dos seus momentos de solidão e sonho isolado (porque a criança pode também sonhar em grupo ou em conjunto), ela deve ser orientada em suas atividades lúdicas; c) Todas precisam de ter as suas oportunidades de êxito e de chefia ou direção, especialmente as que não progredirem em seus estudos na escola; d) Precisam de conversar, de discutir, de aprender a trabalhar em conjunto, isto é, socialmente; e) Necessitam todas de utilizar aquilo que aprenderem de leitura, escrita e aritmética, por forma que *vivam* essas aprendizagens, isto é, sintam a sua utilidade até o máximo.

Ora, tudo isso, que é da mais vital importância, poderá ser obtido precisamente através do plano de trabalho escolar para o qual vos habilitastes, e com o correr do tempo verificareis que o vosso pequenino mundo irá sendo transformado pela vossa escolazinha, antes mesmo que outros agentes e outros meios inter-venham no processo de sua civilização. E a primeira transformação será provavelmente a mudança de atitude da vossa comunidade social para com a vossa comunidade escolar — sua miniatura, sua modelado-ra, sua criatura e sua criadora. A comunidade não é diferente da dos vossos alunos, que são, via de regra, um espelho que repete facilmente as atitudes e os atos da escola, isto é, da professora. Mais da metade do processo educacional é um jogo de espelhos e reflexos.

Este, Senhoras Professoras, o nosso pensamento, a nossa esperança, o voto e a certeza do nosso coração. Aos de má vontade, que duvidam de tudo, especialmente dos es-

forços misturados de suor, de desinteresse e de sacrifício, como os vossos, dizei, digamos todos nós, estas palavras do professor americano Se-eley:

"Senhores, não vou pedir-vos que acrediteis, mas desafio-vos a negar" (Gentlemen, I shall not ask you believe, but defy You to deny). ABGAR RENAULT (*Mensagem Rural*, Minas Gerais).

#### EDUCAÇÃO E LIBERDADE

Tenho observado, em leituras diversas, que, quando se examina o problema da liberdade na educação ou se consideram educação e liberdade como noções completamente exteriores uma à outra, ou se apresentam como noções que se implicassem necessariamente e de tal modo que não se poderia admitir uma sem a outra. No primeiro caso, quando não se limitam a sucessivas justaposições de idéias, sem ligarem os conceitos em suas possíveis implicações recíprocas, tentam certos autores estabelecer as pontes de ligação por onde se comunicam, mediante um raciocínio, puramente lógico e dedutivo, na base da questão do determinismo e do livre arbítrio. No segundo caso, admitida a compatibilidade substancial ou a relação necessária entre as duas idéias, chega-se, por um processo dogmático, à afirmação da inexistência de uma "verdadeira" educação, desde que não esteja ela fundada no princípio da liberdade, tanto do sujeito ativo como do sujeito passivo da educação, isto é, do educador e do educando. Mas a verdade é que essas relações entre os dois conceitos são muito variáveis não só do ponto de

vista teórico, isto é, conforme as filosofias e concepções de vida e, portanto, da educação — e lembro aqui a diversidade das idéias e doutrinas pedagógicas que, ligadas elas próprias a perspectivas sociais, acentuam ora o princípio da liberdade, ora o da autoridade ■ — como também concretamente, em situações reais, a luz e em face das diferenças do tipo histórico a que correspondem diferenças de ideais, de processos e tipos de educação.

E' preciso, pois, modificar os termos do problema. Se a liberdade, nas palavras de Fouillée, "é o máximo possível de independência para a vontade, determinando-se sob a própria idéia dessa independência, em vista, de um fim de que se tem igualmente idéia ou consciência", a questão é de saber até que ponto se pode porventura considerá-la como qualquer coisa de inerente ou imamente ao processo educacional ou se se pode conduzir esse processo sem quebrar ou comprometer a liberdade individual do educando. Isso é um problema que não se pode esclarecer sem termos presentes as distinções clássicas entre "liberdade psicológica", "liberdade moral", "liberdade metafísica", às quais, como bem observa G. Gurvitch, não se deixa, reduzir a "liberdade humana", concebida como "um elemento constitutivo de toda a realidade social, onde ela se encontra, se confronta, luta e transige com determinismos sociais variáveis". A liberdade pressupõe, de fato, "obstáculos a superar, resistências a vencer, barreiras a destruir, realizações a ultrapassar, situações a transformar. Ela é sempre uma *liberdade situada*, liberdade enquadrada na real liberdade sob condição, liber-

dade relativa". Se há forças e correntes de pensamento coletivo que a favorecem e estimulam em determinadas situações histórico-sociais, não são menos freqüentes e poderosas as que se opõem à liberdade, e entre as quais se destacam (sem aludirmos ainda a tendências políticas) a preguiça mental, que leva o homem a seguir a linha de menor resistência, o medo às inovações que venham alterar um mundo de valores já aceito sem crítica, o instinto de conservação e a superstição que robusce todas as demais.

Não é possível concebê-la como qualquer coisa de estático, que, uma vez representada no espírito, se tenha inserido na realidade, em que passa a existir, quando a liberdade "não é uma realidade toda feita e toda dada à consciência, mas antes um *ideal que se realiza*, um progresso", que não se desenvolve num sentido linear, indefinidamente prolongado, nem na vida social, nem no plano intelectual e político, nem no da educação. Sujeita a flutuações e periodicidades, a avanços e recuos, em ritmos irregulares conforme a dinâmica social e política, reclama, pelas próprias forças que se lhe opõem, uma constante vigilância, numa conquista de todos os dias. Aliás, a coletividade, como já se observou, exige, em troca de suas solitudes, uma submissão sempre maior do indivíduo e uma restrição sempre progressiva de sua "área de liberdade". Mas, se passarmos ao outro termo do problema — a educação, considerada como um fato social, uma realidade concreta, e não como um ideal abstrato e único, proposto por teóricos — o que se encontra é também uma interdependência, não apenas ocasional e em-

pírica, mas de natureza, entre os valores e as técnicas que cada sociedade se esforça por transmitir e os meios de que, para esse fim, se utiliza, de um lado, e, de outro, as condições histórico-sociais em que se realiza esse processo de transmissão. Na verdade, escreve Durkheim, "cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo irresistível. É ilusão acreditar que podemos educar os nossos filhos como queremos. Há costumes com que somos obrigados a conformar-nos".

E aqui chegamos à questão fundamental, que é a da natureza sociológica do fenômeno da educação, sem cuja análise, dos vários pontos de vista de que é possível abordá-lo, não se poderá colocar em seus termos exatos o problema das relações entre a educação e a liberdade. Se queremos saber até que ponto a liberdade do educando está porventura implicada no processo educacional ou pode ser este conduzido livremente e ainda se se pode educar pela liberdade, é certamente pela análise do fenômeno da educação que temos de começar. Esse problema da liberdade e da educação pode ser encarado sob três aspectos diferentes. Em primeiro lugar, a educação — fato muito complicado que dificilmente se pode definir numa simples fórmula, consiste na transmissão de uma civilização, numa pressão que os adultos exercem sobre as gerações jovens, a fim de que estas realizem o mais perfeitamente possível o ideal humano que os adultos trazem consigo. É um processo que se realiza, como se vê, entre duas gerações — uma, *já for-*

*mada*, que é constituída por toda a camada de adultos, e a outra, *por formar* ou em formação, que é a dos imaturos ■— crianças e adolescentes. Mas, como estes, ainda em período de crescimento, não estão em condições, pelo próprio fato de sua imaturidade, de assimilar as formas de experiência social, tais quais lhes são transmitidas, e têm impulsos e interesses próprios que se manifestam num espontâneo desenvolvimento, os jovens reagem em face e contra a ação dos adultos, ou, por outras palavras, a "pressão" dos adultos sobre os jovens não se faz sem "reação" ou resistência da parte destes à ação exercida por aqueles. A relação, nesse processo essencialmente dinâmico, entre aquela pressão e essa resistência, — relação variável conforme a "distância social" que separa as gerações, implica ainda a luta constante entre a espontaneidade e os impulsos da natureza, de uma parte, e, de outra, a autoridade e a coação.

Essa relação entre a ação dos adultos, para transmitir aos jovens ideais, crenças e técnicas, "tudo o que afinal os qualifica como homens" (nas palavras de Mareei Mauss), e a resistência destes que reagem, ao recebê-las, reconstruindo-as, está, portanto, ligada à oposição indivíduo-sociedade ou natureza-cultura, a esse fenômeno de passagem da natureza ao universo cultural ou da integração do indivíduo na cultura de uma sociedade determinada. "Se a sociedade faz parte da natureza, como já ponderava Durkheim, ela a prolonga, mas ultrapassando-a", por esse processo psico-social, com que se instaura nos indivíduos, em graus variáveis e por meio de ações e reações recíprocas, de pressões e resistências, a "ordem no-

va' que é a do mundo sócio-cultural em que a sociedade se esforça por incorporá-los. Ora a passagem do biológico ao cultural ou a inserção deste naquele, a que se reduz, no final das contas, a educação, pode-se, pois, considerar como um movimento dialético que consiste em ultrapassar sem cessar uma tensão entre o "eu social" que lentamente se organiza e o "eu individual" ou da individualidade orgânica que reage à ação pertinaz sofrida da parte dos adultos. Se essa reação — um dos elementos constitutivos do processo educacional — que resulta do encontro da atividade do imaturo, não desenvolvida, com a atividade organizada do adulto, se explica pelas "imperfeitas atividades" do jovem, e nada tem, por isso, de intencional, a relação entre as duas variáveis — pressão e reação, escapa ao plano estritamente biológico para cair no domínio do "social" que a condiciona, determinando as suas variações conforme a "distância social" que separa as duas gerações em contacto. Sendo, porém, duas constantes do processo educacional esses elementos — pressão e reação, a que correspondem respectivamente a transmissão e a reconstrução de hábitos, pergunta-se em que medida ou em que condições essa pressão da camada dos adultos em geral (e não só a de pais e mestres) pode ou deve reduzir-se para se obter, em favor do educando, um aumento progressivo de sua "área de liberdade"? Toda questão está, pois, em saber qual é desses dois elementos, entre esses dois pólos, o da liberdade (espontaneidade e impulsos naturais) e o da autoridade, o que mais importa ou antes — pois um e outro são inelutáveis — qual a parte que, conforme as práticas ou os sistemas edu-

cionais em situações historicamente criadas, *se tem concedido*, ou que *se deve* (o que implica necessariamente um juízo de valor) conceder a cada um dêles.

Não é menos importante o segundo aspecto por que pode ser examinado o problema e que se prende à questão de saber como pode ser conduzido livremente o processo educacional, no pressuposto dessa verdade "cuja descoberta constitui o grande mérito da educação moderna, desde Rousseau, Kant e Pestalozzi, isto é, que o principal agente e o primeiro fator dinâmico na educação não é a arte (ou a ação) do mestre, mas o princípio interno da atividade, o interior dinamismo da natureza e do espírito". A constatação desse fato, reconhecido em pesquisas ulteriores, da psicologia da aprendizagem, importa, sem dúvida, numa revolução metodológica. Se essa é, porém, uma verdade fundamental e se ela implica a necessidade de se alargar o campo da liberdade na educação, como se pode alcançar esse resultado senão com a redução progressiva da "área de autoridade", que parece ser um dos elementos catalizadores, imanescentes ao processo educacional? Pois, o reconhecimento desse princípio segundo o qual o primeiro fator na educação é "o elemento interno da atividade, o interior dinamismo do espírito", e que reside também à base da observação de John Dewey quando fala em "reconstrução", por meio das "imperfeitas atividades" do jovem, da experiência cultural que lhe é transmitida, não importa em negação do fato de que a transmissão de idéias, se não se processa sem "reação" dos jovens, é porque não se faz sem "pressão" dos adultos. Como a pressão social em geral, tam-

bém a que exercem os adultos sobre os jovens, na educação, nunca desaparece completamente. Os fatos mostram quanto esta é viva e persistente, ainda quando se reduz sob a ação de múltiplos fatores, como, entre outros, a extensão da superfície de contacto entre culturas diferentes e a complicação social que, subtraindo o indivíduo à pressão de um grupo único e fazendo dele "o ponto de entrecruzamento de círculos muito diversos", contribui para lhe conferir mais independência e personalidade.

A liberdade, pois, longe de ser algo de imanente no processo de educação, surge como um *problema*, com a "emergência da personalidade individual", que Durkheim desprende da evolução das sociedades e lhe parece mesmo o fato mais constante da evolução social. É, na verdade, com a divisão do trabalho e a diferenciação social, em que o indivíduo deixa de ser "o homem de um só grupo" e tende a libertar-se pela variedade de suas ligações, que o problema da liberdade na educação se põe e assume uma acuidade crescente à medida que se torna mais importante o papel do indivíduo nos agrupamentos humanos. Conforme o valor que, em determinada sociedade, se atribui à pessoa humana (e esse valor é muito varável de acordo com as estruturas sociais e os tipos de organização política), "liberdade e facilidade lhe são concedidas para o seu pleno desenvolvimento espiritual e cultural" e o princípio da liberdade passa a preponderar sobre o da autoridade, na educação, não só como um dos valores a serem transmitidos de uma geração a outra, mas na "maneira" ou no jogo das técnicas de sua trans-

missão. A própria história das idéias democráticas como da liberdade de pensamento, das suas origens ao estado atual, nas suas contradições internas, nas suas crises como nos seus progressos, indica-nos que a idéia de liberdade na educação se desenvolveu, sob o impulso delas, de modo paralelo, como que em movimentos sincrônicos. Se tomarmos para objeto de pesquisa e de análise as teorias e doutrinas pedagógicas que põem ênfase na liberdade, como as de J.J. Rousseau, no século XVIII, ou as de John Dewey, no século atual ■— para citar apenas dois exemplos — não nos será difícil encontrar, por elas, a revelação das forças sociais que as impulsionavam ou tendiam a acentuá-las. Entre outras, poder-se-iam apontar as transformações técnicas e econômicas, as modificações na composição das classes sociais e no seu sistema de relações, as mudanças sócio-culturais e o próprio desenvolvimento, em consequência da democracia que, segundo ensina René Hubert, "supõe a sua base vontades individualizadas entre as quais se estabelece o acordo que funda a ordem social".

Essas considerações levam-nos ao terceiro aspecto da questão, a saber, se a liberdade, na educação, é um instrumento, um "meio" de educar ou se é antes um "fim", um objetivo a atingir. Ora, ainda aqui, sob esse aspecto, divergem os filósofos e teóricos da educação que põem ênfase ora na "autoridade" e rejeitam o que se chama uma educação livre, por julgarem entre liberdade e educação incompatibilidade substancial, ora acentuam o papel da liberdade que lhes parece essencial a uma "verdadeira" educação. Se ôstes são numerosos nas sociedades atuais, extremamente diferen-

ciadas, e de uma grande mobilidade social, que favorecem a eclosão e o desenvolvimento do individualismo, não é menor o número dos que pensam de modo contrário, e de cujas idéias, seja qual fôr o seu valor dogmático, se podem buscar as origens sociais em certas formas particulares de agrupamento, como os grupos religiosos. Entre aqueles, Sailer, prelado alemão (1751-1832), afirma "ser a educação de tal modo afastada de todo o espírito de dominação que ela quer desenvolver a criança, tomando por ponto de partida a própria criança e não o educador, e que sua mão direita deixa ignorar à mão esquerda o que ela faz". Já é muito diverso o pensamento de Chesterton, ensaísta e pensador católico, cuja opinião é cortante: "Toda educação (avança êle em *Whafs Wrong* é absolutamente dogmática e autoritária. A instrução livre não existe; com efeito, abandonar a criança a si mesma, já não é educá-la". Se batermos à porta de Fr. Paulsen, filósofo e pedagogo alemão, adversário do catolicismo, e lhe perguntarmos o que pensa, a sua resposta é incisiva: "A liberdade não é o começo, mas o fim da educação: a obediência deve preparar para ela, senão a criança se torna um louco indomável". Mas, se nos voltarmos para um pensador livre, irreverente e sem preconceitos, como Bernard Shaw, êle nos responde, criticando a idéia de Spencer ■— instruir as crianças pela experiência: "Eis sem dúvida a idéia menos fundada que jamais se escreveu seriamente".

Não é outro o pensamento de Wynecken, quando afirma ser "uma ilusão a idéia de uma absoluta falta de coação, de autoridade sobre a criança. A liberdade não pode ser

o princípio essencial da educação; é somente o seu princípio regulador". Não julga de modo diferente John L. Childs, para quem "a neutralidade social ou moral e a educação não passam de conceitos contraditórios". Toda educação planejada está, de fato, "ideada de forma a converter o educando em algo que este não chegaria a ser se o deixassem à mercê de suas próprias forças ou das influências do ambiente... Educamos porque preferimos certos modos definidos de vida coletiva e de vida individual". Mas, se é duvidoso admitir com Fabregat Cuneo, ao comentar esse texto de Childs, que haja *preferência* por uma certa ordem de idéias, quando educamos (pois que é uma ilusão supor que educamos os nossos filhos como queremos), parece haver sempre, franca ou dissimulada, uma *imposição* de idéias, crenças e normas de vida, variáveis de uma sociedade para outra ou de uma para outra fase de sua evolução social. Os ideais da educação estão sempre historicamente condicionados. O problema da liberdade no processo educativo R. Fabregat Cuneo o encarou, aliás com lucidez, em aspectos essenciais, quando, numa comunicação ao IV Congresso Mexicano de Sociologia, reunido em 1953, examinou "os fundamentos da educação para uma democracia". E' certamente um problema "sentido nas mais diversas épocas" e que, colocado em termos estritamente filosóficos, como se houvesse um ideal abstrato de educação, não pode ser resolvido, segundo o demonstra o dualismo irreduzível dos que se opõem, inclinándose ora para uma, ora para outra, à liberdade e à autoridade no processo educativo. "Já Pestalozzi (escreve Fabregat) per-

guntava-se: onde encontrarei o limite entre a liberdade e a obediência? Lembrem-se as muitas meditações de Kant relativamente ao problema de conciliar a liberdade da criança com as necessidades repressivas da educação. Rousseau pensou contornar o problema, opondo o homem natural ao homem de cultura: o educador se limitaria a estimular o desenvolvimento das faculdades naturais do educando, sem lhe inculcar as idéias da época". ..

Essa diversidade e oposição de pontos de vista que suscita o problema, nas constantes oscilações do pensamento teórico entre o princípio de autoridade, de um lado, e o da liberdade, de outro, mostra não somente a sua complexidade, mas o fato de que toda educação é um processo ambivalente e contém ao menos em potência essa dupla polarização interna. As oscilações para um dos dois sentidos acentuam-se não somente conforme as condições sociais e históricas, em que prevaleça tal ou qual tipo de cultura e civilização como também e, hoje, sobretudo com os movimentos políticos. E' o que nos revela a análise das relações entre a educação e o Estado, examinadas do ponto de vista da liberdade. Nas flutuações ou tendências dos regimes políticos para essa ou aquela direção, o Estado ora favorece, em certa medida, ora sacrifica, até quase estrangulá-lo, o princípio da liberdade. Por outras palavras, conforme os Estados se orientem para a liberdade, como no caso das democracias (ao menos no conceito tradicional), ou para os regimes totalitários de direita ou de esquerda; conforme o ideal que os inspira, seja o do Estado que se organiza ou vive para o homem, ou

o do poder político, em que o indivíduo vive para o Estado, a educação será explorada como um instrumento de dominação (*instrumentum regni*, com o sacrifício ou a supressão dos liberdades essenciais e o que nela tende a predominar é a autoridade — ou será encarada como meio de aperfeiçoamento do homem e de seus progressos, para cuja realização se considera a liberdade como condição fundamental. O desenvolvimento da tendência ao estatismo, mesmo nos regimes democráticos que flutuam entre os dois sistemas políticos considerados em seus arquetipos — fascismo e comunismo, traz na sua luta contra o liberalismo tradicional uma redução cada vez maior da liberdade na economia como na educação. Tudo, porém, que se tira, pela regulamentação e pela ação do Estado, à concorrência econômica, segundo observa L. Borcard, como à concorrência educacional, dá-se à luta para a conquista do Estado e, por isso, à concorrência política. Também aqui, toda a questão está em saber qual é "dessas duas formas de concorrência a que vale mais — pois uma e outra são inevitáveis — qual a parte que é preciso conceder a cada uma delas".

Ainda há pouco, em artigo sobre a Atlântida, lembrava Daniel Rops que há palavras "carregadas de um tal peso de mitos que só pronunciá-las nos deixa sonhadores"... A liberdade é, certamente, uma delas; mas, se em geral são sem perigo os sonhos que despertam palavras como Atlântida e outras, os que suscita a palavra "liberdade" são freqüentemente de conseqüências funestas. Estreitamente ligada aos conjuntos sociais e políticos e sujeita à Intervenção de forças econômicas, a

idéia de liberdade sofre, com efeito, descontinuidades, colapsos e desvios, no plano político e na esfera do pensamento e da educação. A liberdade (nunca será demais repeti-lo) é uma conquista de todos os dias. Não participo, por isso, do otimismo de J. M. Bury, quando, em sua "História da liberdade do pensamento", considera terminada a luta da razão contra a autoridade no que, segundo parece agora, é uma vitória decisiva e permanente da liberdade — da liberdade de crítica, de especulação, de ensino e de pesquisa, de discussão. Éle mesmo, temeroso em meio de sua firme segurança, saímos com esta pergunta que, formulada por éle, tem uma significação particular: "Podemos, no entanto, estar certos de que não pode ainda vir um grande retrocesso?" E com razão. O Estado moderno, cujo poder tende a crescer e cujas funções se dilatam cada vez mais sob a pressão dos acontecimentos, e que sabe, como cada um de nós, não pertencer o futuro senão àquele que tem a juventude, sente-se — diante desse poderoso instrumento de dominação em que se pode transformar a educação como uma função pública — tentado a utilizá-lo e a pô-lo a serviço dos seus interesses políticos. Nas lutas que desencadeia o jogo público dos partidos e em que tantas vezes se tem decidido o destino da liberdade, é para a vitória desse princípio ou para o seu esmagamento que se marcha, se na sociedade não se forjou a armadura necessária ou não se desenvolve a energia capaz de refluir a caudal que não raramente se precipita, de força, violência e opressão. FERNANDO DE AZEVEDO — (*O Estado de São Paulo*, São Paulo).

UMA "EXPERIÊNCIA SOBRE  
EDUCAÇÃO DE BASE PARA  
TRABALHADORES" (1)

Os "Cursos de Educação de Base para Trabalhadores", instituídos em 1954 pela Comissão do Imposto Sindical (CIS), órgão mantido pela contribuição compulsória de um dia de salário de cada trabalhador, enquadram-se no setor de Educação de Adultos, apresentando, no entanto, particularidades que merecem ser divulgadas e cujo conhecimento poderá ser útil aos que se defrontem com problema semelhante.

O Brasil é um país que apresenta elevado índice de analfabetos e tal se deve principalmente a que, com a extinção do trabalho escravo, milhões de indivíduos incultos foram lançados à vida social do país, sem que, para isso, estivessem intelectualmente preparados. Assim, o governo da República recebeu do Império uma herança que traduz complexo problema e para cuja solução tem envidado os maiores esforços.

A educação é modernamente conceituada como processo concomitantemente individual e social; individual porque suscita, desenvolve e aprimora as qualidades sômatopsíquicas de cada ser humano e social porque o integra na comunidade, tornando-o útil a si mesmo e aos seus semelhantes. O desajustamento social procede, conseqüentemente e em grande parte, da defi-

(1) O autor foi Assessor Técnico para Assuntos de Educação de Trabalhadores da Delegação Brasileira à "VIII Reunião Geral da UNESCO, realizada recentemente em Montevidéu, tendo apresentado, por intermédio do Dr. Paulo Berredo Carneiro, Chefe da Delegação Brasileira, uira comunic ação sobre o assunto.

ciência com que possam atuar os processos educativos, permitindo a instalação de um círculo vicioso em que a ignorância gera a miséria e a miséria perpetua a ignorância.

Nas observações que temos realizado, chegamos a dolorosa conclusão de que, em certas comunidades de trabalhadores, a quantidade de analfabetos se representa assustadoramente por 90% de seus membros, caracterizando-se o analfabetismo como fator principal do baixo padrão de vida, quase miserável, com que se apresentam tais populações. A recuperação social dessas centenas de milhares de seres humanos é medida que se impõe como obrigação precípua do Estado e das instituições que se identificam por uma nação supletiva, quer no âmbito nacional como a CIS quer no internacional como a UNESCO.

A UNESCO é uma organização criada para difundir Educação, Ciência e Cultura, mas as duas últimas serão impossíveis sem a base que a primeira possa oferecer; em conseqüência, a Educação de Base deve figurar entre as mais importantes preocupações da UNESCO dentro do seu elevado programa de dar ao homem o direito de pensar livremente e, mais do que isso, de poder exprimir o seu pensamento, libertando a vida espiritual de dogmas, preceitos ou preconceitos que o possam jungir ao temor que a ignorância das causas de cada fato ou fenômeno determina.

O Brasil tudo tem feito no sentido de resolver, o mais rapidamente possível, o crucial problema do analfabetismo, que tanto o aflige e entrava seu progresso. Assim, na esfera governamental, o Ministério da Educação e Cultura leva a efeito

a Campanha Nacional de Educação de Adultos, instituída pelo Prof. Lourenço Filho há quase uma década; milhares de classes são mantidas por esta Campanha em diferentes pontos do país, procurando, numa ação supletiva, envolver os que escaparam à rede escolar no tempo oportuno. No domínio da iniciativa privada, o Serviço Social da Indústria (SESI), instituição de caráter patronal, também pode contar às centenas os cursos de educação de adultos que mantém com resultados bastantes animadores.

Em 1953, tivemos o ensejo de participar da Reunião de Peritos em Educação de Trabalhadores, levada a efeito no Chateau de la Bre-vière, em Saint-Jean, aux-Bois (France), sob os auspícios da Unesco, e no ano passado, colocando em prática os conhecimentos ali adquiridos, foram instalados os primeiros "Cursos de Educação de Base para Trabalhadores", patrocinados pela Comissão do Imposto Sindical, o que significa dizer mantidos com a contribuição compulsória correspondente ao salário de um dia de cada trabalhador, qualquer que seja a sua categoria profissional e sindicalizado ou não; em última análise, os cursos de educação de base para trabalhadores são mantidos pelos próprios trabalhadores, que assim, juntam o seu esforço ao do governo e ao dos órgãos patronais.

Os referidos cursos, embora em pequeno número (não chegavam a 50), apresentaram resultados bastante animadores, funcionando como verdadeiros centros experimentais de Educação de Base e possibilitando melhor compreensão das necessidades reais do trabalhador e conhecimento mais profundo das reações

psíquicas que determinam o seu comportamento social; foram instalados nas sedes das entidades sindicais ou associações profissionais, diretamente animados e fiscalizados pelos respectivos responsáveis, com professor de comprovada competência escolhido na própria localidade. Os cursos de primeiro nível consistiam apenas em leitura, escrita e contas e objetivavam, com a duração de dez meses, ensinar o trabalhador a ler, escrever e fazer contas (2) de modo a satisfazer às suas imediatas e prementes necessidades. Os cursos de segundo nível, também com a duração de dez meses, ainda não instalados, ministrarão conhecimentos indispensáveis relacionados à vida profissional, ao lar e à comunidade, procurando converter o trabalhador em um cidadão perfeitamente cômico de seus deveres e direitos, integralmente ajustados aos interesses e ideais da comunidade. A este respeito vale considerar que o índice elevadíssimo de analfabetos (mais de 80%) aponta a razão precípua pela qual não pode o trabalhador ser politizado, ressalta o motivo que o impede de se transformar em verdadeiro cidadão e assim in-fuir sobre os destinos do país com o exercício de um direito que lhe tem sido até agora negado: o direito de votar, de exprimir a sua vontade política.

(2) O trabalhador analfabeto não deseja "aprender aritmética" ele quer aprender a fazer contas", pois em torno da palavra "contas", gira todo o seu interesse econômico-financeiro. No fim do mês, ele tem "contas" para pagar, no trabalho ele tem "contas" para receber e Quando se despede ou é despedido tem de "fazer as contas". O atual "Caderno de Aritmética", distribuído pela Campanha Nacional de Educação de Adultos, poderia ter o seu título mudado para "Caderno de Contas", respondendo assim, objetivamente, aos interesses imediatos do trabalhador.

Os "Cursos de Educação de Base para Trabalhadores", em lugar dos antigos "Cursos de Alfabetização", representam um avanço no domínio da recuperação social do trabalhador analfabeto. A elevada percentagem de evasão anteriormente verificada nos chamados "Cursos de Alfabetização", pois em cada cem trabalhadores menos de dez concluíam os estudos previstos, aconselhou cuidadosa investigação sobre o assunto. Analisando as causas determinantes do fenômeno, verificamos que, na maioria das vezes, os trabalhadores, embora adultos, homens calejados pelo trabalho rude, eram tratados como crianças, provocando-se em seu espírito uma reação negativa que os afastava dos chamados "Cursos de Alfabetização". Em primeiro lugar, o adulto não gosta de dizer que "está aprendendo a ler", que "está sendo alfabetizado" ou que "está matriculado no curso de alfabetização", mas se sente orgulhoso quando afirma estar matriculado no "Curso de Educação de Base para Trabalhadores". As carteiras escolares, via de regra, incômodas para o seu tamanho, fazem-no "prisioneiros", como se fosse uma criança, desagradando-o. As "cartilhas", usadas para a alfabetização, estão impregnadas de um sentido pejorativo que provoca retração. Por outro lado, os cadernos de caligrafia, que estavam sendo adotados, usavam letra de pé quando o adulto, o trabalhador braçal, encontrará na escrita inclinada a correspondência de suas necessidades; o antebraço apoiado lhe permite melhor domínio dos movimentos da mão, aumentando a precisão de que carece para reproduzir o contorno das le-

tras ou manter o alinhamento das palavras. Em consequência de tais observações e para assegurar o êxito dos cursos planejados, foram adotadas as seguintes providências:

a) substituição da expressão "Curso de Alfabetização" por "Curso de Educação de Base para Trabalhador";

b) funcionamento dos referidos cursos nas entidades sindicais, sede de associações profissionais ou em locais especialmente obtidos para esse fim, evitando-se os grupos escolares ou escolas primárias, como vinha ocorrendo;

c) substituição das carteiras escolares por mesas para pequenos grupos de 8, 10 ou 12 trabalhadores, onde eles se sintam com liberdade de movimento e em situação semelhante às que normalmente ocorrem em sua vida, como quando estão em casa ou participam de uma reunião: tais mesas apresentam múltipla utilidade, servindo também para os Cursos de Costura, para as reuniões sindicais, para os cursos de desenho arquitetônico (mantidos por alguns Sindicatos dos Trabalhadores na Indústria da Construção e do Mobiliário), para o serviço de almoços ou "cook-tail"; quando não estão em uso, poderão ser desarmadas e encostadas a uma parede, economizando espaço de que quase sempre carecem as entidades sindicais;

d) substituição das habituais "cartilhas" pelo "Guias de Leitura";

e) substituição dos cadernos de caligrafia de letra de pé pelos de letra inclinada (própria para adultos).

Há ainda uma observação que vale ser ressaltada: embora a percentagem de analfabetos entre os trabalhadores seja grande, as entida-

des sindicais respondiam negativamente quando consultadas sobre se desejavam cursos de alfabetização em suas sedes. E era preciso investigar as verdadeiras causas dessa formal recusa; a conclusão a que se chegou merece ser divulgada.

As sedes das entidades sindicais, sobretudo do interior do país, são modestas e ocupam uma ou duas salas; assim, quando o sindicato manifestava o desejo de ter em sua sede um "curso de alfabetização", a instituição responsável pela iniciativa enviava-lhe dez ou quinze carteiras que atropetavam o espaço útil e impediam o regular funcionamento de sua vida associativa; os interesses de centenas de associados ficavam prejudicados por 15, 20 ou 30 que "estavam aprendendo a ler". E, pouco a pouco, os sindicatos se tornaram inimigos dos "Cursos de Alfabetização", que ameaçavam paralisar a sua vida associativa; mas aquilo que, na verdade, os sindicatos não queriam eram as carteiras, muito embora afirmassem não desejar os "Cursos". A solução do problema, portanto, era simples: bas-para Trabalhadores" estão funcionando em diferentes cidades do Brasil, com classes de trinta alunos, que recebem doze aulas por mês durante um período de 10 meses, tota-

lizando, portanto, 120 aulas, com a duração de 90 minutos cada.

Convém finalmente ressaltar que a presente experiência, de resultados bastante promissores, inspirou-se nas idéias e recomendações da Reunião de Peritos em Educação de Trabalhadores promovida pela UNESCO, em 1953, no Chateau de la Brevière, Saint-Jean-Aux-Bois, France.

\* \* \*

Ainda a respeito do assunto "Educação de Base para Trabalhadores", a Delegação Brasileira, por intermédio de seu Chefe, o Dr. Paulo Berredo Carneiro, apresentou o seguinte Projeto de Recomendação, aprovado pelo plenário da VIII Reunião Geral da UNESCO:

"Considerando que a UNESCO tem promovido sucessivos estágios para preparar peritos em educação de base para trabalhadores, seguidos de reuniões para a discussão dos problemas que lhe são correlatos;

Considerando mais que muitos desses peritos regressam aos seus países de origem e não têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos;

Considerando ainda que, em consequência, a ajuda técnica concedida pela UNESCO não é devidamente aproveitada;

Considerando finalmente que alguns peritos, embora consigam aplicar as técnicas aprendidas, não informam sobre os resultados alcançados ;

A oitava reunião geral da UNESCO resolve recomendar aos países-membros interessados no assunto que:

a) organizem "Cursos Experimentais de Educação de Base para

Trabalhadores", aproveitando para tal fim o pessoal que tenha participado dos estágios e reuniões já promovidos pela UNESCO;

b) solicitem ajuda técnica para a organização dos referidos cursos, caso não disponham do pessoal necessário;

c) informem sobre os resultados alcançados, esclarecendo as técnicas empregadas". INEZIL PENA MARINHO (*Revista do Serviço Público*, Rio).

#### OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO

Antes mesmo de fixar as modalidades de uma reforma possível ou necessária de nosso ensino, é indispensável precisar a finalidade que uma educação proveitosa deve tentar atingir. Esse estudo preliminar permitirá que se determine o espírito com que essa reforma possível ou necessária será encarada.

Hoje, como ontem, o objetivo da educação deve ser o de formar homens. Mas, se essa definição parece constante, não se infira daí que a própria definição de homem seja imutável. Os homens que formaremos, com efeito, terão de viver em determinada época, dentro de condições que lhes imporá a forma de civilização que eles serão solicitados a conhecer. Essa primeira noção deve ser imediatamente delimitada; realmente, se a forma de civilização impõe condições de vida, urge dominá-la e nela viver sem a ela escravizar-se. Essa necessidade é, em nossa época, mais forte do que nunca. Estamos em caminho para uma civilização cada vez mais tecnicista: importa formar homens capazes de organizar, de utilizar a técnica em

seu proveito, sem a ela ficarem subjugados. Trata-se, nada mais nada menos, de salvar a liberdade do indivíduo.

#### AS APTIDÕES INTELECTUAIS

Se propiciarmos a cada criança o gozo completo de sua personalidade, teremos sido vitoriosos. Essa exigência não implica, de modo algum, uma igualdade ilusória. Sob rótulo de democracia, há quem pretenda ministrar a todas as crianças, até dezoito anos, a mesma formação. A idéia de "bacharelado para todos" é insustentável e abusa da palavra democracia, bem como da idéia de igualdade. O dever de uma democracia é dar, a cada um, igual certeza de poder alcançar o desenvolvimento das aptidões pessoais. Se o valor do indivíduo é o mesmo para todos, se o respeito total de cada indivíduo é exatamente a regra de ouro da sociedade civilizada, isso não implica, de forma alguma, a igualdade de aptidões intelectuais. "Prefiro bom contramestre a mau bacharel", dizia recente ministro. Sem dúvida, é preciso ir mais longe, e afirmar: "Aprecio tanto um bom contramestre como um bom bacharel". O único problema é saber colocar cada um em seu lugar. Isso importa, necessariamente, uma orientação educacional, mas exclui todo sistema que oferecesse a mesma formação ao futuro Einstein e àquele (quem negará que êle exista)? que não ultrapassasse jamais a idade mental dos doze anos (idade mental essa, aliás, que alguns só atingem muito tarde). Como será organizada essa orientação é problema que exige exame muito cuidadoso. Mas é preciso, desde já, afastar a noção de escola única até dezoito anos e

mesmo criação de "primeiro ciclo comum" até o fim da 3ª.

Deve-se, no entanto, evitar outro erro que, no lado oposto de uniformização nefasta, reservaria benefícios de educação de tipo secundário somente para uma elite. Seria negar, de modo diferente, o dever da democracia. Com mais forte razão quando se define essa elite com critérios intelectuais válidos, sem dúvida, há trinta anos, mas desbaratados por toda a realidade contemporânea. Admitir princípio de que a única seção válida do ensino secundário é a seção A é remar sistematicamente contra a maré. Sem que se englobe a totalidade da massa de crianças, a educação deve levar até bem longe, e conseqüentemente ao ensino secundário (entendido no sentido amplo e compreendendo o ensino técnico), o maior número possível de crianças. A presença de espíritos medianos nas classes de segundo grau (no sentido amplo) não poderia impedir que aí brilhassem os espíritos bem dotados.

#### A MARCHA DO TRABALHO

Começa a ser admitida em toda parte a idéia de que uma educação digna desse nome deve preparar a criança para a profissão que exercerá mais tarde. Para seu próprio bem, afirma-se, assim como no interesse da sociedade. Há verdade nessa idéia, mas é preciso evitar com todas as forças que a considerem como toda a verdade. Trata-se de integrá-la num conjunto harmonioso, adaptada, antes de mais nada, ao próprio nível de ensino que a criança estiver apta a receber. E' no próprio seio da aprendizagem que esse problema deve ser ventilado pela

primeira vez. Mas, já nesse nível, é indispensável que o "preparo para a profissão" seja bastante flexível para que a criança possa, por gosto ou por necessidade, dispor de uma gama de ocupações bastante vasta. Primeiro, para conservar sua liberdade de escolha; em seguida, porque é, de fato, impossível determinar com exatidão, com vários anos de antecedência, o que será o mercado de trabalho. Em certas profissões a moda influi, em muitas outras a própria evolução da técnica torna as previsões aleatórias. Há dez anos, o rádio oferecia aos jovens carreiras múltiplas e interessantes, mas a invenção do radar obliterou essas carreiras e há, atualmente, pelo mundo, muito mais operadores de rádio do que se necessita. Preparação muito delimitada para futura profissão não é, por si mesma, uma certeza absoluta. Deve-se acrescentar, ademais, que ela é incapaz de formar um homem completo. A profissão não absorverá todo o indivíduo. Ele terá de resolver uma infinidade de outros problemas, familiares, sociais, políticos, culturais, que, embora sejam menos diretamente utilitários, têm no entanto uma posição capital. E' preciso, a priori, repelir toda forma de educação que seja puramente profissional. Impossível aceitar o que equivaleria, quase fatalmente, a uma *diminutio capitis*. A esta altura de nossas reflexões, parece evidente que só o serviço público de educação nacional pode realizar o que desejamos; e isso porque, isolado, ele é desinteressado nessa matéria. Não se deve cogitar de confiar à própria profissão a educação das crianças e dos aprendizes, visto que a profissão não é desinteressada. Ela pensará fatalmente

no rendimento rápido (utilização imediata e máxima de seus "produtos"); por outro lado, terá em alto grau o sentido das necessidades próximas para que não forme uma criança de possibilidades limitadas no mercado de trabalho. Chegaríamos, por esses dois caminhos, a uma limitação intolerável do indivíduo.

#### PREPARAR PARA A VIDA MODERNA

De fato não se trata somente de desembaraçar a criança com relação à futura profissão, trata-se de prepará-la para a vida, para sua vida futura, numa sociedade moderna. Em nenhuma parte essa iniciação é mais urgente do que no nível dos últimos anos do curso primário e nos centros de aprendizagem. A vida moderna é extremamente socializada e o será, sem dúvida, mais ainda, dentro de alguns anos. Esses mecanismos sociais devem ser revelados à criança, se se quer que ela adquira o sentido de atitudes conscientes. A consciência de sua liberdade só será adquirida a esse preço. Além disso, é nesse nível que a criança deve ser iniciada nas condições da vida do trabalhador e em sua organização: sindicalismo, comitês de empresa, etc. Será preciso dizer-se que essa iniciação não é ministrada nem na educação que se oferece no quadro da profissão?

Torna-se necessário adaptar-se para as crianças do curso médio a revelação desses mesmos problemas. Não somente para os que seguirão um ramo técnico (que deve comportar muito sólidos conhecimentos intelectuais), mas também para aqueles que seguirão ramo puramente intelectual. Seria inadmissível que um candidato à escola politécnica fosse

socialmente menos formado que um trabalhador de sua idade. Um humanismo "moderno" deve implicar necessariamente uma iniciação nesses diferentes problemas.

#### A EDUCAÇÃO MODERNA E A TÉCNICA

Vejo com bons olhos o desenvolvimento considerável do ensino técnico e o desenvolvimento das seções modernas no âmbito do ensino de segundo grau. E isso porque as inclinações e as preocupações dos jovens se encaminham nesse sentido e preenchem as exigências nacionais. Estamos num período de transição em que novas tendências se apresentam já bastante sensíveis. Inútil querer-se defender a todo custo a antiga cultura clássica, que nó entanto não está fadada a desaparecer, mas a ser reservada para os espíritos aptos para recebê-la.

No cerne desse quadro muito geral, moldado por indispensáveis noções novas, a educação moderna deve sempre estar muito certa da direção em que se deve encaminhar. Por isso lhe é indispensável sentir bem qual deve ser o seu ponto de partida. Esse fato obriga-nos a um esforço para admitir que as crianças já não são as mesmas de 30 ou 50 anos atrás. E' muito provável que nossas falhas atuais sejam devidas, em boa parte, à ignorância prática dos dados psicológicos apresentados por essas crianças. Afirmar que elas são menos inteligentes é falso: sua inteligência tem novos aspectos. O meio em que vivem conformou-lhes o espírito diferentemente daquele em que tínhamos sua idade. Uma criança de dez anos, às vezes, conhece melhor o motor do carro de seu pai do que o próprio dono. Por que noa

obstinarmos a ensinar as mesmas coisas do mesmo modo? As conquistas da técnica, as realizações práticas que ela nos oferece quotidianamente atraem sua atenção em proporções consideráveis. Que podemos fazer em relação a isso? Certamente, não impedir. Então, lastimarmos? E agir, na prática, como se nada tivesse acontecido? Basta levantar esses problemas para sentir-se o absurdo de semelhante atitude. Temos, diante de nós, crianças cujas faculdades intuitivas estão aguçadas, mas e, entretanto, se ressentem de certa deficiência no plano da análise e da síntese. Ora, essas duas faculdades são indispensáveis ao homem que é instado a raciocinar e a acompanhar o raciocínio de outrem. A reflexão, formulada em linguagem precisa, é o elo essencial entre os homens, seu insubstituível meio de comunicação. Acima de tudo o que dissemos até aqui é a formação do raciocínio, em cada nível de ensino e com os meios que lhe são próprios, que deve ser o objetivo procurado por verdadeira educação. Assinalemos que Montaigne afirmava exatamente isso. Mas ele não havia jamais pensado na massa de crianças de que somos encarregados hoje e que constitui matéria-prima diversa, infinitamente menos preparada para receber as regras de ouro do raciocínio. Sejam menos ambiciosos no âmbito enciclopédico, sejam mais exigentes na aquisição das qualidades fundamentais. Realizemos claramente o objetivo supremo da educação, aquele que permitirá fazê-los bastante homens — o de pensar claramente e exprimir-se do mesmo modo. Que todas as disciplinas, em cada nível, em cada grau, sejam manejadas com essa finalidade,

com prudência e lentamente e assim será bem provável que ganharemos a partida.

— JEAN MOUSEL—<*L'Éducation Nationale*, França).

#### ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL NA FRANÇA

O fim do ano escolar — com o seu cortejo de exames, esperanças e decepções familiares — coloca de novo perante a opinião pública, na França como noutros países, o problema do futuro da mocidade das escolas e evoca duas preocupações complementares: orientação e profissão.

O atual ano escolar termina na França sob o signo destas preocupações, signo que põe em relevo a alta importância do vasto projeto de reforma do ensino elaborado pelo Ministério da Educação nacional e ao qual os partidos políticos irão dar, no Parlamento, o apoio das suas críticas e contra-projetos.

Não é prematuro notar, neste projeto, a atenção dada a estas questões. Logo no seu Título I determina-se que o segundo dos três "períodos" escolares previstos (dos 11 aos 13 anos) constará sobretudo de um "ensino de ensaio e orientação", e que a par das seções de estudos "clássicos" haverá uma terceira cujo alvo será "a formação prática adaptada ao meio". O futuro de cada criança dependerá de "conselhos de orientação" que, em vista de dada profissão, decidirão das suas aptidões. A acuidade de tais problemas revela-se através de uma cifra e de uma inovação. Para a próxima seção do "baccalauréat" que — como na maioria dos países da Europa e dos outros continentes — encerra os estudos ditos secundários —

rios, prefigurando unia orientação profissional já bastante rigorosa, estão inscritos 55.000 candidatos. Em 1939, eram 26.000; e o seu número irá aumentando sempre, em virtude da gratuidade dos estudos secundários, tornando cada vez mais grave a necessidade de orientar os estudos e o exercício do ofício a qual prova deve dar acesso. Daí a importância crescente que assumiu o ensino teórico e a multiplicação das escolas profissionais que, ao nível médio, procuram garantir uma saída aos candidatos que decidiram a meio caminho orientar-se para um ofício menos dependente desta etapa fatídica que fascina as famílias e atravanca os liceus.

Transportada esta etapa, a dificuldade de acesso às grandes escolas, a multiplicação das ciências e técnicas e o atravancamento desigual das carreiras obrigam a uma preparação especializada maior. Assim, numa recente emissão radiofônica, apresentada pelo diretor da Escola normal superior, — um filósofo ilustrado por diversos trabalhos sobre Hegel — foi anunciada a criação num liceu parisiense de uma disciplina "atômica", imposta pela atualidade do problema da preparação científica para novos estudos em que a Física passará à frente das Matemáticas.

\* \* \*

A importância dos problemas de orientação tem sido discutida pelas revistas profissionais e pelos próprios órgãos quotidianos. Esta orientação, disse alguém, ora surge como uma panacéia, ora um bode expiatório. As soluções propostas para os três graus do ensino-primário, secundário e superior — são ainda insufi-

cientes. Como, de fato, conciliar dois fins contraditórios: orientar a escolha individual da criança\_ o da família, ou repartir os jovens pelos ramos úteis das diversas profissões? Os Estados hesitam todos entre a solução liberal e a autoritária. O sistema francês procura o acordo.

Nos níveis primário e secundário, a "classe de orientação" parece doravante coisa feita. Um dos objetivos da reforma em curso consiste em não prejudicar cedo demais as aptidões do aluno sem, contudo, atrasar a idade em que êle pode e deve começar uma preparação profissional — e ainda em permitir a passagem durante os estudos do primário para o secundário, o que levou a aceitar nos liceus os "bons" alunos dos cursos "complementares" das escolas primárias. Um sistema de bolsas resolve as dificuldades criadas pelas diferenças "sociais"; ficam, é claro, as de ordem psicológica... Acentuou-se a necessidade de exames de controle mais rigorosos, tanto à entrada como durante os estudos. A reforma e a eventual supressão do "baccalauréat" não têm outro objetivo. Daí a importância dos "conselhos de classe" e a criação de postos, insuficientes por enquanto, de "psicólogos escolares", de "conselheiros de orientação profissional", etc. O seu recrutamento faz-se por meio do "Instituto nacional de estudo do trabalho e de orientação profissional", que prepara bacharéis com um diploma de Estado de conselheiros. Além disso, possuem uma licença de psicologia que os qualifica para as funções de "psicólogo escolar"; e certos empregos de psicotécnicos são possíveis, após uma preparação suplementar.

Pará as crianças mal adaptadas — qualquer que seja o motivo, por vezes mais afetivo que somático — há os centros psicopedagógicos, fundados em 1946 e cujos resultados têm sido excelentes, como se provou num recente Congresso Internacional. Seria longo explicar aqui a maneira como as Escolas profissionais, uma das quais nacional, em Paris, se inseriram na rede do ensino que oferece dos 11 aos 15 anos possibilidades de formação e orientação nos domínios intermediários entre a ciência e a técnica.

• » •

Ao nível do ensino superior a ação foi a mesma, como atestam por exemplo a criação dos B.U.S. e a inovação das classes preparatórias. De comum acordo — coisa que tem o seu mérito — o Ministério da Educação nacional e o Ministério do Trabalho resolveram criar o "Bu-reau" universitário estatístico (UBS), instalado na rua d'Ulm perto do Museu Pedagógico; a sua função consiste em informar os alunos e as famílias sobre as profissões para que preparem os diversos estabelecimentos de ensino, em editar monografias e uma revista mensal "Avenirs". As suas brochuras enumeram também "as saídas para o baccalauréat", "as carreiras na moda", as diversas "Escolas de artes e ofícios" e as vantagens do "massagista kinesiterapeuti-ca".

Na província, cada cidade de Universidade conta com um Centro dependente do de Paris. Não esqueçamos, ainda na capital, o B. U. I. C, que dá informações sobre todas as carreiras e dispõe de um serviço de colocação pará diplomados.

Estas exigências novas repercutiram igualmente nas faculdades: o ano "Propedêutico", doravante obrigatório em Letras (e que talvez seja aumentado para dois anos em Ciências), prepara o bacharel para os métodos de trabalho do ensino superior; excelente ocasião para eliminar os candidatos julgados inaptos e orientá-los para uma profissão mais imediata. Desta forma, o candidato engenheiro insuficientemente maduro para as matemáticas superiores, em vez de treinar, irá por exemplo pará uma escola de trabalhos públicos com possibilidades aliás vantajosas.

Seria longo citar aqui, a par das "Grandes Escolas" de fama, todas as escolas novas especializadas que proporcionam, sob reserva de exames eliminatórios sucessivos, uma formação profissional complementar, como Soldagem, ou aperfeiçoamento industrial.

Seguindo a mesma orientação, à Faculdade de Direito anexou-se em 1948 um "Instituto de preparação científica dos estudos económicos", cujo ensino sai do quadro da Faculdade, visto que comporta cursos de matemáticas, de tecnologia, e até de "método de trabalho histórico". Sabe-se também que o diploma de "Ciências Políticas" se revalorizou depois da guerra, especialmente por causa da severidade do exame final do ano "preparatório" que permite eliminar os candidatos mal preparados.

As reformas em curso, mesmo quando parecem incidir em questões de pormenor, inspiram-se decididamente da preocupação de oferecer, em todos os graus, o máximo de profissões possíveis ao maior número de candidatos de qualquer procedência

e procuram, quando necessário, interromper ou re-orientar os estudos por meio de exames e concursos progressivamente preparados. — RAY-MOND WARNIBR — (*Estado de Minas*, Belo Horizonte).

#### OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO, EM ESPECIAL DA ESCOLA SECUNDARIA

##### 1. INTRODUÇÃO

As grandes e constantes modificações que caracterizam nossa sociedade, estão a exigir uma constante revisão de métodos, processos, currículos e programas escolares, a fim de adaptar e adequar o sistema educacional ao vertiginoso surto de progresso técnico e científico que enfrentamos, elemento propulsor, que é, dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Infelizmente, a tradição brasileira, além de outros interesses, impediu que fossem introduzidas, no sistema educacional, algumas importantes modificações, como impediu, também, a modificação de outras instituições. Essa mesma tradição, que considera como educação tão-somente a ação escolar, levou vários estabelecimentos de ensino, senão a maioria, a empregar, ainda hoje, técnicas tradicionais, produto da relativa estagnação que caracterizou o século passado. Continua valorizado o ensino formal, convencional, inerte, carente de flexibilidade e ação, que conduz apenas à obtenção de diplomas e certificados fictícios; não conseguimos organizar um sistema de educação de acordo com as necessidades do país e as exigências dos educandos.

A própria escola primária ressentiu-se deste aspecto formal e durante muito tempo atraía somente os alunos que pretendiam prosseguir em seus estudos, alcançando, mais tarde, o-nível médio ou o nível superior.

A necessidade de dar caráter científico à tarefa de verificar o desenvolvimento educacional em nosso país acarretou, em 1938, a instalação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e, mais recentemente, em 1952, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos de Ensino Médio e Elementar, agora encarregada de fazer um estudo tão objetivo quanto possível, da configuração geral da escola secundária em nosso país, tanto do ponto de vista estático (prédio, equipamento material, etc), quanto do ponto de vista dinâmico, ou seja, de seu funcionamento e rendimento.

##### 2. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

O incremento das atividades industriais, deslocando grandes grupos do campo para os centros urbanos, criando novas formas de organização econômica e novos estímulos e aspirações culturais no povo, além de exigências de ordem técnica, acarretou grandes mudanças no sistema educacional.

Como conseqüência, cresceu rapidamente a matrícula nos cursos e escolas de ensino médio, e, por efeito de pressão social, logrou-se melhor articulação entre os vários cursos, antes completamente bloqueados em compartimentos estanques.

O sistema educacional de nível médio pode ser assim apresentado, sob forma esquemática:

a) *Educação comum*: educação secundária geral, ou acadêmica, fornecida em escolas com cursos de sete anos de duração, divididos em dois ciclos: *ginásio*, com quatro anos e *colégio*, com três; este último admite uma subdivisão em dois cursos paralelos: *clássico* e *científico*.

b) *Educação especializada*:

I) curso básico (1º ciclo) de agricultura, comércio e indústria; duração — quatro anos;

II) curso básico (1º ciclo) de formação de regentes de ensino primário; duração — quatro anos;

III) cursos técnicos (2º ciclo) de agricultura, comércio e indústria; duração — três anos;

IV) cursos técnicos (2º ciclo) para formação de enfermeiros e assistentes sociais; duração — três anos;

V) cursos técnicos (2º ciclo) para formação de professores de curso primário e de educação física; duração — de dois a três anos;

VI) cursos básicos (1º ciclo) e técnicos (2º ciclo) de ensino artístico — desenho, música, cerâmica, artes aplicadas, etc; de duração variável.

c) *Ensino supletivo*:

I) cursos de ensino pós-primário para adolescentes e adultos;

II) diferentes modalidades de cursos de aprendizagem industrial em fábricas e oficinas;

III) cursos de preparo e especialização em profissões burocráticas.

d) *Ensino corretivo*: para deficientes da visão e da audição.

e) *Ensino Militar*:

I) colégio militar (1º e 2º ciclos); duração — sete anos;

II) cursos para sargentos das armas, aprendizes de marinheiro e especialistas da aeronáutica; duração variável (1º ciclo);

III) cursos de marinha mercante; duração — um ou dois anos (2º ciclo);

IV) escola preparatória de cadetes; duração — três anos (2º ciclo);

V) colégio naval; duração — três anos (2º ciclo);

VI) escola preparatória para cadetes da aeronáutica; duração — três anos (2º ciclo).

A organização do ensino secundário, uniforme em todo o país, é regida pela lei orgânica federal de 1942, que regulamentou o assunto.

Ainda nessa lei encontramos definidos os objetivos da educação média, ou sejam, a formação da personalidade integral do adolescente, fortalecendo sua consciência patriótica e humanística, e facilitando sua formação geral, como base para estudos posteriores em escolas de nível superior. Ressalta, essa mesma lei, a importância dos serviços de *orientação educacional*, que devem auxiliar o aluno no momento de decidir-se pela escolha de uma profissão.

#### A ESCOLA SECUNDÁRIA E A SOCIEDADE

Vivemos em um mundo instável, desorganizado; em uma época de transformações rápidas, que tornam difícil distinguir, com nitidez, os elementos essenciais da chamada cultura básica.

Cabe à educação secundária criar de novo, em cada indivíduo, esta cultura comum básica, ampliando a for-

mação já recebida através de outras agências educativas, pois que esta cultura básica conformista vai contribuir grandemente para o fortalecimento dos alicerces de uma sociedade estável. Mas os resultados dessa ação educativa dependerão, também, do progresso observado na área dos motivos e concepções sociais do homem e não só de suas qualidades intelectuais, dos conhecimentos que possui e do poder criador de que é dotado. Os vícios da nossa escola verbalista, livresca e memorizadora tornam, cada dia, mais visíveis a ausência ou insuficiência dos con-tactos entre a escola e a vida.

A sociedade é um organismo vivo, que se desenvolve e aprimora, adaptando-se a condições que mudam e a exigências de outras sociedades com que estabelece contactos. Permitindo aos "sócios", o desenvolvimento das diferenças individuais de que são portadores e a possibilidade de apreciar, discutir e criticar, livremente, os elementos formadores da cultura comum, a sociedade assegura sua estabilidade, através do legítimo funcionamento das válvulas de segurança citadas.

A escola precisa auxiliar as novas gerações a aplicar, com eficiência, suas capacidades mentais e morais ao enfrentarem a complexidade da vida em nossa sociedade atual, lançando, ainda, os fundamentos de uma consciência social amadurecida. Para tal o centro de gravidade da escola deve deslocar-se da matéria e do professor para o aluno na comunidade. A escola passa a apresentar-se como uma comunidade cooperativa, ativamente interessada no meio imediato que a cerca e no mundo maior de que faz parte.

Resumindo, podemos dizer que são duas as grandes responsabilidades básicas da escola:

- a) responsabilidade para com a sociedade a que serve;
- b) responsabilidade para com o grupo de alunos a que atende.

Convém notar que a escola é apenas uma das várias agências educativas. Todas as demais contribuem, também, para a educação do indivíduo, e, entre elas, o lar ocupa lugar de destaque especial no capítulo dos objetivos educacionais, quais sejam: promover boas relações com as demais pessoas, inclusive atuação no lar e na comunidade; mobilização eficiente dos recursos materiais e formação cívico-social. Correspondem, respectivamente, estes objetivos à formação do *sócio*, membro da família e membro da comunidade, do *produtor* e *consumidor* e do *cidadão*.

Os estudos científicos de psicologia evolutiva e diferencial, as dificuldades e desajustamentos revelados pelos jovens, o exame das fichas de agências sociais e centros de orientação juvenil estão a indicar o que o mundo adulto só tem a lucrar conhecendo e compreendendo os clientes que devem ser servidos pela escola: crianças e adolescentes. A juventude que se afasta das fôrmas e ideais do passado, abruptamente destituída dos respeitáveis padrões estabelecidos pelo lar, que vem sofrendo o impacto de graves problemas sociais, cuja influência se faz sentir diretamente sobre a educação (êxodo do campo para as cidades; miscigenação de raças, nacionalidades, culturas e credos; aproximação de culturas com a melhoria dos serviços de transporte e comunicação;

defasagem na adaptação dos processos sociais ao rápido desenvolvimento das ciências; emergência de problemas oriundos do controle dos poderes da energia atômica, etc), exige que a escola considere estes problemas se é que pretende realmente dar-lhe assistência, preparando-a para uma participação inteligente na moderna ordem social.

#### 4. CARACTERÍSTICAS E NECESSIDADES DOS ALUNOS DA ESCOLA SECUNDARIA

A amplitude de idades na escola secundária é muito grande, estende-se dos dez anos e meio até os vinte e dois anos, embora não esteja fixado um limite máximo de idade. Esta grande amplitude de idades contribui para aumentar a heterogeneidade da população da escola secundária, reunindo num mesmo grupo pré-adolescentes, adolescentes e indivíduos bastante amadurecidos, recém-ingressados na idade adulta. Convém lembrar que o crescimento deve ser sempre encarado como um processo contínuo e gradativo; não há saltos repentinos nem passagens súbitas de um período para outro. — A adolescência é um período de grandes modificações ligadas ao desenvolvimento físico, intelectual e sócio-emocional, sendo que o ritmo de desenvolvimento dos vários aspectos da personalidade não parece guardar relações constantes e necessárias.

Existem certas necessidades básicas comuns a todos os seres humanos. Entre estas, encontramos as necessidades físicas ligadas à alimentação, ao repouso e à atividade. Tais necessidades constituem a origem da motivação de muitos com-

portamentos humanos; quando desrespeitadas, acarretam prejuízos ou danos consideráveis.

Os objetivos que a escola pretende alcançar estão intimamente ligados ao reconhecimento e consideração dispensados às necessidades dos alunos, sobretudo às necessidades fundamentais da idade.

Um grande número de estudiosos do assunto reconhece como necessidades específicas da adolescência:

- a) afeição;
- b) sentir que pertence a um grupo;
- c) independência;
- d) aprovação;
- e) auto-estima e auto-confiança.

Uma escola, cujo propósito é preparar adolescentes para uma cidadania mais útil e mais feliz, procurando dotá-los de maior eficiência social, favorecendo a auto-realização individual, tornando-os conscientes de suas responsabilidades cívicas, procurará realmente satisfazer as necessidades de seus alunos e atender às diferenças individuais, ajudando-os a alcançar a maturidade.

#### 5. TENDÊNCIAS

A escola secundária, privilégio, em outros tempos, de um grupo restrito da população (somente aqueles que podiam custear o longo curso de 5, 6 ou 7 anos), vem granjeando, mais recentemente, foros de educação comum. Já não existe a preocupação de formar apenas uma *elite* reduzida, destinada à renovação de alguns quadros na esfera profissional e na esfera administrativa.

A educação secundária vai assumindo, pouco a pouco, a função de distribuir e orientar capacidades e aptidões, não se reservando apenas a tarefa de preparar candidatos para os cursos de nível superior.

A lei que venha a fixar os rumos da educação brasileira terá que imprimir maior flexibilidade ao currículo da escola secundária, instituindo talvez o sistema de disciplinas obrigatórias em número limitado e disciplinas que podem ser escolhidas

pelo aluno, dentro de um currículo diversificado e rico.

A escola secundária brasileira, de cunho aristocrático durante muito tempo, destinada tão-sòmente à formação de uma *elite* reduzida, vai-se transformando e passa a oferecer maiores e melhores oportunidades para todos, dentro de um critério seletivo, baseado em aptidões e qualidades individuais. — RIVA BAU-ZER (*Boletim da CBAI*, Rio).

## ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 2.524 — DE 4 DE JULHO  
DE 1955

*Federaliza a Universidade Rural de Pernambuco.*

O Presidente da República: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º E o Poder Executivo autorizado a federalizar a Universidade Rural de Pernambuco, incorporando ao patrimônio nacional, independentemente de qualquer indenização, mediante inventário e escritura pública, todos os direitos, bens imóveis, móveis e semoventes, da Escola Superior de Agricultura de Pernambuco e da Escola Superior de Veterinária de Pernambuco.

Art. 2º A Universidade Rural de Pernambuco passará a funcionar sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, através do seu órgão competente, e compor-se-á de três unidades escolares: a Escola Superior de Agricultura, a Escola Superior de Veterinária e os Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

Art. 3º A transferência das Escolas, a que se refere esta lei, para o patrimônio da União, tornar-se-á efetiva mediante assinatura de termo do qual constarão a descrição e avaliação dos bens e a relação dos professores e servidores a serem aproveitados.

Art. 4º É assegurado o aproveitamento no serviço público federal do pessoal dos estabelecimentos de ensino, ora incorporados, na forma da legislação vigente, tendo em vista as funções exercidas.

Art. 5º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 4 de julho de 1955;  
134º da Independência e 67º da República.

João CAFÉ FILHO.  
*Munhoz da Rocha*

(Publ. no D. O. de 13-7-1955).

LEI Nº 2.594 — DE 8 DE SETEMBRO  
DE 1955

*Dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia.*

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O atual curso de Geografia e História das Faculdades de Filosofia do país é desdobrado em dois cursos independentes, curso de Geografia e curso de História.

Art. 2º O currículo mínimo dos cursos de Geografia e de História das Faculdades de Filosofia constará, respectivamente, das disciplinas de Geografia e de História, indicadas

no art. 14 do Decreto-lei nº 1.149, de 4 de abril de 1939, e de conformidade com o estabelecido no Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946. Art. 3º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 8 de setembro de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

JOÃO CAFÉ FILHO.  
*Cândido Motta Filho.*

(Publ. no *D. O.* de 14-9-1955).

DECRETO Nº 37.608 — DE 14 DE  
JULHO DE 1955

*Institui no Ministério da Educação e Cultura um curso de altos estudos sociais e políticos, denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre o seu funcionamento e dá outras providências*

O Presidente da República, atendendo ao que dispõe o art. 174 da Constituição e usando das atribuições que lhe confere o art. 87, § 1º, daquela Carta, decreta:

Art. 1º É instituído, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinado ao Ministro de Estado, um curso permanente de altos estudos políticos e sociais, de nível pós-universitário, sob a denominação de *Instituto Superior de Estudos Brasileiros* (ISEB), dotado, para a realização de seus fins, e na forma deste decreto, de autonomia administrativa e de plena liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra.

Art. 2º O ISEB tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação

das ciências sociais, notadamente da sociologia, da história, da economia e da política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional.

Art. 3º Para os fins a que se refere o art. 2º deste decreto, compete ao ISEB:

I — Empreender estudos e pesquisas.

II — Realizar cursos e conferências.

III — Editar publicações periódicas e obras, originais ou traduzidas.

IV — Promover concursos e conferir prêmios e bolsas de estudo.

V — Divulgar, por todos os meios adequados, os estudos e trabalhos, próprios ou de terceiros, que atendam à sua finalidade.

Art. 4º O ISEB é dirigido por um Conselho Curador assistido por um Conselho Consultivo.

§ 1º O Conselho Curador compõe-se de oito membros, designados pelo Ministro da Educação e Cultura, dentre cidadãos de notória competência nos assuntos que constituem objeto das atividades do ISEB.

§ 2º O Conselho Consultivo compõe-se de quarenta membros, designados pelo Ministro da Educação e Cultura, entre cidadãos representativos dos diversos ramos do saber ou da ação relacionados com os estudos ou as atividades sociais, econômicas e políticas do País.

§ 3º O Ministro da Educação e Cultura é o Presidente do Conselho Curador e do Conselho Consultivo, cabendo-lhe fixar, anualmente, a gra-

tificação dos membros daquele e convocar, ordinária e extraordinariamente, as reuniões deste.

§ 4º Os membros do Conselho Curador têm mandato de 4 anos, os do Conselho Consultivo, de 2 anos, podendo, aqueles e estes, ser reconduzidos.

Art. 5º Compete ao Conselho Consultivo a orientação geral do ISEB, mediante a apreciação dos planos e dos trabalhos apresentados pelo Conselho Curador e a aprovação, sobre a matéria, de recomendações àquele Conselho.

Art. 6º Compete ao Conselho Curador:

I — A regulamentação e a direção geral do ISEB.

II — A designação, dentre seus membros, do Diretor Executivo do ISEB, e sua livre exoneração.

III — A aprovação, dentro dos recursos disponíveis, do programa anual das despesas.

IV — Fixar os critérios para dispêndio dos recursos previstos.

V — A programação dos trabalhos e a escolha dos professores e especialistas encarregados de sua execução, podendo ser escolhidos, para esse fim, membros do próprio Conselho Curador.

VI — A designação das pessoas a serem convidadas para se matricularem nos cursos de ISEB.

VII — A apreciação do relatório e das contas anuais do Diretor Executivo.

VIII — A discussão e aprovação dos acordos a serem celebrados pelo ISEB.

IX — A solicitação, ao Ministro da Educação e Cultura, da requisição de funcionários públicos, civis ou

militares, para os fins e na forma do art. 9º deste decreto.

X — A outorga, ao Diretor Executivo, de poderes que excedam suas atribuições para a prática de ato determinado.

XI — A fixação, anualmente, da gratificação mensal do Diretor Executivo.

§ 1º O Conselho Curador se reúne, ordinária e extraordinariamente, na forma determinada pelo regulamento.

§ 2º Os membros do Conselho Curador não podem fazer parte do Conselho Consultivo.

Art. 7º Compete ao Diretor Executivo:

I — A Administração geral do ISEB e sua representação administrativa.

II — A execução das medidas determinadas pelo Conselho Curador e a prestação ao mesmo de todas as informações que solicitar.

III — A gestão do patrimônio posto à disposição do ISEB, e a movimentação de seus recursos, em conta própria no Banco do Brasil S. A., mediante depósitos e cheques, sacáveis com sua assinatura.

IV — A convocação, ordinária e extraordinária, do Conselho Curador.

Art. 8º Para execução de suas finalidades, o ISEB pode celebrar, por delegação do Ministro da Educação e Cultura, acordo com entidades culturais.

Art. 9º Os funcionários públicos civis ou militares, designados para integrar o Conselho Curador, ou convidados, pelo Instituto, para seguir os cursos, ou trabalhar na administração do ISEB, ficam, sem prejuízo de sua remuneração e demais van-

tagens postos à disposição do Ministro da Educação e Cultura, sendo dispensados, salvo disposição em contrário daquele Ministro, de suas funções habituais.

Art. 10. O Ministro da Educação e Cultura fica autorizado a ajustar, com outros órgãos públicos e entidades privadas, acordos visando a proporcionar recursos para o ISEB, podendo também valer-se, para esse fim, das verbas globais de seu Ministério.

Parágrafo único. O ISEB pode ser incluído, por ato do Ministro da Educação e Cultura, sem prejuízo de sua autonomia e liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra em entidade cultural ou educativa pública ou subvencionada pela União.

Art. 11. O Conselho Curador, no prazo de trinta dias após a designação de seus membros, deve elaborar o Regulamento Geral do ISEB e aprovar a programação inicial de seus trabalhos.

Rio de Janeiro, 14 de julho de 1955; 134º da Independência e 67ª da República.

JOÃO CAFÉ FILHO.  
*Cândido Motta Filho.*

(Publ. no *D. O.* de 15-7-955).

DECRETO Nº 37.613 — DE 19 DE  
JULHO DE 1955

*Regulamenta a constituição dos órgãos de representação do corpo discente e suas relações com a direção dos institutos de ensino superior.*

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o art. 87, I, da Constituição Federal

e tendo em vista o disposto nos artigos 29, 103, 104 e 105 do Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, e demais disposições legais em vigor, decreta:

Art. 1º O corpo discente de cada um dos estabelecimentos de ensino superior deverá organizar associações, destinadas a criar e desenvolver o espírito de classe, a defender os interesses gerais dos estudantes e a tornar agradável e educativo o convívio entre os membros dos corpos discentes.

Parágrafo único. A existência dessa associação é obrigatória para o reconhecimento e a equiparação do respectivo estabelecimento de ensino.

Art. 2º Para constituição da associação, os alunos interessados deverão reunir-se e, com ampla publicidade no meio estudantil, convocar para local, dia e hora previamente fixados, uma primeira assembléia de alunos para a eleição de uma Comissão Organizadora composta de 5 membros.

Art. 3º A Comissão Organizadora a que se refere o artigo anterior elaborará um projeto de estatuto no prazo de 30 (trinta) dias e o submeterá à discussão e à aprovação da assembléia de alunos previamente convocada com antecedência de 8 (oito) dias.

Parágrafo único. A Assembléia deliberará, presentes pelo menos 2/3 do corpo discente, por maioria absoluta.

Art. 4º Os estatutos, bem como suas reformas subsequentes, uma vez aprovados serão submetidos ao Conselho Técnico Administrativo do respectivo Instituto, a fim de que sobre

eles se manifeste e decida sobre as alterações necessárias, no prazo de 30 dias.

Parágrafo único. O Conselho Técnico Administrativo só poderá impugnar, nos estatutos, inobservância da lei, do Regimento do respectivo instituto, e da forma por que é regulada a relação entre os estudantes e corpo docente, do ato cabendo recurso para o Ministério da Educação e Cultura, até 30 dias depois de conhecida a decisão do Conselho Técnico Administrativo. As alterações introduzidas pelo Conselho Técnico Administrativo, não havendo recurso, serão consideradas aprovadas. No caso de recurso, resolvidas em definitivo as dúvidas por acaso levantadas sobre a primitiva redação dos estatutos, estes serão considerados aprovados.

Art. 5º Dos Estatutos deverá obrigatoriamente fazer parte o Código de Ética dos estudantes, no qual se prescrevem os compromissos que assumem de estrita proibidade na execução de todos os trabalhos e provas escolares, de zelo pelo patrimônio moral e material do instituto a que pertencem e de submissão dos interesses individuais aos da coletividade.

Art. 6º Os estudantes de cada instituto serão representados por um Diretório. A existência do Diretório é obrigatória para reconhecimento e equiparação do respectivo estabelecimento do ensino, bem como seu regular funcionamento. Esse Diretório será composto por no máximo nove membros eleitos por maioria absoluta, em reunião a que estejam presentes pelo menos 2/3 dos alunos regularmente matriculados.

Parágrafo único. A eleição dos membros do Diretório será comuni-

cada ao Conselho Técnico Administrativo para efeito de reconhecimento, observadas as normas legais e estatutárias aplicáveis à espécie. O Conselho Técnico Administrativo somente poderá negar reconhecimento à diretoria eleita, sob o fundamento de fraude nas eleições ou de infração das disposições legais e estatutárias.

Art. 7º O Diretório organizará comissões permanentes, constituídas ou não de membros da diretoria, entre as quais deverá compreender as três seguintes:

- 1º — Comissão de beneficência e previdência;
- 2º — Comissão científica; e
- 3º — Comissão social.

Art. 8º As atribuições do Diretório e das Comissões serão discriminadas nos estatutos.

Art. 9º Com o fim de estimular as atividades das associações de estudantes, quer em obras de assistência material ou espiritual, quer nas competições e exercícios esportivos, quer em comemorações e iniciativas de caráter social, reservará o Conselho Técnico-Administrativo do respectivo estabelecimento, ao elaborar o orçamento anual, uma subvenção que não deverá exceder a importância das taxas de admissão ao 1º ano dos cursos, no ano letivo anterior.

§ 1º A importância, a que se refere este artigo, será posta à disposição do Diretório, dentro dos primeiros dois meses do ano letivo, sob a imediata responsabilidade de seu Presidente, em valor igual ao com que concorram as associações ou os estudantes do respectivo estabelecimento para os mesmos fins.

§ 2º O Diretório apresentará ao Conselho Técnico-Administrativo, ao termo de cada exercício, o respectivo balanço, comprovando a aplicação da subvenção recebida, bem como a da quota equivalente com que concorreu, sendo vedada a distribuição de qual-auer parcela de nova subvenção antes de aprovado o referido balanço.

§ 3º Na oportunidade da mudança do Diretório o Presidente da associação transferirá ao seu substituto o saldo da subvenção, ficando obrigado a comprovar, dentro de trinta dias a importância aplicada sob sua responsabilidade.

Art. 10. Os Diretórios são obrigados a lançar todo o movimento de receita e despesa em livros apropriados, com a devida comprovação.

Parágrafo único. A inobservância dessa obrigação importará na destituição da Diretoria, sem prejuízo da responsabilidade civil, penal e disciplinar de seus membros.

Art. 11. A direção do estabelecimento não poderá intervir na vida do Diretório, respeitado o tit. XII do Decreto nº 19.851, de 11-4-931.

Art. 12. O presidente do Diretório Acadêmico representará o corpo discente junto à direção do estabelecimento e do Conselho Técnico-Administrativo. Poderá ser convidado para as sessões da Congregação em que se tratar de reforma regimental interessando expressamente ao corpo discente, ou, em casos especiais, a juízo da direção.

Rio de Janeiro, em 19 de julho de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

JOÃO CAFÉ FILHO. *Cândido Motta Filho.*

(Publ. no D. O. de 20-7-335).

DECRETO N° 37.900 — DE 15 DE SETEMBRO DE 1955

*Altera o Estatuto da Universidade do Brasil aprovado pelo Decreto número 21.321, de 18 de junho de 1945.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, nº I, da Constituição, e de acordo com a proposta do Conselho Universitário da Universidade do Brasil, aprovada em Sessão de 8 de setembro de 1955, decreta:

Art. 1º Passa a ter a seguinte redação o § 2º do art. 6º do Estatuto da Universidade no Brasil, aprovado pelo Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946:

§ 2º Farão ainda parte da Universidade do Brasil os seguintes institutos especializados, já incorporados à mesma Universidade:

1. Instituto de Eletrotécnica;
2. Instituto de Psicologia;
3. Instituto de Psiquiatria;
4. Instituto de Biofísica;
5. Instituto de Puericultura;
6. Instituto de Nutrição;
7. Instituto de Neurologia;
8. Instituto de Ginecologia.

Art. 2º Fica introduzido ao art. 6º do referido Estatuto mais o seguinte parágrafo:

§ 3º Os Institutos especializados que forem criados, com fundamento na letra *k* do art. 16 deste Estatuto, como serviço ou desenvolvimento do ensino e pesquisas, não terão representante no Conselho Universitário.

Art. 3º Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

## REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Rio de Janeiro, em 15 de setem-bro de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

João CAFÉ FILHO.  
*Cândido Motta Filho.*

(Publ. no *D. O.* de 15-9-955).

PORTARIA Nº 270 — DE 20 DE AGOSTO DE 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura:

Considerando o que lhe representou a Diretoria do Ensino Industrial a respeito de experiências com novos tipos de cursos de mestría;

Considerando que a formação de mestres industriais constitui um dos grandes objetivos dos planos de educação industrial;

Considerando, finalmente, que é dever do Poder Público amparar todas as iniciativas que visem ao aperfeiçoamento do ensino, resolve:

Art. 1º As escolas técnicas e industriais equiparadas pedorão, a título experimental, fazer funcionar os Cursos de Mestría Industrial em período noturno e exigir dos candidatos à matrícula prova de estarem trabalhando na indústria, há um ano pelo menos, em ofício correspondente ao curso pretendido.

Parágrafo único. Além das matérias do currículo oficial, será ministrado aos alunos conhecimento e prática do Método de Supervisão T. W. I., na sua versão brasileira.

Art. 2º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. — *Cândido Motta Filho.*

(Publ. no *D. O.* de 24-S-955).

PORTARIA Nº 281, DE 1 DE SETEMBRO DE 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso da atribuição que lhe confere o art. 11, alínea I, do Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955, resolve aprovar o anexo Regimento Interno do Conselho de Administração do Fundo Nacional de Ensino Médio. — *Cândido Motta Filho.*

*REGIMENTO INTERNO DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO DO FUNDO NACIONAL DE ENSINO MÉDIO.*

CAPITULO I  
DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO E SUA CONSTITUIÇÃO

Art. 1º O Conselho de Administração é o órgão a que cabem as funções deliberativas na direção do Fundo Nacional de Ensino Médio.

Parágrafo único. Serão submetidas à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura as resoluções adotadas que, na forma do Regulamento baixado pelo Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955, dependem dessa providência.

Art. 2º O Conselho de Administração compor-se-á dos seguintes membros:

Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação.

Diretor Geral do Departamento de Administração.

Diretor do Ensino Secundário.

Diretor do Ensino Comercial.

Diretor do Ensino Industrial.

Representante de associações de pais de família.

Representante do ensino oficial de grau médio.

Representante de associações de classe de estabelecimentos particulares de ensino médio.

Representante de associações de classes de professores de estabelecimentos particulares de ensino médio.

§ 1º Os quatro últimos serão designados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura, com mandato de dois anos.

§ 2º Sempre que a categoria tiver instituído associação ou entidade sindical de grau superior e de âmbito nacional, a escolha do representante far-se-á de uma lista tríplice apresentada pela respectiva associação ou entidade.

Art. 3º Representará o Conselho de Administração para todos os efeitos o seu Presidente.

Art. 4º As funções de membros do Conselho do Administração, considerados como serviço público relevante, não serão remuneradas.

## CAPITULO II

### HAS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

Art. 5º Compete ao Conselho de Administração:

a) Fixar, anualmente, de acordo com os critérios estabelecidos, as quotas destinadas aos vários objetivos do Fundo Nacional de Ensino Médio.

b) Organizar, anualmente, o plano geral de aplicação dos recursos mencionados na alínea anterior e submetê-lo à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura.

c) Fixar as quotas que devem ser postas à disposição das Direto-

rias do Ensino Secundário, Comerciei e Industrial, para o financiamento do plano de aplicação aprovado.

d) Estabelecer normas para a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio e execução dos planos.

e) Fixar prazo para inscrição dos estabelecimentos de ensino que pretendam auxílios.

f) Expedir instruções sobre o registro das contas da Receita e Despesa dos cursos subsidiados.

g) Organizar a tabela de salários aula-base a que alude o artigo 39 do Decreto nº 37.494.

h) Propor ao Ministro de Estado da Educação e Cultura as instruções que devam ser baixadas para execução do Regulamento do Fundo Nacional de Ensino Médio.

i) Decidir sobre a instituição de Comissões Regionais, à vista das propostas das Diretorias de Ensino.

j) Decidir, em grau de recurso, sobre convênios a serem firmados ou rescindidos com entidades públicas ou particulares.

l) Aprovar os relatórios apresentados pelas Diretorias de Ensino Secundário, Comercial e Industrial.

m) Apresentar, anualmente, ao Ministro de Estado da Educação, o Relatório Geral do Fundo Nacional de Ensino Médio.

n) Modificar este Regimento Interno, pelo voto da maioria dos seus membros, submetendo as modificações à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura.

o) Fixar, por proposta do Presidente, as gratificações a serem atribuídas aos membros da Comissão Auxiliar e das Comissões Assessoras e ao secretário do Conselho e aos secretários das Comissões Regionais.

p) Decidir sobre os casos omissos neste Regimento **Interno**.

#### CAPITULO

##### DAS ATRIBUIÇÕES DO PRESIDENTE DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

Art. 7º O Conselho de Administração será presidido pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação e, na falta deste, pelo membro que fôr para isso designado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 8º Compete ao Presidente: o) Representar o Conselho de Administração.

b) Convocar e presidir as se-sões.

c) Intervir nas discussões, para a elucidação da matéria em debate, tendo, além do seu voto, o de qualidade.

d) Submeter à aprovação de plenário a indicação de membros da Comissão Auxiliar e designar um dentre eles para presidi-la.

e) Cumprir e fazer cumprir as disposições deste Regimento e as deliberações do Conselho.

#### CAPITULO IV

##### DAS SESSÕES DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

Art. 9º O Conselho de Administração reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês, e, extraordinariamente, sempre que os interesses do serviço o exigirem.

§ V> As sessões extraordinárias serão convocadas pelo Presidente por iniciativa própria ou solicitação de, pelo menos, três membros do Conselho.

§ 2' As sessões serão convocadas com a antecedência mínima de 48-horas e com a indicação da respectiva ordem do dia.

Art. 10. As sessões não se realizarão sem que esteja presente a maioria dos membros do Conselho.

Art. 11. Verificada a presença de número, o Presidente abrirá a sessão, que deverá ser iniciada pela leitura, discussão e votação da ata da sessão anterior.

Art. 12. Aprovada a ata, será lido o expediente, no qual deverão figurar os pareceres elaborados pelos Relatores e os votos em separado eventualmente emitidos.

Art. 13. Salvo dispensa concedida pelo plenário, toda matéria, sujeita à discussão, receberá previamente parecer da Comissão Auxiliar e de um membro do Conselho, designado, pelo Presidente, para relatá-la.

Art. 14. Os pareceres lidos em uma sessão serão discutidos na sessão seguinte, salvo urgência requerida por qualquer dos membros e aprovada pelo plenário.

Art. 15. Nas discussões, cada membro não poderá falar mais de duas vezes, nem durante mais de 10 minutos cada vez, salvo os autores e relatores de planos, para as explicações que lhes forem solicitadas.

Art. 16. Encerrada a discussão, nenhum membro poderá usar da palavra senão uma vez para o encaminhamento da votação e pelo prazo máximo de cinco minutos.

Art. 17. As resoluções serão tomadas pela maioria de votos.

Art. 18. Quando, no decurso de uma sessão, faltar número pará a votação, proceder-se-á à discussão da matéria constante da ordem do dia, voltando-se à matéria pendente

assim que houver número, na mesma sessão ou na sessão seguinte.

Art. 19. Quando se verificar falta de número, em duas sessões sucessivas, pará votação da mesma ordem do dia, a terceira sessão será realizada com qualquer número, deliberando, então, o plenário pelo voto da maioria dos membros presentes, ressalvadas as exceções previstas.

Art. 20. Antes do encerramento da discussão de qualquer matéria sobre a qual haja de manifestar-se o plenário, será concedida vista aos membros que a pedirem, pelo prazo não excedente de 48 horas.

Art. 21. Em cada sessão será estabelecida a ordem do dia da sessão seguinte, na qual as matérias figurarão de acordo com a respectiva inscrição, salvo requerimento de preferência aprovado pelo plenário.

Art. 22. O Conselho de Administração não tomará conhecimento de propostas ou requerimentos que versem matéria estranha aos objetivos do Fundo Nacional de Ensino Médio.

Art. 23. Cada sessão não durará mais de três horas, salvo requerimento de prorrogação aprovado pelo plenário.

#### CAPITULO V DOS SERVIÇOS AUXILIARES

Art. 24. O Conselho de Administração será assessorado por uma Co-

missão Auxiliar constituída de três membros, indicados pelo Presidente à aprovação do plenário na primeira sessão de cada ano.

§ 1º Cada membro da Comissão Auxiliar, deverá ser especializado em uma dos ramos do ensino médio e integrará, como representante do Conselho de Administração, a comissão assessora da respectiva Diretoria de Ensino.

§ 2º À Comissão Auxiliar, além das incumbências que lhe forem cometidas pelo Presidente, cabe apreciar preliminarmente todas as matérias que forem submetidas à decisão do Conselho.

§ 3º Os membros da Comissão Auxiliar poderão ser convocados para comparecer às sessões do Conselho, a fim de prestar esclarecimentos.

§ 4º A Comissão Auxiliar será presidida pelo membro que fôr para esse fim designado pelo Presidente do Conselho.

Art. 25. Para a realização dos serviços do Conselho de Administração, o Presidente requisitará ao Ministro de Estado da Educação e Cultura os funcionários necessários.

Parágrafo único. Entre esses um será designado para as funções de secretário, incumbindo-lhe, além das atribuições inerentes ao cargo, redigir as atas das sessões do Conselho e lê-las em plenário.

(Publ. no *D. O.* de 9-9-955).