

Leise de Concurso para a
Cadeira de História e Filosofia
da Educação na História de
Belas Artes de Pernambuco.

Paulo Freire, Recife 1959

PAULO Reglus Neves FREIRE

EDUCAÇÃO E
ATUALIDADE
BRASILEIRA

TESE DE CONCURSO PARA
A CADEIRA DE HISTÓRIA E
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
NA ESCOLA DE BELAS AR-
TES DE PERNAMBUCO.

RECIFE - 1959

A MEMÓRIA

DE

JOAQUIM TEMISTOCLES FREIRE,
MEU PAI .

A EDELTRUDES NEVES FREIRE,
MINHA MÃE .

A ELZA,
MINHA
MULHER,
CUJA COLABORAÇÃO NA FEITURA DESTE TRABALHO
FOI INESTIMÁVEL.

A
MARIA MADALENA
MARIA CRISTINA
MARIA DE FÁTIMA
JOAQUIM

E
LUTGARDES,
MEUS FILHOS.

INTRODUÇÃO

Ao escolhermos o tema de nosso trabalho, não tivemos a pretensão de esgotá-lo. Por outro lado, a ele não nos inclinamos ingenuamente, julgando-o fácil de ser estudado. Sabíamos-lo, pelo contrário, não só complexo, mas, até certo ponto, perigoso, precisamente pela sua atualidade. Pelas divergências conceituais que suscita. Pelas posições opostas decorrentes dessas próprias divergências conceituais.

A ele também não fomos ou a ele não chegamos, com ares de "donos". É aspecto que vem sendo debatido ora direta, ora indiretamente, em algumas de suas dimensões, por sociólogos, educadores, economistas e pensadores brasileiros. em estudos, muitos dos quais, objetivos e lúcidos. Animou-nos, antes, o propósito de discutir assunto de importância cada vez maior na problemática nacional. E que está a exigir, por isso mesmo, de todos os que temos uma parcela de responsabilidade na vida brasileira, preocupações sérias. Postura comprometida, de que resulte consciência cada vez mais crítica (*) desta mesma problemática. Em realidade, não nos será possível nenhum verdadeiro equacionamento de nossos problemas, com vistas a soluções imediatas ou a longo prazo, sem nos pormos em relação de organicidade com a nossa contextura histórico-cultural. Relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa realidade e de que emerjamos criticamente conscientes. Somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas, sobretudo de suas causas e de seus efeitos, nem sempre iguais aos de outros espaços e de outros tempos, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles.

O problema educacional brasileiro, de importância incontestavelmente grande, é desses que precisam ser vis-

tos orgânicamente. Precisam ser vistos do ponto de vista de nossa atualidade. No jogo de suas forças, algumas ou muitas dentre elas, em antinomia umas com as outras.

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. As vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica.

Tornemo-nos mais claros. A possibilidade humana de existir — forma acrescida de ser — mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer.

É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. O aqui do ali. Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico. Faz dele um criador de cultura. A posição que ocupa na sua "circunstância" é uma posição dinâmica. Trava relações com ambas as faces de seu mundo — a natural, para o aparecimento de cujos entes o homem não contribui mas a que "confere uma significação que varia ao longo da história" (*) e a cultural, cujos objetos são criação sua.

A posição do homem, realmente, diante destes dois aspectos de sua "moldura", não é simplesmente passiva. No jogo de suas relações com esses mundos ele se deixa marcar, enquanto marca igualmente.

Ao se estudar o comportamento do homem, a sua capacidade de aprender, a licitude do processo de sua educação, não é possível o esquecimento de suas relações com a sua ambiência. Disto ressalta a sua inserção participante nos dois mundos sem, todavia, a sua redução a nenhum deles. A sua inserção no mundo da natureza, pelas suas características biológicas. A sua colocação no cultural, de que é criador, sem a sua redução a um objeto de cultura. (**)

A hipertrofia de um desses aspectos, com a redução do homem a seu ângulo, tem dado origem a exageros de interpretação do comportamento humano. Mas, participando dos

(*) Roland Corbisier — Situação e Alternativas da Cultura Brasileira — In — Introdução aos Problemas do Brasil. ISEB — M.E.C. 1956 — Pg. nº 190.

(**) Ver Luís Recasens Siches — Sociologia — Págs. nºs 110, 111, 112, 113, etc.

dois mundos de seu contorno e não se reduzindo a nenhum dos dois, não será explicado o homem, por outro lado, como um ser superposto a essa realidade dupla.

Não há, portanto, como admitirmos a existência de um homem totalmente não comprometido diante de sua "circunstância". É condição de sua própria existência o seu compromisso com essa "circunstância" em que inegavelmente aprofunda suas raízes e de que também inegavelmente recebe côres diferentes.

É neste sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura.

A relação de organicidade a que nos referimos implica na posição cada vez mais conscientemente crítica do homem diante de seu contexto para que nele possa interferir. Não há organicidade na superposição, em que inexiste a possibilidade de ação instrumental.

Da mesma forma, a organicidade do processo educativo implica na sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante.

Deste modo, preocupa-nos, predominantemente, a indagação das marcas mais acentuadas de nossa atualidade com que teremos de sintonizar nossa educação. Entre elas, a da incoerível tendência para a nossa democratização política e cultural. Democratização, porém, que vem sendo comprometida por uma série de pontos de estrangulamento dentro de nossa atualidade.

Quais sejam estes ou alguns destes pontos, representados em antinomias contidas na atualidade brasileira, nos parece fundamental e prévio ao nosso agir educativo. Este, na verdade, talvez tenha aí a sua mais importante tarefa na sociedade brasileira em transição. Talvez tenha, na diminuição dessas antinomias e até na sua extinção, a sua maior tarefa. Tarefa, infelizmente, até agora, pouco ou quase nada executada, em todos os seus aspectos.

Daí a cada vez maior inoperosidade de nossa educação, em desarmonia com a nossa realidade ou com aspectos mais gritantes desta realidade.

A uma sociedade que se industrializa e se democratiza, como a nossa, insistimos em oferecer uma educação inten-

samente verbal e palavrosa. Educação que se faz, como acentuaremos mais adiante, um dos obstáculos ao nosso desenvolvimento econômico bem como à nossa democratização.

A uma sociedade que se democratiza, insistimos em oferecer, não uma educação com que “visássemos à formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupações de uma democracia moderna, mas tão somente à seleção de um mandarinato das letras, das ciências e das técnicas”, (*) afirma um dos mais lúcidos educadores brasileiros atuais, o professor Anísio Teixeira, em quem o educador se harmoniza com o pensador e o cientista social.

Não tememos apontar a nossa “inexperiência democrática”, responsável por tantas manifestações de nosso comportamento, como a matriz desta educação desvinculada da vida, autoritariamente verbal e falsamente humanista, em que nos desnutrimos.

É que a vinculação com a realidade circunstancial, que daria a nosso processo educativo aquele sentido já referido e a que mais adiante nos reportaremos, de organicidade, repousa, antes de tudo, numa atitude: a democrática, permeável, crítica, plástica.

Por outro lado, a superposição do processo educativo, a que igualmente nos referiremos mais a vagar e que vem caracterizando o nosso agir educacional e fazendo-o verbalista, nocional, implica também numa atitude: a rigidamente autoritária, perigosamente acrítica, vertical, “assistencializadora”. (**)

É este gosto da verticalidade, do autoritarismo, enraizado em nossas matrizes culturais, que refletem a nossa “inexperiência democrática”, em outro lugar deste trabalho detidamente tratada, que nos faz insistir, mais do que tudo, neste centralismo asfixiante em que nos debatemos. “A grande reforma da educação, afirma Anísio Teixeira, é, assim, uma reforma política, permanentemente descentralizante, pela qual se criem nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos mas vigorosos, no sentido de implantação local, sistemas educacionais”. (***)

(*) Anísio Teixeira — Educação não é Privilégio — págs. n.ºs. 48 e 49.

(**) Ver nota pág. 5 — Sobre conceito de Assistencialização.

(***) Anísio Teixeira — Educação não é Privilégio — pág. n.º 56.

Esta descentralização, de que resultaria, forçosamente, um crescente encontro entre o planejamento educacional e as condições locais e regionais, é que daria ao processo educativo brasileiro o sentido de organicidade de que tanto se ressentia ele. Citemos mais uma vez o mestre Anísio Teixeira: “está claro, diz ele, que essa escola, nacional por excelência, a escola da formação do brasileiro não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida, para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora uma nos objetivos e aspirações comuns”. (*)

Centralismo, verbalismo, anti-dialogação, autoritarismo, “assistencialização” são manifestações de nossa “inexperiência democrática”, conformada em atitudes ou disposições mentais, constituindo, tudo isso, um dos dados de nossa atualidade. Dos mais fortes. Dos mais presentes. Dos mais perturbadores do ritmo de nossa democratização, outro dado de nossa atualidade, situado mais no hoje desta atualidade.

Por isso mesmo é que insistimos tanto, os brasileiros, em termos teóricos, na necessidade da descentralização educativa, sempre estrangulada pelo nosso autoritarismo, que empresta ao centro ou aos centros, força messiânicamente salvadora e, assim, protecionista anti-democrática, e continuamos hipertrofiadamente centralizados. Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, na necessidade de uma vinculação da nossa escola com a sua realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar a sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades tôdas e a nos perder em tudo o que signifique anti-diálogo, anti-participação, anti-responsabilidade. Anti-diálogo do nosso educando com a sua realidade. Anti-participação do nosso educando no processo de sua educação. Anti-responsabilidade a que se relega o nosso educando na realização de sua própria vida. De seu próprio destino.

“O livre exame, o espírito de análise e de crítica, afirma Fernando de Azevedo, referindo-se às marcas profundas em nós deixadas pela educação jesuíta, a paixão da pesquisa e o gosto da aventura intelectual, que apenas amanheciam na Europa, teriam sem dúvida alargado o nosso horizonte mental e enriquecido, no campo filosófico,

(*) Anísio Teixeira — Obra citada — pág. n.º 52.

a nossa cultura que ficou sem pensamento e sem substância, quase exclusivamente limitada às letras". (*)

"O espírito de análise e de crítica", "a paixão da pesquisa", o debate, o diálogo, de que tanto carecemos na nossa formação histórico-cultural, nos teriam dado, não há dúvida nenhuma, postura diferente.

Um dos grandes problemas de nossa educação atual, cada vez mais devendo endereçar-se no sentido da nossa democratização, é, por isso, o de superar esta quase exclusiva centralização na palavra, no verbo, nos programas, no discurso.

Esvaziar-se dêsse verbalismo todo e fazer-se democrática. O seu grande problema está realmente em mudar. Em vencer aquêle autoritarismo anotado e, ajustando-se às condições faseológicas de nosso processo, ajudar a nossa democratização.

Êstes, entre outros, são aspectos que pretendemos debater e até repisar. Debater, tanto quanto possível claramente, no corpo de nosso trabalho. Trabalho de que algumas das suas fundamentais afirmações, é interessante que ressaltemos, se acham vinculadas à experiência que tivemos por mais de oito anos consecutivos à frente da divisão de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco e de dois na sua Superintendência.

Nas idas e vindas de nossa experiência, retificamos afirmações livrescas. Ratificamos pontos de vista. Foram anos de "convivência", quase diária e direta, com problemas educacionais e sociais, nunca vistos por nós como se fôssem soltos ou desmembrados do tecido mais amplo de nossa contextura. Das condições faseológicas brasileiras e não apenas pernambucanas ou nordestinas, se bem que nunca tivéssemos esquecido essas imediatas condições. Sempre vistos, pelo contrário, inseridos nesta contextura e nestas condições faseológicas.

A partir de nossa "convivência" com problemas educacionais e sociais pernambucanos e não só urbanamente recifenses, fomos alongando as nossas preocupações, ligadas a êsses problemas, ao nordeste e a outras áreas do país.

Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fôsse, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verti-

calmente do homem sôbre o homem ou assistencialistamente do homem para o homem, sem êle.

Trabalho, qualquer dos dois, sôbre ou simplesmente para o homem, intrinsecamente anti-democrático. Anti-democracia representada na irresponsabilidade a que se relega o homem, sem voz e sem ação, inserido assim dolorosamente mudo no processo. Mudo e quieto diante de uns tantos que, só êles, podem e sabem falar. Mudo e quieto, recebendo as coisas dos que, só êles, sabem pensar e fazer.

A nossa experiência, quer à frente da Divisão de Educação e Cultura da referida instituição, quer, sobretudo, à frente da sua Superintendência, foi tóda uma experiência de ação democrática. De tentativa de promoção da consciência predominantemente transitivo-ingênua (*) de nosso homem proletário para a crítica, amplamente permeável, com que êle se inserirá autenticamente no processo de democratização política e cultural do país.

Cada vez mais nos convencíamos ontem e nos convencemos hoje, de que o homem brasileiro tem de ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhar ingerência na vida de seu bairro. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente. Assim é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, desta forma, participante dêsse processo e não apenas expectador dêle. Problema em que lúcidamente vêm insistindo, de modo geral, os professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), nem sempre bem compreendidos na sua "ideologia do desenvolvimento". (**) Êste é quase o título de estudo ligeiro, mas ao mesmo tempo sério e profundo de um dos mais autênticos mestres daquele Instituto, o professor Alvaro Vieira Pinto.

Se há um saber que só se incorpora ao homem experi-

(*) Ver páginas nº 25 e 26.

(**) O título da obra citada é Ideologia e Desenvolvimento Nacional.

mentalmente, existencialmente, êste é o saber democrático. Saber que pretendemos, às vêzes, os brasileiros, na insistência de nosso gôsto intelectualista, transferir ao povo, nocionalmente.

A nossa experiência, por isso que era democrática, tinha de se fundar no diálogo, uma das matrizes em que nasce a própria democracia. (*)

Diálogo da instituição com o operário, seu cliente, através de seus clubes recreativos e educacionais. Dialogação (**) que representava uma cada vez maior participação do operário na vida da instituição a que se ligava e com que sobretudo aprenderia a ver a coisa pública através de outras perspectivas.

Teríamos, então, de nos servir de tôda a força democratizadora do diálogo, com que evitássemos e superássemos o perigo do alongamento da assistência prestada ao operário pela instituição, em assistencialismo. Assistencialismo que deforma o homem. Que "domestica" o homem.

O seu grande perigo está na violência do seu anti-diálogo que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a abertura de sua consciência que, nas democracias, há de ser cada vez mais crítica. Sem esta consciência cada vez mais crítica, a que nos referiremos mais adiante, não é possível ao homem ajustar-se à sociedade atual, intensamente cambiante. Daí as relações do assistencialismo com a massificação, de que é a um tempo efeito e causa.

O que importa, realmente, ao se ajudar o homem é "ajudá-lo a ajudar-se". É promovê-lo. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos problemas de sua comunidade.

O assistencialismo, ao contrário, é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais da alma humana — a responsabilidade. "La satisfacción de esta necesidad, afirma Simone Weil, referindo-se à responsabilidade, exige que un hombre tenga que tomar a menudo decisiones en problemas, grandes

(*) "The essence of democracy is human dialogue" — Zevedel Barbu — Democracy and Dictatorship — pág. 9.

(**) Ver pág. 53 — Nota sobre conceito de dialogação.

o pequeños, que afectan intereses ajenos a los suyos propios, pero con los cuales se siente comprometido". (*)

É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente.

No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e "domesticação" do homem. Gestos e atitudes.

É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, tão do gôsto nacional, que faz de suas soluções um compromisso à nossa democratização e ao nosso desenvolvimento económico. Soluções assistencialistas que satisfazem tanto às tendências verticais daqueles que "se proclamam democratas de uma estranha democracia sem povo que a atrapalhe e perturbe". (**)

Na verdade, quanto mais deixemos o nosso homem mudo e quieto, fora do ritmo de nosso desenvolvimento a que se liga estreitamente a nossa democratização, tanto mais obstaremos o desenvolvimento e a democratização.

Daí, tôda a ênfase de nossa experiência à frente do SESI ter recaído no chamamento do operário ao debate, não só dos seus, mas dos problemas comuns. Dos problemas do seu bairro. De sua cidade.

Ao debate das dificuldades da instituição de que se foi fazendo íntimo e, mais do que isso, ou mesmo por causa disso, a cujas soluções foi juntando o seu esforço. O seu trabalho, que ia se infundindo, dia a dia, de um sentido socialmente responsável.

Não foram isolados os exemplos de clubes operários ligados ao SESI e funcionando nas dependências dos núcleos sociais da instituição, (***) que se puseram em disponibilidade para cooperar na solução de problemas que, antes, eram considerados de responsabilidade exclusiva do SESI. Erradamente exclusiva, acrescente-se.

Aliás, entre nós, um trabalho assim, do homem com o homem, se nos afigura duplamente importante, face à

(*) Simone Weil — Ralces del existir — pág. 31.

(**) Djacir Menezes — Estrutura Social do Brasil — In Introdução aos problemas do Brasil — pág. 126.

(***) O SESI de Pernambuco trabalha descentralizadamente. Presta a sua assistência através de núcleos sociais situados em zonas operárias da capital e do Interior do Estado.

nossa atualidade. De um lado, porque, só assim, não apenas nos poremos orgânicamente com relação à nossa atualidade, respondendo à já referida crescente democratização do país, a cujo impulso ajudaremos mas, também, porque ofereceremos ao homem brasileiro oportunidades de experiências realmente democráticas. De outro lado, porque criaremos circunstâncias capazes de nos resguardar dos perigos da massificação, ou da mentalidade de massas, associada à industrialização.

“Así, pues, afirma categóricamente Mannheim, sólo una educación consciente de las necesidades de una sociedad de masas, que se enfrente conscientemente a los problemas de la seguridad del “ego”, y el arraigamiento de las personas podrá crear personalidades capaces de detener el crecimiento de la mentalidad de masas”. Concluyendo no mesmo tom: “El método consiste en volver a descubrir los efectos educativos de los grupos primários, en crear dichos grupos allí donde no existan (centros comunales, centros de salubridad comunal) y en subrayar su continuidad y su utilidad”. (*)

A autenticidade que atribuímos à nossa experiência, que não foi só nossa, mas de um grupo de auxiliares, também, grupo pequeno, mas bem centrado no problema, e igualmente do então presidente da instituição, o industrial Sebastião de Holanda Cavalcanti — repousa, sobretudo, no fato de ter sido uma experiência de educação social, em relação de organicidade com nossa atualidade. Experiência que oferecia ao homem proletário oportunidades para a sua participação.

Falsa e perigosa, face ao sentido de nosso hoje, será toda ação que pretenda conservar o homem brasileiro de braços cruzados, como se pudesse ser ele ou continuar a ser um simples expectador do processo histórico nacional e não um, cada vez maior, participante deste processo. Infelizmente, esta posição, na verdade comprometedora de nossa promoção democrática, vem sendo a constante de comportamento das instituições de assistência social, para citar só elas, chamadas às vezes de serviço social um tanto deslocadamente. Sejam públicas ou privadas, entre nós.

Já era tempo, aliás, de estas instituições se centrarem na nossa realidade e perceberem, assim, o desserviço que vêm prestando à nossa democratização, não porque possam

deter ou anular a sua marcha, mas porque podem dificultá-la.

Cada vez mais compreendemos menos a hipertrofia dessas instituições assistenciais, perigosamente alongadas em assistencialistas, levando-as a resolver os problemas de seus clientes, de seus “assistidos”, digamos melhor, quando resolvem, sem sua colaboração. Sem consultá-los. A escolher até suas distrações. A organizar suas festas. A criar seus clubes e associações. A interferir constantemente na sua vida. A alterar os estatutos de seus clubes, tudo isto de cima para baixo. Anti-democraticamente.

São instituições que se filiam entre os adeptos daquela “estranha democracia sem povo que a atralhe e perturbe”, da constatação do professor Djacir Menezes. Instituições envolvidas num doloroso paradoxo — o de “assistencializarem” os seus clientes, esperando que fiquem de maior para que então, e só então, sejam eles lançados em experiências democráticas.

O de que precisamos, na verdade, cada vez mais, é acreditar no povo e ajudá-lo a crescer na linha incoercível de nossa democratização, ligada a uma série de fatos novos, entre os quais a transitivação de sua consciência. Toda ação, que tente retardar — porque deter não nos parece possível — esta marcha, é reacionária e perigosa. Acreditamos mesmo que parte desta ação “assistencializadora”, a comprometer a marcha de nossa democratização, resulte de uma distorcida visão da problemática nacional. Não só por parte das instituições mas dos seus próprios clientes.

Parece ter se situado nesta distorcida visão de nossa problemática, a reação, às vezes até obstinada, de servidores, de industriais e mesmo de operários, contra tentativa nossa de substituir o “papainoelismo” da instituição, de que derivava a gratuidade da assistência prestada, por cobrança de taxas que fosse cada vez mais ligando o operário à instituição. Mais ainda, e ao lado disto — por cobrança de taxas que, arbitradas em estudos conjuntos, dos clubes operários ligados ao SESI e do próprio SESI, fosse dando àqueles margem para ampliar sua “dialogação” ou a sua “parlamentarização”. E isto porque, parte da arrecadação da cobrança deveria ficar com os clubes, que a movimentariam em projetos com que exercitassem o auto-governo.

Distorcida visão da problemática nacional, que atinge sobretudo aquele ângulo ainda não claramente ou criticamente visto, da necessidade de inserirmos o homem brasi-

leiro no processo de nossa democratização, como no de nosso desenvolvimento econômico. Trabalho fundamental e indispensável à democracia brasileira, em aprendizagem. Neste sentido é que poderemos afirmar, antecipando-nos, mesmo que tenhamos depois de repisar a afirmação, que a nossa educação tem de apresentar uma duplicidade de planos instrumentais: o do preparo técnico com que se situará o homem nacional aptamente no processo de desenvolvimento. O da formação de disposições mentais com que adira ao desenvolvimento, aceitando, inclusive conscientemente, os traumas e as restrições decorrentes da industrialização, às vezes necessariamente apressada. Formação de disposições mentais democráticas com as quais se identifique com o clima cultural novo.

Um dos aspectos mais importantes do nosso agir educativo, na fase atual de nossa história, será, sem dúvida, o de trabalhar no sentido de formar, no homem brasileiro, um especial senso, que chamamos de senso de perspectiva histórica.

Quanto mais se desenvolva esse senso, tanto mais crescerá no homem nacional o significado de sua inserção no processo de que se sentirá, então, participante e não mero expectador. Será a apropriação dessa perspectiva histórica, que ele incorporará à sua sabedoria, com o desenvolvimento de sua consciência crítica, na verdade, que o porá em condições capazes de compreender restrições de que às vezes resultam sacrifícios pessoais e coletivos e que, porém, são necessários ao interesse geral. Os resultados positivos desses sacrifícios, contudo, se situam num futuro, às vezes, até próximo. Daí, a necessidade da perspectiva histórica, somente com que se poderão compreender sacrifícios e restrições, quase sempre pesados, em fases como a que vivemos — de desenvolvimento econômico, de que depende a nossa própria sobrevivência.

É a este segundo ângulo que o já citado professor Vieira Pinto, cuja clareza e lucidez não nos cansamos de salientar, vem chamando de "ideologia do desenvolvimento".

"Surge, então, afirma ele, um problema de evidente gravidade, que aparece como irrecusável antinomia: de um lado, pertence ao poder público a faculdade de planejar o desenvolvimento, pois, como é claro, nenhuma outra entidade está melhor aparelhada para isso, por dispor dos meios de conseguir uma informação total, e da natural potestade de comando; mas, de outro lado, todo plano, para ser exe-

cutado, inclui a operação de agentes voluntários, conta com a sua ação e dá como suposto o seu consentimento, que, por isso mesmo que é livre, não pode a rigor, ser previsto como certo, mas precisa ser conquistado". "Tal antinomia, continua, define o processo de desenvolvimento numa democracia política"... Mais adiante: "Vemos, assim, que a possibilidade de superação da antinomia democrática, e, portanto, de promoção do desenvolvimento nesse regime político, depende da presença das idéias e do grau de claridade das consciências". Logo depois: "E aqui se coloca uma terceira afirmação, logicamente deduzida da anterior: o processo de desenvolvimento é função da consciência das massas". "Contudo, mais uma vez demos a palavra ao mestre Vieira Pinto, é imprescindível dedicar algumas palavras ao menos à segunda questão a que há pouco nos referimos, a saber: como se poderá promover o progresso da ideologia na consciência nacional, de que modo se difunde, por que meios é possível favorecer essa difusão? Enunciar esta questão, conclui o professor Vieira Pinto, é simplesmente formular o problema da educação das massas". (*)

Foi exatamente uma educação dessas, que deve implicar num trabalho com o povo e nunca sobre o povo ou simplesmente para ele, através dos grupos, que tentamos realizar em nossa comentada experiência. E é precisamente uma educação assim que, ultrapassando as paredes das escolas, precisa ser incrementada entre nós.

Medita-se, ainda, no que representa para países subdesenvolvidos como o Brasil, mas em processo de desenvolvimento, a inserção do povo no esforço da recuperação econômica de suas comunidades. E não só econômica, mas política e social. O que representa a criação e a amplitude de uma consciência popular do desenvolvimento. O sentido da responsabilidade social do homem. O que não poderão fazer comunidades assim ideologizadas no esforço de sua recuperação.

A nossa experiência, num âmbito realmente pequeno — o das limitadas fronteiras da instituição — nos autoriza a falar positivamente de um trabalho educativo desta ordem.

O convite que fizemos ao operário para que ele se tornasse, através de seu clube, responsável também pela recu-

(*) Alvaro Vieira Pinto — Ideologia e Desenvolvimento Nacional — ISEB — págs. 22, 29, 30, 40 e 41.

peração da instituição, participando assim, verdadeiramente, de nossa administração, foi aceito. O operário foi chamado. Veio até nós. Participou. Atuou. Resolveu problemas. Sugeriu medidas. Sentiu-se responsável.

Muitas das diretorias de clubes operários do SESI trabalharam incansavelmente. Consertaram dependências dos centros sociais. Conservaram material. Deram lição de desprendimento. Mas, sobretudo, comprovaram a receptividade à liderança democrática a que responderam positivamente. Liderança que se torna difícil na medida mesma em que é plástica e permeável. Em que repele toda posição "ingênuamente" quietista. E exige dos que lideram crescente convivência com o povo e seus problemas, somente a partir de que é possível a tentativa de suas soluções.

É esta intimidade com o povo que os adeptos daquela duas vezes citada "estranha democracia sem povo", (*) não toleram.

A nossa experiência, ao contrário, se fundamentou precisamente nesta intimidade. Tivemos, desta forma, oportunidade de observar as suas reações a estímulos novos. Reações do operário a novos estímulos, os que provocavam nele a superação e a substituição de posições quietistas, até então comuns por parte da instituição. Era interessante, porém, principalmente, observarmos a evolução crescente no modo de verem os problemas. De analisarem as questões em discussão. De se manifestarem a propósito de assuntos ligados ora à vida de seus clubes, ora à de seu bairro, às vezes, à da própria instituição. Sua posição em torno da liderança política.

Nessa intimidade com grupos de operários e líderes operários também, é que fomos compreendendo coisas tão claras e simples como esta: a necessidade, entre os políticos e o povo, de uma comunicação existencial. De uma linguagem existencial, que fale seus problemas, suas dores e apresente soluções concretas e simples. E como, numa democracia, mesmo e principalmente em aprendizagem como a nossa, serão inautênticas as soluções para o povo, que não partam do povo.

Não conseguimos deter em nós, por mais avessos que sejamos à insistência das citações, o gosto e a necessidade de, mais uma vez, citar o professor Vieira Pinto: ... "a ideologia do desenvolvimento, diz ele, só é legítima quando

(*) Ver pág. 15.

exprime a consciência coletiva, e revela os seus anseios em um projeto que não é imposto, mesmo de bom grado às massas, mas provém delas. Noutras palavras, prossegue o mestre do ISEB, isso quer dizer que a condição para que surja a ideologia do progresso nacional é mais do que a simples justaposição das classes dirigentes e do povo, mesmo harmoniosa, pacífica e consentida; é a existência de quadros intelectuais capazes de pensarem um projeto de desenvolvimento sem fazê-lo à distância, mas consubstancialmente com as massas". (*)

A questão se faz clara. Não está, realmente, em que as classes dirigentes, superpostas ao povo, lhe apresentem e lhe imponham a solução de seus problemas. Solução pensada por elas, distanciadas do povo. É preciso que ele cresça na interferência dessa solução.

Este foi dos aspectos mais importantes, senão o mais importante de nossa experiência. Aquêles que mereceu de nós maior empenho. Nunca ditamos uma solução aos operários ligados ao SESI, através de seus clubes. Nunca ditamos uma solução aos pais de alunos de escolas sesianas, ligados a elas e a nós, por meio de suas associações. O caminho para nossos projetos foi sempre o do diálogo. Diálogo através de que ia se conhecendo progressivamente a realidade. Realidade em análise, em discussão. Posta em evidência. Nunca previamente estabelecida por nós, a nosso gosto ou a nossa conveniência. E dessas discussões verdadeiramente democráticas, entre nós e os líderes operários e, em algumas oportunidades, entre nós e as assembleias operárias, muitas vezes saímos vencidos, em algum dos pontos que defendíamos. Não só vencidos, mas, em alguns casos, convencidos.

Aprendemos humildemente uma lição importantíssima: nem todas as coisas vistas como boas e certas do nosso ângulo, o são, realmente, do ângulo do operário. E não há outra solução, senão a de tentarmos a sua adesão pelo esclarecimento, pela possibilidade de experiência da coisa proposta. Nunca, pela imposição.

Na mesma linha desta experiência (**) mas fora do SESI, participamos de outras relativamente vitoriosas, de

(*) Alvaro Vieira Pinto — Ideologia e Desenvolvimento Nacional — pág. 33.
(**) Ver anexo

vinculação de escolas a famílias, estimulando-se, principalmente, a ingerência destas nos destinos daquelas. Experiências de vinculação entre escolas e problemas de sua comunidade local. Trabalho de que vem resultando forte sentido de responsabilidade social dos pais, ligados entre si, através de uma associação dêles, progressivamente interessada na solução de problemas comuns.

Cada vez mais se amplia a "dialogação" entre esta unidade pedagógica e as famílias de seus alunos, que, dia a dia, se sentem integradas na vida total da escola de seus filhos. As informações, que dirigente e professoras desta unidade pedagógica nos dão hoje, são de que seus padrões de disciplina, de aprendizagem, de vitalidade, de ordem crescem sempre, à medida que a "dialogação" aumenta.

Repetem-se, assim, nesta escola, as observações diretas que fizemos em caráter mais amplo, quando da extensão dialogal que oferecemos ao operário do SESI.

Foram dez anos de intimidade com o operário urbano do Recife e de alguns centros, os mais desenvolvidos, do interior do Estado, ora através da experiência do SESI, ora por meio da acima referida, que, ao lado de contactos com operários do sul do país, de leituras, estudos e observações, fundamentaram, repitamos, muitas das afirmações que fazemos na tese.

Entre estas, as afirmações em torno da consciência intransitiva e transitiva do homem brasileiro, que ensaiamos no primeiro capítulo. Intransitividade e transitividade de consciência, diga-se de passagem, ligadas intimamente à industrialização do país e a que o processo educativo não pode quedar alheio.

Os nossos agradecimentos aos amigos Maria do Carmo Vasconcelos Moreira Dias e Severino Lins Vieira que, sacrificando muitas de suas horas de lazer, dedicada e zelosamente, bateram os originais dêste trabalho.

Queremos registrar, também, os nossos agradecimentos à solicitude com que nosso amigo, o jornalista Geraldo Seabra, fez o trabalho de revisão tipográfica. ~~Assim sendo~~

I CAPÍTULO

Sabe-se que não há atualidade nacional que não seja processo histórico. Desta forma, toda atualidade é dinâmica e se nutre, entre outros valores, dos que se situam no "ontem" do processo. Não que deva ser ela necessariamente o passado, o que seria a sua própria negação. Por isso mesmo, a atualidade do ser nacional — em caminho ou em busca de sua autenticidade, pela superação de seu estado colonial ou semi-colonial — apresenta uma série de marcas do "ontem", manifestadas no comportamento social do homem brasileiro e outras mais, de feição recente, também refletidas neste comportamento.

O conhecimento "crítico" destas marcas demonstrará como, muitas dentre elas, umas, que se formaram lentamente em toda a nossa vida colonial e que se exteriorizam ainda hoje em disposições mentais, e algumas outras, provocadas por fatos novos, vêm se fazendo antinômicas. E vêm também explicando comportamento contraditório no homem brasileiro. Comportamento contraditório, sobretudo na sua vida pública.

Não será possível, na verdade, na análise de nenhuma atualidade nacional, o esquecimento das suas marcas mais remotas. Das que vêm se transmitindo e manifestando no homem através de certas disposições mentais que, mesmo podendo ser alteradas ou substituídas por novas disposições, provocadas, já agora, por novas situações histórico-culturais, transparecem sempre ou quase sempre. Por outro lado, não será possível, igualmente, o esquecimento das mais recentes, que entram, às vezes, preparando situações capazes de alterar e de refazer atitudes até então comuns e gerais.

É bem verdade não pretendemos analisar todos os elementos constitutivos de nossa atualidade, o que implicaria, não há dúvida, no estudo extensivo de nossa cultura.

O que nos importa diretamente é a análise ou o levantamento do que poderemos chamar de **antinomia fundamental** de nossa atualidade, em algumas de suas dimensões, e a “posição” que deve assumir o nosso agir educativo face a essa mesma antinomia fundamental. Neste capítulo, o que nos interessa propriamente é o levantamento desta antinomia, reservando-se para um outro, a análise mais alongada de um dos termos de nossa atualidade, como, para um terceiro, a do processo educativo que sintonize com ela.

A antinomia fundamental de que a atualidade brasileira vem se nutrindo e de que se ramificam outros termos antinômicos é a que se manifesta no jôgo de dois polos — de um lado, a “**inexperiência democrática**”, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a “**emersão do povo na vida pública nacional**”, provocada pela industrialização do país.

Vejamos o mecanismo destes polos antinômicos da nossa atualidade, dando corpo a posições contraditórias, assumidas pelo homem brasileiro. Mais do que isso, vejamos como a “**inexperiência democrática**” vem se fazendo um ponto de estrangulamento constante do surto de democratização política e cultural, que explica a emersão do povo na vida brasileira.

Na verdade, o que vem caracterizando a nossa vida pública atual é este jôgo de contradições. É o povo emergindo no cenário político, rejeitando suas velhas posições quietistas e exigindo novas posições — agora de participação, de atuação e de ingerência na vida brasileira. É o povo emergindo e exigindo soluções, mas, ao mesmo tempo, assumindo atitudes, que deixam transparecer, fortemente, os sinais de sua “**inexperiência democrática**”. “**Inexperiência democrática**” brasileira que esclarece posições tão comuns entre nós, até em centros urbanos, do todopoderosismo policial, em desrespeito ao homem. Todopoderosismo da autoridade firmada ainda no “sabe com quem está falando?”. Desrespeito aos direitos dos mais fracos pela hipertrofia dos mais fortes. “**Inexperiência**” que explica a prática reveladora da política de clã, consubstanciada em fórmulas como: “aos amigos tudo — amigos são os que seguem passivamente ao chefe — aos inimigos, a lei”. Esta lei, porém, aparece apenas na fórmula, porque a tradução exata desta atitude, ou desta postura anti-democrática, seria antes esta: “Aos amigos, aos que seguem as linhas da política do chefe, tudo — inclusive as coisas impossíveis, para cuja solução se

dá sempre um “jeitinho” — aos inimigos, nada, quer dizer, dificilmente o que a própria lei estabelece”.

São posturas ou disposições mentais que vêm revelando entre nós, enfaticamente, a ausência daquele sentimento que Oliveira Viana chamou (*) de “sentimento do Estado Nacional” e que, segundo ele, deve ser uma das bases sobre que tem de repousar a democracia verdadeira. Consciência da coisa pública, do interesse comum. De que surgirá o respeito a essa mesma coisa pública. A esse mesmo interesse comum.

“**Inexperiência**” que explica, também, quando não a incondicionalidade à autoridade, já em certas áreas do país entrando em deteriorização, a tentativa da autoridade para a obtenção ou a preservação desta incondicionalidade a ela, por parte do povo a quem, para isto, pressiona. “**Inexperiência**” que explica procedimentos como os de quase todos os legislativos brasileiros, onerando, num desrespeito flagrante ao interesse público, os orçamentos estaduais. Orçamentos de Estados empenhados ou precisando empenhar-se no esforço de seu desenvolvimento e que se sacrificam com a política predatória de suas câmaras. (I) Esforço predatório de que participam também executivos, numa orgia de gastos que chega a estarrecer. “**Inexperiência**” que explica a contradição, ainda geral entre nós, até em centros urbanos adiantados, de se votar em candidato ao executivo, ao mesmo tempo em que, para o legislativo, em outro, de linha política oposta. Muitas vezes atendendo-se a condições de parentesco ou de amizade ou gratidão também, por causa de que se vota em candidato reconhecidamente inferior, contando que não se fira o amigo, o parente ou o obsequiador com a “**ingratidão**” de se lhe negar o voto.

Sente-se, assim, como este é comportamento nada “**crítico**”, mas intensamente “**ingênuo**”.

“**Inexperiência**” que se revela na inconsistência ideológica e até estritamente partidária de nossas agremiações políticas, apresentando, como fatos normais, abrigarem, em suas fileiras, militantes que se opõem, nas câmaras, à sua linha partidária. Militantes que, elegendo-se, embora, no seu quadro partidário, participam da política oposta.

“**Inexperiência**” que explica o todopoderosismo do partido do govêrno, do “**delegado de polícia do partido**”, hoje

(*) Oliveira Viana — Instituições Políticas Brasileiras — I vol. — pág. 195.

abalados em seus alicerces pela "rebelião popular". Abalados nos centros menos desenvolvidos e vencidos ou quase vencidos nos centros adiantados. Mas, apesar de abalados e quase vencidos, ainda tentando existir, através de uma série de procedimentos conhecidos de todos. De coação. De fraude. É ainda esta "inexperiência" que explica outros descompassos flagrantes entre manifestações externas de nosso comportamento democrático e a dimensão interna da democracia, entre nós. Descompassos que emprestam à nossa vida democrática, se não observada como algo em elaboração, um sentido de objetiva inautenticidade. É isto porque, às condições externas da democracia devem corresponder certas disposições mentais, certa forma de ser, no homem dêste regime. (*) Estas disposições mentais nascem e se desenvolvem dentro de um clima cultural específico. E foi este clima cultural que nos faltou na elaboração de nossa história. Na verdade, o clima em que crescemos foi o oposto. Foi o da "assistencialização". (II) Foi o da passividade do homem. Foi o do anti-diálogo. Foi o do mutismo. E, em clima como este, as disposições mentais que se formaram e se consubstanciaram em verdadeiros complexos culturais teriam de ser as rigidamente anti-democráticas.

Assim, nos conservamos mudos e quietos até quando começaram a surgir as primeiras alterações substanciais na nossa infra-estrutura, de que começou a decorrer uma nova posição de nossa economia.

Mais recuadamente estas alterações tiveram início nos fins do século passado, quando das restrições ao tráfico de escravos e, depois, com a abolição da escravatura. E isto precisamente porque, capitais que se destinavam à compra de escravos se viram, de um momento para outro, sem destinação. Foram, assim, ou começaram a ser, aos poucos, empregados em atividades industriais incipientes.

Desta forma, além do trabalho escravo supresso — o que daria início à nossa política de atração do imigrante para terras brasileiras, que viria ajudar o nosso desenvolvimento — demos comêço às primeiras tentativas de "crescimento para dentro", em nossa economia. Mas foi, exatamente neste século, na década de vinte a trinta, após a primeira grande guerra, e mais enfaticamente depois da

(*) Zevedel Barbu — Democracy and Dictatorship.

segunda, que o nosso surto de industrialização, em certos sentidos desordenado, recebeu o seu grande impulso, marchando até a situação em que se encontra hoje. E, com a industrialização, o desenvolvimento crescente da urbanização que, diga-se de passagem, nem sempre vem revelando desenvolvimento industrial e crescimento em tôdas as áreas mais fortemente urbanizadas do país.

Na verdade, tem sido a industrialização que vem pondo o homem brasileiro em posição participante no nosso acontecer político. Isto é, posição que implica numa atitude ativa do povo em oposição àquela outra que o fazia simples expectador dos fatos a cujo desenrolar apenas comparecia, mas de que não participava. Daí uma das mais fortes conexões de nossa democracia em aprendizagem, na fase atual da vida brasileira, vir se fazendo com o processo de nosso desenvolvimento econômico. (III) Não há democracia sem povo participante, paradoxo em que pretende nos conservar o reacionarismo. Não há povo, no sentido legítimo, sem mercado interno. Sem estradas. Sem trabalho em condições de boa produtividade. Sem desenvolvimento harmonioso das estruturas econômicas. Daí, também, a promoção do país de ser semi-colonial, alienado ainda em várias manifestações de sua vida, em ser nacional, autêntico, estar intimamente ligada ao desenvolvimento econômico. E indispensavelmente ligada a uma posição nacionalista. (*)

Sem a marcha orgânica e progressiva dêste desenvolvimento, que é um imperativo existencial, ameaçaremos a nossa própria sobrevivência histórica e nos transformaremos em uma vasta massa humana, de teor de vida quase exclusivamente vegetativa e sob a proteção inapelável de um estado paternalista. E neste caso não há como cogitemos de vida democrática. (IV) Faltar-nos-ão instrumentos básicos para o seu exercício. Daí a conexão de sobrevivência entre nossa democracia em aprendizagem e o nosso desenvolvimento econômico, o qual vem provocando a crescente presença do povo na vida política nacional. Presença querendo fazer-se e fazendo-se "participação", mesmo ingênuo.

De outro lado, porém, a "inexperiência democrática" ostensiva, facilmente surpreendida nas nossas matrizes culturais, comprometendo o desenvolvimento progressivo desta participação de que as condições faseológicas revestem nossa atualidade.

(*) Ver página nº 49.

Aí, as raízes para aquela "ideologia do desenvolvimento", em que lucidamente insiste o professor Vieira Pinto (*) e com a qual incorporáramos o povo participativamente ao processo do desenvolvimento. Isto é, em posição conscientemente "crítica". Realmente, vivemos uma fase de nossa história que está a exigir a participação cada vez maior do povo na elaboração do desenvolvimento. Que está a exigir a inserção do povo criticamente consciente nele, somente como irá criando novas disposições mentais com que poderá opor-se e superar a "inexperiência democrática".

É bem verdade que a industrialização vem promovendo a sua transformação de expectador quase incomprometido em "participante" ingênuo, em grandes áreas da vida nacional.

Mas, o que é preciso, é aumentar-lhe o grau de consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É dar-lhe uma "ideologia do desenvolvimento". E o problema se faz então um problema de educação. "De educação e organização ideológica", acrescentaria o professor Hélio Jaguaribe. (**) (V)

O próprio tipo de política de "clientela", a que está ligado o chamado "estado cartorial", manifestação a um tempo de uma estrutura econômica e de um clima cultural — este, o da nossa "inexperiência democrática", aquela, a de uma economia colonial —, vem exigindo, com a crescente superação da estrutura econômica em que repousa, um forte trabalho de educação e de organização ideológica, para a sua substituição por um tipo de política verdadeiramente democrática, em identificação com as nossas condições faseológicas atuais. Tipo de política por isso que democrático, ampliando cada vez mais a "diálogo" do homem brasileiro.

Não seremos capazes de uma "ideologia do desenvolvimento", imprescindível ao ritmo progressista de nossa democratização, nem tão pouco seremos capazes de nos inserir, com autenticidade, na marcha de nossa democratização, sem o "diálogo", que será um instrumento de promoção da cons-

(*) Ver a já citada obra do professor Vieira Pinto — Ideologia e Desenvolvimento Nacional.

(**) Hélio Jaguaribe — Condições Institucionais do Desenvolvimento.

ciência perigosamente acrítica ou transitivo-ingênua, em que se encontra o homem brasileiro, nos centros urbanos, para a consciência transitivo-crítica, vital à democracia.

De real importância se faz, então, em nossa atualidade, o estudo da consciência do homem brasileiro nos possíveis estágios em que se nos apresenta, ligados intimamente à industrialização e ao agir educativo.

Na análise deste problema, continuamos a surpreender elementos do "ontem" e do "hoje", componentes de nossa atualidade, em conjunção.

A "inexperiência democrática" a intensificar, no homem brasileiro, posturas superficiais, superpostas à realidade, condicionamento, que se faz mais forte ainda, nas regiões menos desenvolvidas do país. Por outro lado, as modificações da infra-estrutura, ampliando a permeabilidade do homem nacional, nos centros de desenvolvimento industrial e aumentando-lhe a capacidade de percepção dos problemas, sacrificada, porém, e igualmente, pela "inexperiência democrática".

Dois são as posições mais gerais que o homem brasileiro parece vir assumindo diante de sua contextura. Revelando uma delas matizes nitidamente diferentes. (VI)

A primeira postura se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. Pela extensão de seu raio de apreensão de problemas a essas formas de vida, quase exclusivamente. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe historicidade, ou mais exatamente, teor de vida em plano mais histórico. Sua consciência é intransitiva, nestas circunstâncias. É a consciência dos homens de zonas pouco ou nada desenvolvidas do país. São uns "demitidos da vida" ou, talvez mais precisamente, uns inadmitidos à vida, tomada a expressão no seu sentido mais amplo.

A segunda posição se caracteriza, ao contrário, por preocupações acima de interesses meramente vegetativos. Há uma forte dose de espiritualidade, de historicidade, nessas preocupações. Nestas circunstâncias, o homem alarga o horizonte de seus interesses. Vê mais longe. Sua consciência é, então, transitiva. Corresponde às zonas de desenvolvimento econômico mais forte.

Esta consciência transitiva é, porém, num primeiro estágio, predominantemente ingênua. (VII) Num segundo, predominantemente crítica. A transitividade ingênua, fase

em que nos encontramos nos centros urbanos, com tintas mais fortes aqui, menos ali, se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao "gregarismo", característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo.

A transitividade crítica, pelo contrário, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os "achados" e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguições.

A consciência intransitiva representa um quase compromisso entre o homem e a sua existência. Por isto esta forma de consciência adstringe o homem a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesses e preocupações. É a consciência do homem, sobretudo, pertencente àquelas coletividades que Fernando de Azevedo chamou de "delimitadas" e "dobradas sobre si mesmas". (*)

Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua estreita esfera biologicamente vital. É uma consciência que não percebe nem pode perceber, claramente pelo menos, o que há nas ações humanas de resposta a desafios e a questões que a vida apresenta ao homem. Ou melhor, a consciência intransitiva implica numa incapacidade de captação de grande número de questões que lhe são suscitadas.

(*) Fernando de Azevedo — Educação entre dois mundos — págs. 34.

Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de sua circunstância e aumenta o seu poder de "dialogação" não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital.

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Faz dele um ser mais vibrátil. Leva-o a vencer o seu quase compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo é que existir é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem, do homem com a sua circunstância. Do homem com o seu Criador. Não há como se admitir o homem fora do diálogo. E não há diálogo autêntico sem um mínimo de consciência transitiva. É essa dialogação do homem em torno das sugestões e até com as sugestões que o faz histórico. Por isso nos referimos ao quase compromisso do homem intransitivamente consciente com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade. É evidente que o conceito de intransitividade não corresponde a um fechamento absoluto do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todopoderosos. O homem, qualquer que seja o seu estágio, é sempre um ser aberto. Ontologicamente aberto. O que pretendemos significar com a consciência intransitiva é a limitação da sua esfera de apreensão. É a sua inaudição a estímulos situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase compromisso com a existência. O discernimento se dificulta e obscurece. Confundem-se as notas características dos objetos e dos estímulos da circunstância e o homem se faz então mágico. Na consciência transitivo-ingênua perdura esta nota mágica. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor quase sempre mágico ou mítico. É a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior da consciência intransitiva se deturpa e se transforma ou se destorce. É neste aspecto, sobretudo, que esta consciência guarda um perigo ao desenvolvimento e à preservação da democracia. A dialogação mais ampla do homem com o homem e do homem com a

sua circunstância — as respostas cada vez em círculos mais amplos a estímulos diferentes que, forçosamente, deviam se fazer fatores de postura cada vez mais legítima do homem diante do homem, como dêle diante do seu mundo, perdem o sentido de sua autenticidade, sacrificadas por formas “domesticadoras” do homem. É a massificação.

A propaganda é uma dessas formas. Aldous Huxley (*) propõe, como antídoto à sua ação domesticadora, educação em que haja lugar destinado ao que êle chama de “arte de dissociar idéias”, (VIII) por que se fôssem criando no homem atitudes mentais que o permitissem resguardar-se de seus efeitos. Não só resguardar-se dêles, mas superá-los, diremos nós. Atitudes mentais que o colocassem em posição conscientemente crítica diante dos estímulos a que responderia, desta maneira, menos passionalmente.

Esta posição implica num retôrno ao diálogo iniciado e distorcido. Implica numa incursão à matriz verdadeira da democracia. Daí ser a consciência transitivamente crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais em oposição às formas de vida impermeáveis, mudas, quietas e discursivas das fases rigidamente autoritárias.

A promoção da consciência predominantemente intransitiva para a predominantemente transitivo-ingênua vai paralela à promoção dos padrões econômicos da comunidade. É promoção que se faz automática. Na medida, realmente, em que se intensifica o processo de urbanização e o homem vem sendo lançado em formas de vida mais complexas e entrando assim num circuito maior de relações e passando a receber maior número de sugestões de sua circunstância, vem se verificando nele a transitivação de sua consciência. Começa agora a atender a solicitações e interesses outros que o vão jogando em situações novas de que resultam novas experiências que o situam diferentemente no seu contexto ou face a êle.

O que nos parece importante afirmar é que, o outro passo, o decisivo, da consciência dominantemente transitivo-ingênua para a dominantemente transitivo-crítica, êle não dará automaticamente, mas, se inserido num trabalho educativo com essa destinação. Trabalho educativo que não se ponha despercebida e despercebidamente diante do

(*) Aldous Huxley — El fin y los medios — pág. 235.

perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos é um imperativo existencial.

Merecem, na verdade, meditação de nossa parte, que estamos participando de uma fase “sui-generes” da vida nacional, já lúcidamente anotada pelo sociólogo brasileiro Guerreiro Ramos, (*) as relações entre a massificação e a consciência transitivo-ingênua que, se distorcida do sentido de sua promoção à consciência transitivo-crítica, resvala para posições mais perigosamente mágicas e míticas do que o revestimento mágico, característico da consciência intransitiva. Neste sentido, a distorção que conduz à massificação implica num compromisso maior ainda com a existência do que o observado na consciência intransitiva (IX). A consciência transitivo-ingênua tanto pode evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática, quanto pode distorcer para uma forma rebaixativa, ostensivamente desumanizada, característica da massificação. (**)

É a consciência “fanatizada” de Marcel (***) . Este é um dos perigos da nossa sociedade em transição.

Parece-nos, dêste modo, que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, há de ser a de oferecer ao educando instrumentos com que resista aos poderes de “desenraizamento” de que a civilização industrial, a que nos filiamos, está amplamente armada. Mesmo que armada igualmente contra ela sobretudo de meios com os quais vem crescentemente ampliando as condições de existência do homem. Fatores de massificação do homem, vale afirmar, resistência a distorção de sua consciência ingênua a formas mais perigosamente comprometidas com sua existência do que a representada na consciência, por nós chamada, de intransitiva. Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos.

(*) Guerreiro Ramos — Condições sociais do poder nacional — MEC — ISEB — 1957 — pág. 22.

(**) Ver anexo. (gráfico)

(***) Gabriel Marcel — Los hombres contra lo humano — pág. 106 — etc.

Não há como concebermos uma educação, numa sociedade democratizando-se, que leve o homem a posições quietistas. Que não faça dele um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente ou com acento cada vez maior de racionalidade.

A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental que lhe é marcante — a mudança. Os regimes democráticos se nutrem, na verdade, de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo deve corresponder ao homem desses regimes maior flexibilidade psicológica e mental. (*) Permeabilidade de consciência, que uma educação rotineira e acadêmica não pode oferecer.

A falta desta permeabilidade parece vir sendo dos mais sérios descompassos dos regimes democráticos atuais, pela ausência dela decorrente de correspondência entre o sentido de mudança, característico não só da democracia, mas da civilização técnica e uma certa rigidez mental do homem que, massificando-se, deixa de assumir postura conscientemente crítica diante da vida. Sua consciência é, então, um alongamento destorcido da consciência ingênua. A sua transitividade se oferece sobretudo à captação de mensagens "domesticadoras". Daí a sua identificação com formas míticas de explicação do seu mundo. É a consciência do homem que perde dolorosamente o sentido de seu enderêço. É o homem "desenraizado".

Não será demais que insistamos estar a nossa democracia em aprendizagem, sob certo aspecto, o histórico-cultural, fortemente marcada por descompassos nascidos de nossa "inexperiência" de auto-governo. E, de outro lado, ameaçada pela não promoção da consciência transitivo-ingênua a que estamos chegando e que não será capaz de oferecer ao homem brasileiro, nitidamente, a apropriação do sentido altamente cambiante da sociedade e do tempo que ele está vivendo. Mais ainda, não lhe dará, o que é pior, a convicção de que participa das mudanças de sua sociedade. Convicção indispensável ao desenvolvimento da democracia.

Duplamente importante se faz, então, o esforço de reformulação do problema de nosso agir educativo no sentido da democracia. Agir educativo que, não esquecendo ou desconhecendo as condições culturoológicas de nossa formação

(*) Ver Zevedel Barbu — Democracy and Dictatorship.

paternalista, vertical, por tudo isso anti-democrática, não esqueça também, e sobretudo, as condições atuais de nossa existência histórica. De resto, condições altamente propícias ao desenvolvimento de nossa mentalidade democrática, se criticamente aproveitadas. E isto porque, às épocas de mudanças aceleradas, vem correspondendo uma maior flexibilidade mental do homem, que o predispõe a formas de vida mais plásticamente democráticas. (*) E o Brasil está vivendo hoje incontestavelmente uma fase assim, nos seus grandes e médios centros, de que porém se refletem, para centros menores e mais atrasados, influências renovadoras, através do rádio, do caminhão, do cinema, do avião.

O que nos parece de importância, repisar até, é que, se estas condições novas, "sui generis", (**) para repetir o sociólogo Guerreiro Ramos, levarão, como estão levando, o homem brasileiro a posições até então desconhecidas, correspondentes, no plano de sua consciência, à transição ingênua, que implica realmente numa plasticidade maior do que a do período anterior — o de sua intransitividade — elas, por si mesmas, não serão capazes de fazer a indispensável promoção desta transitividade ingênua para a transitividade crítica. E não há como confundir uma posição com a outra. Confusão de que poderia decorrer, por exemplo, uma nova posição ingênua — a que se contentasse com a "rebelião popular", manifestada entre nós em vários aspectos da vida nacional. Sintoma, por sinal, dos mais interessantes e promissores de nossa vida política. Que se contentasse com essa rebelião, vendo nela algo de definitivo, de termo de um processo, ou, quando não o termo, uma etapa capaz de desarticular a seguinte, num jogo dialético.

É realmente esta consciência transitivo-ingênua, mais permeável e flexível do que a intransitiva, que vem sendo responsável por todo este ímpeto de promoção que nos caracteriza. E que facilmente surpreendemos em todas as manifestações da vida brasileira. Esta ânsia de novos padrões, esta deliberação de participar da vida nacional estão, sobretudo, descruzando os braços de nosso homem, até onde esta expressão signifique renúncia a velhas posições quietistas e procura de novas atitudes — as de participação e de envolvimento nos problemas e acontecimentos

(*) Zevedel Barbu — Democracy and dictatorship.

(**) Ver citação pág. 37.

que lhe interessam. As de compromisso, contra as anteriores, de "acomodação".

Os pleitos eleitorais, que vêm se sucedendo após a chamada redemocratização do país, estão revelando este ímpeto anti-quietista. Não que estes pleitos venham, todos eles, demonstrando a melhor escolha do povo. Mas vêm significando — e isto é o mais importante para quem se põe numa perspectiva histórica — a vontade de ter vontade. De auto-determinação do povo. Governo já começou a perder eleição no Brasil. (X)

A educação vem se fazendo, cada vez mais, entre nós, em quase todos os centros, uma reivindicação popular — outro sintoma do anti-quietismo nacional.

Mas, se, de um lado, se surpreende toda esta ebulição de que vêm decorrendo novas posições assumidas pelo povo brasileiro, de outro lado, dentro desta mesma atualidade nacional, continua terrivelmente presente a nossa "inexperiência democrática", fazendo-se ponto de estrangulamento de nossa democratização, porque dela deriva diretamente uma série de manifestações que a vêm comprometendo.

Assim é que esta "inexperiência" pode fazer-se mais que um ponto de sufocamento da democratização em que nos inserimos. Pode enfatizar certas tendências desumanizantes, inerentes ao surto de industrialização, como a massificação do homem. (*)

Desta forma, de um lado, temos a industrialização do país estimulando o desenvolvimento dos seus centros urbanos. Ampliando a percepção do homem brasileiro. Oferecendo-lhe melhores condições de ajustamento pela transição de sua consciência. Colocando-o cada vez mais em posição participante no acontecer histórico nacional — o que significa incontestavelmente estarmos vivendo condições positivas ao desenvolvimento de legítimas experiências democráticas. De outro lado, porém, corremos o risco, na marcha crescente de nossa industrialização, de comprometer a ampliação da consciência transitivo-ingênua do homem brasileiro, alcançada que vem sendo pela própria industrialização. Comprometermos esta consciência a que devemos propiciar, pelo contrário, condições de que decorra sua promoção à crítica e que pode, pela inexistência dessas condições favoráveis, destorcer-se, levando-nos assim à mas-

(*) Peter Drucker — La Nueva Sociedad.

sificação. Quer dizer, a uma forma de vida de tal maneira rígida, passional, impermeável, que se fará impossível a dialogação democrática.

A produção em série, como organização do trabalho humano, é, possivelmente, dos mais instrumentais fatores de massificação do homem no mundo altamente técnico atual. (*) Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, "domestica-o". Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. "Ingênuo". Daí a sua grande contradição: a ampliação das esferas de participação do nosso homem, para que marchamos, provocada pela industrialização e o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade, pelo especialismo exagerado da produção em série.

A solução, na verdade, não pode estar — e aí se encontra outro grande perigo em que implicam estes problemas — na aceitação ou antes na defesa de fórmulas antiquadas e inadequadas, por causa disto mesmo, ao mundo de hoje. Mas, na aceitação da realidade e na solução objetiva dos seus problemas.

A solução não poderia estar realmente em deter-se a industrialização, mas, em se tentarem caminhos de humanização do homem. Um destes caminhos talvez seja o da reforma das empresas com que se criem nelas "avenidas" amplas para a participação do trabalhador. (**)

Daí, nos parecer a nós, cada vez mais importante e imperioso, que se ampliem as esferas de experiências democráticas ao homem nacional, na fase atual de nossa existência histórica.

Experiências de participação com que ele vá alargando as áreas de sua interferência e com que se possa evitar, em parte, o perigo de sua alienação, situado na produção em série.

Toda prática, então, de que possa resultar a amenização da rutura entre o homem e sua obra, característica da produção em série, ajudará incontestavelmente a preservar a transição de consciência, ganha com a industrialização,

(*) Ver — La educación en una Sociedad de Masas.

(**) Ver — Anacleto de Oliveira Faria — Democracia Humana.

mas por ela também ameaçada. Ameaçada pelo trabalho altamente especializado que vai diminuindo a esfera da responsabilidade do homem. E essa responsabilidade, diminuída progressivamente, acabará por desumanizar o homem e massificá-lo. Assim é que se nos afigura importante, em todos os sentidos, a ingerência do homem brasileiro nos destinos de sua fábrica. De seu sindicato. Nos destinos da escola de seu filho. De sua comunidade local. De seus clubes. A participação do operário na própria administração de sua fábrica, através de sugestões, de críticas, que lhe fôsse dando consciência sempre crescente de sua posição no contexto geral de seu trabalho. Que o fizessem identificar-se humanamente neste contexto e não "coisificadamente".

Estes problemas que, em qualquer sociedade, são sérios problemas, se fazem, no caso brasileiro, para nós, ainda mais sérios. É que, repita-se, a "domesticação" imposta ao homem pela produção altamente especializada para que marchamos e que implica em formas cada vez mais ingênuas ou perigosamente acríticas de comportar-se, encontra, na "inexperiência democrática" brasileira, condições excelentes para desenvolver-se e agigantar-se.

Este nos parece dos aspectos mais importantes de nossa atualidade. Aspecto a que o educador prevenido não pode oferecer pouca atenção.

E o grande perigo envolvido nele se acha verdadeiramente em exigências de um dos polos de nossa atualidade.

Temos deixado bem claro, em todo o corpo de nosso estudo que, para a nossa sociedade, o seu desenvolvimento econômico é um imperativo existencial. Este desenvolvimento, porém, não será feito a não ser que aceleremos a formação de nossos quadros técnicos — de técnicos de nível superior, de nível médio, como ainda, os quadros de operários qualificados.

Isto implicará, como veremos, na revisão urgente e total de nossa educação, quase toda ela decorativa e seletivamente anti-democrática.

E a advertência, que se tem de fazer, está centralmente neste ponto — que a educação de que precisamos não forme especialistas limitados por mera consciência ingênua dos problemas situados fora da esfera estritamente técnica e estreita de sua especialidade.

Esta seria uma educação que do homem teria meias

visões. Não seria uma educação que dê tivesse visão integral. (XI)

Bem razão tem Mantovani (*) quando afirma: "Al hombre de la democracia hay que educarlo no solamente en una cerrada competencia especializada, sino también, simultaneamente, como miembro de la comunidad política y social, apto para juzgar por si mismo problemas de la democracia, la libertad, el bien estar social y la propia especialidad técnica".

Dentro ainda da análise desta antinomia fundamental — "inexperiência democrática" — "emersão do povo na vida nacional", parece-nos importante a discussão de como vem a família brasileira "trabalhando" a sua educação. Quer dizer, se sua orientação se acha integrada ao novo clima cultural que vivemos ou se, marcada por suas fortes origens patriarcais, nutrida da inexperiência dialogal, vem desajudando o ritmo de nossa democratização.

Ângulo importante por onde pode ser visto este problema é, não há dúvida, aquele que focalize o comportamento de nossa família à luz dos impactos que vem sofrendo desde o início da "decadência do patriarcado rural", no século passado, e o crescente prestígio da vida das cidades, até a ênfase de nossa industrialização, que vem provocando toda uma alteração no nosso sistema de valores. É neste sentido que nossa sociedade vem sendo uma sociedade dramaticamente em trânsito. Trânsito da rigidez estática, da impermeabilidade, do autoritarismo, característicos do patriarcalismo, para a flexibilidade dinâmica, para a permeabilidade e para a plasticidade que a sociedade, querendo fazer-se e fazendo-se democrática, exige. Trânsito que a família brasileira ainda não soube realizar — da autoridade externa, vertical e inflexível, do patriarcalismo, para a interna, que a democratização está a exigir.

Um dos mais sérios perigos, aliás, contido na nossa atualidade é este. O desta passagem da autoridade externa, verticalmente autoritária e ajustada ao clima cultural do patriarcalismo, para a autoridade interna, permeável, crítica e flexível, ajustada ao clima cultural da democratização, em que estamos inseridos. O perigo está em que, em nome do fortalecimento da autoridade interna ou da criticidade, indispensável à democracia, se chegue à diluição da autoridade externa,

sem que se tenha operado no homem brasileiro, a sua "introjeção", que lhe daria a criticidade ou a autoridade interna. E se chegue assim, como se está chegando, a formas de disciplina não propriamente democráticas, mas de um novo e perigoso "laissez-faire".

Um dos aspectos por que se pode encarar a chamada "juventude transviada", atual, entre nós, será este — o da crise da autoridade externa que, em choque com os valores em trânsito de uma sociedade igualmente em trânsito, não podendo continuar a se afirmar nela mesma, porque as forças culturais da nova sociedade a repeliam, não soube, todavia, transitar também, até a liberdade em relação com ela e lá introjetar-se e fazer-se assim autoridade interna. Não se introjetando, por um lado, e, por outro, não podendo se afirmar na sua exterioridade, comprometeu-se. Compromisso que vem se chamando, em geral, de "crise da autoridade".

A solução, como facilmente se depreenderá, não está na restauração do todopoderosismo da autoridade externa, à moda patriarcal, o que seria impossível sem o clima cultural do patriarcalismo. Não está, por outro lado, na ausência de qualquer autoridade, fórmula de que não poderá resultar a formação de uma autoridade interna, que pressupõe a existência da autoridade externa. A solução está, antes, no exercício de uma autoridade democrática, respeitosa da liberdade do educando que, possibilitando a estas condições em que experimente sua liberdade, leve-o à consciência da autoridade. É o célebre caminho que se percorre da heteronomia para a autonomia.

Mas, antes da diluição desta autoridade, na marcha mesma de sua crise, ela tenta a sua "afirmação" através de uma série enorme de procedimentos autoritários e verticais. Procedimentos incontestavelmente restritivos e inadequados às experiências de participação e de decisão, cada vez mais necessárias a nós, nas nossas condições faseológicas atuais. Experiências de decisão negadas a nossos meninos que crescem numa sociedade que exige deles exatamente decisão.

Daí nos parecer tão importantes quanto urgentes todas as atividades com famílias, de que possa decorrer uma revisão de suas atitudes com relação a seus filhos. Revisão de suas atitudes, que as coloque numa liderança democrática em que se ampliem cada vez mais as oportunidades de participação dos filhos nos destinos da família.

Em um curso de debates sobre problemas de educação familiar de que fomos um dos professores, patrocinado pelo Departamento de Extensão Cultural e Artística — Secretaria de Educação de Pernambuco — oferecido a famílias comerciárias, colhemos resultados interessantes a este respeito.

A pergunta de se seus filhos participavam da vida da família, não foram raras as respostas negativas.

— "Não têm idade", diziam. E, mais adiante, no item que indagava a idade dos filhos, descobríamos terem alguns deles ultrapassado os dezesseis anos...

Mais uma vez, assim, nos instalamos dentro da antinomia fundamental. Impetos de participação, amplitude da nossa "dialogação", causados pelas novas condições culturais de nossa fase histórica e as dificuldades ou os obstáculos para a criação da autoridade interna, que implicará em posições críticas, somente como sintonizaremos autenticamente com a nossa atualidade. Somos tentados a afirmar não vir a família brasileira, proletária, pequeno ou alto-burguesa, concorrendo para nos tornarmos autênticos dentro do ritmo de nossa democratização.

Ainda em nossa atualidade e envolvida também pela antinomia fundamental se acha a escola. Sua posição atual, superposta à nossa realidade, acadêmica, propedêutica e seletiva, por todas estas coisas anti-democrática, vem constituindo um dos mais fortes pontos de sufocação do desenvolvimento econômico do país e da sua democratização. A escola primária, a escola média e a própria universidade, marcadas, todas elas, de nossa ostensiva "inexperiência democrática", vêm dinamizando um agir educativo quase inteiramente "florido" e sem consonância com a realidade.

E é aí que, da "inexperiência democrática" se desprende uma outra marca estranguladora de nosso desenvolvimento econômico, como de nossa democratização, sobretudo até onde aquele desenvolvimento, incrementando a urbanização do país, estimulará a promoção de áreas de consciência intransitiva, com que nosso homem passa a "participar", mesmo ingenuamente, do acontecer nacional. Consciência ingênua que coloca o homem em postura anti-quietista, por isso, no mínimo, embrionariamente democrática. Referimo-nos à marca, alongada em verdadeira antinomia com um dos termos de nossa atualidade — **preconceitos contra o trabalho técnico — industrialização.**

É bem verdade não ser possível instalação de ensino técnico, nem a sua ênfase, nem a sua produtividade, se a realidade faseológica não apresenta condições propícias a ensino técnico. Vale reafirmar o sentido da organicidade da educação como algo indispensável à sua validade. A sua instrumentalidade. Assim é que, se determinada contextura histórico-cultural não apresenta condições favoráveis a êste ou àquêle tipo de ensino, esta dimensão do agir educativo, superposta à realidade, o fará inautêntico.

Não é isto, porém, o que vem caracterizando a nossa atualidade. A inorganicidade de nossa escola e de nossa educação, em geral, vem se fazendo antes de tudo, por não atenderem às exigências gritantes de dois ângulos de nossa atualidade: o da democratização crescente do país, com a promoção automática da consciência intransitiva para a transitivo-ingênua. O da crescente industrialização do país, revestida de condições que lhe vêm sendo favoráveis.

Ao impulso de nossa industrialização, de que resultará a retirada de milhões de brasileiros de um tipo de "existência bruta", ahistórica, de consciência intransitiva, para formas históricas ou espirituais de vida, nós estamos insistindo em fazer corresponder uma educação falsamente humanista. Acadêmicamente ôca, isto sim. Verbalista, "palavrosa", autoritariamente indiferente ao que nos cerca, e não teórica, erradamente às vêzes assim chamada.

Enquanto isso, o processo de nosso desenvolvimento a exigir rapidamente a formação de técnicos de nível superior e médio, somente com os quais poderemos propiciar eficiente direção e mão de obra de que dependerá a produtividade indispensável ao ritmo de nossa promoção. Dos maiores obstáculos ao nosso desenvolvimento econômico é a falta desses técnicos. É a falta de cientistas. Ou aceleramos a formação desses técnicos, com medidas de que decorra maior facilidade nessa preparação, ou perderemos a batalha do desenvolvimento.

Não será e não vem sendo, com uma educação quase exclusivamente centrada no verbo, no livro, no programa, a despeito de tudo o que vem se dizendo contra ela, que formaremos técnicos habilitados a inserir-se positivamente na marcha "imparável" de nossa industrialização.

Ainda neste aspecto e dentro de nossa atualidade processualmente dinâmica, se situam, no "ontem", nas raízes de nossa "inexperiência democrática", algumas das fontes de nossos preconceitos contra trabalhos manuais. Contra

tôda atividade que nos recorde a mancha desumanizante do trabalho escravo. (XII)

Em quase todos os cronistas que nos visitaram, alguns deles lúcidos observadores de nossa realidade, encontramos ou surpreendemos, facilmente, êsse desprezo quase mágico do nosso homem pelo trabalho manual. Desprezo por essas atividades em que muito homem de côr se refugiou das lembranças da escravidão. Manuel era assim. Era um símbolo desses preconceitos. "Manuel, negro crioulo e liberto, diz-nos Saint-Hilaire, (*) um dos mais, senão o mais arguto de quantos estrangeiros nos visitaram, que cumpria muito bem sua obrigação; mas levava o gôsto pela libertinagem muito mais longe do que todos os camaradas que eu tivera até então, o que basta para revelar o seu temperamento... "Orgulhoso de sua dignidade de homem livre, tinha o mais profundo desprezo pelos trabalhos considerados como apanágio dos escravos, motivo pelo qual o botocudo Firmiano, livre de qualquer preconceito de casta, era quem ia buscar água e apanhar a lenha de que necessitávamos. "O nobre Manuel, continua irônico o cronista, teve certa ocasião uma desintéria; quando chegamos ao pouso, recomendei-lhe que bebesse água de arroz e saí a herborizar. À minha volta, perguntei-lhe se cumprira minha prescrição — Não havia água — respondeu-me. — Um regato corria a quatro ou cinco passos do local em que nos encontrávamos, mas Firmiano tinha se ausentado. Tomei de uma cafeteira, enchi-a d'água, que ofereci ao mesmo. Êste ficou profundamente surpreendido; mas duvido bastante que tivesse aprendido a lição. Inteiramente imbuido de incômodos preconceitos, vai continuando o cientista francês, não viu, provavelmente, senão baixaza ou estravagância na ação de um homem branco indo buscar água para dar a um homem preto. Um dos mais tristes resultados da escravidão, conclui com lucidez, é o aviltamento do trabalho".

Depoimento igualmente interessante neste mesmo sentido é o que nos oferece John Luccock, nas suas "Notas Sobre o Rio de Janeiro e Partes Meridionais do Brasil". (**)

"Tornou-se necessário abrir uma fechadura de que se

(*) Saint-Hilaire — Viagem à província de São Paulo, págs. 204-5.

(**) John Luccock — Notas sobre o Rio de Janeiro e Partes Meridionais do Brasil — pág. 73.

perdera a chave, começa sua narrativa Luccock, e tão rara era a habilidade necessária para tanto, que o gerente e o copeiro do hotel, onde então morava, ficaram grandemente perplexos quando perguntei em que sitio se a poderia encontrar". Após passados os primeiros momentos de perplexidade, lembraram-se de um inglês instalado no Rio há algum tempo e o indicaram, certos de que algum auxiliar faria o reparo a contento. Luccock, como era de se esperar, foi à procura do inglês. Depois de indicado o operário que deveria acompanhá-lo até a casa, demos novamente a palavra a Luccock: "Fêz-se esperar por largo tempo, mas, afinal, para compensar a demora, diz o cronista com certa malícia, apareceu-me vestido de grande gala: de tricórnio, fivelas nos sapatos e abaixo dos joelhos e outras quejandas magnificências. A porta da casa tornou a estacar, na intenção de alugar algum preto que lhe carregasse o martelo, a talhadeira e uma ou outra ferramenta pequena. Lembrei-lhe que sendo leves, eu me encarregaria de uma parte ou do todo, mas isto constituiria solecismo tão grande como o de usar êle próprio suas mãos".

Referindo-se à instabilidade econômica dos senhores de engenho dos começos do século XIX, entre os quais "raros cuidavam de conservar, ou desenvolver riquezas" (*) afirma Gilberto Freyre: "O resultado é que muitos, nascidos ricos, chegaram à velhice melancolicamente pobres, mas sempre desdenhosos de ofícios mecânicos que abandonavam a europeus e a escravos".

Não pretendemos afirmar que êstes preconceitos, nascidos e nutridos dentro de um contórno que lhes era propício, ajustados a uma fase de nossa história, perdurem e se mantenham em circunstâncias faseológicas diferentes, como as de hoje. Circunstâncias em que o impacto da industrialização, por si mesmo, vai, como vem, criando novas necessidades, novos estímulos, de que decorrem posições e atitudes diferentes diante do mesmo problema. Em uma era quase tecnológica, não podem êstes preconceitos contra trabalhos manuais, alongados aos técnicos, prevalecer.

Realmente, estas condições faseológicas em que nos encontramos são cada vez mais favoráveis à revisão de nosso trabalho educativo e de nossa escola que, devendo assumir posições verdadeiramente humanistas, tem de se

inclinarem ao sentido da preparação técnica e científica do homem.

Mas, mesmo que êstes preconceitos contra as atividades manuais, incontestavelmente bem fortes, entre nós, e que se alongam às técnicas, tendam a se diluir, pela pressão das já referidas condições atuais, decorrentes de nossa industrialização, constituem, ainda, um obstáculo ao nosso desenvolvimento, como à nossa democratização. É urgente então que se dê toda a ênfase possível e se criem todas as possíveis condições favoráveis ao preparo técnico, no sentido mais amplo da expressão, do homem brasileiro, com que se atenderão a estas condições especiais de nossa atualidade. "Acredito que um dos mais graves problemas que o Brasil enfrenta no momento é o de achar um meio para aumentar as matrículas nos graus de ensino médio que conduzem ao exercício profissional — agrícola, industrial, comercial, pedagógico, etc". (*)

Nossa preocupação, realmente, neste capítulo, vem sendo analisar ou salientar a antinomia que consideramos fundamental na nossa atualidade. Esta antinomia e ramificações suas ou alongamentos seus, revelados sempre no comportamento social e político do homem brasileiro. Salientar aspectos atuais de sociedade que, apresentando como uma de suas características mais chocantes, profunda heterogeneidade de etapas, com áreas altamente industrializadas e outras intensamente subdesenvolvidas, no entanto, tem, no seu desenvolvimento total e harmonioso, um imperativo de sua existência histórica.

Por isso é que nos referimos sempre a uma atualidade brasileira — a em que a antinomia fundamental — "inexperiência democrática" — "emersão do povo na vida pública" — se apresenta com suas forças totais e que tende a se alongar ao país inteiro, na medida em que se envolva êle do ritmo do desenvolvimento, por questão mesma de sobrevivência. Desenvolvimento, que não apenas teremos de prever, mas por que teremos de nos bater, com todas as forças.

A superação desta antinomia fundamental, asfixiante da nossa marcha democrática, não poderá ser feita se continuarmos a alimentar o seu primeiro termo — a "inexperiência democrática" — através de procedimentos — inclu-

(*) Gilberto Freyre — Sobrados e mucambos — II vol. pág. 500.

(*) Ernesto Lutz de Oliveira Júnior — Doze ensaios sobre educação e tecnologia — CAPES — 1956.

sive em parte — enraizados nele mesmo. Neste sentido é que uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, tem de ser uma educação pelo diálogo. Uma educação pela participação, que desenvolva no homem brasileiro a sua criticidade.

Ao em vez disso, porém, o que continuamos, em regra, a fazer, é “assistencializar” o homem nacional. “Assistencialização” pela escola. Pela família. Pelas instituições assistenciais. Pelas empresas. “Assistencialização” particular e pública.

Se incide ela sobre populações em maior grau de consciência intransitiva, submetidas a padrões de vida ahistóricos ou quase ahistóricos, de “existência bruta”, inseridas ou não em projetos de desenvolvimento, intensifica ainda mais a intransitividade, emprestando no máximo a essas populações um desejo indeterminado do “mais”. Um desejo de mais coisas sem o correspondente esforço para obtê-las. É o que poderá acontecer com o Serviço Social Rural, se preferir a linha assistencialista. Por isso, diga-se de passagem, a própria assistência material a essas populações “intransitivadas” — a não ser a que ocorresse em caso de calamidade — deveria ser feita de forma que elas se inserissem no processo assistencial e fôssem levadas a projetos de promoção de que na verdade participassem.

Se incide ela sobre populações já em maior grau de consciência transitiva, situadas em padrões de vida históricos, o que pode acontecer é a distorção da transitividade, que concorrerá para intensificar a massificação. Um dos óbices à formação de disposições mentais democráticas. Disposições que predispoem o homem a atitudes participantes.

“Deve-se levar à massa, afirma o professor Paulo Maciel, em trabalho recente e “crítico”, a maior soma de informações, educá-la para a opção — o grifo é nosso — em todos os casos e, sobretudo, formar, a partir delas as elites”. (*)

É precisamente isto, que é fundamental aos povos modernos, mas, sobretudo, àquêles a que faltam, como ao nosso, experiências democráticas, ou complexos culturais democráticos, que a “assistencialização” não faz.

Como objetivar a afirmação correta do professor Maciel? Como “informar e educar as massas (brasileiras) para a

(*) Paulo Frederico Maciel — Um informe sobre alguns problemas do nordeste — pág. 70.

opção, com uma educação fortemente “assistencializadora”? Optar implica em escolher, o que se faz quando se tem possibilidade de comparar. A capacidade de escolher, por isso mesmo, exige um teor de racionalidade ou de criticidade que não acha clima propício a desenvolver-se na passividade a que o homem é relegado na “assistencialização”. Não pode haver opção sem responsabilidade e não há responsabilidade sem participação.

Esta, mais uma vez, a grande antinomia de nossa atualidade.

Ramificação, igualmente, desta “inexperiência democrática”, contradição do esforço de nosso desenvolvimento econômico e de nossa democratização, é o centralismo asfixiante de que ainda não nos libertamos e que vai se alongando numa também antinômica força dentro de nossa atualidade.

As conexões entre ele e a nossa “inexperiência democrática” se encontram precisamente na sua impermeabilidade. No simplismo de suas generalizações. Na sua insensibilidade” aos problemas e às circunstâncias especiais em que este país se multiplica e que, sem o perigo ridículo da perda de sua unidade, precisam ser tomados em consideração. Na superposição à realidade ou às realidades, com que se manifesta. E até num certo ar de infalibilidade e de messianismo, característico da mentalidade não democrática, em oposição à democrática, por sua vez, plástica, permeável e sensível à mudança.

“Não acredito em planejamento econômico, diz o professor Aderbal Jurema, nem em desenvolvimento cultural se não começarmos por descentralizar a administração pública federal, dando-lhe uma consciência regional de responsabilidade e de pronta execução de suas tarefas locais”. (*)

País de extensão territorial como a do Brasil, com problemas locais os mais variados, submetendo a solução desses problemas todos à sabedoria quase carismática dos funcionários centrais... Referindo-se a este centralismo todopoderoso, que nos atrapalha, e combatendo-o, adverte-nos o professor Anísio Teixeira (**) da necessidade de “confiar-mos no País e nos brasileiros, entregando-lhes a direção dos

(*) Aderbal Jurema — Problemas de política objetiva — Caminhos de planificação — Jornal do Commercio — Recife — 30-12-1958.

(**) Anísio Teixeira — Educação não é Privilégio — pág. 53.

seus negócios”, sem o que continuaremos a ditar soluções a problemas, nunca a projetar soluções, o que exige uma relação de organicidade entre o planejamento e o contexto a que pretende se aplicar. É por isso também que o centralismo implica numa consciência ingênua dos problemas, de que resulta a inapropriação das realidades por parte de seus agentes. Chegamos mesmo à tentação de estabelecer relação entre o centralismo e a nossa imaturidade, o que nos leva a outra associação — a do centralismo com uma espécie “sui-generis” de alienação, de tal forma que pretendemos observar as realidades do país e a elas aplicar soluções que se lhes superpõem ao em vez de com elas se integrarem, com vistas quase “estrangeiras”. Por isso mesmo acreditamos que, quanto mais caminhemos no sentido da apropriação do ser do país por ele mesmo e nos façamos autenticamente nacionais, mais caminharemos no sentido da descentralização. É que, na medida em que nos fizermos “sujeitos de nosso próprio pensamento e não objeto do pensamento de outrem”, (*) iremos desenvolvendo em nós a capacidade conseqüente de nos vermos a nós mesmos e nos conhecermos em nossa totalidade como em nossas particularidades. (XIV) Parece-nos, então, que diminuirão as possibilidades do centralismo com o desenvolvimento das condições de que nasça a maturidade nacional, o que promoverá a sua completa superação.

O inegável, porém, é que o centralismo ainda vem dificultando soluções às vezes inadiáveis. (XV) Mas, o que nos parece pior nele é a “experiência”, dele resultante, das soluções inautênticas, revestidas, porém, de aparência verdadeira. É a habituação que dele deriva de tratarmos os problemas brasileiros simplista ou ingenuamente bitolados. É a subordinação da periferia ao centro, negando-se àquela experiências de participação desde que se põe sempre em “situação” de “afilhada” com relação ao centro. É a este tipo de relações que o professor Jurema (**) chama de “paternalismo burocrático” e que constitui mais um ponto de contacto entre o centralismo e a nossa “inexperiência democrática”.

No campo educativo, este centralismo vem tendo conseqüências desastrosas. A mais funesta, a que nos referi-

remos em capítulo adequado, é a de que procede a ênfase da inorganicidade de nosso processo educativo, que o vem fazendo retórico e inadequado às linhas centrais da nova cultura que estamos vivendo no país.

Aspecto dos mais importantes no corpo da atualidade nacional, situado ao lado da emergência do povo e em conexão igualmente com o nosso desenvolvimento econômico, vem sendo o crescente ímpeto de auto-apropriação do ser nacional. Em posição antinômica com este ímpeto se situam reacionárias correntes do país, interessadas na manutenção de seu estado de dependência ou de alienação semi-colonial.

Um dos polos, assim, deste binômio apontado — o das forças reacionárias, interessadas no sub-desenvolvimento nacional, se torna entrave da democratização do país. O outro polo, aquele que, em ligação com as condições faseológicas brasileiras, vem se batendo pela cada vez maior autenticidade nacional, está estimulando no povo em emergência os seus impulsos de promoção democrática. A bandeira, que vem abrigando os adeptos deste ímpeto de promoção, vem sendo chamada de nacionalismo contra a outra, reacionária, às vezes mesmo, “entreguista”.

Os povos de formação colonial, alienados em suas formas de cultura, parecem viver sua inautenticidade decorrente daquela alienação, de modo geral, em duas etapas diferentes, com posições também diferentes, antes de se fazerem autênticos.

Na primeira, eles se subestimam e se desvalorizam. Na segunda, se superestimam. A alienação é o sintoma da primeira posição. A auto-super-valorização, implicando às vezes, até mesmo na diminuição de outros, é o sinal da segunda posição, também revelada em atitudes “me-ufanistas”. Ambas são formas de imaturação do ser nacional.

Na medida em que amadurece, se autentica. Verifica-se nele a busca inquieta, mas consciente, de auto-apropriação. Reconhece sua posição. Suas limitações. Suas deficiências e luta para superá-las. Identifica-se. Situa-se criticamente no seu contexto. Projeta. O nacionalismo verdadeiro é exatamente a corporificação desta posição de autenticidade nacional, ou melhor, de procura desta autenticidade. É o conceito do professor Guerreiro Ramos: “O nacionalismo, diz ele, é mais do que o amor à terra e a lealdade aos símbolos que a representam. É tudo isso e o projeto de elevar a comunidade à apropriação total de si mesma, isto é,

(*) Alvaro Vieira Pinto — Ideologia e Desenvolvimento Nacional.

(**) Aderbal Jurema — Artigo citado.

de torná-la o que a filosofia da existência chama um "ser para si". (*)

O Brasil está vivendo condições que propiciam posições desta ordem. Inquieta-se em tôdas as esferas de sua existência, em busca de sua autenticidade. Autenticidade que, implicando numa cada vez maior apropriação do ser por êle mesmo, não deve implicar, porém, num desdém suficiente às suas matrizes criadoras. Mesmo porque, repita-se, seria esta uma atitude imatura, em contradição com aquela outra, a da apropriação total de si mesmo.

Outro ângulo dêste problema a salientar é que a autenticidade nacional não decorre da vontade nem do idealismo de pessoas, mas da sua maturidade, envolvida por uma série de ramificações dentro de seu processo histórico. E é sem dúvida êste ensaio de maturidade nacional que vem exigindo ou explicando novas posturas do brasileiro diante de sua circunstância, que lhe vem propiciando maior abertura de consciência a alguns dos importantes e atuais problemas nacionais.

Realmente, sem consciência de nossa realidade, sem apropriação de suas dimensões, de que nos tornemos íntimos, sem ocuparmos, com relação a ela, uma posição de que a sua visão parta de dentro dela mesma, não será possível nenhum verdadeiro diagnóstico dos seus problemas. E de falsas diagnoses resultam terapias falsas também: As posições alienadas, de sub-estimação do ser, não levam o país a esta auto-apropriação. Sômente a consciência de si mesmo, que lhe dará a maioridade, é que o virá deixando em posição de equilíbrio — nem a sub-estimação nem a auto-super-estimação.

Perigosa, então, será a ênfase das posições falsas de superestimação, de um nacionalismo que se torne agressivo e comprometa a defesa de nossos interesses, em nome dêsses mesmos interesses. Perigosos, igualmente, por outro lado, serão procedimentos de que resulte o estrangulamento de nossa auto-apropriação. Procedimentos que impeçam ou dificultem o desenvolvimento de nosso ímpeto de promoção e nos conservem dependentes. Um dêstes procedimentos poderia ser, por exemplo, o que obstasse o ritmo de nossa industrialização, em nome de uma "vocaçào agrícola" do país ou o que abandonasse a política do monopólio da exploração estatal do nosso petróleo. Ou, ainda, o que sublinhasse

um tipo de educação altamente literária e ornamental em detrimento de uma educação científica e técnica, para um Brasil industrializando-se e democratizando-se.

São êstes alguns dos ângulos contraditórios de nossa atualidade, face a que terá a nossa educação de mudar. Com que terá ela de estabelecer relações de organicidade, sômente como se fará instrumental.

Uma verdadeira filosofia da educação não poderá fundar-se apenas em ideais. Tem de identificar-se com o contexto a que vai se aplicar o seu agir educativo. Tem de ter consciência crítica do contexto — dos seus valores em transição — sômente como pode interferir neste contexto, para que dêle também não seja uma escrava.

Se a educação não é apenas, como afirma o professor Clark, citado por Maritain, (*) "la auto-perpetuación de una cultura aceptada...", de una cultura que es la vida de una determinada sociedad", mas também, como contradiz o filósofo tomista, "uma força de mudança", precisa, para ter esta força interferente, de se identificar com a contextura da sociedade a que vai se aplicar.

É esta identificação que a faz autêntica. E é a sua autenticidade que a faz instrumental.

Nunca, no Brasil, teremos vivido condições mais propicias para uma revisão de nossa educação, em termos de autenticidade, como as de hoje, apesar de tôdas as contradições que vêm caracterizando a nossa atualidade. Uma das tarefas, aliás, da educação de que precisamos, será mesmo diminuir e até superar algumas das antinomias desta atualidade.

(*) Guerreiro Ramos — Condições Sociais do Poder Nacional — pág. 29.

(*) Jacques Maritain — La educación en este momento crucial — pág. 166.

N O T A S

I — Recentemente, não foram poucos os legislativos estaduais que se exageraram nesta política predatória, aumentando subsídios, ampliando desnecessariamente os quadros já notoriamente dilatados de “servidores” de suas secretarias, criando municípios sem condições, aquinhoando deputados não reeleitos com sinecuras altamente rendosas e, ao mesmo tempo, altamente onerosas aos cofres públicos.

II — A “assistencialização” é o máximo de passividade do homem diante dos acontecimentos que o envolvem. Opõe-se ao conceito nosso de “dialogação” que coincide com o de “parlamentarização” do professor Guerreiro Ramos. Enquanto na “assistencialização” o homem queda mudo e quieto, na “dialogação” ou na “parlamentarização” o homem rejeita posições quietistas e se faz participante. Interferente. O assistencialismo é uma dimensão da “assistencialização”.

III — Além deste aspecto anotado, das relações entre nossa democracia em aprendizagem e o nosso desenvolvimento econômico, aspecto que nos parece fundamental, há, ainda, outro ângulo destas relações de real importância, na interpretação de nossa conjuntura atual. Ângulo que não pode passar despercebido ao educador atento. Ao educador para quem o agir educativo não pode ser uma superposição às condições histórico-culturais do contexto da sociedade a que vai se aplicar, sob pena de se tornar uma inautenticidade. É que, em nossas condições faseológicas atuais, podemos ter, no desenvolvimento econômico nacional, o estímulo com que motivemos o homem brasileiro e o

despertemos no sentido do bem comum, o que implica em lhe oferecermos disposições para agir conscientemente nos interesses de sua comunidade. Desta forma, lhe daremos oportunidade para a aprendizagem não apenas nocional, mas experimental, de valores democráticos.

IV — Um dos nossos mais angustiantes problemas atuais, sem cuja solução continuaremos dificultando a nossa crescente democratização, como o nosso desenvolvimento econômico, é a reforma agrária, de que resultarão mudanças substanciais, que se refletirão fatalmente no homem brasileiro. Mais fortemente no homem rural do nordeste e do norte do país, intensamente intransitivo na sua consciência e que, com as novas condições sociais, decorrentes das mudanças na infra-estrutura econômica, sofrerá a promoção automática de sua consciência intransitiva para a transitivo-ingênua.

Na verdade, sem esta reforma, que se faz cada vez mais imperiosa, não será possível a existência de sólido mercado interno, sem o qual se frustrarão quase todos os impulsos de industrialização do país. Preservar-se-ão em formas de “existência bruta” ou ahistórica, intransitivadas, imensas populações brasileiras.

A estrutura agrária que aí temos é uma arrogante contradição com os ímpetos de democratização que caracterizam nossa atualidade.

Como o desenvolvimento econômico, parece-nos estar a reforma agrária a exigir a sua ideologia também. Vasto e profundo trabalho de educação das camadas populares, como das elites, pelos padres, pelos pastores, pelos políticos, pelos jornalistas, pelos educadores, com que se introjete no homem comum, como no homem público, a necessidade da reforma de que resultará, se bem feita, a humanização de milhões de brasileiros.

V — “O problema que se apresenta, pois, para que se possa desencadear a ideologia do desenvolvimento, afirma o professor Jaguaribe, na página 53 de suas Condições Institucionais do Desenvolvimento — ISEB — 1957 — e em torno dela reorganizar o aparelho do Estado e convertê-lo em estado funcional, apto a pla-

nejar e a executar o planejamento econômico requerido pelas necessidades do país, é, essencialmente, um problema de educação e de organização ideológica”.

VI — Faz-se importante afirmar que, ao tentarmos a análise das diferentes “posições” que o homem brasileiro parece vir assumindo diante de sua “circunstância”, não admitimos propriamente uma gradação de mentalidade — uma alogicidade e uma logicidade — mas uma dominância de perspectivas.

VII — O problema da consciência ingênua e da consciência crítica vem sendo debatido por um grupo de professores brasileiros: Professor Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Roland Corbisier, entre outros. Do primeiro, deverá sair a público brevemente minucioso estudo em que discute amplamente o tema. Já havíamos escrito este capítulo quando, em conversa com aquele mestre, fomos informados de seu estudo. Em trabalhos anteriores já vinha focalizando este assunto, realmente importante não só para a interpretação de manifestações da vida nacional, mas também e sobretudo, como novas perspectivas que se abrem a nosso agir educativo. Em seu mais recente trabalho — *A Redução Sociológica, Introdução ao Estudo da Razão Sociológica* — ISEB — 1958, e que nos parece abrir horizontes mais amplos na busca de autenticidade para o ser nacional, o professor Guerreiro Ramos volta a debater mais profundamente o problema da consciência ingênua e da consciência crítica. À sua posição, idêntica à daqueles outros mestres citados, nos opomos, na verdade, em parte. O sociólogo Guerreiro Ramos inicia o primeiro capítulo de seu livro assim: “O fato mais auspicioso que indica a constituição, no Brasil, de uma ciência nacional, é o aparecimento da consciência crítica de nossa realidade”. E mais adiante: “Importa assinalar que tal consciência coletiva de caráter crítico é, hoje, no Brasil, dado objetivo, fato...” “O fenômeno tem suportes na massa”.

“Um estado de espírito generalizado não surge arbitrariamente”. “Reflete sempre, continua, condições objetivas que variam de coletividade para coletividade. Mas, em toda parte onde um grupo social atinge aquela modalidade de consciência, aparece o

imperativo de ultrapassar o plano da existência bruta e de adotar uma conduta significativa, fundada, de algum modo, na percepção dos limites e possibilidades de seu contexto e sobretudo orientada para fins que não sejam os da mera sobrevivência vegetativa". E acrescenta: "No Brasil essas condições objetivas, que estão suscitando um esforço correlato de criação intelectual, consistem principalmente no conjunto de transformações da infra-estrutura que levam o país à superação do caráter reflexo de sua economia".

Para nós, estas transformações de nossa infra-estrutura, que vêm promovendo nosso homem de padrões de vida ahistórica ou de "existência bruta", para padrões de vida histórica ou de teor de vida mais espiritual e histórica trazem e vêm trazendo consigo promoção automática da consciência de um estágio chamado por nós de intransitivo ou de consciência predominantemente intransitiva para outro, chamado por nós, de consciência transitivo-ingênua ou predominantemente transitivo-ingênua. A nossa divergência se encontra centralmente aí. É que, para nós, àqueles estágios ahistóricos ou "de existência bruta" de "coletividades dobradas sobre si mesmas", não corresponde propriamente uma consciência ingênua que seria então, automaticamente promovida em consciência crítica, pelas alterações infra-estruturais. Parece-nos, antes, que, àqueles estágios vem correspondendo uma consciência intransitiva, de que resulta postura de quase compromisso do homem com a sua existência. O "grau" seguinte, que situa o homem em posição mais espiritualmente humana, no sentido scheleriano, não é propriamente o da criticidade ainda. Mas, o da transitividade, em que o homem, acentuando e desenvolvendo o seu poder de dialogação com sua circunstância e melhor se inserindo nela, mas ainda carregado de fortes marcas mágicas, pode sofrer a evolução ou a distorção de sua consciência. A evolução para uma forma, agora sim, crítica. A distorção para uma forma altamente desumanizada que o conduz a reações "massificadas". É preciso, na verdade, não confundirmos certas posições, certas atitudes, certos gestos que se processam com a promoção econômica — posições, gestos, atitudes que se chamam de "tomada de consciência", com uma posi-

ção conscientemente crítica. Entendemos, por outro lado, que, se não é possível termos uma consciência de caráter exclusivamente crítico ou ingênuo, teremos porém, uma consciência que seja marcadamente ingênua ou crítica ou ainda marcadamente intransitiva.

A criticidade, para nós, implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na libertação do homem de suas limitações e indigência, não — o que de resto seria impossível — pela extinção dessas limitações e dessa indigência, mas pela consciência delas. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante de simples promoção ou de alteração da infra-estrutura, por grandes e importantes que sejam estas alterações na explicação do processo de evolução da consciência do homem brasileiro. Não será, também, por outro lado, o resultado "do anelo de uns poucos, preocupados em modelar um caráter nacional mediante processos, por assim dizer pareteanos, ou seja pela manipulação de resíduos emocionais populares". (Guerreiro Ramos-Obra Citada-Página 19).

A consciência transitivo-crítica há de resultar de trabalho formador, apoiado em condições históricas propícias.

VIII — "También en este caso (refere-se à propaganda não apenas comercial, mas à que leva as multidões aos desfiles, às "cerimônias de las idolatrias nacionales") solamente puede llegarse a fortalecer la resistencia a la sugestión, aguzando las facultades críticas (o grifo é nosso) de aquellos a quienes afecta. En todo programa de educación debería haber un lugar destinado al arte de disociar las ideas. Debería acostumbrarse a los jóvenes a contemplar los problemas que plantean el gobierno, la política internacional, la religión y otras cosas parecidas, separándolos de las imágenes agradables a que han estado asociadas sus soluciones particulares; asociaciones de ideas que han sido fomentadas más o menos deliberadamente por los que tienen algún interés en que el público piense, sienta o juzgue las cosas de un modo determinado". (Aldoux Huxley — El fin y los medios — pg. 235).

IX — Na medida em que, realmente, o homem se

comporta à base de maior dose de emocionalidade que de razão, o seu comportamento não resulta em compromisso porque se faz "acomodadamente". O que caracteriza o comportamento comprometido é a capacidade de escolha, resultante de especial flexibilidade que leve o homem àquela escolha pela possibilidade de comparação. A capacidade de escolher exige, porém, um teor de racionalidade ou de criticidade inexistente na consciência intransitiva. Quando não totalmente inexistente, vagamente existente. O quase incompromisso com a existência a que nos referimos, característico da consciência intransitiva, se manifesta assim numa maior dose de "acomodação" do homem do que de "concordância". De habituação. De emocionalidade. Mas, onde a dose de "acomodação" é maior ainda e o comportamento do homem se faz mais incomprometido é na massificação. E isto porque, aqui, há uma regressão ou distorção do teor de razão conseguida com a promoção da consciência intransitiva para a transitivo-ingênua. Regressão ou involução dêsse teor de racionalidade a uma forma altamente desumanizada pelo reforço do passional. Passionalidade a que se pode chegar também e paradoxalmente, através de uma superracionalidade que leva o homem a posições míticas. Na massificação, a alienação assume proporções mais amplas e profundas, que na intransitivização. É a "consciência fanatizada" de Marcel.

X — Tarefa de grande importância na nossa conjuntura política atual devia estar sendo levada a efeito pelos partidos políticos brasileiros. Trabalho de informação e de formação do povo pelo debate dos nossos problemas — dos grandes e dos pequenos problemas nacionais. A estrutura econômica, política e social do país, o esforço de industrialização. A harmonia do todo nacional ameaçada pelos descompassos de sua geo-economia.

A medida que o povo brasileiro rejeita as suas velhas posições quietistas se faz mais fortemente necessário e até urgente este papel educador dos partidos políticos.

Parece-nos, porém, que, à exceção do P.C.B., mesmo na ilegalidade e, até certo ponto do P.S.B.,

de modo geral, o que fazem nossas agremiações políticas é omitir-se e cederem o terreno à ação dos políticos que, trabalhando para si, preferem usar procedimentos assistencialistas.

Acreditamos, contudo, que, dentro do processo de democratização, tais procedimentos, se bem que dêle comprometedores, terminarão superados. E isso porque a experiência que vem se acumulando com as disputas eleitorais, com as eleições nos planos federal, estadual e municipal, irá aumentando o grau da consciência popular. Serão, neste caso, os erros do povo, a sua aceitação a fórmulas prejudiciais a seus interesses às vezes mais imediatos, que, refletidos depois em termos práticos, irão levá-lo à superação daqueles procedimentos e à exigência de outros.

O trabalho formador dos partidos, de tão grata crença a Mannheim ("Ensayos de Sociologia de la Cultura"), abreviaria, porém, esta superação pela sistematização de que se revestiria.

XI — O maior teor de passionalidade contido na consciência transitivo-ingênua pode, se exacerbado, conduzir o homem a posições míticas.

Assim também o maior teor de razão contido na consciência transitivo-crítica pode, se estimulado exageradamente, levar o homem a posições superracionais, que se identificam, igualmente, com posturas míticas.

Qualquer destas posições — a do exagêro da passionalidade, como a do reforçamento desmedido da criticidade — se faz um obstáculo à mentalidade ou à formação da mentalidade democrática.

O processo educativo para os grupos humanos submetidos ao ritmo crescente de democratização cultural e política, à maneira do que nos vem caracterizando, não pode ficar despercebido desta realidade. Grupos humanos inseridos numa cada vez maior transitivização da consciência em que o processo educativo precisa evitar a exarcebadação da emocionalidade como a da criticidade.

Como exemplo do primeiro caso, temos a massificação ou mentalidade de massas, para cuja eliminação Mannheim sugere, entre outras medidas, a criação e o desenvolvimento de "grupos primários", em que

o homem poderia mais facilmente "humanizar-se".

Como exemplo do segundo caso, temos a formação altamente especializada do homem que, enfatizando o desenvolvimento de sua razão, pode torná-lo "superracional" e levá-lo a assumir posições míticas. Paradoxalmente, esta postura estreitará seus horizontes, situando-o numa quase "ingenuidade" ou numa "ingenuidade" às avessas.

Sir Richard Livingstone, em *Some thoughts on University Education*, adverte-nos deste perigo, sugerindo uma educação técnica e científica que não oblitere a visão total do homem.

Educação que lhe dê visão geral de seu mundo que, sendo maior do que "fórmulas", não deve a elas ser simplistamente reduzido.

"Si recordamos que el animal es un especialista, diz-nos Maritain em *LA EDUCACIÓN EN ESTE MOMENTO CRUCIAL*, pag. 39 — y especialista perfecto, ya que toda su capacidad de conocer está limitada a ejecutar una función determinadísima, habremos de concluir que un programa de educación que aspirase sólo formar especialistas cada vez más perfectos en dominios cada vez más especializados, e incapaces de dar um juicio sobre un asunto cualquiera que esté fuera de la materia de su especialización, conduciría, a no dudarlo, a una animalización progresiva del espíritu y de la vida humana".

XII — "A ausência quase completa de indústrias, a rotina da monocultura e da exploração industrial do açúcar e o caráter elementar das atividades de comércio, não criando necessidades de especialização profissional, nem exigindo trabalho tecnológico de mais alto nível, contribuíram, como outros fatores, para desvalorizar as funções manuais e mecânicas, exercidas por artesões, escravos e libertos". Fernando de Azevedo — *Cultura Brasileira*, IIº volume, pág. 47.

XIII — Observação idêntica às citadas e que, mais uma vez, comprova o nosso preconceito contra as atividades manuais, alongadas às técnicas, e que vem se desintegrando com o processo de industrialização: "Nada, pelo contrário, é de Fernando Denis a observação em "O Brasil", página 235-6, volume 1º, é mais

diferente da classe de artífices franceses que a dos artífices brasileiros, principalmente se estes pertencem à raça branca. Habitados a ter pretos às suas ordens e descaçando neles do cuidado das obras mais grosseiras, conhecem tão bem a dignidade de mestre, que mandando-se chamar um marceneiro para consertar um móvel ou um serralheiro para abrir uma fechadura não levará êle a sua ferramenta, e apresentar-se-á a casa de quem o manda chamar, vestido de casaca preta e algumas vezes com chapéu amarelo".

XIV — Esforço digno de nota vem fazendo o professor Anísio Teixeira, no sentido de nos conhecermos em nossas particularidades regionais no campo sócio-educativo, criando os centros regionais de pesquisas educacionais e sociais que, estimulando valores locais, no setor da pesquisa sócio-educativa, vêm propiciando o levantamento das condições regionais de cultura, com que será mais facilmente possível a organicidade de nosso agir educativo. Centros de pesquisas, acrescentando-se, que vêm sendo entregues a homens como Gilberto Freyre e Fernando de Azevedo.

Trabalho de alto alcance, aliás, vem sendo executado pelo centro do Recife que, ao lado das pesquisas, vem realizando um curso sobre problemas de educação, em que se vêm discutindo importantes temas educacionais encarados do ponto de vista regional. Este curso vem ampliando os indispensáveis contactos entre cientistas sociais, pesquisadores e educadores.

Esforços como este, do Professor Teixeira, nos ajudarão, nas tentativas de descentralização educativa, pelo levantamento científico de problemas diversos, de condições diversas de que a educação não pode se alheiar.

XV — Referindo-se ao centralismo brasileiro, geólogos franceses, contratados pelo governo de Pernambuco para estudos de sua especialidade, fazem considerações interessantes em seu relatório parcial, comentado pelo Diário de Pernambuco de 7 de Janeiro de 1959, de que transcrevemos estes trechos: "Parece-nos — afirmam — que essa descentralização administrativa poderia generalizar-se". "A propósito do

centralismo existente — são palavras do comentarista — descrevem certas dificuldades encontradas durante os seus trabalhos: falta de cartas indicativas dos processos de exploração e pesquisas, de fotografias aéreas, quase impossibilidade de consultas a levantamentos feitos pelos serviços especializados de geografia e mesmo das forças armadas. Quando interrogavam onde poderiam encontrar estes documentos, a resposta era uma só: no Rio". As viagens ao Rio — são palavras agora dos geólogos — não são fáceis para todo mundo. São demoradas, custosas e seus resultados duvidosos, pois não se sabe de antemão a quem se dirigir e se a autoridade competente não se ausentou da Capital do País".

"Como pode proceder um pobre agricultor do sertão que achou um minério para encontrar um industrial que poderia interessar-se pela jazida? Como poderia agir um prefeito que desejasse colocar seu município em contacto com um técnico competente? Diante da dificuldade de colher os informes — concluem os geólogos — de alcançar seus objetivos, eles terminariam desistindo".

II — CAPÍTULO

Na análise de nossa atualidade, feita no capítulo anterior, tivemos a preocupação de surpreender os termos ou, dentre eles, alguns dos fundamentais, de que vem ela se nutrindo. Termos, muitos deles, em posição antinômica uns com os outros.

Salientamos a necessidade inadiável que tem o nosso processo educativo de estabelecer relações de organicidade com esta atualidade para que, só assim, possa assumir a posição de instrumentalidade, naqueles dois planos referidos — o da preparação técnica de nosso homem, com que se inserirá aptamente no desenvolvimento econômico do país — o da criação de disposições mentais democráticas, críticas e permeáveis, com que se situará legitimamente no crescente surto de democratização cultural e política, uma das mais importantes manifestações do nosso "hoje".

Na análise de nossa atualidade, ressaltamos, inicialmente, uma das mais presentes marcas de nosso acontecer histórico — a nossa "inexperiência democrática", situada originariamente no "ontem" de nossa história. No tipo de formação que tivemos.

Interessa-nos, neste capítulo, analisar as linhas fundamentais desta marca, sempre presente, que vem sendo e continuará, por tempo ainda, a ser um dos muitos pontos de estrangulamento de nossa democratização. Não que lhe emprestemos uma força todopoderosa e invencível, à mercê de que devêssemos ficar eternamente incapacitados ao exercício mais autêntico da democracia. É preciso, porém, afirmarmos, talvez repetindo-nos, que, se de um lado, não atribuímos êsse todopoderosismo e essa invencibilidade, a esta "inexperiência", por outro lado, não nos inclinamos a aceitar posição "ingênua" — a que reduzisse todo o problema a um puro e simples problema de educação. De educação a

que faltassem suportes, na sociedade a que fôsse se aplicar, no caso, a nossa, que constituíssem "condições institucionais" para a sua existência. O problema é de educação, porém de educação orgânica. Isto é, de educação mais "condições institucionais". Não será excessivo repetirmos serem essas "condições institucionais" que propiciam o agir para a mudança, que caracterizam a instrumentalidade do processo educativo. Sem estas condições êle se faz inoperante e as suas linhas se situam dentro daquele sentido que conforma as posições simplesmente idealistas, sem suportes na realidade. Não nos seria possível, por exemplo, projeto de educação democrática, com o qual nos opuséssemos ou nos pretendéssemos opor à marcante e sempre presente "inexperiência democrática" brasileira, se nos faltassem condições favoráveis em nosso acontecer histórico atual. Tôda esta ação educativa, assim, se poria muito mais num plano idealista. Seria inorgânica, superposta, porque sem sintonia com a realidade. Por isso mesmo que democracia não é especificamente uma "idéia" ou uma "teoria" mas um "clima cultural", não será possível um trabalho educativo democrático verdadeiro a que faltem condições que constituam esse clima. "It would, however, be necessary — afirma em seu magnífico livro o prof. Zevedei Barbu — to state from the very beginning that what is characteristic of democracy is not a specific idea or theory, but a specific cultural climate". (*) Sem este clima, de que se deixa envolver o agir educativo, se fará êle inautêntico, desaparecerá sua operosidade, porque inorgânico.

Vivemos uma fase em que, mais que em outra qualquer, se robustecem, dia a dia, as condições externas ou culturais para a nossa democratização. Em que as circunstâncias para a crescente democratização do país se ampliam cada vez mais. O que está acontecendo, como já afirmamos várias vezes neste trabalho é, infelizmente, o contrário. Temos condições externas. Falta-nos organicidade educativa. Continuamos a insistir numa educação vertical, autoritária, fundada numa autoridade externa que, desta forma, não pode "introjetar-se" no educando brasileiro, dando surgimento à autoridade interna, ou à razão, ou à consciência transitivo-crítica, indispensável à nossa formação democrática.

(*) Zevedei Barbu — Democracy and Dictatorship — pág. 53.

Vejamos, porém, as raízes de nossa "inexperiência democrática".

Todos os analistas de nossa formação histórico-cultural, têm insistido na nossa "inexperiência democrática". Na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de uma consciência participante que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade com "nossas próprias mãos", o que caracteriza, para Toqueville, a essência da própria democracia. Teria sido a experiência do auto-governo de que realmente sempre nos distanciamos e quase nunca experimentamos, que nos teria levado ao exercício da democracia. As condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis. Os analistas, sobretudo os de nossas "instituições políticas", insistem na demonstração dessa "inexperiência". "Inexperiência democrática" enraizada em verdadeiros complexos culturais. Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas (I). O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o "poder do senhor" se alongava "das terras às gentes também", (II) e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. Referindo-se à "ineficiência política das camadas inferiores da população brasileira", adverte-nos Caio Prado de que a "economia nacional, e com ela a nossa organização social, assente como estava numa larga "base escravista", não comportava uma estrutura política democrática e popular". (*) A nossa colonização foi sobretudo uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram — e dificilmente poderiam ter tido — intenção de criar na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra. Daí, por isso mesmo, os anos em que ficou intocada, quase virgem da curiosidade, ou melhor, da operosidade lusitana. Desprezada e entregue às incursões gulosas de aventureiros. É que, diante do que lhes oferecia a magnificência oriental, nada tínhamos que pudesse ser comparado. É que, também e por outro lado, à época do descobrimento, a população de Portugal, sendo insignificamente pequena, não lhes permitia projetos de povoamento.

(*) Caio Prado — Evolução Política do Brasil e outros estudos — 1953 — pág. 64

“O traço que nos permite distinguir, afirma o prof. Nelson W. Sodré, desde o início, o papel representado pela América portuguesa do desempenhado pelo Oriente, e que explica não só a espécie de abandono inicial em que permaneceu essa parte das possessões ultramarinas lusas como as diferenças em seu tratamento posterior, nos primórdios da colonização, — consiste essencialmente em que o Oriente, mercê de seu desenvolvimento material, daquilo que, vulgarmente, se conhece como civilização, tinha produtos a oferecer ao tráfico, enquanto que os produtos da América não existiam, ou não eram conhecidos e procurados, ou careciam de valor”. (*) — (III)

Faltou aos colonos que para cá se dirigiam um ânimo fundamental, que teria dado, possivelmente, outro sentido ao desenvolvimento de nossa colonização. Faltou-lhes organicidade com a colônia. Com a terra nova. Sua intenção era realmente a de explorá-la. A de ficar “sobre” ela. Não a de ficar nela e “com” ela. Integrados. Daí, dificilmente, virem animosos de trabalhá-la. De cultivá-la. (IV)

“A idéia de povoar, afirma Caio Prado, (**) não ocorre inicialmente a nenhum (refere-se aos povos que “abordam a América”). É o comércio que os interessa, e daí o relativo desprezo por este território primitivo e vazio que é a América; e inversamente, o prestígio do Oriente, onde não faltava objeto para atividades mercantis. A ideia de ocupar, não como se fizera até então em terras estranhas, apenas como agentes comerciais, funcionários e militares para a defesa, organizados em simples feitorias destinadas a marcar com os nativos e servir de articulação entre as rotas marítimas e os territórios cobiçados; mas ocupar com povoamento efetivo, isto só surgiu como contingência, necessidade imposta por circunstâncias novas e imprevistas”.

Mas, mesmo assim, ao se criarem novas condições e surgirem as contingências que passariam a exigir dos descobridores mais do que simples feitorias comerciais e sim o povoamento, de que resultaria uma maior integração do homem com a terra, o que se observou foi a tendência, ressaltada por Caio Prado, para procurarem os trópicos e neles se fixarem, somente aqueles que dispusessem de meios que

(*) Nelson Werneck Sodré — As classes sociais no Brasil — págs. 14-15.

(**) Caio Prado — Formação do Brasil Contemporâneo — págs. 17-18.

os fizessem “empresário de um negócio rendoso; mas só a contragosto como trabalhador”. (*)

Ao lado disto e, possivelmente em parte por causa desta tendência, marchou a nossa colonização no sentido da grande propriedade. Da fazenda. Do engenho. Fazenda, engenho, terras grandes, imensas terras, doadas às léguas a uma pessoa só, que se apossava delas e dos homens que vinham povoá-las e trabalhá-las.

Nas grandes propriedades, separadas umas das outras pelas próprias disposições legais, por léguas, não havia mesmo outra maneira de vida que não fosse a de se fazerem os “moradores” dêsse domínios, “protegidos” dos senhores. Tinham de se fazer “protegidos” por eles, senhores todopoderosos, das incursões predatórias dos nativos. Da violência arrogante dos trópicos. Das arremetidas até de outros senhores. Aí se encontram, realmente, as primeiras condições culturais em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de “protecionismo”, que nos caracteriza ainda hoje e que ainda hoje constitui, como já afirmamos, um dos pontos de estrangulamento de nossa democratização. Ponto de estrangulamento, também da, não só necessária, mas urgente e imprescindível “ideologia do desenvolvimento”, enquanto a “ideologização”, nas democracias, exige a participação do homem na incorporação das idéias. A ideologização de algo implica num teor de consciência crítica inexistente no homem “protegido”, ou no homem “em situação” de proteção. Naquelas condições referidas se encontram as raízes das nossas tão comuns soluções paternalistas. Lá, também, o mutismo brasileiro. (V) Para nós, é preciso esclarecermos, o mutismo brasileiro existiu inclusive na “algazarra” dos primeiros comícios “democráticos” logo após a importação da democracia, forma de govêrno, a que faltaram os aspectos fundamentais à democracia, forma de vida.

Não há, realmente, como se possa pensar em “diálogo” com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracteriza, marcadamente autárquico. A “diálogo” implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarcizadas. Estas, pelo contrário,

(*) Caio Prado — História Econômica do Brasil — pág. 20.

constituem clima ideal para o não "diálogo". Para a verticalidade das imposições. Para a ênfase e a "robustez" dos senhores. Para o mandonismo. Para a lei dura, feita pelo próprio "dono das terras e das gentes". (VI) Mesmo quando as relações humanas se façam, em certo aspecto, macias, de senhor para escravos, no grande domínio, não há "diálogo". Há paternalismo. Condescendência de "adulto" para "menor". Assim é que, em tais circunstâncias, surpreendidas por estudiosos de nossa formação, se fala de "bondade" do senhor. De sua "compreensão humana". De sua "condescendência". Condescendência e bondade de alguns senhores que atraíram muito negro de propriedades de senhores duros. A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a "dialogação". O clima da dialogação, pelo contrário, é o das áreas abertas, não autarcizadas. Aquêlê em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva que não se desenvolve nas condições apresentadas ou oferecidas pelo grande domínio.

Não há auto-governo sem dialogação, daí ter sido entre nós desconhecido o auto-governo. Ou dêle termos tido raras manifestações.

Nada, entre nós, de parecido com aquelas comunidades agrárias espanholas do estudo de Joaquim Costa, citado por Oliveira Viana. (*) Comunidades, de resto, conhecidas de tôda a Europa. "Tôda a humanidade européia, afirma Oliveira Viana, (**) evoluiu, desde os seus primórdios, sob êste regime de vivência política". Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. A própria solidariedade aparentemente política do "homem-massa" ao seu "senhor", ao proprietário das terras, quando esta "solidariedade" se fêz necessária com a importação da democracia política, era, antes de tudo, uma solidariedade privada. Solidariedade privada, apenas alongada em solidariedade aparentemente política. Faltavam ao povo suportes cultu-

(*) Joaquim Costa — "Coletivismo Agrário en España" — Em Oliveira Viana — Instituições Políticas Brasileiras — I Volume — Cap. IV.

(**) Obra citada — pág. 117.

rológicos capazes de pôr essa solidariedade no plano legítimo da política. É que, em todo o nosso "back-ground" cultural, inexisteriam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo. (VII) Não será exagêro falar-se de um centro de gravitação de nossa vida privada e pública, situado no poder externo, na autoridade externa. Do senhor das terras. Dos representantes do poder político. Dos fiscais da Coroa, no Brasil Colônia. Dos representantes do Poder Central no Brasil Império. Faltavam circunstâncias que propiciassem ao povo, "experencialmente", a incorporação ou a "introjeção" da autoridade externa com que êle criasse a autoridade interna, indispensável aos regimes democráticos de vida.

Realmente, repita-se, com o tipo de exploração econômica, que caracterizou a nossa colonização, não teria sido possível a criação de uma vivência comunitária. Tudo nos levava à dispersão com a "propriedade sesmeira". Não podíamos, dentro dessas circunstâncias, marchar para formas de vida democrática que implicam num alto senso de participação nos problemas comuns. Senso que se instala na consciência do povo e se transforma em sabedoria democrática. Nas circunstâncias de nossa colonização e de nosso povoamento, ao contrário, tudo nos levava a um fechamento extremamente individualista. "Cada família é uma república", afirma Vieira, citado por Oliveira Viana. (*)

"Daí, diz-nos o sociólogo de "Populações Meridionais", o fato da "comunidade de aldeia" ser, no Brasil, como traço etnológico ou cultural, uma estrutura ou uma tradição inexistente". (**)

Essas condições econômicas e as linhas de nossa colonização não poderiam, na verdade, permitir o surgimento de centros urbanos, com uma classe média fundada sobre lastro econômico razoável. Centros urbanos que fôsem criados pelo povo e governados pelo povo, através de cuja experiência de governo fôsse êle incorporando aquela sabedoria democrática a que chega o povo quando faz sua "sociedade com suas próprias mãos". (VIII) Ao em vez de centros urbanos assim "feitos", de baixo para cima, à base da solidariedade política a associar os grupos humanos em comunidades, de que teria decorrido a nossa sabedoria democrática, o que a

(*) Oliveira Viana — Instituições Políticas Brasileiras — I vol. — pág. 151.

(**) Obra citada — pág. 151.

história de nossas "instituições políticas" revela, ao contrário, é o surgimento de núcleos urbanos verticalmente criados. De núcleos urbanos nascidos de cima para baixo. Superpostos à realidade. Criados compulsoriamente, com sua população arrebanhada. Só uma vez ou outra excepcionalmente nascidos com a força e a vontade do povo. De estranhar seria, de fato, que esses centros urbanos tivessem nascido sob o impulso popular. Impulso do povo a quem vinham faltando condições necessárias para tê-lo.

Como, a possibilidade de vida urbana, de vida democraticamente urbana, com o todopoderosismo econômico da grande propriedade? Com a sua autarcização? A grande propriedade, absorvente e asfixiante, fazia girar tudo em torno de si. Bem esclarecedoras são estas palavras de Oliveira Viana: (*) "No período colonial, os "engenhos reais" e as "fazendas de criação" atraíam o homem. Pela enormidade da sua base física e pela distância dos centros urbanos, o prendiam dentro dos seus limites; o fixavam; como que o absorviam. Com isto, iam sugando, por assim dizer, de toda a sua seiva humana os arraiais, as povoações, as vilas, as cidades. Daí, continua o grande mestre brasileiro, veio que os pequenos centros urbanos, que se puderam ou vieram a constituir-se ali, não eram, nem nunca foram centros residenciais para os lavradores e criadores e apenas meros pontos de passagem de pouso ou de aprovisionamento de utilidades e vitualhas".

Por outro lado, a enormidade das terras, a "raia" população de Portugal, dificultando tentativas de povoamento, o espírito comercial da colonização — espírito de que derivou imediatamente a insulação da nova terra cerrada em si mesma, (IX) sem contactos a não ser com Portugal, fixariam a exploração da colônia nas já citadas bases do trabalho escravo. Trabalho escravo de que haveria de decorrer uma série enorme de compromissos, de estrangulamentos à formação de uma mentalidade democrática. De uma consciência permeável. De experiências de participação. De auto-governo. A própria indigência dos centros urbanos absorvidos e esmagados pela força da grande propriedade autarcizada era um desses compromissos. Oliveira Viana chamou essa absorção esmagadora dos frágeis centros urbanos pelo grande domínio, de "função desintegradora dos

(*) Instituições Políticas Brasileiras — I vol. pág. 149.

grandes domínios". (*) Nada escapava ao seu todopoderosismo avassalador. Dentro da estrutura econômica do grande domínio, com o trabalho escravo, não teria sido possível um tipo de relações humanas que pudesse criar disposições mentais flexíveis, capazes de levar o homem a formas de solidariedade que não fossem as exclusivamente privadas. Nunca, porém, as de solidariedade política. Condições culturais desfavoráveis à formação desta solidariedade, é claro, igualmente entre os "donos das terras" e das "gentes" também. Não há dúvida, repitamos, de que as disposições que esse clima favorecia se desenvolvessem seriam antes e logicamente as de mandonismo, as do interesse privado sobrepondo-se ao público. As de submissão. As das mãos estendidas. As do outro polo: as de distúrbios e ameaças, todas reveladoras do já assinalado "mutismo nacional".

"Quem chegou a ter título de senhor, diz-nos Antonil, (***) parece que em todos quer dependência de servos". E, mais adiante, combatendo a violência do feitor: "Aos feitos de nenhuma maneira se deve consentir o dar couces, principalmente nas barrigas das mulheres, que andão pejudadas, nem dar com pão nos escravos, porque na cólera se não medem os golpes, e podem ferir mortalmente na cabeça a hum escravo de préstimo". (***) Continuando a analisar as relações humanas no "engenho real" diz mais adiante o arguto Antonil: "No Brasil costumão dizer que para o escravo são necessários três P.P.P., a saber, pão, páo, e panno. E posto que comecem mal, principiando pelo castigo, que he o páo; contudo provera Deos, que tão abundante fosse o comer, e o vestir, como muitas vezes he o castigo dado por qualquer coisa pouco provada ou levantada", etc. (***)

Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa colonização, foi, sem dúvida, o poder exarcebado. Foi a robustez do poder em torno de que foi se criando um quase gosto (****) masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de se ser o todopoderoso. Poder exarcebado a que foi se associando sempre submissão. Submissão de que

(*) Obra citada — pág. 149.

(*) João André Antonil — Cultura e Opulência do Brasil — pág. 27.

(***) Obra citada — pág. 38.

(****) Obra citada — pág. 55.

(*****) Gilberto Freyre.

decorria, em consequência, "ajustamento", não propriamente concordante, ou discordante, mas "acomodado". (*) O ajustamento "acomodado" exige uma dose mínima de razão ao homem, em troca de um máximo de emocionalidade. É, desta forma, êste comportamento característico de estágios rígidos e autoritários. O ajustamento feito à base da concordância ou da discordância, pelo contrário, exige um máximo de razão ou de consciência crítica. Êste é o ajustamento característico dos regimes democráticos. Daí, a permeabilidade e a plasticidade necessárias à consciência do homem nas democracias.

O problema do "ajustamento acomodado" ou através de "acomodação" se vincula ao do "mutismo" a que já nos referimos, como uma das consequências imediatas de nossa "inexperiência democrática". Na verdade, no ajustamento por meio da "acomodação", o homem não "dialoga", isto é, não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a êle. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rígidas e autoritárias. Acríticas.

"Ninguém se abalava a passar por um soldado razo de guarda ou a ler um edital pregado à parede — são de Luccock (**) as palavras — sem executar qualquer ato de respeito"... "Respeito que, a bem dizer, afirma Saint-Hilaire, (***) adquiriam com o leite que mamavam", maneira irônica de se referir à herança cultural de nossa "inexperiência democrática".

Esta foi, na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder. Poder do senhor das terras. Poder dos governadores gerais, dos capitães gerais, dos vice-reis, do capitão-mor. Nunca, ou quase nunca, interferindo na constituição e na organização da vida comum. Sempre perdido na dispersão tremenda de terras imensas. Perdido e vencido por essas imensidades, a que o tipo de colonização teria de levar, dificultando, assim, o desenvolvimento das aglomerações urbanas. Aglomerações urbanas em que teria exercitado, se florescidas desde o início de nossa colonização sob o impulso da vontade popular,

(*) Ver nota I/A
VIH, I Cap. — pág. 57.

(**) John Luccock — Notas sobre o Rio-de-Janeiro e partes meridionais do Brasil — pág. 63.

(***) Saint-Hilaire — Viagem à Província de São Paulo, pág. 193.

posições diferentes. Posições democráticas. De que teriam nascido e se desenvolvido outras disposições mentais ou outros estados de espírito e não os que se consubstanciaram e que nos marcam ainda hoje. Estados de espírito ou atitudes que revelam constantemente nossa "inexperiência democrática".

"Nosso processo de povoamento e de colonização, afirma Oliveira Viana, (*) repelia a vivência em comunidade, o aglomerado de residências" — e, mais adiante, "Como, pois, no meio desta dispersão — que vem desde os primeiros dias da colônia — as estruturas de solidariedade social e os "complexos culturais" correspondentes poderiam ter ambiente para se formar, e se desenvolver, e se cristalizar em usos e costumes e tradições?"

Assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se podia ouvir, era a do púlpito. As restrições a nossos contactos, até os internos, de capitania para capitania, eram as mais drásticas. Contactos que, não há dúvida, nos teriam aberto possibilidades outras no sentido das indispensáveis trocas de experiências com que os grupos humanos se aperfeiçoam e crescem. Contactos que vão levando os grupos humanos, pelas observações mútuas, a retificações e ao seguimento de exemplos. Somente o isolamento imposto à colônia, fechada nela mesma, e tendo por tarefa bastar as exigências e os interesses cada vez mais gulosos da Metrópole, revelava claramente, a verticalidade e a impermeabilidade anti-democráticas da política da Côrte.

Não nos importa discutir se outra poderia ter sido a política dos colonizadores — aberta, permeável, democrática. O que nos importa afirmar, porém, é que, com essa política de colonização, com seus moldes exageradamente tutelares, não poderíamos ter tido experiências democráticas.

"De fato, afirma o sr. Berlinck, a quem parece faltar na análise de nossa formação, uma visão mais crítica de nossas condições faseológicas atuais, neste país quase não tem havido aspirações democráticas: tal foi o carneirismo em que nos criou a metrópole portuguesa, tal foi o macaqueamento dos governantes de após a independência, dos métodos coloniais, que até hoje, pode se afirmar que no

(*) Instituições Políticas Brasileiras — págs. 150-152.

Brasil as aspirações democráticas são incipientes, e pior que isso, mal recebidas por aquêles que têm cultura suficiente para guiar os ignorantes". (*)

Não se fale, por exemplo, como tentativa de negação de nossa "inexperiência democrática", das coloniais câmaras municipais, dos seus Senados, dos seus vereadores. Câmaras municipais e Senados em que tivesse o povo exercitado o governo de seus municípios. Não se fale dessas Câmaras municipais e desses Senados precisamente porque, mais uma vez, a sua existência e o seu funcionamento o que revelam é, antes, a ausência de participação do "povo massa" na sua vida, no seu funcionamento. Estas câmaras, "estas corporações — são de Oliveira Viana as palavras — no período colonial, não eram, nem nunca foram organizações de tipo democrático; eram corporações do tipo oligárquico e aristocratizado, não tendo o povo — como elemento de expressão da massa — nenhuma participação nelas". (**)

Com a exclusão do homem comum do processo eletivo — não votava nem era votado — proibida a êle qualquer ingerência, enquanto homem comum, nos destinos de sua comunidade, havia então de emergir uma classe de homens privilegiados que, êstes sim, governassem a comunidade municipal. Esta era a classe dos chamados "homens bons", com "seus nomes insertos nos livros da nobreza, existentes nas câmaras".

Eram os representantes da nobreza dos engenhos, dos poderosos da terra, dos "nobres de linhagem aqui chegados". Como era a classe dos chamados "homens novos" — os novos ricos da época — enriquecidos no comércio e promovidos a essa nobreza, já pelos serviços prestados à cidade, já pela sua conduta.

Ao lado, posto à margem, sem direitos cívicos, estava o homem comum, o "povo massa", irremediavelmente afastado de qualquer experiência de auto-governo. De "dialogação". Constantemente submetido. "Protegido". Capaz, na verdade, de "algazarra", que é a "voz" dos que se tornam "mudos" na constituição e crescimento de suas comunidades, quando ensaiam reação qualquer. Nunca, porém, capaz de "voz". "Voz" que o povo inexperimentado dela, só consegue quando novas condições faseológicas vão surgindo e propi-

(*) Berlinck, E. L. — Fatores adversos na formação brasileira — pág. 9 — 1954.

(**) Instituições Políticas Brasileiras — I vol. — pág. 161.

ciando a êle os primeiros ensaios de "dialogação", ou de "parlamentarização" no ceneito de Guerreiro Ramos. É o que vem acontecendo entre nós, repitamos, com o impacto da industrialização, no momento atual da vida brasileira.

O que se precisa afirmar e até reforçar, porém, é que o povo não passa de um estágio para o outro, sem compromissos ou disposições mentais, ou estados de espírito, que tenham se corporificado nele, no estágio anterior, interagindo-se na sua "experiência". Quer dizer, não pode o povo passar da "assistencialização" — máximo de apatia, de braços cruzados, com relação à vida pública — à "dialogação" ou à "parlamentarização" — máximo de participação no processo — como se passa de uma rua para a outra, às vezes, despreocupadamente, até. Já chamamos a atenção, na discussão dos elementos de que vem se nutrindo nossa atualidade, para êste aspecto — o descompasso entre as nossas disposições mentais impermeavelmente anti-democráticas, corporificadas na longa experiência "assistencializadora" em que surgimos e crescemos e a cada vez maior necessidade que estamos tendo de interferir no ritmo de nosso desenvolvimento. De interferir também no ritmo de nossa democratização. Necessidade de interferir nesses processos provocada pelas condições faseológicas atuais, fortemente marcadas pela industrialização, que vem modificando rapidamente a nossa estrutura, às vezes ou quase sempre, ainda bem colonial. Necessidade de participar, quer dizer, de "dialogar", de "parlamentarizar", comprometida, porém, não é demais repetirmos, por toda essa experiência de passividade, de "assistencialização", que nos marca profundamente.

Estávamos assim "conformados" em um tipo de vida rigidamente autoritária, nutrindo-nos de experiências verticalmente anti-democráticas, em que se formavam e robusteciam sempre mais as nossas disposições mentais também e forçosamente anti-democráticas, quando circunstâncias especiais alteraram o compasso de nossa vida colonial.

Forçado por estas circunstâncias, chega ao Rio de Janeiro, em 1808, Dom João VI, "príncipe com poderes de rei". (*) Chega e instala-se com toda a sua corte que viria alterar intensamente os costumes, as formas de ser das gentes, não só do Rio de então, atrazada e suja cidade, mas

(*) Gilberto Freyre — Sobrados e Mucambos — Vol. I — pág. 113.

de outros centros provinciais, estimulados pelos prazeres da vida, que a Côrte ostentava.

Não há dúvida de que a presença entre nós da família real e, mais do que isso, a instalação da sede do govêrno português no Rio de Janeiro teria de provocar alterações profundas na vida brasileira. Alterações que, se de um lado, poderiam trabalhar no sentido de propiciar ao homem brasileiro — pelo menos ao homem livre — novas condições com que pudesse êle realizar novas experiências, agora de sentido democrático, por outro lado, antagonicamente, reforçava as velhas tradições verticalmente anti-democráticas. Desta forma, observou-se com a chegada da côrte portuguesa ao Brasil, nos princípios do século passado, o primeiro surto de reformas de que iria surgir, entre outros, o reforçamento do poder das "cidades, das indústrias ou atividades urbanas". O nascimento de escolas. De imprensa. De biblioteca. De ensino técnico. São de mestre Gilberto Freyre, considerando o crescente poder das cidades face ao declínio do patriciado rural, estas palavras: "Com a chegada de Dom João VI ao Rio de Janeiro, o patriciado rural, que se consolidara nas casas-grandes de engenho e de fazenda — as mulheres gordas, fazendo doce, os homens muito anchos dos seus títulos e privilégios de sargento-mor e capitão, de seus púcaros, de suas esporas e dos seus punhais de prata, de alguma colcha da Índia, guardada na arca, dos muitos filhos legítimos e naturais espalhados pela casa e pela senzala — começou a perder a magestade dos tempos coloniais. Magestade que a descoberta das minas, acrescenta, já vinha comprometendo". (*)

Essa transferência de poder ou de "magestade" do patriciado rural, consolidado nas "casas-grandes", para as cidades, então começando a tomar posição diferente — participante — na vida do país, não significava ainda, porém, a participação do homem comum nos destinos de sua comunidade. A grande força das cidades estava na burguesia que se fazia opulenta enriquecendo no comércio e substituindo o todopoderosismo do campo. Estaria também e depois, nas idéias dos bacharéis, filhos dos campos, mas homens fortemente citadinos. Doutôres formados na Europa e cujas idéias eram discutidas em nossas amplamente analfabetizadas províncias, como se fôssem centros europeus.

As alterações que se processaram, realmente grandes,

(*) Obra citada — I vol. — pg. 113.

não tinham nem podiam ter, ainda com a preservação do trabalho escravo impedindo novos surtos de desenvolvimento, que o trabalho livre provocaria, força de promoção do povo, daquele estado de "assistencialização" a que fôra sempre submetido, para o de, mesmo incipiente, participação. Só a partir, repita-se, dos primeiros surtos de industrialização, implicando em modificações de nossa economia, mais fortemente neste século, é que se pode, na verdade, falar de um legítimo ímpeto popular. De uma "voz" do povo. Não "algazarra" do povo.

Observou-se ainda, como consequência, ou como uma das dimensões dêste surto de renovação e de alterações que o país sofreu, com a chegada da Côrte, e em contradição com longínquas e tênues condições de democratização que poderiam ter surgido, por ventura, com a vida das cidades, a europeização ou a reeuropeização do país, a que se aliou todo um conjunto de procedimentos anti-democráticos, a reforçar a nossa "inexperiência democrática".

... "é que, afirma Gilberto Freyre, paralelo ao processo de europeização ou reeuropeização do Brasil que caracterizou, nas principais áreas do país, a primeira metade do século XIX, aguçou-se, entre nós, o processo, já antigo, de opressão não só de escravos ou servos por senhores, (...) de africanos e indígenas por portadores exclusivos da cultura européia, agora encarnada principalmente nos moradores principais das cidades". E mais adiante, dando provas de até aonde chegava êsse todopoderosismo: "O direito de galopar ou esquipar ou andar a trote pelas ruas das cidades repita-se que era exclusivo dos militares e dos milicianos. O de atravessá-las montado senhorilmente a cavalo era privilégio do homem vestido e calçado à européia".

É Gilberto Freyre, ainda referindo-se a aspectos da europeização e reeuropeização, sobretudo do Recife, para êle mais "característica que qualquer outra cidade brasileira, exceção feita da Metrópole (sob alguns aspectos, atípica) do processo de reeuropeização, ou europeização, da paisagem, da vida e da cultura brasileiras", quem afirma: "Assim, ficava proibido, na Cidade do Recife, a partir de 10 de dezembro de 1831, fazer alguém "vozerias, alaridos e gritos pelas ruas", restrição que atingia em cheio os africanos e as suas expansões de caráter religioso ou simplesmente recreativo" (*)

(*) Gilberto Freyre — Sobrados e Mucambos — II vol. págs. 692-693-688-689.

Continuávamos, assim, a alimentar a nossa "inexperiência democrática" e a dela nos alimentarmos. Com imposições. Com o desconhecimento de nossas realidades. Com a superposição a elas de modos de ser estranhos em grande parte à sua índole.

E seria sobre esta vasta "inexperiência democrática", assim caracterizada por uma mentalidade feudal, alimentando-se de uma estrutura econômica e social inteiramente colonial, que inauguraríamos a grande tentativa de um estado democrático.

Importamos as estruturas do estado nacional democrático, com todo o arcabouço de suas leis, sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto. Posição típica ou atitude normal dos grupos humanos que ainda não ganharam lúcida e apropriação do seu ser. Posição ou atitude de alienação cultural, característica da inautenticidade dos povos colonizados. A de se voltarem gulosos e até messiânicamente para as suas matrizes formadoras ou para outras, consideradas em nível superior ao seu, em busca de solução para seus problemas particulares, inadvertidos de que não existem soluções pré-fabricadas e rotuladas para este ou aquele problema, inseridos nestas ou naquelas condições especiais de tempo e de espaços culturais. Qualquer ação que se superponha ao problema ou ao contexto em que acontece o problema, implica numa inautenticidade, por isso mesmo no fracasso da tentativa.

Importávamos o Estado democrático não apenas quando não tínhamos nenhuma experiência de auto-governo acumulada durante toda a nossa vida colonial, experiência de dialogação, mas também e sobretudo, quando não tínhamos ainda condições institucionais capazes de oferecer ao povo inexperimentado, circunstâncias ou clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas. Isto é, superpúnhamos a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem quedava vencido, esmagado e mudo, uma forma política e social, cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade, política e social. A solidariedade social e política, também, a que não poderíamos chegar, tendo parado, como paráramos, na solidariedade privada, revelada numa ou noutra manifestação, como o "mutirão".

"Repousa, com efeito, o funcionamento regular deste novo tipo de Estado, afirma Oliveira Viana, referindo-se ao

estado democrático, na existência, no povo-massa, de umas tantas condições culturais e psicológicas, que constituem a essência de todo o regime democrático, ou mais exatamente, de todo Estado-nação, democraticamente organizado" —. E continua: "Uma destas condições indispensáveis a uma execução eficiente deste novo regime é o sentimento do Estado Nacional, isto é, a consciência, em cada cidadão do povo-massa, de um destino ou uma finalidade nacional ao mecanismo do governo e da administração centrais". (*)

Onde, porém, buscamos as condições de que tivesse emergido uma consciência popular democrática, permeável e crítica, sobre que se tivesse podido fundar autenticamente o mecanismo do estado democrático, messiânicamente transplantado?

No nosso tipo de colonização à base do grande domínio? Nas estruturas feudais de nossa economia? No isolacionismo em que crescemos, até internamente? No todopoderosismo dos senhores "das terras e das gentes"? Na força do capitão-mor? Do sargento-mor? Dos governadores gerais? Na "fidelidade" à coroa? Naquele gosto excessivo da obediência, a que Saint-Hilaire se refere como sendo adquirido pelo leite mamado? Nos centros urbanos criados verticalmente, sem o pronunciamento do povo? Na escravidão? Nas proibições inúmeras à nossa indústria, à produção de tudo que afetasse os interesses da metrópole? Nos nossos anseios, às vezes até líricos, de liberdade, sufocados, porém, pela violência da metrópole?

Na educação jesuíta, verbosa e superposta à nossa realidade, em grande parte?

Na inexistência de instituições democráticas? Na ausência de circunstâncias para o diálogo em que surgimos e em que crescemos? Na autarcização dos grandes domínios, asfixiando a vida das cidades? Nos preconceitos contra o trabalho manual, mecânico, decorrente da escravidão e que provocavam uma cada vez maior distância social entre os homens? Nas câmaras e nos senados municipais da colônia, vivendo de eleitos cujos nomes haviam de estar inscritos nos livros da nobreza? Câmaras e Senados de que não podia participar o homem comum, enquanto homem comum? No descaso à educação popular a que sempre fomos relegados?

Onde as condições de que tivessem emergido e se nutrido disposições mentais críticas e por isso mesmo per-

(*) Oliveira Viana — Instituições Políticas Brasileiras — I vol. — pág. 195.

meavelmente democráticas? Na força das cidades, fundada no poderio de uma burguesia enriquecida no comércio, que substituiu o poder do patriciado-rural em decadência?

Não, estas não teriam sido condições que tivessem constituído aquêlê "clima cultural específico" ao surgimento dos regimes democráticos. A democracia, que antes de ser forma política, é forma de vida, que se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe.

"A democratic reform, afirma Zevedei Barbu, or democratic action in general, has to "be brought about not only with the assent of the people, but by their hand". Now, continua o psicólogo social romeno, this is obviously true, but it requires certain qualifications. In order to make their society "by their hand" the members of a group have to possess considerable experience in, and knowledge of, public administration. They need also certain institutions which allow them to take a share in the making of their society. But, conclui o professor romeno, they need something more than this; they need a specific frame of mind, that is, certain experiences, attitudes, prejudices and beliefs shared by them all, or by a large majority". (*)

Entre nós, tem acontecido exatamente o contrário. O alheamento do povo. O seu quietismo. A sua "assistencialização". De algum tempo para cá, na verdade, sendo substituídos por anseios e ímpetos de participação.

O que se pode afirmar é que, de modo geral, ou o povo ficava à margem dos acontecimentos ou a êles era levado, quase sempre, mais como "algazarra" mesmo, do que porque "falasse" ou tivesse voz. O povo assistiu à proclamação da República "bestificado" — foi a afirmação de Aristides Lobo, repetida por todos. Não terá sido realmente apenas a proclamação da República a que êle tenha assistido "bestificado". Fernando de Azevedo (**) acrescenta mais recentemente o "golpe de estado de 10 de novembro de 1937, sem qualquer participação das camadas populares".

Ainda hoje, apesar de tôdas as condições favoráveis à

(*) Zevedei Barbu — Democracy and dictatorship — pág. 13.

(**) Fernando Azevedo — A educação entre dois mundos — pág. 30.

democratização política e cultural que estamos vivendo, sente-se claramente um gôsto às vêzes irreprimível pelas soluções verticais, anti-democráticas. Algumas vêzes "cordeiramente" vestido êste gôsto de eufemismos como "soluções de emergência" ou "esquemas" para salvar a democracia" ...

Outras vêzes apresentado pelo próprio nome, o de formas ditatoriais.

O que assusta sobretudo a nossa "inexperiência democrática" e a vem assustando cada vez mais, é a crescente participação do povo nos acontecimentos políticos brasileiros. Daí, a procura de soluções que levem o país àquela curiosa "democracia sem povo", anotada lúcida mente pelo prof. Djacir Menezes e já várias vêzes citada por nós.

Acreditamos, porém, na diluição da nossa ostensiva "inexperiência democrática", a pouco e pouco abalada pela força das novas condições faseológicas brasileiras, inauguradas com os primeiros surtos de industrialização do país e que vem implicando na substituição de nossas estruturas coloniais. "Inexperiência" que será substituída por outra forma de experiência — a da "dialogação", a da "parlamentarização", em consonância com o clima cultural novo, que vem ampliando incoercivelmente as áreas de participação do povo.

Daí, para nós, o nosso grande problema estar em sabermos dar um passo. Dar o passo da "assistencialização" para a "dialogação". Dar o passo da autoridade externa, impermeável e autoritária, rígida e anti-democrática, que nos marcou intensamente, para a autoridade interna, permeável, crítica, plástica, democrática. O problema está, então, em "introjetarmos" a autoridade externa e darmos nascimento à autoridade interna, à razão ou à consciência transitivo-crítica, indispensável à democracia. Alguns dos descompassos de nossa vida democrática ainda estão situados aí: no descompasso entre a autoridade externa que a nossa "inexperiência democrática" insiste ainda em enfatizar e a interna, que ainda não chegou a corporificar-se. Estamos, assim, vivendo um momento também difícil, chamado de crítico, precisamente porque de transição. Daí, insistirmos tanto nas relações de organicidade do nosso processo educativo com a nossa atualidade tão rica de contrários, no sentido de diminuí-los. Sobretudo no sentido de ajudar, em conexão com o clima cultural presente, a incorporação, na experiência do homem brasileiro, de formas de vida democrática.

tangíveis". J. Lúcio Azevedo — "Épocas de Portugal Econômico. — Esbôço de História" — pg. 237.

— N O T A S —

- I — O Brasil nasceu e cresceu sem experiência do diálogo. Sem direito à "fala" autêntica. De cabeça baixa. Com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem contactos. Sem escolas. São de Vieira, num dos seus Sermões, citado por Berlinck, estas palavras: "Por isso Cristo nenhum enfêrmo curou com mais dificuldade, e em nenhum milagre gastou mais tempo, que em curar um endemoniado mudo. O pior acidente que teve o Brasil em sua enfermidade, continua Vieira, foi o de tolher-se-lhe a fala" — "Fatores adversos na formação brasileira" — página 86.
- II — "A fôrça concentrou-se nas mãos dos senhores rurais. Donos das terras. Donos dos homens. Donos das mulheres. Suas casas representam êsse imenso poderio feudal". — Gilberto Freyre, "Casa Grande e Senzala", 8.^a Edição — Página 26 — Prefácio.
- III — "Os prospectos da nova descoberta só mediana atração tinham para o soberano e seus navegadores, que a opulência da Índia embriagava. As sondagens ao sertão, nas expedições sucessivas, a riqueza que revelaram foi a do pau empregado na tinturaria, de que logo a coroa assumiu o monopólio. A busca de metais preciosos, cuja existência se inferia dos que tinham achado na sua demarcação os espanhóis, resultaram infrutíferas. Pouco a pouco foi declinando o interesse, que a novidade do descobrimento acaso suscitaria, e as atenções permaneceram fixas no Oriente, fonte de riquezas

- IV — Referindo-se a êste desamor à terra que dificultou, na verdade, a integração do homem com ela, afirma Nóbrega, em uma de suas cartas: "Esta terra hé tão pobre ainda agora, que dará muito desgosto aos officiaes de V. A., que lá tem, com verem muito gasto e pouquo proveito ir de quá, maiormente haqueles que desejão mais irem de quá muitos navios carregados de ouro que pera o ceo muitas almas pera Christo, se se não remedear em parte com V.A. mandar moradores que rompão e queirão bem à terra, e com tirar officiaes tantos e de tantos ordenados, os quais não querem mais que acabar seu tempo e ganhar seus ordenados, e terem alguma aução de irem importunar a V. A. E como este hé seu fim principal, não querem bem à terra, pois tem sua afeição em Portugal, nem trabalhão tanto pella favorecer como por se aproveitarem de qualquer maneira que poderem. Isto hé o geral, posto que entre elles averá alguns fora desta regra". Padre Manoel da Nóbrega — Cartas do Brasil e Mais Escritos — Coimbra 1955 — Página 114.
- Nêste mesmo sentido, afirma o grande mestre Gilberto Freyre: "É verdade que muitos dos colonos que aqui se tornaram grandes proprietários rurais não tinham pela terra nenhum amor nem gôsto pela sua cultura".
- E mais adiante: "Considerando o elemento colonizador português em massa, não em exceções, como Duarte Coelho — tipo perfeito de grande agricultor, — pode dizer-se que seu ruralismo no Brasil não foi espontâneo, mas de adoção, imposto pelas circunstâncias. Para os portugueses o ideal teria sido não uma colônia de plantação, mas outra Índia com que israeliticamente commerciassem em especiarias e pedras preciosas; ou um México ou Peru donde pudessem extrair ouro e prata". Gilberto Freyre — Casa Grande e Senzala — 1.^o Volume — Páginas 124-5.

- V — Entendemos por mutismo brasileiro a posição mera-

mente expectante do nosso homem diante do processo histórico nacional. Posição expectante que não se alterava em essência e só acidentalmente, com movimentos de turbulência. Cessados os momentos de turbulência, a constante, mais uma vez, era o mutismo, o alheamento à vida pública. Por isso é que se faz interessante não confundirmos perturbações, que ainda são mutismo, com “voz” autêntica. Esta, que opomos àquele, se acha contida no nosso conceito de “dialogação”, que corresponde ao de “parlamentarização” do Professor Guerreiro Ramos. São sugestivas, neste aspecto, as palavras de Oliveira Viana, na página 186 do 1º volume de suas “Instituições Políticas Brasileiras”, 2ª Edição: “Todo o aparente espírito eleitoral que o povo massa revelava — as suas agitações, os seus tumultos, as suas violências e desrespeitos à autoridade — não partiam propriamente desta massa, não eram iniciativa dela — e, sim, da nobreza, sempre apaixonada, dos senhores rurais, que a incitavam e a induziam à luta”.

VI — “Em verdade, diz-nos Rugendas em sua “Viagem Pitoresca Através do Brasil”, página 185, existem leis que impõem certos limites ao arbítrio e à cólera dos senhores, como por exemplo, a que fixa o número de chicotadas que é permitido infligir, de uma só vez, ao escravo, sem intervenção da autoridade; entretanto, como já dissemos acima, essas leis não têm força e talvez mesmo sejam desconhecidas da maioria dos escravos e senhores; por outro lado, continua o visitante, as autoridades se encontram tão afastadas que, na realidade, o castigo do escravo por uma falta verdadeira ou imaginária, ou os maus tratos resultantes do capricho e da crueldade do senhor, só encontram limites no medo de perder o escravo, pela morte ou pela fuga ou no respeito à opinião pública”. Este último limite deveria ser realmente o mais frágil deles.

VII — Na página 198 do seu já referido estudo, em muitos aspectos interessante, citando Feijó, comenta o senhor Berlinck: “Eu creio mesmo”, dizia Feijó em 1838, quando a vontade de deturpar o Ato Adicional

já assoberbara muitos homens públicos, “que não haja uma eleição para juiz de paz que seja eleição do povo; três ou quatro indivíduos atropelam tudo e fazem o que querem”.

VIII — “Foi então o Brasil uma sociedade quase sem outras formas ou expressões de status de homem ou família senão as extremas: senhor e escravo. O desenvolvimento de “classes médias” ou intermediárias de “pequena burguesia”, de “pequena” e de “média agricultura”, de “pequena” e de “média indústria” é tão recente, entre nós, sob formas notáveis, ou, sequer, consideráveis, que durante todo aquele período (refere-se ao período que vai do século XVI ao XIX) seu estudo pode ser quase desprezado; e quase ignorada sua presença na História Social da Família Brasileira” Gilberto Freyre — Sobrados e Mucambos — 1.º volume — Página 52.

IX — As restrições aos contactos da colônia não se cingiam apenas aos que poderia ter com o exterior — o que ameaçaria os interesses de Portugal — mas também aos que poderiam ter sido feitos internamente, de capitania para capitania. A ausência destes contactos talvez tenha agravado, em nós, o fraco senso do nacional, ainda hoje marcante e comprometedor do nosso processo democrático.

III CAPÍTULO

Discutimos, nos capítulos precedentes, o que consideramos a antinomia fundamental de nossa atualidade, a que se ligam, ramificando-se, outras tantas dimensões de nosso processo histórico-cultural. Referimo-nos à antinomia "inexperiência democrática" — "emersão do povo na vida pública nacional", em decorrência dos incontidos impulsos democráticos, derivados da industrialização do país. Quer dizer, "de transformações da infra-estrutura que levam o país à superação do caráter reflexo de sua economia". (*)

O grande problema de nossa educação atual, o seu mais enfático problema, é o de sua inadequacidade com o clima cultural que vem se alongando e tende a se alongar a todo o país. É uma educação em grande parte, ou quase toda, fora do tempo e superposta ao espaço ou aos espaços culturais do país. Daí a sua inorganicidade. A sua ineficiência, contra que vêm se levantando "criticamente" conscientes os Anísio Teixeira, os Fernando de Azevedo, os Lourenço Filho, os Almeida Júnior, os Faria Gois, os Artur Rios, os Roberto Moreira, para só citar êstes.

Parece-nos que uma das fundamentais tarefas da educação brasileira, vista sob o ângulo de nossas condições faseológicas atuais, será, na verdade, a de criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis, com que êle possa superar a força de sua "inexperiência democrática". (I) Superar esta força e, perdendo o quase assombro em que se acha hoje, inserir-se à vontade no clima da participação e da ingerência. E isto, em todos os graus. No da educação primária. No da média. No da universitária. E em qualquer tipo de ensino. No técnico. No humanista. Mais que isso. O problema transcende as próprias

instituições pedagógicas de educação formal e exige planejamento que envolva a própria estrutura de instituições em que a educação se processa informalmente, mas de que derivam marcas às vezes ou quase sempre tão fortes quanto as deixadas pela escola. (II) Em certos casos, até mais fortes. Principalmente no homem chamado do povo, cuja escolaridade, quando tem, vem se fixando, em média, entre dois e três anos.

Instituições ou agências sociais, particulares ou públicas, ao lado das próprias empresas, grandes ou pequenas, que poderiam estar adotando procedimento de que resultasse o exercício do auto-governo por parte de seus clientes como de seu operário. Exercício de participação e de crítica. De sugestões ao próprio comando da empresa, através de um sem número de meios. Exercícios, assim, de ingerência, ao em vez do "paternalismo ilustrado de la empresa industrial (que) puede llevar consigo al fracaso y descartar de esa manera los principios sobre los que afirma basarse: los principios de las modernas normas de "relaciones humanas". (*)

Desta forma, necessitamos, no momento, não apenas de uma revisão de todo o nosso processo educativo, verbosamente assistencialista e por isso mesmo anti-democrático, com que substituamos a "atitude" atual de nossa escola diante de sua contextura, mas, também, de planejamento que vise a situar todas essas agências sociais, assim como empresas, que agregam homens em torno de trabalho ou de assistência, em uma linha diferente. Em diferente "atitude". Naquela a que nos referimos na introdução deste estudo: a do trabalho do homem com o homem.

Revisão do nosso processo educativo de que surja o seu enraizamento na realidade local, ampliando-se aos planos regional e nacional.

Assim, o problema se faz amplamente político. E político não só no sentido da indispensável descentralização da educação, ardente e lucidamente defendida pelo Professor Anísio Teixeira, mas também, no da planificação de medidas com que se obtenham reformas no comportamento das agências particulares, extra-pedagógicas.

Temos insistido, em todo o desenvolvimento de nosso estudo, na necessidade de nos pormos em posição orgânica

(*) Peter Drucker — La nueva sociedad — Anatomía del orden industrial — pág. 155.

face aos problemas de nossa sociedade, para a validade de nossos projetos. Mais ainda — para que possamos projetar. Posição somente esta, que dará autenticidade a esses projetos. E idêntica àquela sugerida por Mannheim, quando afirma que "hemos de enfrentar los acontecimientos futuros en el plano de un pensamiento consciente, enraizado en el conocimiento concreto de la sociedad". (*)

E é exatamente o "conhecimento concreto" de nossa sociedade ou de aspectos mais importantes de sua atualidade, que nos adverte de certos perigos para nossa democracia em aprendizagem, paradoxalmente contidos entre as mesmas forças que nos estão levando à democratização. Que estão levando o homem brasileiro à posição participante no processo político nacional.

Expliquemo-nos: é que, se, de um lado, a industrialização vem retirando o homem nacional de sua tradicional posição quietista ou de seu também tradicional mutismo, jogando-o nas aglomerações urbanas, às lutas de suas reivindicações, promovendo-lhe a consciência intransitiva à transitivo-ingênua com que, mais permeável, ganha "voz", que antes não tinha, de outro, a industrialização vem intensificando formas "assistencializadoras" de ação, já analisadas por nós e que, "domesticando" o homem, lhe dificultam a promoção da consciência ingênua à crítica, somente com a qual chegaremos à democracia como forma de vida, permeável e flexível, sobre que se fundará a democracia, forma de governo.

Referimo-nos, já, à distorção a que está sujeita a consciência transitivo-ingênua, promovida automaticamente pela industrialização, a formas intensamente impermeáveis e rígidas que caracterizam a massificação.

O que teremos de fazer, no caso, é aproveitar as forças positivas da industrialização — aquelas que impulsionam o homem às posições participantes — e atacar todas as outras, de que decorra ou possa decorrer a passividade ou a passionalidade no comportamento do nosso homem.

Certos, assim, de que a "participação" decorrente de posições passionais ou míticas não se deve confundir nem identificar com a participação verdadeiramente democrática. Nesta, ao contrário daquela, que se caracteriza por forte teor de emocionalidade, há lucidez, há criticidade.

(*) Karl Mannheim — Diagnóstico de nuestro tiempo — pág. 12.

Temos, então, de nos capacitar desta verdade: uma sociedade que vem sofrendo alterações tão radicais e às vezes até bruscas, como a nossa, e em que as transformações tendem mais e mais a contar com a participação do povo, que já não se satisfaz, como antes, com as velhas posições quietistas diante dos problemas, necessita de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma, repita-se, em adequacidade com as suas condições especiais. E mais ainda, que atinja a própria organização e o próprio trabalho de agências ou instituições sociais outras, ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas.

Necessitamos de todo um clima favorável ao desenvolvimento da decisão. Vale dizer, em que se estimule a consciência transitivo-crítica. Neste sentido, faz Mannheim afirmações que se ajustam bem às nossas condições atuais ou, mais precisamente, às condições que começamos a viver. Textualmente, diz êle: "pero en una sociedad en la que los cambios más importantes se producen por medio de la deliberación colectiva y en donde las revaloraciones deben basarse en el consentimiento y en la comprensión intelectual, se requiere un sistema completamente nuevo de educación; um sistema que concentre sus mayores energias en el desarrollo de nuestros poderes intelectuales y que dé lugar a una estructura mental capaz de resistir el peso del escepticismo y de hacer frente a los movimientos de pánico cuando suene la hora de la desaparición de muchos de nuestros hábitos mentales". (*)

Se, na verdade, ainda não vivemos uma fase, como de resto já o ressaltamos, em que "as mudanças mais importantes se produzam por meio da deliberação coletiva", o crescente ímpeto popular nos levará a êste ponto, desde que não haja involução nele, que o deforme ou o distorça, fazendo-o mais fortemente passional que crítico.

Êste, portanto, dos mais importantes objetivos de nosso trabalho educativo atual. Neste aspecto, se nos afigura êle altamente humanista. Trabalho que, mais amplamente, será de uma política de planificação democrática, em consonância com a nossa atualidade. Planificação que não significa dirigismo, ou coordenação dirigista, como adverte Mannheim.

(*) Karl Mannheim — Diagnóstico de nuestro tiempo — págs. 31-32.

Discutamos, inicialmente, a revisão de nosso agir educativo, partindo de nossa escola primária.

O seu grande óbice, talvez o maior mesmo, se encontra no centralismo asfixiante de nossa política administrativa, tão combatido pelo Professor Anísio Teixeira. Centralismo que, segundo já acentuamos na introdução e sobretudo no primeiro capítulo dêste estudo, é uma das manifestações de nossa "inexperiência democrática". Daí a sua preservação, em que pesem as críticas que lhe são feitas. Em que pesem as sugestões no sentido de sua superação. "Tenhamos, pois, brada Anísio Teixeira, o elementar bom senso de confiar no país e nos brasileiros, entregando-lhes a direção dos seus negócios e sobretudo, da sua mais cara instituição — a escola, cuja administração e cujo programa deve ser de responsabilidade local, assistida e aconselhada tecnicamente pelos quadros estaduais e federais". (*)

Êste centralismo, que envolve todo o nosso agir educativo, é antes uma posição política. É uma atitude enraizada em nossas matrizes culturais. É a êle que se deve, em grande parte, a inorganicidade de nossa educação. E isto porque é do centro que se ditam as normas, distanciadas assim das realidades locais e regionais a que devem se aplicar. Daí a necessidade, enfatizada por Anísio Teixeira, de uma reforma antes de tudo política, de que nascesse a organicidade de nossa educação.

A escola, neste caso, passaria a ser uma instituição local, "feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora una nos objetivos e aspirações comuns". (**)

O seu enraizamento nas condições locais e regionais, sem esquecer os aspectos nacionais, é que possibilitará o seu trabalho de identificar seu educando com o seu tempo e o seu espaço. E isto porque a sua programação será a própria vida comunitária local, tanto quanto possível trazida para dentro da escola, como pesquisada e conhecida fora dela.

Trabalho de identificação do educando com a sua contextura, feito em grupo, mesmo que não seja a sua individualidade esquecida, de modo que se vá dando ao brasileiro o sentido de equipe, que o prepare para a solidariedade social e política.

(*) Anísio Teixeira — Educação não é privilégio — pág. 53.

(**) Anísio Teixeira — Obra citada — pág. 52.

Desta forma, encaminharemos o nosso agir educativo no sentido da consciência do grupo e não no da ênfase exclusiva do indivíduo. Sentimento grupal que nos é lamentavelmente ausente. As condições histórico-culturais em que nos formamos e que analisamos no capítulo anterior, nos levaram a esta posição individualista. Impossibilitaram a criação do homem "solidarista", só recentemente emergindo das novas condições culturais que vivemos, mas indeciso nessa solidariedade e necessitando por isso mesmo, de educação fortemente endereçada neste sentido. De educação que deve desvestir-se de todo ranço, de todo estímulo a esta culturoológica marca individualista. Que dinamize, ao contrário, o espírito comunitário.

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto. A da intimidade com eles. A da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A do trabalho. A da vitalidade, em vez daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de "inert ideas" — that is to say, ideas that are merely received into the mind without being utilised, or tested, or thrown into fresh combinations". (*) Escola que, plural nas suas atividades, criará circunstâncias as quais provoquem novas disposições mentais no brasileiro, com que se ajustará em condições positivas ao processo de crescente democratização que vivemos. Escola que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao em vez de escravizar crianças e mestras a programas rígidos e nocionalizados, faça que aquelas aprendam sobretudo a aprender. A enfrentar dificuldades. A resolver questões. A identificar-se com sua realidade. A governar-se, pela ingênua nos seus destinos. A trabalhar em grupo.

Não há nada que mais contradiga a rebelião popular — uma das mais promissoras notas do clima cultural novo que estamos vivendo — do que uma escola que não jogue o seu educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma escola que, em vez de se identificar com a força de democratização, característica da nova

(*) A. N. Whitehead — The aims of education and other essays — págs. 1-2.

cultura que vivemos agora, intensifique a nossa "inexperiência democrática", alimentando-a.

Não será demais afirmarmos que nossa escola vem fazendo exatamente isto. Vem perdendo-se em estéril bacharelismo, ôco e vazio. Bacharelismo estimulante da palavra "fácil". Do discurso verboso. Da "assistencialização" educativa que, não há dúvida, é eminentemente anti-democrática. E será o diálogo democrático que possibilitará em nós a criação de hábitos de servir. "Êstes hábitos de "servir" ao bem comum, diz Oliveira Viana, (*) se incutidos metódicamente, acabarão penetrando o sub-consciente do brasileiro, transformando-se em sentimentos: em sentimento do dever cívico; em sentimento do bem comum; em consciência coletiva; em preocupação dominante do interesse público: — e a revolução estará feita" — conclui otimista.

Parece-nos esta afirmação de Oliveira Viana incidir num dos aspectos centrais, nevrálgicos, de todo o nosso esquema educativo. De nossa educação para a democracia.

Entre nós, a educação tem de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições mentais democráticas, através de que se substituem no brasileiro antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos, de participação e ingerência. Hábitos de colaboração. Aspecto este já afirmado várias vezes por nós e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia, neste país, precisa ser realçada. Aspecto importante de nosso agir educativo, pois, se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem autênticos dentro da moldura do estado-nação em que vivemos, da forma democrática de governo, resta-nos, então, aproveitando as condições do novo clima cultural, eminentemente propícias à democratização, apelar para a educação, como ação social, através de que incorporemos ao brasileiro êstes hábitos.

O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida brasileira, não é só o do alarmante índice de analfabetismo e a sua conseqüente erradicação. (III) Não será a exclusiva erradicação do analfabetismo que atingirá totalmente a nossa antinomia fundamental. É evidente que a extinção do analfabetismo criará melhores

(*) Oliveira Viana — Problemas de Organização e Problemas de Direção — pág. 34.

condições para a mão de obra especializada de uma sociedade em processo de desenvolvimento. Cada vez mais necessitada de trabalho qualificado. De operariado capacitado tecnicamente, a que se pode chegar com maior facilidade, quando se conta com homens alfabetizados, entendendo-se por alfabetização mais que ler e escrever rudimentarmente. O problema para nós prossegue, transcende a erradicação do analfabetismo e se situa na necessidade de erradicarmos também a nossa "inexperiência democrática", através de uma educação para a democracia, numa sociedade que se democratiza. Não será, porém, com essa escola desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra "milagrosamente" esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades em que o educando ganhe experiência do fazer, que daremos ao brasileiro ou desenvolveremos nele a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização.

Não será essa escola, (IV) de quatro e até três horas diárias, parada mais de três meses ao ano, com professores mal preparados, devido mesmo à deficiência das escolas normais, escola perdida, toda ela, ou quase toda, no nervosismo imposto pelo cumprimento dos programas, feitos às vezes até revelando certa intimidade com problemas locais e regionais mas, cedo, "verbalizados", transformados assim em noções que se ditam e impõem ao educando, que irá integrar êsse educando academizado com as realidades, agora, desgraçadamente, nacionalizadas. Escola que, diminuída no seu tempo, está intimamente ligada à falsa concepção que temos de sua instrumentalidade — falsa concepção que Anísio Teixeira chama de "concepção mágica ou mística da escola". (*)

Não será com essa escola, hoje ainda mal preparada materialmente, sem equipamentos, sem adequado material didático, sem condições higiênicas, sem vitalidade, sem verba, que poderemos ajudar o nosso educando a inserir-se no processo de nossa democratização e de nosso desenvolvimento.

Não será com o descaso ainda ostensivo dos poderes públicos, sobretudo federais, pelo problema da escola primária brasileira em oposição aos gastos, às vezes não muito bem aplicados, com o ensino superior, que faremos uma

(*) Anísio Teixeira — A educação e a crise brasileira — págs. 147-249.

escola primária capaz de cumprir a sua tarefa de dar educação básica ou fundamental ao povo brasileiro. (V)

Nada, ou quase nada, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos "achados" — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica — estamos fazendo, em nossa escola. Pelo contrário, o seu comportamento perigosamente superposto à realidade ou à sua textura tempo-espacial, intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua. (VI) A própria posição de nossa escola, acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra fácil, pela memorização de trechos enormes, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir todos os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua.

Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa "inexperiência democrática" as raízes deste nosso gosto da palavra ôca. Do verbo. Da ênfase nos discursos. Do torneio da frase. É que, toda esta manifestação oratória, quase sempre também sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade, característica da consciência crítica. E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática. Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais orgânicamente ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas, que exijam dele o conhecimento de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas, palavrescas, de representá-la. (VII) Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingênuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parece mesmo a grande característica negativa de todo o nosso agir educacional — a de vir enfatizando cada vez mais em nós as posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco, ou quase nada, no nosso processo educativo, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo, ou quase tudo vem nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao conhecimento memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração do que quere-

remos conhecer, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria.

Observe-se como vêm coincidindo entre nós, com exceções que não chegam a modificar o quadro geral, a incidência de nosso gosto pelas manifestações verbais e a nossa enfática "inexperiência democrática". A nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da inquirição, da investigação, da pesquisa que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática.

"Dão a vida por falar, (os brasileiros) mesmo quando é para não dizer nada" — são palavras de Ina Von Binzer, arguta observadora de nossos costumes, que esteve entre nós no século passado. "Com a eloquência que esbanjam num único discurso, continua a educadora alemã, poder-se-iam compor facilmente dez em nossa terra; embora não possuam verdadeira eloquência nem marcada personalidade, falando todos com a mesma cadência tradicional usada em toda e qualquer circunstância. Tudo é exterior, continua, tudo gesticulação e meia cultura. O fraseado pomposo, a eloquência enfática já são por si próprios falsos e teatrais; mas, se você tirar a prova real, se indagar sobre qualquer assunto, não se revelam capazes de fornecer a informação desejada". (*)

Observe-se, por outro lado, como, somente de algum tempo para cá, se vem sentindo maior preocupação em nos fazermos orgânicos com relação à nossa realidade, em caráter sistemático. É que o impacto da industrialização, estimulando e acelerando a urbanização do país, vem oferecendo circunstâncias novas que o estão levando a uma cada vez maior consciência de si mesmo, com o alargamento da consciência do homem brasileiro, inserido no processo de democratização cultural e política.

Daí a nossa insistência no aproveitamento de nossas condições atuais, altamente favoráveis à revisão de nossa escola. Ao chamamento dela até a sua realidade local e regional. Ao esvaziamento de suas manifestações ostensivamente palavrescas. À superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir e debater. Ora, a democracia e a educação democrática — educação de que precisamos — se

(*) Ina Von Binzer — Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil — pág. 70.

fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de sua comunidade. Os problemas de seu trabalho. Os problemas da própria democracia.

Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as "guarda". Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e de procura. Exige reinvenção.

Não será possível, repita-se, com uma escola assim, formarmos homens que se integrem neste impulso de democratização que nos caracteriza atualmente. E não será possível porque esta escola contradiz este impulso e enfatiza a nossa "inexperiência democrática". É uma escola em relação de antinomia com a emersão do povo na vida pública brasileira. E, por isso mesmo, comprometedora de nossa democratização.

Insistimos então na necessidade que tem o nosso tempo, em ritmo acelerado de mudanças, de ter, em nossas escolas, não apenas centros de alfabetização de nossos meninos, mas centros onde formem hábitos de solidariedade e de participação. (VIII) Hábitos de investigação. Disposições mentais críticas. Oportunidades de participação no próprio comando da escola, através de sugestões, muitas possivelmente inadequadas, cuja inviabilidade será demonstrada pelo educador. "If we want the child to grow up, afirma o professor Lauwerys, into an active and willing participant in the life of his community, we must make him an active and willing participant in his own education". (*)

Daí afirmarmos constantemente: o que importa, sobretudo, é superarmos, em obediência às novas e incontestáveis condições da vida brasileira, caracterizadas pela mudança de posição do povo; de um estado meramente expectante para o participante da vida nacional, todo o nosso processo educativo, intensamente decorativo. Processo que, "destinado ao preparo das nossas diminutas classes de lazer e de mando,

(*) I. A. Lauwerys — The enterprise of education — págs. 53-54.

mando muito mais decorrente do "prestígio" social dessas classes do que de sua competência e, por isso mesmo, fácil de ser exercido — podia ser puramente "decorativo" e ainda assim, atingir os seus objetivos" (*)

Nas condições atuais do país, não. Já não é possível uma educação assim. A emersão do povo na vida nacional está a exigir toda uma revisão em nosso arcaico sistema educacional.

A essa escola verbalista, propedêutica e anti-democrática, por isso mesmo cada vez mais superposta à sua comunidade, oponhamos uma outra escola. A escola centrada na sua comunidade local, vinculada à regional e à nacional. Escola de trabalho, que se incorpore ao ritmo de uma sociedade em processo de desenvolvimento como a nossa. E não esta, que aí temos, pondo toda a sua ênfase no trabalho meramente informativo. Intelectual. Açuçando os seus ouvidos quase de tísica, diria Gilberto Freyre, aos eu fiz, tu fizeste, ele fez, ritmadamente cantados. Aos quatro véses quatro dezesseis. Aos Pará, capital Belém. Aos Bulgária, capital Sofia. Escola que vira as costas às véses desdenhosamente, mas sempre lamentavelmente contra a vida. Ela, que devia estar integrada aos valores de seu espaço local, regional e nacional e de seu tempo, pelo contrário, se fecha a êsses valores todos ou os reduz a dimensões meramente intelectuais. O que faz, então, escola assim, ao em vez de integrar o seu educando, é "domesticá-lo", pelo "assistencialismo" verbal de que o alimenta.

Ao contrário desta, aquela outra, centrada na comunidade e formadora de hábitos, "deverá, assim, organizar-se para dar ao aluno, nos quatro anos do seu curso atual e nos seis a que se deve estender, diz Anísio Teixeira, uma educação ambiciosamente integrada e integradora". "Para tanto, continua o mestre brasileiro, precisa, primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames) e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual". (**)

Será esta, sobretudo, uma escola intensamente inclinada às relações. Ela não se satisfaz em ser "ilha". Ela não teme contactos, porque sabe que dos contactos resultará

(*) Anísio Teixeira — Educação não é privilégio — pág. 40.

(**) Anísio Teixeira — A escola brasileira e a estabilidade social — (In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. XXVIII, nº 67, pág. 7).

enriquecida, enquanto igualmente enriquecerá. Ela não se fecha em si mesma, tímida e medrosa de encontros. Encontros com as famílias de seus alunos. Encontros com as agências sociais de sua esfera de influência. É aberta. É dinâmica. Flexível. Plástica. Democrática, por tudo isso. Disposta sempre a rever os seus planos, ajustados invariavelmente à sua realidade local e regional e em obediência ao sentido da unicidade nacional.

Está inteiramente convencida de que há de se fazer uma agência local, participante da vida comunitária, para que possa influir no seu desenvolvimento. Sabe que seu aluno tem raízes que se fincam em espaços que lhe dão cores e que, desconhecer êsses espaços com suas condições, implica em dificilmente conhecer, compreender e ajudar seu aluno.

O que esta escola, em relação de organicidade com as nossas condições faseológicas atuais, de sociedade em processo de industrialização, tem mesmo de fazer, é integrar-se ao seu meio e ao seu tempo. As suas relações com as outras agências e com as outras escolas, dentro do seu sistema, implicarão na sua vitalidade e na troca de experiências indispensáveis.

É aí, aliás, que ela poderá ajudar, em muito, a identificação do nosso homem com o processo de democratização que nos caracteriza. É que, ao travar relações que devem ser cada vez mais íntimas com as famílias de seus alunos, deve ela criar um clima propício à participação, à ingerência daquelas no seu destino. Quer dizer, as suas relações com as famílias dos educandos, sistemáticas e conscientemente críticas, devem se fazer no sentido da criação e da ampliação da postura participante da família, em alguns dos seus problemas, até agora em regra, considerados privativos seus. Erradamente considerados, acrescenta-se. É o clima da dialogação que a escola há de criar para as famílias a ela ligadas. Clima eminentemente democrático, com que a nossa escola, integrada com a nossa problemática e em fidelidade às suas mais enfáticas notas, ajudará a diminuir o descompasso entre a dimensão externa e a interna de nossa democracia. E isto porque esta dialogação implicará no oferecimento às famílias de oportunidades, de condições, em que experimentem o auto-governo.

Em estudo inegavelmente muito bom, faz o professor José Artur Rios considerações interessantes a propósito do papel que cabe à educação numa sociedade industrial, ou industrializando-se, como a nossa. Educação interessada

sobretudo na formação democrática do homem dessas sociedades, que corre o risco, repetamos nós outros, de massificar-se cada vez mais.

"A democracia não pode subsistir apenas, são do professor Rios as palavras, pelo funcionamento de suas instituições políticas formais". E logo após: "É antes de tudo, uma mentalidade, um sistema de vida, e sua prática não se limita ao recinto dos Congressos ou das repartições. Terá de começar, continua, no jardim de infância e na escola, estender-se aos grupos de jovens e estar presente onde quer que um punhado de homens se reúna para discutir assuntos relativos ao bem comum". (*)

E é essa presença da democracia nas discussões dos problemas comuns que a escola deve promover nos seus encontros com as famílias de seus alunos e também nos seus encontros com seus alunos.

Os círculos de pais e mestres, assim tão acadêmica e bacharelescamente chamados, podem e devem, esvaziando-se dessa ênfase que os vem caracterizando entre nós, ser um dos meios desta experiência de debate democrático. Por isso é, então, que eles têm de se fazer à base das técnicas de discussão de grupo, na escola que nos interessa. Nunca, ou quase nunca, fora dessas técnicas. São elas que os fazem informais e vivos. São elas que lhes dão um clima dinâmico, favorável por isso mesmo à revisão de conceitos. É a dinâmica da discussão que irá levando os grupos de pais a rever até suas atitudes em torno, não apenas de assuntos ou de problemas de educação estritamente familiar, mas também a propósito de assuntos de interesse comum.

São reuniões que devem evitar a verbosidade, a eloquência, até mesmo verdadeira, a sonoridade das palavras, os discursos, as "tiradas" em que tanto nos perdemos. Pelo contrário, devem insistir em todo procedimento que leve o nosso homem a atitudes críticas. A análise de suas próprias afirmações e das afirmações dos demais. Deve ser afastado, então, todo procedimento de que possa decorrer a preservação de posições ingênuas. Por isso que as palestras e conferências feitas para grandes auditórios deixam muitas vezes êsses auditórios em posições mais ingênuas que críticas, devem ser evitadas.

As reuniões que esta escola democrática há de fazer

(*) José Artur Rios — A educação dos Grupos — pág. 23.

serão com pequenos grupos, previamente acertadas, cujo tema será também previamente conhecido das duas partes que o discutirão: Escola-Família.

O que há realmente de mais importante e oportuno nestas reuniões é a possibilidade que elas oferecem à escola de proporcionar às famílias condições de ingerência nos seus destinos. E esta ingerência será, na verdade, um aprendizado existencial da democracia, que a escola de que precisamos, democrática por excelência, enraizada na sua comunidade, oferecerá aos pais dos seus alunos. E a eles também.

A dialogação das famílias com esta escola se fará crescente na medida em que se ampliem as áreas de sua ingerência. Esta ampliação vai se realizar sobretudo com o chamamento que a escola deve fazer às famílias, agregadas em associação, para participar de sua direção. Vê-se assim, como cada vez mais pode caber à escola estimular o surgimento daqueles "grupos primários", referidos por Mannheim, cujos efeitos educativos são de inestimável valor no mundo atual.

Os Círculos de Pais e Professores podem e devem fazer-se meio para a criação das associações de famílias, dentro de cada escola.

Na medida em que se vinculem umas com as outras, bem motivadas pela escola, vai se fazendo fácil, a partir de estímulo objetivo, levá-las a criar sua associação. Com sua diretoria. Com seus objetivos e finalidades. Mas, "desacademizada", "desbacharelizada".

A discussão do problema da merenda escolar, numa das escolas em que tentamos experiência desta ordem, foi a força motivadora para a criação de um "clube dos pais" que de dois anos a esta parte, vem sempre e sempre ganhando participação na vida da escola de seus filhos, em harmonia com a Direção e o corpo docente da referida unidade pedagógica. (*)

Imagine-se o que resultaria de experiência democrática, de auto-governo, numa área qualquer, mesmo de cidade grande, em que toda uma cadeia de escolas primárias e médias com a colaboração da universidade, ligadas entre si e entrozadas nos seus planejamentos, fôsse estimulando a criação de "grupos primários", por sua vez em conexão uns com os outros. Escolas em revisão constante de suas experiências e de suas "atitudes". Ligadas aos problemas gerais

(*) Ver apêndice.

de sua comunidade local. Ligadas às fábricas. Aos clubes. As sociedades beneficentes. À vida inteira, afinal, de sua localidade. Identificando seus alunos com suas dificuldades. Estudando essas dificuldades com seus alunos. Com as associações de pais. Com especialistas. Levando seus alunos, em função dos interesses, às fábricas, aos bancos, aos postos de saúde e trazendo a seus alunos fábricas, bancos, postos de saúde por meio de seus representantes. (*)

Imagine-se o que não poderiam escolas assim fazer no sentido da "ideologia do desenvolvimento nacional", através de cursos em que fossem esses problemas discutidos com a presença do especialista. (IX)

Imagine-se o que não poderiam obter escolas assim democraticamente abertas, com a motivação das famílias a elas ligadas e ampliando essa motivação a outros grupos da comunidade local, no sentido da reforma de deficiências da própria comunidade. Deficiências de que muitas vezes resultam compromissos para a saúde comum.

Deixaria de ser então a escola esta quase "ausência" nas áreas onde se instala e passaria a ser o que deve ser: "presença" atuante. "Presença" interferente no seu contexto. Algo vivo e orgânicamente integrado no seu contexto. (X)

É o caso, por exemplo, de escolas situadas em áreas não saneadas que podem, levantando o problema concretamente, sugerir que as associações de pais juntamente com outros grupos locais e a colaboração do poder público, cheguem à sua solução.

O que importa é que a escola de nossa atualidade eduque seu aluno e suas famílias no sentido da responsabilidade social e política, de que somos tão carecentes ainda. Responsabilidade que só se ganha vivendo. Que só se obtém inserido em projetos onde seja ela experimentada.

O que importa é que a escola de nossa atualidade, permeável e flexível, fazendo-se centro comunitário, exercite os grupos em torno dela existentes, na análise crítica da problemática local, regional e nacional. (XI) Exercite esses grupos a ela ligados na identificação com os aspectos fundamentais dessa problemática. Posição decorrente da análise crítica anterior. E será essa análise crítica de nossa problemática, a ser feita e refeita constantemente, que irá

(*) Ver E. G. Olsen — La escuela y la comunidad — La educación primaria en America — Seminarios interamericanos de educación.

dando à escola de que precisamos a tarefa de "ideologizadora" desses grupos no processo de nosso desenvolvimento. (XII)

Não estamos realmente emprestando sentido messiânico à escola. Estamos, sim, afirmando e reclamando o seu papel democratizador. Papel que a fará autêntica dentro das condições culturais da nossa atualidade. O que a faz, entre outros aspectos, desatualizada, ineficiente e inorgânica, é a sua insistência em ser bacharelescamente anti-democrática, numa fase eminentemente democrática de nossa história. A sua inadequacidade, a sua inoperosidade estão sobretudo em que, ôca e decorativa, ela vem renunciando a uma fundamental tarefa que as sociedades democráticas modernas ou em processo de democratização, apontam às suas escolas — a da criação de atitudes, a da mudança de atitudes no sentido da democracia. A de "criar o caráter democrático", diz Johnson. (*)

Mantendo-se propedêutica e superposta à sua comunidade, ausente por isso mesmo de sua realidade, ela é e vem sendo uma instituição dolorosamente perdida no tempo e no espaço.

É urgente que nossa escola se centre nas nossas condições culturais de hoje para que não apenas ajude a nossa democratização, mas também evite perigos contidos no próprio ímpeto de participação popular. É que o novo clima que o país está vivendo — o da emersão do seu povo na vida pública — clima em elaboração, precisa, para se fazer autêntico, de cada vez mais condições com que vença o seu grande contrário — o clima da passividade e o da "assistencialização" em que surgimos e crescemos. Ou melhor, com que vença as marcas de que o seu contrário nos impregnou e que, inseridas em nós, estrangulam o nascimento de novas disposições adequadas ao clima de hoje. Mais ainda, precisa de um clima que seja capaz de, aproveitando todo o ímpeto do povo, consubstanciado no que se vem chamando de rebelião popular, lhe dê condições de estabilidade e de equilíbrio. E isto só a educação faz, mas uma educação em relação de organicidade com o seu tempo e o seu espaço e não superposta a eles — livresca e vazia como a nossa, em grande parte. A escola de que precisamos, assim viva, assim democrática — assim formadora de hábitos e não meramente propedêutica — não é escola que

(*) E. S. Johnson — Theory and Practice of the social studies — pág. 1.

apareça por acaso. Sobretudo não é escola que funcione por acaso. Aqui, também, o nosso grande problema é o de passagem ou o do trânsito da escola livresca e anti-democrática para a escola democrática — formadora de hábitos de trabalho, de participação, de crítica, de solidariedade, com que o nosso educando, desenvolvendo a sua dialogação, se integre, com autenticidade, no clima cultural que ora vivemos. É que, mesmo vivendo este clima novo, de crescente democratização, insistimos quase automaticamente, nas fórmulas passadas, que caracterizam a nossa passividade ou a nossa "inexperiência democrática". (XIII)

Daí, o ponto de estrangulamento que essa "inexperiência democrática" ainda continua representando para os surtos de democratização de que vem derivando aquela rebelião popular. Neste sentido é que estamos sendo, cada vez mais dramaticamente, uma sociedade em trânsito. Em trânsito de uma mentalidade rigidamente autocrática, de posições expectantes, para uma mentalidade permeavelmente democrática, de posições participantes. E a dramaticidade desse trânsito está exatamente no que possa acontecer no sentido de sua distorção.

É bem verdade que já contamos com o fundamental para obtermos esta nova postura de nossa escola. Já temos condições culturais favoráveis. Condições que estão incrementando o clima cultural propício às experiências democráticas que, se aproveitadas e "trabalhadas" pela educação, em algum tempo mais, darão surgimento a novas disposições mentais, agora democráticas, porque forjadas em experiências de participação, que tendem a substituir as outras, ainda muito presentes, nascidas e nutridas na nossa dolorosa "inexperiência democrática".

Em decorrência mesmo deste clima cultural novo, cada vez mais vem se agitando entre nós a necessidade de mudarmos de educação. De darmos novos rumos à nossa escola. De ajustarmos-a às condições de nosso acontecer histórico atual. E, na medida em que este clima nos envolve, se ressalta a inorganicidade de nossa educação e de nossa escola. E o angustiante problema do trânsito, de uma escola para a outra, continua. E é um dos aspectos desse trânsito que nos leva a debater o problema das escolas de formação do professor primário.

Escolas também inteiramente desvinculadas de nossa problemática. A importância desta discussão se encontra no

papel que têm estas escolas naquele trânsito. Escolas, porém, como as primárias, superpostas à nossa atualidade a cujas marcantes notas não vêm correspondendo. Como as primárias, bacharelescas, verbosas, autoritárias, no sentido de que sua posição é muito mais na linha da "assistencialização" de seus alunos-mestres, que na da dialogação com eles.

As disciplinas de formação pedagógica, preocupadas que deviam estar com o agir educativo, com a experiência do processo educativo, se perdem, ao contrário, em grande parte, nas digressões quase sempre acadêmicas. Pior, se perdem, não raro, na sonoridade da palavra.

Mais uma vez o nosso reencontro com as nossas matrizes onde nasceu e cresceu a tendência de nossa cultura fortemente palavresca, erradamente chamada, às vezes, de teórica.

Discussão objetiva de nossos problemas, partindo do conhecimento local dos mesmos, emaranhados nas texturas regional e nacional, de que surgisse uma intimidade do futuro mestre com as condições de vida em que se acha, isto, desgraçadamente, não há, em termos práticos. Aqui, em regra, se repete aquela nocionalização de aspectos de nossa realidade, vez ou outra, colocados nos programas, que ocorre nas escolas primárias. Desta maneira, dimensões de nossa realidade, que exigem do educando identificação com elas, para que delas tenha ele a sabedoria verdadeira, quedam distantes do estudante, esquematizadas. Delas assim ganha ele uma sabedoria apenas nocional.

A sociologia que os nossos alunos aspirantes a mestre estudam é, quase toda ela, uma "sociologia enlatada", na expressão um tanto rude, mas correta, do professor Guerreiro Ramos. (*) Sociologia quase sempre de gabinete. (XIV) Quase sempre também preocupada com problemas de outros espaços, numa posição perigosamente alienada quando, realmente, após uma "convivência" com aspectos teóricos daquela ciência, o que se devia discutir com os nossos futuros professores primários era a problemática nacional. Era a análise de problemas regionais e locais. Eram os termos antinômicos de que vem a nossa atualidade se nutrido. A industrialização. A emersão do povo na vida pública brasileira. A inexperiência democrática e as suas raízes culturais. O problema da consciência do homem nacional e as suas ligações com a industrialização. A subestimação nacional e a alienação cultural. O nacionalismo

(*) Guerreiro Ramos — Introdução crítica à sociologia brasileira — pág. 80.

e a auto-apropriação nacional — autenticidade. Massificação. Assistencialização. Dialogação. A escola na atualidade brasileira — o seu papel democratizador. Estes, entre muitos outros problemas de nossa atualidade, deveriam vir sendo estudados, pesquisados e debatidos em nossas escolas de formação de professores.

O professor Guerreiro Ramos (*) insiste na demonstração da necessidade de fazermos nossa “redução sociológica” e sugere como temas imediatos ou de estudos imediatos entre nós alguns dos acima apontados a que acrescenta outros de importância igualmente capital.

Numa sociedade industrial, ou em processo de industrialização, em que as escolas não podem isolar-se nas suas comunidades locais ou manter com outras agências relações apenas espontâneas, mas sistemáticas, os seus professores, em regra, vêm se formando sem nenhuma experiência de como essas relações podem se fazer. No máximo, estão intelectualmente informados de como podem se fazer estas relações. Formam-se sem nenhuma sensibilidade pelos problemas concretos de seu meio imediato, de sua região, de seu país. Formam-se, pelo contrário, desenvolvendo o gosto da palavra vazia. Daí, mais tarde, a desconexão perigosa entre o que se aprende e o que se faz. Entre o que se aprende e aquilo a que se refere o que se aprendeu, tão comuns, à nossa escola primária. O sol da classe de aula, de modo geral, não é o sol cá de fora. É outro, inteiramente nacionalizado. (**) A vida da classe é outra vida. “Encadernada” ou “vestida” de cores às vezes completamente diferentes das cores da outra. Da verdadeira, que está cá fora.

A ingerência dos estudantes nos destinos dessas escolas inexistente, em regra. A sua posição vem sendo a de passividade. No máximo, a de “algazarra”. Nunca, ou quase nunca, a de quem tem “voz”. (***) Dificilmente se lançam em projetos de pesquisas. O seu contacto com a realidade, não apenas de sua comunidade local, mas regional e nacional, se reduz, quando muito, a informações discursivas.

Vem faltando a esses estudantes, amanhã professores primários, a experiência do debate, da discussão em grupo, das soluções cooperativistas, substituída pela da ênfase da

(*) Guerreiro Ramos — A redução sociológica.

(**) Ver Simone Weill — Raíces del Existir.

(***) Ver pág. 67.

posição dogmática do professor, que os situa passivamente.

É a esta postura que costumamos chamar de “assistencialização”, pela demissão que sofre o educando do processo de sua educação. Mais uma vez o nosso processo educativo estrangulando a nossa democratização. A cultura nova ou o novo clima cultural caracterizando-se pela crescente recusa a posições quietistas de nosso povo e as nossas escolas de preparação do professor primário insistindo, de modo geral, nos procedimentos anti-democráticos, como se estivessem formando professores para uma sociedade rigidamente autoritária e não para uma sociedade que se democratiza.

É preciso que se insista neste ponto. As novas condições culturais que foram inauguradas no país, com as alterações infraestruturais, queiram ou não queiram os retrógrados, estão alterando os quadros nacionais. Estão propiciando a emergência do povo na vida pública brasileira e pondo-o em posição participante.

Tôda educação, pois, que não ajude essa promoção, é inadequada, reacionária e perigosa. É perigosa precisamente porque, pressionada pela força das novas linhas culturais, exigindo cada vez maior ampliação das áreas de participação do homem brasileiro, pode entrar em colapso total e disto decorrer a distorção do seu comportamento, de formas verdadeiramente democráticas, para as do deboche. O que não deixa também de representar um compromisso à nossa promoção democrática.

Ao em vez desta educação, em grande parte antiquada, e inadequada às condições de nossa atualidade, autoritária, os nossos futuros mestres, em qualquer escola normal do país, deviam estar sendo formados com alto senso de responsabilidade profissional. Identificados com sua tarefa. Conscios de seu papel altamente formador. Convictos da urgência de sua ação numa sociedade em que se contradizem as forças democratizadoras emergentes, com velhos complexos culturais anti-democráticos.

Esta convicção, porém, como aquela consciência, dificilmente se forma em quem assume postura passiva. Em quem não é inserido num processo dialogal. Em quem não debate. Em quem não investiga. Em quem não discute livremente. Em quem não reelabora. Em quem não reinventa. E isto é exatamente o que ainda não fazemos. Em lugar da reinvenção, da reelaboração, os pontos ditados, a matéria “pré-fabricada”, as afirmações estereotipadas. Em lugar dos contactos diretos com as fábricas, com as escolas

de zonas burguesas e proletárias, os planos de aula acadêmicos. Em lugar de uma visão tanto quanto possível ampla das várias e diferentes condições de escola, de aluno, de níveis os mais opostos, em que e com quem os futuros mestres atuarão, estágios quase sempre numa única unidade pedagógica. Em lugar de um pequeno número de matérias estudadas profundamente, como indica Whitehead, (*) muitas matérias estudadas superficialmente.

De modo geral, todo curso de preparação de nossos professores, como o de preparação de outros profissionais de nível até superior, vem sendo, em regra, bacharelesco. Verboso.

Desta forma, uma primeira revisão, e urgente, na programação e no procedimento dessas escolas de formação de nosso professor primário, seria a que identificasse seu currículo com a nossa atualidade. A que o fizesse sintonizar com aspectos mais gritantes desta atualidade, de que resultasse o esvaziamento de sua ênfase bacharelesca. E, em lugar dela, as oportunidades de convivência do aluno-mestre com o agir educativo aparecessem. Isto implicaria, na verdade, numa modificação radical na estrutura destas escolas de que surgisse um currículo plástico, ao em vez do ainda rígido currículo por matérias. (XVI)

Currículo plástico em que se verificasse inteligente redução das chamadas aulas teóricas, de modo geral verbalizadas, e crescente aumento de oportunidades para trabalhos de ordem prática.

Referindo-se à necessidade desses “trabalhos práticos, de pesquisas, estágios, frequência a bibliotecas” (**) com que se dariam novas perspectivas a nossos alunos-mestres, afirma o professor Paulo de Almeida Campos: “nesse sentido, é de toda conveniência que se reserve aos estágios a maior parte do tempo destinado aos estudos pedagógicos, pois a formação prática dos alunos-mestres constitui um dos aspectos essenciais da preparação profissional do magistério primário”.

Será, precisamente, esta objetiva preparação profissional inadiável e mais — ajustada organicamente às condições gerais do país, sem o esquecimento das regionais e

(*) A. N. Whitehead — The aims of Education and other essays.

(**) Paulo de Almeida Campos — Parecer ao Projeto de Reorganização do ensino normal da Bahia — Revista de Estudos Pedagógicos V. XXIX — nº 70 — pág. 93 — 1958.

locais, onde agirá o mestre — que tirará às escolas de formação do professor primário aquele caráter que fez Fernando de Azevedo chamá-las em 1929 de “liceus para moças”. (*)

Observe-se, mais uma vez, a conexão entre o procedimento “assistencializador” de nossas escolas normais, fugindo ao máximo do preparo profissional de seu aluno e deleitando-se com o verbalismo e o academicismo e a mentalidade inflexivelmente anti-democrática.

Note-se como a esta mentalidade, inflexivelmente anti ou ademocrática, mais ajustadamente vêm correspondendo, entre nós, as posturas de superposição à realidade. As de distância dos fatos. As de aversão à pesquisa. As de repúdio, quase sistemático, às tarefas mais técnicas, que se alongam às profissionais. Daí, talvez, o sentido não profissional destas escolas, transformadas, dolorosamente, em “liceus para moças”. É que elas também estão envolvidas pela nossa “inexperiência democrática”. Marcadas, igualmente, por um falso sentido aristocratizado do saber que, entre nós, de modo geral, parece ainda vir relegando a plano bastardo todo encontro do estudante com a sua realidade concreta. O que nos vem deleitando ainda, e contradizendo certas dimensões mais ostensivas de nossa atualidade, em processo de democratização, é o gosto da palavra. Da sabedoria noçãoal, de que estas escolas, geralmente, vêm se nutrido e nutrido seus alunos-mestres. Alunos-mestres sacrificados, na sua formação, pelo tipo de mentalidade mais rigidamente anti-democrática de nossa formação cultural, antinômica relacionada com a mais recente, que vem se formando entre nós — a plasticamente democrática.

O que nos parece importante, aqui, como lá, com a escola primária, é aproveitarmos as forças deste novo clima cultural e pormos nossas escolas de formação do professor primário em relação de organicidade com aquelas forças. Só assim evidentemente, estaremos formando professores para a nova escola de que precisamos.

Na análise da inorganicidade do nosso processo educativo, que vimos fazendo neste capítulo, não podemos deixar de nos referir a outras dimensões do ensino médio em geral e secundário em particular. Mais uma vez a ostensiva super-

(*) Fernando de Azevedo — Novos caminhos e novos fins — pág. 94.

posição de nosso agir educativo à realidade tempo-espacial em que nos situamos.

Esta superposição, manifestação da inorganicidade de todo o nosso trabalho educativo, só em algumas áreas excepcionalmente menos inorgânico, quando não orgânico, vem se revelando, no ensino secundário, na tendência que se acelera cada vez mais em fazer-se êle meio de seleção social ou de busca de "status" social.

O seu caráter seletivo, de que decorre diretamente o seu tom mais ornamental e florido, se explicaria sociologicamente nas condições de outra fase da cultura brasileira. Fase em que se destinasse êle "ao preparo das nossas diminutas classes de lazer e de mando, mando muito mais decorrente do "prestígio" social dessas classes do que de sua competência e por isto mesmo, fácil de ser exercido" — desta forma, "podia ser "decorativo" e, ainda assim atingir seus objetivos". (*)

Corresponderia êle, então, ao clima cultural caracterizado pelas posições quietistas e meramente expectantes do povo, que não o procuraria nem o poderia fazer, qualquer que fôsse o aspecto como se apresentasse.

Com a emersão do povo na vida pública do país, decorrente das modificações já analisadas por nós, se acelera dia a dia a mudança de suas posições — das expectantes para as participantes.

É precisamente esta crescente participação do povo no nosso processo histórico-social, característica da ampliação de sua consciência, que o está levando a todos os meios de que antes só as "nossas diminutas classes de lazer e de mando" lançavam mão para preservar o seu "status" social.

O ginásio seria apenas um mero "corredor", que levaria privilegiados às escolas superiores, sobretudo às de direito e às de medicina, de onde saíam, não raro, doutores "bacharelizados". A obtenção do título superior, mesmo ornamental, numa cultura a que faltaram experiências democráticas que tivessem implicado na dialogação popular, significava classificação social.

Ao povo, ora em emersão, lhe pareceu imperioso obter melhor "situação" social e o caminho seria o que o levasse às faculdades. Daí a procura enorme do ginásio e sua proliferação, em desconexão mesmo com a matrícula e a permanência nas últimas séries da escola primária — o que

(*) Anísio Teixeira — Educação não é privilégio — pág. 40.

prova o desprestígio desta e o sentido altamente seletivo daquele.

É verdade que grande maioria dos que procuram o ginásio não consegue chegar sequer a seu término. (XVII) Depois de apresentar o quadro que reproduzimos em nota, afirma o prof. Ernesto Luiz de Oliveira Júnior: "Pode-se portanto, afirmar que seis em cada grupo de sete alunos que se matriculam na 1ª série do curso ginasial ficarão pelo caminho, sem terminar seus estudos".

"Êsses números são espantosos, continua o notável professor. Como continuamos a insistir em um tipo de escola tão evidentemente divorciado da realidade brasileira?" (*) Isto não invalida, porém, as afirmações anteriores, que se referem a posições fundadas numa atitude — a que caracteriza o ímpeto popular de promoção.

A solução não estará, na verdade, em se dificultar reacionariamente a ascensão do povo. Estará, antes, em se dar nova orientação ao sentido de "promoção". Em se mudarem os meios dessa promoção, ajustados a outra fase cultural e condicioná-los às notas da fase que vivemos.

Mais uma vez a inorganicidade de nosso processo educativo se manifesta, inclusive no disparate, muito bem analisado pelo professor Carlos Maciel, (**) da programação de um ginásio para o país todo, sem a preocupação de ser êle ajustado a condições de espaços e também de tempos diversos.

Um ginásio academizado, bacharelesco, fabricando "doutores", sem nenhuma vinculação com a nossa ou as nossas realidades. Com uma programação nada flexível. Pelo contrário, rígida. Chela de disciplinas. De línguas que não se aprendem, a não ser "oficialmente". Programas sem nenhuma ou quase sem nenhuma ligação objetiva com a realidade brasileira. Ginásio, como as escolas primárias e normais, insulado. Sem contactos com outras unidades pedagógicas. Sem encontros com agências sociais da comunidade, diante de que é quase total estrangeiro.

A análise, mesmo superficial, do seu currículo, revela, ainda uma vez, a presença vigorosa de um dos termos da antinomia fundamental de nossa atualidade. A presença de nossa "inexperiência democrática". Daí, a verbosidade em que se perde êle, em quase toda a extensão do seu currículo,

(*) Ernesto Luiz de Oliveira Júnior — Doze ensaios de educação e tecnologia pág. 16.

(**) Carlos Frederico Maciel — Problemas do ensino secundário — pág. 64.

reduzido a disciplinas de estudo, que se fazem intensamente palavrescas. Até aquelas cujo aprendizado exige experiências, constatações, se nacionalizam, quase sempre. No currículo, nada, ou quase nada, de atividades com que se propicie aos estudantes o desenvolvimento de sua criticidade. Em que se lhes ofereçam oportunidades de participação. Em que discutam. Em que debatam. Em que pesquisem. Aí também, as "idéias inertes" de Whitehead.

Para que estabeleça relações de identificação com o novo clima cultural do país é preciso que esse ginásio se desbarcharelize. Que se faça vivo. Que se democratize. Que se faça plástico em seu currículo. Que deixe de ser exclusivamente o "corredor" para a universidade e seja também e sobretudo, a agência de educação de nossa juventude. De sua integração a seu tempo e a seu espaço.

E, se o novo tempo vem sendo cada vez mais caracteristicamente democrático, no sentido da amplitude da "diálogo" ou "parlamentarização" do homem brasileiro, não se justifica a continuação de um ginásio em choque com o seu tempo.

Uma das posições "ingênuas" que se pode assumir e, na verdade, vem se assumindo, é a de se multiplicarem os estabelecimentos de ensino secundário com a sua estrutura curricular atual. A que se acrescentem péssimas condições higiênico-pedagógicas, como a falta até de pessoal docente, em nome de maior democratização do ensino ou da cultura. E a "ingenuidade" está exatamente em que não há aí propriamente "democratização" do ensino ou da cultura, mas apenas ampliação de possibilidades de ensino seletivamente anti-democrático ao povo. (*)

Estaria havendo verdadeira democratização do nosso ensino secundário se ele, inclusive, se pudesse fazer um instrumento de democratização — de maior "parlamentarização" do povo brasileiro. E isto é realmente o que não vem acontecendo. A estrutura curricular de nosso ginásio é uma contradição com as notas mais marcantes de nossa atualidade.

Parece-nos bem situada, neste sentido, a posição que o professor Carlos Maciel assume na análise que empreende das relações entre o nosso ensino médio em geral e o secundário em particular e a nossa realidade atual.

Após discutir uma série de ângulos reveladores dos des-

(*) Anísio Teixeira — Educação não é privilégio — pág. 40.

compassos entre aquele ensino e a nossa sociedade em trânsito, sugere que "em vez de o ensino secundário (inautêntico por estar acima das possibilidades reais) representar o grosso do ensino médio, o que se deveria ter feito, o que se deve fazer, é incrementar a multiplicação de toda uma variedade de estabelecimentos de grau médio não secundário, funcionando o secundário apenas como uma franja de rede escolar". (*)

Esvaziado, porém, acrescentemos, de todo o seu verbalismo. Identificado com o nosso clima atual — o da crescente ampliação da mentalidade democrática. (XVIII)

Ao lado desse verdadeiro ensino secundário, "funcionando como uma franja de rede escolar", a multiplicidade de "estabelecimentos de grau médio não secundário", identificados organicamente com as forças marcantes de nossa sociedade em processo de desenvolvimento, como ajustados, igualmente, às particularidades locais e regionais.

Entre esses vários estabelecimentos de grau médio não secundário, e o verdadeiro secundário, "seria preciso, concomitantemente, criar ou multiplicar diversas possibilidades de adaptação e complementação que estabelecessem a comunicação entre os diversos ramos". (**)

Uma estrutura assim poderia dar orientação nova ao sentido da promoção popular. Poderia encaminhar o ímpeto de promoção popular para a linha da realidade brasileira. Poderia colocar o nosso ensino médio em geral e o secundário em particular, em relação de organicidade com a nossa atualidade. Porque, na verdade, o que vem acontecendo com a maioria esmagadora dos que procuram o ginásio brasileiro para a sua afirmação social é uma dolorosa frustração. Não consegue "atravessá-lo" e atingir a universidade e nele nada ou quase nada encontra que lhe possibilite uma atividade prática na sua comunidade, com que se faça útil aos demais e com que se mantenha.

... "como o atual ensino secundário brasileiro não tem em vista preparar para o exercício de uma profissão — afirma em seu excelente trabalho o professor Ernesto Luís de Oliveira Júnior — oitenta e cinco por cento dos alunos matriculados nesse grau de ensino estarão certamente desajustados quando tiverem de ganhar a vida". (***)

(*) Carlos Frederico Maciel — Problemas do ensino secundário — pág. 64.

(**) Carlos Frederico Maciel — Obra citada — pág. 64.

(***) Ernesto Luís de Oliveira Júnior — Doze ensaios sobre educação e tecnologia.

Observe-se que profunda inadequacidade entre um ensino dêste e a nossa realidade atual, de sociedade em processo de desenvolvimento. Em luta para a obtenção de mais altos níveis de vida que se devem alongar às suas populações, muitas delas intensamente sub-desenvolvidas, envoltas em formas de "existência bruta" ou ahistórica. Populações "dobradas sôbre si mesmas", (*) na sugestiva expressão de Fernando de Azevedo.

A educação de nossa juventude vem sendo uma chocante contradição com os mais legítimos anseios de nosso tempo.

Não vem trabalhando, realmente, para a formação, em bases positivas, do que poderemos considerar a frente interna do processo de nosso desenvolvimento econômico. Aquela que está a exigir a constituição urgente de nossos quadros técnicos, com que e só com que, alcançaremos a produtividade indispensável ao nosso desenvolvimento. Na verdade, não é só de capitais que estamos necessitando, mas de pessoal habilitado, que diminua a perda de tempo na produção. De pessoal capaz de planejar. De projetar. De dirigir.

É importante, aliás, que nos defendamos de uma mentalidade que vem emprestando à máquina, em si, poderes mágicos. É uma posição "ingênua", que não chega a perceber que a máquina é apenas uma peça entre outras da civilização tecnológica em que vivemos. Para fazer girar as máquinas, com eficiência, e recolher delas o máximo de que são capazes, se faz necessária a presença do homem habilitado. Do homem preparado para o seu manejo. Não só para o seu manejo, mas também para o seu reparo. Ainda mais, para fazer novas máquinas.

Na medida em que a máquina vem substituindo ao homem nos trabalhos mais pesados, vem a civilização tecnológica exigindo dêle maior grau de educação técnica e científica. Dêle também exigindo maior amplitude de sua criticidade.

Fala-se muito, entre nós, em desenvolvimento econômico, em industrialização rápida das áreas menos desenvolvidas do país, mas, quase sempre, não se pensa na preparação, não só dos técnicos dirigentes e dos médios, como da mão de obra qualificada. Mão de obra de que se precisa para o

êxito de empreendimentos desta ordem. Não que devêssemos, na verdade, parar qualquer tentativa neste sentido, enquanto não dispuséssemos de técnicos e de pessoal habilitado em número suficiente. Mas, já devíamos estar orientando a formação de técnicos de nível médio de acôrdo com as tendências ou a vocação industrial das áreas em ritmo de industrialização.

Mais uma vez voltamos a nos deparar com os nossos já referidos preconceitos contra trabalho manual, alongados aos técnicos, que vêm obstando, em grande parte, a sua formação entre nós.

Daí a necessidade que nos parece urgente de uma "ideologia" da educação técnica, ao mesmo tempo em que se fizessem as reformas necessárias e se preparassem as unidades para tal ensino.

Dêste modo estaríamos identificando uma importante dimensão do nosso processo educativo com as nossas condições faseológicas atuais.

Este capítulo não poderia terminar sem tocarmos no nosso ensino do grau superior.

Aquí, também, teremos de focalizar o processo educativo à luz das forças que constituem a nossa atualidade.

Mais uma vez veremos como o nosso trabalho educativo não vem, em tôda a sua extensão, respondendo aos sinais mais fortes de nossa atualidade.

Não vem, de modo geral, ajustando-se ao ímpeto de democratização que nos caracteriza, nem, por outro lado, ao surto de industrialização, a que a democratização se liga.

Aquí, com a escola superior, continuamos a surpreender, em regra, a mesma superposição à nossa realidade, que vem caracterizando a nossa escola média, como a primária. Superposição que a faz igualmente academizada e bacharlesca.

Distante de nossos problemas, de que às vezes timidamente se aproxima, apaixonada por inócua, quando não comprometedora sabedoria nocional, seu grande e incontido gôsto ainda é o da palavra. Vazia, muitas vezes, ou quase sempre. É o dos esquemas a que se pretende reduzir a realidade. É o das exclusivas preleções teóricas. O seu grande desdém é o dos contactos com os fatos.

Numa fase, como a que vivemos, envolvida pelo ritmo de desenvolvimento econômico, a exigir mais que a multipli-

(*) Fernando de Azevedo — Educação entre dois mundos — pág. 34.

cação de nossos técnicos e cientistas, (*) é difícil surpreendermos as escolas formadoras desses técnicos identificando-os com a prática. De tal modo se exarcerbam essas escolas em uma sabedoria desvinculada da experiência e da realidade, que já são os estudantes que passam a exigir, por meio, inclusive, de greves, que suas escolas lhes ofereçam oportunidades com que se identifiquem com o fazer de suas profissões.

Estes movimentos sugerem, aliás, uma consciência mais lúcida de nossa realidade em nossos estudantes, levando-os a apropriar-se de algumas das mais prementes necessidades de seu tempo.

A desvinculação de nossa escola superior com as necessidades de nosso tempo se faz igualmente com o clima de democratização que vivemos. Nada, ou quase nada, nessa escola, que amplie ou informe os impulsos de rebelião, característicos, de um lado, da própria juventude e de outro, reflexos do clima geral que envolve o país. Clima dos mais promissores, porque revelador da presença participante do povo nos acontecimentos de que já não vem querendo ser quieto assistente.

O que nos parece de incontestável importância é aproveitar esses impulsos de rebelião e transformá-los em "dialogação" ou "parlamentarização" do estudante com a direção da escola.

A dialogação acabaria com os dois mundos em que se vêm, às vezes, dividindo muitas dessas escolas — o dos mestres, o dos alunos. Mundos que não devem apenas se indulgenciar, mas se compreender e ajudar nos seus ângulos diferentes.

Seria, porém, sobretudo, a "dialogação" dos estudantes com a direção da escola, oportunidade magnífica para o aprendizado democrático, iniciado na escola primária e continuado na média.

Por isso mesmo é que, para nós, além de suas preocupações com a formação de profissionais capazes, como as de suas legítimas aspirações pela cultura e pela sabedoria desinteressadas e menos comprometidas, ela precisa se voltar para a identificação de nossa mocidade com aspectos mais gritantes de nossa atualidade.

Parece-nos indispensável, para qualquer universitário

(*) Ver Doze ensaios sobre educação e tecnologia — Ernesto Luiz de Oliveira Júnior.

brasileiro de hoje, estudo, não só teórico, mas acompanhado da observação direta, de nossa realidade política em elaboração. De nossa realidade econômica. O debate de nossos problemas agudos.

Estudos e debates que fossem feitos através de disciplinas como a sociologia, cuja presença em todos os cursos universitários, como estudo geral ou especializado, nos parece de grande importância, e a teoria política.

Sociologia e teoria política, porém, nunca verbalizadas ou academizadas.

Um dos aspectos mais sérios de nossa atualidade, advertem-nos o sociólogo Florestan Fernandes, é a desvinculação entre o Estado brasileiro e a Nação, (*) em alguns setores "vitais para a sobrevivência do Brasil como comunidade política".

É a superposição do Estado à Nação que, por seu turno, num movimento de consciência em elaboração, vem procurando conformá-lo à base de seus anseios presentes.

A grande tarefa de nosso agir educativo, repitamos, para concluir, está centralmente aí — em ajudar a Nação brasileira a crescer nessa elaboração. Daí não ser possível uma revisão fragmentária desse agir, mas total, em relação de organicidade com as nossas atuais condições de vida.

(**) Florestan Fernandes — Existe uma "crise da democracia" no Brasil? In ANHEMBI — Ano IV — Nº 48 — Vol. XVI — novembro 1954 — págs. 459-460.

NOTAS

I — Cada vez mais necessita o homem brasileiro de atitudes mentais que o possibilitem realizar em melhores condições o seu ajustamento a um mundo em ritmo de mudanças rápidas, que exige crescente flexibilidade mental e iniciativa. Que exige decisão. Que requer, na afirmação de Zevedei Barbu — “Democracy And Dictatorship”, página nº 87 — — “more confidence in the capacity of his own mind to grasp the relation between things, to organize his environment, and to discover new forms of adjustment”.

II — Referindo-se à necessidade de ampliação das esferas da ação educativa nas sociedades em que o povo assume posições participantes — em parte o nosso caso — afirma Mannheim, em “Diagnóstico de nuestro tiempo”, pags. 84-85:

“Ningun sistema educativo es capaz de mantener en la nueva generación la estabilidad afectiva y la integridad mental, a menos que esté unida en una estrategia común con las influencias sociales que actúan fuera de la escuela. Sólo mediante la cooperación con ellas, y en nuestros días de modo especial, es posible poner un freno a las influencias sociales que, de outra suerte, desorganizan la vida de la comunidad”.

“Pero tan pronto como las masas hacen politicamente activas, son necesarias nuevas formas de educación, y la selección y mantenimiento de los patrones normativos en extremo individualizados de la élite se transforman en asuntos que interesan a todo el público. En esta fase ya no es posible

limitar el problema de la educación a la escuela". São sugestivas, neste sentido, as palavras do prof. L. Thomas Hopkin em "Interaction — the democratic process", pg. 113.

..., the school is only one of the many occasions for each individual to become educated". E mais adiante:

"The adults who struggle for bargaining position around a council table to settle a difference of opinion between the management and the workers are engaged in an educational activity which may have profound effect upon the future behavior of thousands of people. The parent, continua o prof. de Columbia, in the home who is trying to reach an understanding with his four — year — old boy about some problem of their general living is engaged in a very important educational activity".

III — A percentagem de adultos analfabetos é estipulada em 50% da população nacional. "Educação para o desenvolvimento 1958". M.E.C.

IV — Escola a que vem faltando, desastadamente, integração com atividades artísticas. Atividades artísticas de que era lícito esperar os mais positivos resultados no sentido da liberação da personalidade do educando. De seu equilibrado desenvolvimento. De seu bom ajustamento social, até.

"It is emphasized that artistic activity as a natural activity of man's mental nature not only leads to the successful achievement of a painting, a sculpture or other art form, but it helps to make a whole man; helps to establish him on more satisfactory terms with himself and with his world. In stiffer terms, it has educational and therapeutic values. It is important to the development of personallity and to social, adjustment".

Apresentação de ^{ACTIVITY} *Unfolding of Artistic Process*, (in *The Creative Process*, University of California Press)

V — Para a comprovação estatística do que afirmamos, remetemos o leitor ao estudo minucioso dos profes-

sôres Ricardo Moura e Jesus Belo Galvão, assessôres do Conselho de Desenvolvimento.

— Análise do Esfôrço Financeiro do Poder Público com a Educação — 1948-1956.

— Anexo ao relatório final da comissão de Educação e Cultura do Conselho do Desenvolvimento, instituída para estudar e estabelecer as metas de educação para o desenvolvimento. Rio de Janeiro.

VI — A contradição entre a nossa educação escolar e o nosso tempo é tal que levanta no prof. Anísio Teixeira a convicção de que se está a criar um novo problema — o da educação em si mesma.

"Educação e a crise brasileira" — pág. 146.

VII — "Mas não se pode deixar de reconhecer que a ela — refere-se Fernando de Azevedo na pág. nº 222 do 3º volume de sua "Cultura Brasileira" à "cultura uniformizante assimiladora das classes intelectuais" — é que se prendem alguns dos maiores defeitos de nossa cultura — a tendência excessivamente literária, o gosto da erudição pela erudição, o pendor ou a resignação fácil às elegâncias superficiais do academismo, o desinteresse pelas ciências experimentais, a indiferença pelas questões técnicas e, ainda o divórcio entre o povo e os criadores intelectuais, na política, na literatura, e nas artes".

Será que tudo isso é o resultado dessa "cultura geral eminentemente uniformizante", dessa cultura acadêmica e verbal, ou, pelo contrário, essa cultura acadêmica e verbal, inclinada à erudição pela erudição, à palavra pela palavra, não será a consequência de uma forma da vida rígida e autoritária, que caracterizou a nossa formação?

VIII — "No podemos detener los cambios sociales, con los que tendrán que enfrentarse nuestros hijos, ni aislar las escuelas del resto del mundo. Ni los más conservadores esperan que sus hijos vivan en el mundo que ellos han conocido. Se ven obligados a aceptar la educación con vistas al cambio, no a un ajuste imitativo, y la educación basada en la suposición de que sus hijos deberán resolver los

nuevos problemas que el porvenir les plantee.

Además, puede considerarse a la escuela no sólo como una introducción a una sociedad ya dinámica, sino como un agente de los cambios sociales”.

Mannheim — “Libertad, poder y planificación democrática” — página nº 297.

- IX — Cada vez se faz mais importante, entre nós, que as nossas escolas primárias — e não só elas — se alonguem em autênticos centros de educação de adultos, oferecendo-lhes cursos rápidos e variados, com que vão ajudando-os a ajustar-se à sociedade em transição que estamos vivendo. A educação de adultos, para a sua responsabilidade social e política, é uma das enfáticas exigências da nossa democracia em elaboração, ou em aprendizagem.
- X — Esta é exatamente a escola de que precisamos e que Mannheim chama de “agente de los cambios sociales”.
- XI — Para isso é preciso que essa escola conte com a colaboração imprescindível de cientistas sociais e de técnicos vários, como de assistentes sociais.
Este é um dos aspectos por que vemos com não apenas crescente simpatia mas, sobretudo, com confiança, os centros regionais de pesquisas educacionais e sociais, criados pelo professor Anísio Teixeira. A tarefa que êsses centros desempenharão na reformulação de nosso processo educativo será incontável.
- XII — Esta é a tarefa a que não pode fugir nossa escola, desde que centrada nas nossas necessidades, a de se preocupar com a informação e a formação dos adultos, pais de seus alunos. Daí a necessidade de ser seu pessoal preparado nos métodos, processos e técnicas da educação de adultos. Técnicas de educação informal. De discussão em grupo. Parece-nos importante, por isso, que as escolas normais comecem a pôr suas alunas em contacto com métodos, processos e técnicas da educação de adultos. Os próprios Círculos de Pais e Professôres são um capítulo dessa educação.

XIII — Referindo-se aos termos mais recentes de nossa atualidade em oposição a outros mais do ontem de nossa formação, adverte-nos o professor Fernando de Azevedo em “A Educação Entre Dois Mundos”, nas páginas 35 e 36, do “fenômeno da inércia” cultural, mercê de que se cristalizam e fixam concepções trabalhadas por mais de três séculos e meio de vida brasileira e, por outro lado, para o fenômeno da “demora cultural”, que explica a modificação daquelas concepções “num ritmo desigual” ou sua evolução tão lenta que, “a não ser nas regiões mais industrializadas, não se percebem nitidamente as modificações operadas em diversos setores do universo do pensamento”.

Daí a nossa insistência em defender uma posição de organicidade de nosso processo educativo com relação à nossa realidade, somente como poderá acelerar essas mudanças, diminuindo as antinomias referidas.

- XIV — Orientação oposta a esta, que criticamos, do ensino de uma sociologia verbalista ou desvinculada da vida, foi a de mestre Gilberto Freyre, na Escola Normal de Pernambuco em 1929-1930. Experiência que se pode considerar verdadeiro pioneirismo entre nós — a de suas alunas identificando-se com a realidade em estudo e não dela tendo apenas conhecimento intelectualizado.
- XV — Reconhecemos, é óbvio, a necessidade de diferenciação curricular entre escolas normais que sirvam a alunas de áreas econômica, política e culturalmente opostas.
Não seria possível que uma escola normal de cidade sertaneja do nordeste devesse ter as mesmas preocupações que outra, situada em Caxias do Sul. O que nos parece importante é que, em qualquer delas, o aluno-mestre deve receber verdadeira formação profissional. Deve ganhar a consciência de sua tarefa. Deve convencer-se da urgência de sua ação na sua comunidade local.
- XVI — “Mas, terá o professor sido preparado para outro tipo de escola ou outro tipo de atividades docentes?”

— refere-se a um tipo de escola que não seja a repetição rotineira da mesma lição, da memorização, do academicismo — pergunta um dos mais atualizados educadores brasileiros de hoje, o professor Roberto Moreira.

“Não o cremos, responde, porque conhecemos um certo número de nossas escolas normais. Elas habituam os candidatos ao magistério primário, continua, a uma vida de rotina e de atividades mentais passivas. Tôdas as lições lhes são ministradas por processos orais, segundo um livro adotado ou por meio de apostilas e resumos de aulas. A experimentação e prática geralmente estão ausentes de suas atividades estudantis”. E mais adiante: “Mas, para se atingir a escola primária, mediante um processo racional de formação do seu magistério, um longo período ainda há que transcorrer, dada a situação acadêmica e não funcional de nossas escolas normais”.

“Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária”. M.E.C. — INEP — 1955 — págs. 172 e 216.

| XVII — | Ano de Ingresso | Ingressaram na 1ª série | A turma reduziu-se a: | Rendimento |
|--------|-----------------|-------------------------|-----------------------|------------|
| | 1942 | 56.910 | 11.301 | 19,8 |
| | 1943 | 64.551 | 12.597 | 19,5 |
| | 1944 | 72.645 | 14.436 | 19,8 |
| | 1945 | 78.516 | 15.652 | 18,3 |
| | 1946 | 85.825 | 15.898 | 15,8 |

XVIII — “A solução urgente é, incontestavelmente, a diversificação do ensino secundário por que se batem os mais lúcidos administradores e estudiosos da educação. Em vez de uma função unicamente de seleção é imperioso que a educação brasileira preencha uma função mais ampla, de distribuição dos ado-

lescentes no sentido dos vários setores de atividades sociais e econômicas”.

Geraldo Bastos Silva — “Possibilidades e perspectivas da Educação Secundária de Adultos em Face dos Exames do Artigo 91 e da Lei de Equivalência dos Cursos Médios”. — Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos — 1958. Trabalho mimeografado. Rio de Janeiro. Página nº 2.

CONCLUSÕES

Após o desenvolvimento de nosso trabalho, parece-nos lícito chegar às seguintes fundamentais conclusões:

A) Que, para ter força instrumental, para ser "agente de los cambios sociales", na expressão de Mannheim, é necessário ao processo educativo estabelecer relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica;

B) Que essa relação de organicidade implica num conhecimento crítico da realidade para que só assim possa ele se integrar com ela e não a ela se superpor;

C) Que sua superposição à realidade — causada quase sempre por transplantes a que falte "tratamento" de que decorra sua adequação à nova circunstância — o faz inautêntico e, por isso, inoperante;

D) Que a nossa atualidade apresenta uma cultura em elaboração — uma sociedade em trânsito:

I — DE uma economia de caráter complementar, comandada pelo comércio exterior

II — PARA uma economia de mercado, com o predomínio de um capitalismo florescente.

III — DE formas rigidamente anti-democráticas

IV — PARA formas plásticamente democráticas, em antinomia umas com as outras.

E) Que a antinomia fundamental de nossa atualidade representa exatamente aqueles dois climas — o da economia de caráter complementar, em que se inseriam formas rigidamente anti-democráticas — o da economia de mercado, com o surto de industrialização do país, em que se vêm inserindo formas plásticamente democráticas.

O primeiro clima é o da nossa "inexperiência democrática".

O segundo é o da “emersão do povo na vida pública brasileira”;

F) Que, na medida em que se acelera o ritmo de industrialização do país, a emersão do seu povo se faz mais vigorosa e ele passa de posições meramente expectantes para posições participantes. De uma consciência intransitiva, para a transitivo-ingênua;

G) Que essa transitividade ingênua precisa ser promovida pela educação à crítica, a qual, fundando-se na razão, não deve significar uma posição racionalista, mas uma abertura do homem, através de que, mais lucidamente, veja seus problemas. Posição que implica na libertação do homem de suas limitações, pela consciência dessas limitações;

H) Que a não promoção da ingenuidade para a criticidade implica numa distorção daquela a formas desumanizadas, que levam o homem a posições mágicas e míticas, comprometedoras da mentalidade democrática, por sua vez permeável e plástica;

I) Que o novo clima cultural, em elaboração, exige intensamente o exercício da participação e da decisão do homem nacional no nosso acontecer histórico, razão por que se faz necessária uma planificação democrática em que haja lugar para vasto trabalho de educação extra-escolar, dirigida no sentido da democracia;

J) Que o processo educativo brasileiro vem sendo uma superposição à nossa atualidade, porque:

I — Não atende a essa transição de formas econômicas, que requer toda uma revisão do agir educativo, agora devendo endereçar-se no sentido da formação de técnicos dos vários níveis, como de mão de obra qualificada;

II — Não atende à necessidade imperiosa de identificar o homem brasileiro com o ritmo de democratização política e cultural, criando-lhe disposições mentais democráticas, com que supere nossa ostensiva “inexperiência democrática”. O seu verbalismo, o seu sentido seletivo e florido são contradições e obstáculos às forças democráticas em emersão;

L) Que, finalmente, a revisão de nosso processo educativo não pode ser parcial porque é todo ele que está inadequado e é de todo ele, em conjunto, em bloco, que a cultura em elaboração precisa.

A N E X O I

Referimo-nos a uma experiência que realizamos na zona Paroquial de Casa Amarela, (*) no Recife, com sete unidades pedagógicas.

Interessou-nos, na experiência em apreço, fundada, em parte, nos resultados positivos, obtidos em nossos trabalhos no SESI:

A) Despertar as escolas situadas na órbita do experimento para os acontecimentos de sua comunidade local, estabelecendo entre elas e as agências da mesma comunidade relações cada vez mais íntimas de que resultasse a sua integração com a vida comunitária.

B) Despertar nelas a consciência da necessidade de um trabalho conjunto, de tal forma que as dificuldades de uma unidade pedagógica fóssem conhecidas e estudadas por todas. As suas relações assim passariam a ser sistemáticas e não espontâneas como infelizmente de modo geral o são entre nós. Esta “intimidade” com a análise de seus problemas iria desenvolvendo nelas, cada vez mais, uma consciência crítica de sua posição e de sua tarefa no seu contexto.

C) Melhorar, por isso mesmo e para tal fim, os padrões culturais e técnicos do pessoal docente preparando-o para a nova posição da escola. Nova posição da escola que exigia igualmente preparação do pessoal administrativo.

(*) A escola em que funciona a associação referida é a Escola de Especialização Ageu Magalhães — Estrada do Arraial, 3208 — Casa Amarela — Recife.

D) Promover todos os meios por que se estabelecesse intimidade entre escolas e famílias, no sentido de oferecer a estas crescente ingerência nos destinos daquela. Desta ingerência resultaria aprendizado existencial da democracia, pela substituição de velhos e culturoológicos hábitos de passividade por novos hábitos de participação e auto-governo, em relação de organicidade com o novo clima cultural em elaboração, que vivemos.

E) Promover, em decorrência da identificação da escola com a comunidade, melhores meios de assistência ao aluno.

F) Tentar a promoção de alguma ou algumas das principais unidades pedagógicas da órbita da experiência em centros de comunidade, de que as demais passariam a ser "satélites".

G) Estimular as famílias, em intimidade com as escolas, a criar associação sua, funcionando na própria sede de cada escola. Grande parte dos problemas considerados de solução exclusiva da escola passariam a ser de solução comum — da escola e das famílias, representadas democraticamente por sua associação.

H) Sugerir que essas associações se preocupassem, gradativamente, com a vida comunitária, o que forçosamente as levaria a contactos com outros "grupos", com agências sociais da localidade e com o Poder Público.

Após a criação em cada unidade pedagógica de uma associação das famílias, tentar agregá-las em federação, através de que seria possível uma cada vez maior "parlamentarização" de seus associados.

As técnicas de que mais lançamos mão na experiência referida foram:

A CONVERSA

O GRUPO DE ESTUDO

O GRUPO DE AÇÃO

O FORUM

O GRUPO DE DEBATE A CARTA TEMÁRIO.

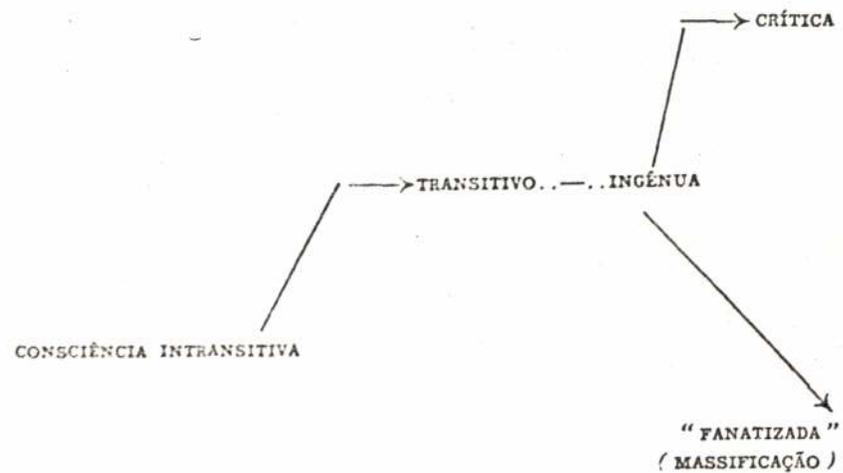
Deixamos o trabalho, por motivos superiores, quando conseguíamos ver nascer a primeira associação, hoje ainda viva e atuante.

A experiência, que foi originariamente paroquial, contou com a colaboração, além do pessoal docente e dirigente das escolas, de uma aluna concluinte da escola de Serviço Social, senhorinha Teresa Duarte, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado e do Padre Teobaldo Rocha, vigário da Paróquia do Arraial, em Casa Amarela.

Não tememos afirmar que experiências desta ordem, se resultantes de projeto que conte com a participação de centros de pesquisas sociais e educacionais, com a colaboração de órgãos técnicos estaduais, federais e municipais, e com a colaboração da Universidade, se fariam positivas em toda a sua extensão.

ANEXO II

GRÁFICO QUE REPRESENTA O "MOVIMENTO" DA
CONSCIÊNCIA INTRANSITIVA PARA TRANSITIVO-
INGÊNUA, PARA A CRÍTICA E A "FANATIZADA".



OBRAS CITADAS NO TEXTO

- 1 — ANTONIL, João André — *Cultura e opulência do Brasil*. Salvador, Livraria Progresso Editôra, 1950.
- 2 — AZEVEDO, Fernando — *A educação entre dois mundos*. I vol. 2ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1958.
- 3 — — — — *A cultura brasileira*. III vol. 3ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1958.
- 4 — AZEVEDO, João Lúcio — *Épocas de Portugal económico*. Esboço de história. 2ª ed. Lisboa, Livraria Clássica Editora, 1947.
- 5 — BARBU, Zevedei — *Democracy and dictatorship — Their psychology and patterns of life*. London, Routledge Kegan-Paul Ltd., 1956.
- 6 — BERLINCK, E. L. — *Fatores adversos na formação brasileira*. 2ª ed. São Paulo, Imprensa IPSIS S/A.
- 7 — BINZER, Ina Von — *Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. São Paulo, Anhembi, 1958.
- 8 — CAMPOS, Paulo de Almeida — *Parecer ao projeto de organização do ensino normal da Bahia*. (In *Revista de Estudos Pedagógicos — I.N.E.P.* Vol. XXIX, nº 70. Rio de Janeiro, 1958).
- 9 — CORBISIER, Roland — *Situação e alternativas da cultura brasileira*. (In *Introdução aos problemas do Brasil*. Rio de Janeiro, ISEB, 1956).
- 10 — DÉNIS, Fernando — *O Brasil*.
- 11 — DRUCKER, Peter F. — *La nueva sociedad — anatomía del orden industrial*. Buenos Aires, Editorial Sud-Americana, 1954.
- 12 — FARIA, Anacleto de Oliveira — *Democracia humana*. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1958.
- 13 — FERNANDES, Florestan — *Existe uma "crise da democracia" no Brasil?* (In *Anhembi*. Ano IV. Vol. XVI, nº 48. Novembro, 1954).
- 14 — FREYRE, Gilberto — *Casa grande e senzala*. III vol. 8ª ed. Rio de Janeiro, 1954.
- 15 — — — — *Sobrados e mucambos*. III vol. 2ª ed. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1951.
- 16 — HOPKINS, L. Thomas — *Interaction, the democratic process*. Boston, D.C. Heath and Company, 1941.

- 17 — HUXLEY, Aldous — *El fin y los medios*. 2ª ed. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1944.
- 16 — IRIBARNE, Manuel Fraga, Enrique Tierno Galvan e outros — *La educacion en una sociedad de masas*. Madrid, Cultura Hispanica, 1954.
- 19 — JAGUARIBE, Hélio — *Condições institucionais do desenvolvimento*. Rio de Janeiro, ISEB, 1957.
- 20 — JONHSON, E. S. — *Theory and practice of social studies*. New York, Macmillan, 1956.
- 21 — JUREMA, Aderbal — *Problemas de política objetiva — Caminhos de planificação*. (In *Jornal do Commercio*, Recife, 30-12-1958).
- 22 — LAUWERYS, J. A. — *The enterprise of education*. London, Ampersand Ltd., 1955.
- 23 — LIVINGSTONE, Richard — *Some thoughts on University Education*. London, Cambridge University, 1948.
- 24 — LUCCOCK, John — *Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil*. 2ª ed. São Paulo, Martins, 1951.
- 25 — MACIEL, Carlos Frederico — *Problemas do ensino secundário*. Recife, Centro de Ação Política, Instituto Pernambucano de Estudos Pedagógicos, 1957.
- 26 — MACIEL, Paulo Frederico — *Um informe sobre alguns problemas do nordeste*. Recife, Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1956.
- 27 — MANNHEIM, Karl — *Diagnóstico de nuestro tiempo*. 2ª ed. México, Fondo de Cultura, 1946.
- 28 — — *Libertad, poder y planificación democrática*. México, Fondo de Cultura, 1953.
- 29 — MANTOVANI, Juan — *La crisis de la educación*. Buenos Aires, Editorial Columba, 1957.
- 30 — MARCEL, Gabriel — *Los hombres contra lo humano*. Buenos Aires, Librería Hachette, 1955.
- 31 — MARITAIN, Jacques — *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires, Desclée de Brouwer, 1950.
- 32 — MENEZES, Djacir — *Estrutura social do Brasil* (In *Introdução aos problemas do Brasil*, Rio, ISEB, 1956).
- 33 — MOREIRA, Roberto — *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*. Rio de Janeiro, INEP, 1955.
- 34 — NÓBREGA, Manuel — *Cartas do Brasil e mais escritos*. Coimbra, Universidade de Coimbra, 1955.
- 35 — OLIVEIRA JÚNIOR, Ernesto Luiz — *Doze ensaios sobre educação e tecnologia*. Rio de Janeiro, Capes, 1956.
- 36 — PRADO JÚNIOR, Caio — *Evolução política do Brasil e outros estudos*. São Paulo, Brasiliense, 1953.

- 37 — — *História econômica do Brasil*. 4ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1956.
- 38 — RAMOS, Guerreiro — *Condições sociais do poder nacional*. Rio de Janeiro, ISEB, 1957.
- 39 — — *A problemática da realidade brasileira* (In *Introdução aos problemas do Brasil*, Rio, ISEB, 1956).
- 40 — — *A redução sociológica — Introdução ao estudo da razão sociológica*. Rio de Janeiro, ISEB, 1958.
- 41 — RECASENS SICHES, Luís — *Tratado general de sociologia*. México, Porrúa, 1956.
- 42 — *Relatório final da Comissão de Educação e Cultura do Conselho do Desenvolvimento para estudar e estabelecer as metas de educação para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Educação para o Desenvolvimento (Documento nº 20).
- 43 — — *Análise do esforço financeiro do poder público com a educação (1948-1956)*. Anexo ao relatório citado acima (Conselho do Desenvolvimento).
- 44 — RIOS, José Artur — *A educação dos grupos*. Rio de Janeiro, Serviço Nacional de Educação Sanitária — Serviço Especial de Saúde Pública do Ministério da Saúde, 1954.
- 45 — RUGENDAS, João Maurício — *Viagem pitoresca através do Brasil*. 5ª ed. São Paulo, Martins Editora, 1954.
- 46 — SAINT-HILAIRE, Auguste — *Viagem à província de São Paulo*. 2ª ed. São Paulo, Martins Editora, 1945.
- 47 — SILVA, Geraldo Bastos — *Possibilidades e perspectivas da educação secundária de adultos em face dos exames do art. 91 e da lei de equalização dos cursos médios*. Rio de Janeiro. Trabalho mimeografado apresentado ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, 1958.
- 48 — SODRÉ, Nelson Werneck — *As classes sociais no Brasil*. Rio de Janeiro, ISEB, 1957.
- 49 — TEIXEIRA, Anísio — *A educação e a crise brasileira*. São Paulo, Editora Nacional, 1956.
- 50 — — *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1957.
- 52 — — *A escola brasileira e a estabilidade social* (In *Revista de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, vol. XXVIII, nº 67).
- 52 — TOCQUEVILLE, Alexis — *La democracia en América*. México, Fondo de Cultura, 1957.
- 53 — VIANA, Oliveira — *Instituições políticas brasileiras*. II vol. 2ª ed. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1955.
- 54 — — *Problemas de organização e problemas de direção*. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1950.

- 55 — VIEIRA PINTO, Alvaro — *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro, ISEB, 1956.
- 56 — WEILL, Simone — *Raízes del existir*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana — SEMED, 1954.
- 57 — WHITEHEAD, A. N. — *The aims of education*. Third impression. London, Williams and Norgate Limited, 1955.

OUTRAS OBRAS CONSULTADAS

- 1 — AZEVEDO, Fernando — *Novos caminhos e novos fins*. 3ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1958.
- 2 — BELLO, José Maria — *História da república*. 3ª ed. revista, São Paulo, Editora Nacional, 1956.
- 3 — CALDEIRA, Clovis — *Mutirão; formas de ajuda mútua no meio rural*. São Paulo, Editora Nacional, 1956.
- 4 — CAMPOS, Roberto — *Cultura e desenvolvimento (In Introdução aos problemas do Brasil*. Rio, ISEB, 1956).
- 5 — CAVALCANTI, Temístocles — *Condições institucionais do desenvolvimento (In Introdução aos problemas do Brasil*. Rio, ISEB, 1956).
- 6 — COOK, Lloyd Allen — *Community action and the school*. Ohio, The State University-College of Education, 1941.
- 7 — DEWEY, John — *Democracia e educação*. São Paulo, Editora Nacional, 1936.
- 8 — DOTRENS, Roberto — *Hay que cambiar de educación*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1953.
- 9 — DUVERGER, Maurice — *Los partidos políticos*. México, Fondo de cultura, 1957.
- 10 — FIELD, G. C. — *Political theory*. London, Mattuen, 1956.
- 11 — GRAHAM, Maria — *Diário de uma viagem ao Brasil e de uma estada nesse país durante parte dos anos de 1821, 1822 e 1823*. São Paulo, Editora Nacional, 1956.
- 12 — GRINNELL, J. E.; Raymond Young e outros — *The school and the community*. New York, The Ronald Press Company, 1955.
- 13 — HOOK, Sidney — *Education for modern man*. Sixth printing. New York, The Dial Press, 1956.
- 14 — KIDER, Daniel — *Reminiscências de viagens e permanências no Brasil (Rio de Janeiro e Província de São Paulo)*. São Paulo, Martins, 1951.
- 15 — — *Reminiscências de viagens e permanência no Brasil (Províncias do Norte)*. São Paulo, Martins, 1951.
- 16 — KILPATRICK, W. H. — *Educação para uma civilização em mudança*. 2ª ed. São Paulo, Melhoramentos.
- 17 — LASKI, Harold—J. — *La crisis de la democracia*. Siglo veinte. Buenos Aires, 1950.

- 18 — — *Introdução a la política — Siglo veinte*. Buenos Aires, 1957.
- 19 — MAN, Henri de — *La era de las masas y el declinar de la civilización*. Buenos Aires, Editorial Financiera, 1954.
- 20 — MANNHEIM, Karl — *Ensayos de sociología de la cultura*. Madrid, Aguilar, 1957.
- 21 — — *Libertad y planificación social*. 2ª ed. México, Fondo de Cultura, 1946.
- 22 — OLSEN, Edward G. — *La escuela y la comunidad* Editorial hispano-americana, 1951.
- 23 — QUINTAS, Amaro — *Humanização e massificação* — Recife Imprensa Oficial de Pernambuco.
- 24 — REISSIG, Luis — *La era tecnologica y la educación*. Buenos Aires, Losada, 1958.
- 25 — REIWALD, Paul — *De l'esprit des masses. Traité de psychologie collective*. Paris, Deladraux et Niestlé, 1949.
- 26 — ROPKE, Wilhelm — *La crisis social de nuestro tiempo*. 2ª ed. Madrid, Revista de Occidente, 1956.
- 27 — SODRÉ, Nelson Werneck — *Estudo histórico-sociológico da cultura brasileira (In Introdução aos problemas do Brasil*. Rio de Janeiro, ISEB, 1956).
- 28 — STURZO, Luigi — *Fundamentos de la democracia*. Buenos Aires, Ediciones del Atlantico, 1957.

ÍNDICE

| | Pág. |
|--------------------|------|
| Introdução | 7 |
| I Capítulo | 23 |
| II Capítulo | 63 |
| III Capítulo | 87 |
| Conclusões | 127 |
| Anexo I | 129 |
| Anexo II | 133 |
| Bibliografia | 135 |