



M. E. C. - I. N. E. P.

CENTRO BRASILEIRO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO
(CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS)

DISTRIBUIÇ

Assunto: "Enseignement Primaire dans le Monde"

UNESCO - Capítulo sôbre o Brasil:

J. Roberto Moreira

C. B. A. M.
(C. B. P. E.)

Assunto: Capítulo sôbre o Brasil: J. Roberto Moreira

C.B.P.E.
ENTRADA
22OUT57
566/57

*Lo A. Perillo, para comunicar
o problema no merit e no
aspect financeiro*

Ilmo. Sr.
Professor Roberto Moreira
DD. Diretor do C.B.P.E.

*702/56
Niterói, em 28 de junho de 1957
17/57
A consideração de Sr. Perillo,
Dr. Perillo me a desinformar,
pouco me a desinformar,
para que se tomarem
ações que se tornarem
necessárias.
Em 28/6/57
M. Moreira*

*Aferir
p. 5
21/6/57*

Senhor Diretor.

Na véspera da entrega da pesquisa que o Centro me confi
e na iminência duma viagem à Alemanha, necessária para tratar de im-
portantes interesses familiares, venho consultar-lhe sobre se pode
ria, aproveitando minha estada em diversos grandes centros culturais
daquêle país, prestar alguns serviços para o C.B.P.E.

Antes de indicar certas possibilidades de estudos que a
mim se divisam, quero mencionar várias instituições e órgãos que pr
tendo visitar, já para tomar, ou retomar, contatos pessoais já pelo i
terêsse que os campos de atividades dessas entidades me merecem:

- Instituto de Intercâmbio Íbero-Germânico
- Instituto de Economia Mundial (que após algumas contri-
buições esporádicas acaba de me convidar para colabo-
ração regular)
- Instituto de Além-Mar
- Departamento de Estatística do governo federal e dos gove-
nos estaduais de Baviera, Wuerttemberg, Rhenania, Hanbur
e Bremen (antes de emigrar para o Brasil em 1933, eu era
durante 7 anos assistente técnico do Departamento Centr
de Estatística)
- Departamento do Ensino Industrial do Ministério da Cultu
- Academia de Ciências da Universidade de Heidelberg.

Tendo sido designado pela direção do IBGE, quando do Con-
grêsse Internacional de Estatística em Quitandinha, em 1955, para
servir de intérprete e acompanhante dos estatísticos de língua alem
logrei, nessa ocasião, várias relações que me facilitarão bastante a
aproximação das mencionadas entidades.

Entre os assuntos cujo estudo a meu ver poderia interess
ao C.B.P.E. figuram:

- 1 - as publicações recentes em língua alemã sôbre o Brasil;
sua relação com ementas das mais interessantes;
- 2 - idem sôbre os assuntos de maior interêsse para as ativi-
dades do Centro;
- 3 - estudo expositivo dos processos adotados para solução de
problemas que tenham similares no Brasil, por exemplo:
 - a canalização das migrações internas e o planejamento
de localização dos expulsos e refugiados dos países da
cortina de ferro na Alemanha Ocidental que recebeu em
poucos anos perto de 10 milhões de semelhantes pessoas
A fixação dessas correntes motivou minuciosos estudos
de colonização interna.

- a organização do ensino, especialmente do profissional
- a regeneração e recuperação da juventude abandonada
- a readaptação profissional.

Finalizando preciso frizar que são dois os motivos que me levam a formular a presente consulta.

Em primeiro lugar desejaria cooperar na aproximação das culturas brasileira e alemã.

Em segundo lugar determinam meu passo contingências de ordem financeira. Sendo considerado pela legislação recente da Alemanha Ocidental como "prejudicado pelo governo nazista", tenho direito a certa indenização cujo processo está correndo. Minha viagem tem por finalidade principal a de apressar o dito processo que, mesmo assim, levará algum tempo até ser fixada e paga a referida indenização. E as despesas da ida e estada naquêle país representam, para minhas condições econômicas e face às minhas responsabilidades familiares, algum fardo que desejaria aliviar, prestando serviços uteis.

Antecipadamente grato pela atenção que o assunto merece ao eminente Amigo, subscrevo-me

muito atentamente

João Johannann.

CBPE

3.ª VIA

297

| | |
|---------|--------|
| DEBITE | 236 27 |
| CREDITE | 212 |

CR\$ 20.000,00

Receb i do CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (CBPE), a importância supra de Cr\$ 20.000,00 (VIRTE MIL CRUZMROS - * - * - * - * -)

.....
 como pagamento da 2ª quota, pela entrega das primeiras (210) páginas do livro sobre "Teoria e Prática da Escola Primária",

em conformidade com o projeto-CBPE-10/57

Rio de Janeiro, 7 de maio de 1957

João Roberto Moreira
 a) JOÃO ROBERTO MOREIRA

Sel. c/ + Ed. Saúde

DECLARO a exatidão do pagamento supra e que está de acordo com a autorização de despesa n.º 211

Rio, 30 de Abril 1957



PAGUE-SE

Rio, 30/ IV 1957

Luiz Bueli
 Diretor Executivo

PERNAMBUCO: SUAS CONDIÇÕES HISTÓRICO-ECONÔMICAS1. Posição geográfica e climaJ. Roberto Moreira

Na última Guerra mundial, quando os Estados Unidos, que seriam fatalmente envolvidos no conflito, tiveram de planejar os meios de ataque à Alemanha e à Itália, a parte oriental do Nordeste brasileiro se apresentou como o trampolim necessário para o salto que se daria sobre o norte da África e, dali, à Europa meridional. Todos conhecemos as condições históricas que nos levaram a participar da guerra, coisa, aliás, que não cabe discutir aqui, e todos sabemos da azáfama que, durante os últimos anos da mesma, dominou o Recife e Natal, como bases aéreas e navais dos nossos aliados norte-americanos no grande conflito.

É que, do Novo Continente, das Américas, ali estava a parte mais oriental, isto é, mais próxima da África e do sul europeu. Tal posição geográfica fez dessa região um ponto obrigatório de escala nos contactos do Novo Mundo meridional com a área mediterrânea do Velho Continente. Por isso também, desde a época dos descobrimentos marítimos, foi uma zona de primeira colonização, embora se julgue que não fôsse, pelo clima tropical, a que melhor se prestasse à adaptação do europeu às terras brasileiras.

Desde antes de 1500, quando Cabral chegou à vista de um ponto do atual Estado da Bahia, pelo menos um navegante europeu já tocara no litoral pernambucano, ali batizando o atual Cabo de Santo Agostinho com o nome de Sta. Maria da Consolação. Trata-se do navegador espanhol Vicente Pinzon, que não podia tomar posse da terra, em virtude do Tratado de Tordesilhas. Naturalmente, depois de os portugueses tomarem posse da terra, Pernambuco continuou a ser o primeiro ponto de fundeamento das caravelas lusitanas, bem como de piratas e corsários de certos países europeus.

Além disso, porém, outro fator iria contribuir para que aquela porção do território nordestino provocasse maior interesse. O pau-brasil, ou pau de Pernambuco, levado para a

Europa, quando dos primeiros contactos com a nova terra, torna-se imediatamente conhecido pelas suas possibilidades em tinturaria. Daí, desde 1501 - segundo Pereira da Costa (*) - já andarem os franceses da Bretanha a trocar, com os índios, pau-brasil por bugigangas, num negócio talvez mais lucrativo do que o realizado pelos portugueses na Índia, embora não de muito vulto. Nas costas nordestinas, principalmente em Pernambuco, esse lenho de tinturaria se encontrava não muito distante do litoral, na chamada Zona da Mata, que principia em alguns lugares quase rente da praia e, em outros, a não mais de seis quilômetros.

Eis aí, portanto, duas razões de primordial importância que explicam, desde logo, a fixação do homem europeu nas costas pernambucanas preferentemente a outras zonas do país, como as do Sul, por exemplo, cuja colonização só teria algum significado a partir do século XVII e cuja importância econômica - excluído São Paulo - só surgiria no século XIX, para revelar sua pujança promissora neste século.

Acreditamos que, até certo ponto, por isso, porque só há cerca de um século, começaram as terras do Sul a serem economicamente exploradas, é que o seu progresso e as suas possibilidades se revelam tão mais promissoras que as do Nordeste. Clima e outros fatores geofisiográficos não são os únicos responsáveis pelo relativo progresso do Sul. Há cem anos que não podia haver zona mais inóspita do que a do Vale do Itajaí, com seu calor sufocante, muito mais áspero e inconveniente que o de qualquer área nordestina, além das febres e moléstias endêmicas que apresentava até há pouco tempo. Foi, entretanto, o local escolhido pelos alemães para uma cultura agro-industrial, que se tem revelado brilhante e capaz; a razão parece ter residido na possibilidade de comunicação e transporte fácil que o rio oferecia e na promessa de fertilidade do solo de aluvião. O mesmo diríamos da baixada de Joinville e do Vale do Rio dos Sinos, onde também se localizaram outras colônias alemãs.

(*) in "Anais Pernambucanos" - Arquivo Público Estadual - Recife, 1951.

Nas três vêzes que visitamos o Nordeste, não nos sentimos molestados pelo clima, não sentindo nunca, quer nas capitais, quer no interior dos Estados visitados, a canícula abafante dos verões joinvilenses ou do Vale do Itajaí, ou, ainda, de Pôrto Alegre. Ôbviamente não pudemos sentir também os rigores dos invernos sulistas, cujo frio - dizem os colonos alemães - é mais dolorido que o dos invernos europeus, embora menos intenso.

Não temos, conseqüentemente, porque atribuir a uma superioridade climática, o atual surto progressista dos estados sulinos, pois os principais centros de irradiação dêsse progresso, estão em áreas cujas características se aproximam muito mais das zonas tropicais úmidas, que das temperadas. O próprio Norte do Paraná, espécie de novo "Eldorado" brasileiro apresenta tais características; foi ali que, em Jacarèzinho, quando ainda estávamos no vigor da primeira mocidade, experimentamos os terríveis dissabores de uma intermação provocada pelo mormaço local.

Também a fertilidade do solo não pode ser a única responsável pela diferença do ritmo progressista entre o Sul e o Nordeste. Quer no Paraná, quer em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, há áreas bem extensas, onde só se pratica agricultura mediante adubação do terreno, quer constante, quer por processo agropecuário de rotatividade ou alternância entre áreas de pastagem e áreas de plantio. Por outro lado, um recente estudo de Vasconcelos Sobrinho (*), que teve por base longos anos de observação, nos demonstra a existência, em Pernambuco, de áreas úberes, bem mais numerosas e vastas do que a simples e habitual consideração da Zona da Mata, em contraste com o Agreste e o Sertão, nos faz supor.

Dai, dessas suposições, que julgamos bem fundamentadas, nos inclinarmos para a hipótese de ser a diferença de ritmo de progresso, em questão, devida, sobretudo, a fatores históricos, em que a época, o momento do início ou da intensificação da produção tem particular importância, porque signifi

(*) "As Regiões Naturais de Pernambuco" - Livraria Freitas Bastos 1949, Rio.

ca diferença de tecnologias exploradas^{bras} e de fins a atingir. Embora não haja um só Estado brasileiro que não apresente áreas semi-devastadas por uma agricultura primitiva e predatória, o Sul é, neste particular, o menos maltratado, porque, se isso aconteceu numa estreita faixa litorânea, nos tempos coloniais, todo o seu interior - economicamente mais aproveitável - só começou a ser explorado depois de o Brasil se tornar independente, graças às imigrações de alemães, italianos e rutenos, que para aqui transplantaram as técnicas européias de aproveitamento mais racional do solo, ao mesmo tempo que uma realista preocupação por pequenas indústrias rurais e manufatureiras. O Nordeste e Pernambuco, particularmente, tiveram seu primeiro grande surto de produção e comércio em plena época colonial, utilizando principalmente o braço escravo, o que vale dizer uma tecnologia pobre, de simples e imediato aproveitamento das possibilidades existentes.

A diferença da época de exploração explica também a diferença de fins e objetivos. O Sul começou a se desenvolver depois de o Brasil independente, o que já significava construir uma economia própria, cujos resultados se aplicariam ali mesmo, tendo em vista o seu próprio futuro. O Nordeste foi terra explorada pelas necessidades e exigências da Metrópole portuguesa; sua economia teve, portanto, outros fins que os simplesmente locais. Pernambuco, durante trezentos anos, quase nada pôde construir para si mesmo; foi apenas um meio de que se servia Portugal; tinha que produzir muito, de qualquer modo e facilmente, para poder ficar com um pouco, a fim de atender às suas necessidades mais imediatas. A mesma história se repetiu em Minas, na Bahia, no Estado do Rio e em outras áreas que se desenvolveram nos tempos coloniais.

Creemos que, para poder bem compreender a situação e as possibilidades atuais de Pernambuco, é preciso não perder de vista esse duplo condicionamento histórico-econômico, relativo a meios e fins. Uma recuperação é sempre mais difícil e mais árdua que uma realização nova, em termos e condições modernas. Mas, se a conseguirmos, por certo que as dificuldades e problemas passados que contribuíram para a situação a resolver, hão de ser um formidável lastro experimental a impedir erros e falhas. A jus-

tificação desta tese há de ser uma preocupação constante na elaboração do presente trabalho, como expressão da grande e fundamentada esperança que sentimos despertada por uma população que trabalha árdua e dificilmente em todo o Agreste e o Sertão pernambucanos.

É evidente que, no momento atual, os Estados sulinos e centrais oferecem maiores possibilidades ao trabalho e ao esforço humanos, convertendo-se mesmo em áreas de absorção dos excedentes nordestinos que fogem aos rigores e às dificuldades da vida no seu "habitat" original. Já encontramos, em São Paulo e no Paraná, gente simplória, embora de ares intelectuais, que advoga para o Nordeste o melancólico destino de "officina gentium", isto é, de reservatório humano à disposição das necessidades do Sul. Tal atitude resulta da observação direta da capacidade de trabalho dos nordestinos que chegam a São Paulo e ao Paraná, o que vale dizer uma prova de valorização objetiva do homem que foge do Polígono das sêcas (*). Com todos os percalços de sua incultura e subnutrição, êle se revela um braço eficiente nos trabalhos que se lhe confiam. É em virtude dêsse fator humano que julgamos possível a recuperação indicada, desde que fôsse tentadas soluções objetivas de ordem administrativa, econômica e cultural, sob a orientação de uma política realista que resultasse da modificação de mentalidade das elites dirigentes, como o propõe Costa Porto (***) mediante uma citação de Oliveira Viana. Entre essas soluções objetivas cabe, sem dúvida, a consideração dos problemas educacionais que afligem a todo o

(*) Costa Porto - prefácio ao livro "Êxodo e Fixação" de Souza Barros, publicação do Serviço de Informação Agrícola, do Ministerio da Agricultura - 1953.

(**) Em São Paulo, porém, cuja população rural imigra para os centros industriais do Estado, e cuja área rural se vê na contingência de atrair o nordestino, observamos uma crítica acerba e injusta para com o "pau-de-arara" que ali chega, geralmente, em péssimas condições físicas e sem preparação técnico-cultural para o trabalho agrícola moderno. Evidentemente o "pau-de-arara" se adapta as novas condições de vida e trabalho, e o faz de modo surpreendentemente rápido. Mas o paulista que dele se vale parece não ter paciência para esperar por essa adaptação; trata-se de um ritmo que êle não quer perder...

Nordeste e, conseqüentemente, também a Pernambuco, pois que toda a educação está estreitamente ligada a fatores sociais, de natureza econômica, demográfica, política, etc.

Para se compreender a situação atual de Pernambuco, seus problemas e suas possibilidades no terreno das realizações educacionais, importa que tenhamos em vista suas condições histórico-culturais, o que nos parece possível, embora com alguma precariedade, mediante uma visão panorâmica, proporcionada pela comparação histórica. É o que pretendemos fazer neste pequeno estudo que, sem dúvida, só poderá assumir o aspecto de aproximação muito relativa.

Já apontamos, nesta rápida introdução, alguns dos fatores que devem ter condicionado fortemente a evolução da vida pernambucana: posição geográfica mais oriental das Américas, proximidade litorânea da rica faixa tropical da Zona da Mata, exploração econômica sem objetivos locais, pobreza tecnológica dessa exploração. Desses quatro fatores, os dois primeiros são altamente positivos no sentido de realizar progresso social e econômico, ao passo que os dois últimos são negativos, ou melhor falando, impeditivos ou restritivos desse progresso. Vejamos agora, tanto quanto possível, como atuaram esses fatores e quais outros a eles se associaram, no decurso do tempo.

2. A proteção da terra e sua primeira exploração.

A situação geográfica e a riqueza representada pelo pau-brasil atraíram, antes da exploração portuguesa, a atenção dos franceses, de modo que nos primeiros anos do século XVI, em complemento às primeiras expedições de reconhecimento da terra, Portugal teve que cuidar de sua preservação, estabelecendo feitorias que, à função militar de defesa, aliás muito precária, aliavam a de entreposto para o comércio com os índios. Em face da rápida decadência do comércio com a Índia, surgiu a primeira tentativa de colonização e exploração econômica do Brasil. Para isso era indispensável a inversão de recursos, pois a terra não tinha de seu, senão o que a natureza tratada pudesse oferecer. Ao contrário da Índia, tudo era selvagem, sem população produtiva, sem possibilidade de imediato mercantilismo explorador. Daí o apêlo à iniciativa particular, mediante a solução que se quis encontrar na criação das capitâncias hereditárias.

Não deram elas, porém, o resultado que se esperou. Pobres e sem capitais, além de pouco dispostos a abandonar a frugal vida boa da côrte lisboeta, os fidalgos contemplados, na sua maioria, ficaram à espera de que as terras doadas produzissem por si. Pernambuco, entretanto, escapou à regra e temos assim, na operosidade realizadora de Duarte Coelho, um fator que, de início, enfraqueceria tôdas as condições desfavoráveis à colonização e ao aproveitamento econômico da região (60 léguas de costa) que lhe fôra doada.

Segundo a documentação colhida e relatada por Pereira da Costa (*) e Oliveira Lima (**) parece que aquêles donatário pretendeu criar em Pernambuco não apenas uma fonte de renda ou lucros a serem aproveitados pela vida na côrte, mas, efetivamente, uma "Nova Lusitânia" - como êle próprio denominava sua capitania - em que tôdas as condições de progresso material e cultural fôsem realizadas. Trouxe consigo a espôsa e parentes, lutou duramente contra os índios caetés, fundou duas vilas ou povoações (Igarassú e Olinda) e tratou de criar condições de vida mediante a agricultura de mantimentos (mandioca, aipim, milho, etc.). Não se deixou levar pelo sonho europeu das riquezas ocultas e, daí, ter-se voltado firmemente para a agricultura de exportação, mediante o cultivo da cana de açúcar, cujas possibilidades já tinham sido comprovadas antes, na primeira feitoria da Ilha de Itamaracá que chegou a mandar açúcar para Portugal antes de Duarte Coelho chegar ^a Pernambuco. Em 1550, já êsse donatário via em produção cinco engenhos na sua capitania, ao mesmo tempo que se mostrava promissora a cultura do algodão.

Mas as intenções de Duarte Coelho não se manifestam apenas no que realizou. Elas surgem nítidas e claras nas cartas que dirigiu ao seu rei, sabendo prever o futuro e fugindo, portanto, ao simples aproveitamento devastador do presente. Soube, por isso, condenar a exploração predatória do pau-brasil, cujo comércio era monopólio da Coroa e que estava arrazando as matas litorâneas, criando dificuldades ao povoamento e à expansão a-

(*) Pereira da Costa - obra citada.

(**) Oliveira Lima - A Nova Lusitânia, História da Colonização Portuguesa - Pôrto, 1923.

grícola da região. Preocupou-se, além disso, com a vida social dos colonos, recomendando a suspensão da remessa de degredados, inaproveitáveis na árdua vida da colônia e perturbadores de sua faina realizadora. Finalmente, tendo ali empregado tôdas as suas energias físicas e todos os seus recursos financeiros, via-se pobre e velho, compreendendo nitidamente a necessidade de maiores investimentos para que a capitania pudesse dar de si o que prometia.

Mas, tôda a sábia política colonizadora que Duarte Coelho parecera ter em vista foi abandonada depois de sua morte.

Além da devastação das matas à procura do pau-brasil, foi levada adiante uma agricultura predatória, sem maiores cuidados de preservação do solo e das matas que lhe garantiriam a unidade e, portanto, a uberdade. Acrescia ainda o aventureirismo conquistador que, se alargou de muito a área de influência portuguesa no Nordeste e no Norte do Brasil, transformando os pernambucanos em desbravadores daquela imensa região, contribuiu também para que se não tivesse maior cuidado com a terra. Para que se preocupar com isso, se imensas áreas ali estavam à disposição?

A facilidade da conquista, a abundância de terras permitiriam o apêlo ao braço escravo, de modo que, em breve, o amanho da terra já não seria trabalho próprio de homem livre. Duarte Coelho mesmo teve que recorrer à escravidão do negro, tendo mandado buscar pretos em Loanda, em 1537, para o seu engenho que ficava nas proximidades de Olinda.

Na falta de capitais para a importação de africanos, recorreu-se à escravidão do índio, o que deu margem a uma outra espécie de aventureirismo, o da caça aos nossos aborígenes, que se alastrou por todo o interior mais próximo do litoral, em tôda a extensão da costa nordestina. Mas o índio era avêssos ao trabalho escravo e à agricultura que não correspondia a nada da sua tecnologia primitiva, mais de caça e pesca, de modo que produzia pouco e se aproveitava de tôdas as oportunidades para fugir, escapando ao que lhe repugnava. Vencidos nas guerras que lhes moviam os brancos, para lhes tomar a terra cu

os escravizar, os Tabajaras e os Caetés, pertencentes à nação Tupi-Guarani, foram desaparecendo de todo o litoral e da Zona da Mata "não antes de perpetuar a presença de seu sangue e de sua cultura através duma população mestiça, de mamelucos" (*).

3. Escravidão e tecnologia.

Logo, portanto, que a indústria açucareira, incentivada pelas dificuldades do comércio com as índias, começou a tomar maior vulto, Pernambuco teve que se voltar para o tráfico de escravos africanos, tendo-se constituído em um grande centro importador de escravos bantos.

Se o índio não pôde prestar os serviços que o branco lhe pediu nas lavouras de cana de açúcar, o negro o fez satisfatoriamente e não só isso, porque, apesar de viver em senzalas, pelos seus "pais-joão" e suas "mães-pretas", se intrometeu na intimidade das famílias brancas, cativando até certo ponto os portugueses, por seu temperamento amorável e dócil, influenciando no seu vocabulário cotidiano, na culinária brasileira, em nossas artes populares, etc. Vários autores, entre os quais Gilberto Freyre, em "Casa Grande e Senzala", estudando o que foi a vida dos escravos negros nos tempos coloniais, não nô-la pintam com cores de carregado barbarismo. Daí, o não podermos atribuir ao negro, em si, as deficiências de nossa tecnologia agrícola, pois ele teria dado aos portugueses tudo o que lhe fôsse pedido. O mal estava em que o próprio colonizador branco não possuía uma tecnologia adequada ao trabalho nos trópicos. Nenhuma das culturas agrícolas portuguesas, como a da vinha, da oliveira e outras que tais, puderam aqui ser aclimatadas. Daí a improvisação, cujos defeitos foram acrescidos pela ausência de um espírito técnico-experimental por parte dos portugueses que, quando a Europa renascia nos séculos XV e XVI, graças sobretudo ao desenvolvimento de técnicas de produção artesanal e agrícola, voltara-se inteiramente para o mar e para a navegação. Assim, por exemplo, no litoral de Santa Catarina, onde a escravidão negra foi muito reduzida, os açorianos e madeirenses se entregaram à pesca e

(*) Hilton Sette e Manuel C. Andrade - "Geografia e História de Pernambuco" - Editora do Brasil S/A. - 1955.

aos trabalhos marítimos, de preferência à agricultura. Nestas condições, em Pernambuco e em outras áreas do Brasil, não puderam os portugueses transmitir aos escravos negros técnicas experimentalmente razoáveis de produção. Não fôra isso e, talvez o "status" econômico-social do nosso negro como de nossas grandes massas populares não seria tão baixa quanto o é hoje.

É preciso, porém, não interpretar estas afirmações a respeito da cultura tecnológica dos portugueses que nos colonizaram, como inteiramente negativas ou como positivadoras de sua inferioridade étnica, o que seria absurdo. Julgamos apenas que Pernambuco, como outras porções do Brasil, sofreu a impossibilidade de os descobridores poderem aplicar aqui as técnicas cujo domínio adquiriram em sua terra natal. Daí a necessidade de improvisação que, apesar de seus percalços negativos, não deixou de ser brilhante. Assim é que, se em 1550 Pernambuco dispunha de 5 engenhos de açúcar, 26 anos depois êles já eram 30, provocando em 1595 a cobiça do pirata inglês João de Lancaster, o qual atacou e ocupou parte de Recife, com o auxílio do holandês Wenner, retirando-se com suas embarcações peçadas de açúcar.

Falamos há pouco em um espírito de aventureirismo que, levando o colonizador à penetração em todos os sentidos, a partir de Olinda e Recife, numa conquista contínua de novas terras, lhe impediu a imediata valorização das mesmas que, assim, eram sujeitas a um processo predatório de aproveitamento, dada a sua abundância e a relativa facilidade com que era obtida. Sem êsse espírito, porém, os franceses e a pirataria de outros povos europeus teriam fatalmente estabelecido núcleos permanentes em nosso litoral, não só tendo impedido a atual unidade brasileira, como, sobretudo, constituído grave ameaça à estabilidade dos primeiros núcleos coloniais portugueses. Por outro lado, era preciso afastar para bem longe o perigo das tribos selvagens, hostis à colonização, pois que seu aguerrido espírito de luta já se fizera sentir ameaçador, logo nos primeiros tempos da colônia, tendo, em 1548, quase destruído a vila de Igarassú. Não fôra, pois, o espírito de aventura e a ambição de fazer fortuna - prejudiciais pelo aspecto qualitativo da cultura tecnológica que desenvolveram - e, provavelmente, naquela região do Brasil não haveria senão traços da colonização portuguesa.

4. Produção e regime colonial de mercantilismo.

Mas a fortuna ou o enriquecimento não foi coisa fácil. Exemplos como o de Duarte Coelho, que morreu pobre e endividado, se repetiram sempre. A Corôa era exigente nos dízimos, vintenas e quartos que cobrava, não permitindo que sua renda se reduzisse, mesmo nas épocas de crise, como aconteceu logo depois da expulsão dos holandeses. Além disso, se os donos da terra, os senhores de engenho tudo faziam para melhorar seus resultados financeiros, mediante um aumento de produção - mais de caráter extensivo que qualitativo - eram, por sua vez, explorados, quase espoliados pelo comércio que se fazia, todo êle nas mãos de reinóis bem protegidos, os quais se encarregavam do abastecimento da colônia, de gêneros que ela não produzia (tecidos, calçados, vinhos, etc.), tudo vendendo com lucros fabulosos que aqui não se aplicavam, mas eram carreados para a Metrópole, para o dispêndio na vida boa de Lisboa, do Pôrto e de Coimbra. No que diz respeito ao financiamento da produção, a única possibilidade de que dispunham os senhores de engenho era o recurso à bolsa de argentários portugueses, que, assim, adquiriam meios de manipular como bem entendessem os preços da produção.

Como se não bastassem essas dificuldades, surgiu o ciclo da mineração na Região Leste meridional, que carrou, para as Minas Gerais, a quase totalidade da carga negreira trazida da África, de modo que a renovação e a ampliação das lavouras no Nordeste tornou-se extremamente difícil nos fins do século XVII e princípios do século XVIII, em vista do aumento extraordinário do preço dos escravos.

O possuir a terra fácil que se oferecia aos colonizadores não era, em Pernambuco e em todo o Nordeste, sinal de riqueza fácil, mas de lutas e dificuldades, das quais nem sempre se saía com êxito. Portugal facilitava a posse da terra, distribuindo as sesmarias e lotes com a maior prodigalidade possível, mas queria que as terras produzissem, sob pena de serem perdidas. Cumpria, portanto, lavrá-las de qualquer jeito, com escravos índios, peados em duras lutas, ou com escravos africanos, não baratos e fáceis. Porque, ao mercantilismo português, a terra devia ser uma fonte de imediatas possibilidades comerciais, isto é, que produzisse coisas vendáveis na Europa. Daí o desenvolvimento

da cultura da cana e da produção de açúcar; daí, também, depois, quando surgiu o ciclo do ouro, a concentração da atenção portuguesa, sempre norteada pelo espírito mercantilista, que dirigiu as naus de Vasco da Gama e de Cabral para as Índias, nas regiões de mineração.

Tal orientação mercantilista, que nunca funcionou a não ser como bomba de sucção e jamais em função do desenvolvimento da colônia, foi também uma das condicionantes do latifúndio que, no Brasil Império e ainda no Brasil República, tantas dificuldades tem criado ao progresso da nossa produção. Senão, vejamos.

5. O latifúndio e o mercantilismo.

Periclitando o comércio com as índias, devastadas as florestas litorâneas de pau-brasil, era preciso, como vimos, tirar da terra o que ela pudesse dar. A cultura da cana e a primitiva indústria açucareira respondiam a essa necessidade. Bastava que se plantasse e que, para isso, houvesse interesse. Depois da experiência semi-malograda das capitânicas hereditárias, desenvolveu-se amplamente o regime de sesmarias, que eram concedidas a quem as quisesse. Não tinham elas dimensões definidas, pois, segundo pudemos ver em volume recentemente publicado pela Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco (*), mediam as mesmas desde uma légua de extensão até seis ou mais. Para obtê-las, bastava pedir e alegar serviços prestados à Coroa. Às vezes o suplicante, além dos serviços prestados, alegava "as grandes famílias" que possuía e o fato de serem as terras pedidas, devolutas e de pouca valia. Mas as concessões declaravam sempre que eram doadas com "tôdas as suas águas, campos, matas, testadas, logradouros e mais úteis que nelas se acharem, tudo livre e isento de tributo, fôro ou pensão alguma, salvo dízimo a Deus"... O convite era tentador, ao que parece. Mas, segundo o que deixa entrever Souza Barros, com ênfase de apoio fei

(*) Secretaria de Educação e Cultura - Biblioteca Pública - "Documentação Histórica Pernambucana - Sesmarias" - Recife, 1954.

to por Costa Porto (*), nada obstava a transferência de direitos sobre a terra obtida dessa forma, de modo que os que não as conseguiram explorar, na contingência de as devolver à Coroa, passavam adiante, vendendo-as por qualquer preço. Por esse modo, o proprietário próspero podia aumentar seus domínios, criando o latifúndio. Parece que a intenção de Portugal não era esta. Se tinha em vista criar riquezas, não as queria sob a forma feudal das grandes propriedades, tendo em vista a própria experiência portuguesa de após as cruzadas, quando o cosmopolitismo lisboeta, atraindo as populações rurais, deixara as grandes propriedades sem quem as trabalhasse, razão pela qual se recorreu à divisão das mesmas.

Portanto, como diz Costa Porto, a sesmaria, por si mesma, não implicava necessariamente o latifúndio; ele surgiu pela deturpação do seu sentido originário e como imposição das circunstâncias peculiares que lhe condicionaram a aplicação ao novo ambiente. Não se proibiu aqui que se distribuisse mais de uma data ao mesmo sesmeiro; foi permitido que se dessem sesmarias a muitas pessoas da mesma família, mesmo a crianças; não se impediu que o sesmeiro ampliasse suas terras através de compras posteriores, numa época em que a terra não valia quase nada.

O latifúndio, desde logo, foi um fator negativo de progresso cultural e tecnológico. Nas condições econômico-financeiras da época, segundo um mercantilismo imediatista, qualquer aplicação de capital exigia remuneração elevada e a curto prazo. Não havia, portanto, qualquer oportunidade de planejamento mais demorado, nem de racionalização progressiva de trabalho. Conseqüentemente, o trabalho camponês, sedentário, de fixação à terra e de sua valorização, não podia ser realizado. O escravo era mais cômodo, mais explorável, mais capaz de produção rápida e de resultados imediatos. A pequena propriedade não poderia subsistir, portanto. E a grande, a latifundiária, pelas condições que acabamos de expor, não oferecia possibilidades à criação e ao desenvolvimento do artesanato livre, nas zonas rurais, como

(*) in "Êxodo e Fixação", já citada.

nas urbanas. E, na Europa, foi esse artesanato livre, quer mediante as chamadas indústrias rurais caseiras, quer pelas pequenas oficinas urbanas, que criou as condições humanas de técnica e de trabalho, que permitiram a revolução burguesa dos séculos XVIII e XIX.

Esta conseqüência de ordem cultural (no sentido tecnológico), resultante do regime latifundiário, se associa estreitamente ao monoprodutivismo, expresso na predominância absoluta do açúcar na produção. O senhor de engenho não se podia interessar por uma política de policultura, uma vez que o futuro estava fora de seu horizonte. Para obter algum conforto e projeção nos meios coloniais, o canavial plantado pelo escravo e a moenda de cana, movida pelas águas de algum ribeirão, por tração animal ou mesmo, humana, era suficiente. Daí, nas épocas de crise entregar-se às mãos dos argentários, perder tudo e recomeçar de novo... Nem o camponês, nem o artesão, nem o artífice puderam, assim, surgir na paisagem econômico-social de Pernambuco, nos tempos coloniais. Eles que, ao lado da burguesia progressista, no século XVIII, deram novos rumos ao ciclo evolutivo que se iniciara na Renascença, transformando a Europa feudal no mundo moderno.

6. Produção e mesologia.

Por fim, aliando-se a todos esses fatores de difficuldade do trabalho humano e de ação civilizadora, devemos considerar ainda a mesologia. Já vimos que a área mais próxima ao litoral pernambucano (a Zona da Mata), é tão propícia à agricultura e a outras atividades do homem, quanto qualquer área do Sul brasileiro. Entretanto, essa faixa de uberdade e de bom índice de precipitação pluviométrica não é muito larga, sucedida que é, no sentido de Oeste, pelas Zonas do Agreste e do Sertão, mais difíceis à vida humana, pois se enquadram no conhecido Polígono das Sêcas, no Nordeste. São extensas áreas de pouca capacidade de umidade, em virtude da natureza do solo, e que, por isso, sofrem os efeitos de qualquer estiagem mais prolongada. Estudando certos aspectos ecológicos de Pernambuco, é extremamente útil o já citado trabalho de Vasconcelos Sobrinho que pode servir de base a uma reconsideração, em termos mais otimistas, da suposta a

rides de grande parte do território pernambucano. O que nos importa mencionar aqui é o fenômeno das sêcas que, desde o início da povoação do Estado, têm constituído um obstáculo à civilização. Sabemos que, em face da tecnologia moderna, êsse obstáculo é removível, sendo que a CODEPE (Comissão de Desenvolvimento Econômico de Pernambuco) possui já vários estudos, em boas bases técnico-científicas, que permitem prever a futura recuperação de grandes áreas semi-áridas do Estado.

Até que ponto sofreu essa região brasileira, nos tempos coloniais, o efeito das sêcas, de modo a lhe dificultar ou prejudicar o desenvolvimento econômico e cultural? - Admitimos que êsse fator deve ter pesado, contribuindo para crises de sub-produção e, portanto, para o desalento econômico. Que elas se manifestaram já no início da colonização parece não restar dúvida. E, às vezes, de tal modo que alcançou a própria Zona da Mata, segundo se infere do seguinte trecho do Padre Fernão Cardim: "O ano de 83 (1583) houve tão grande sêca e esterilidade nesta província (coisa rara e desacostumada, porque é terra de contínuas chuvas) que os engenhos d'água não moeram muito tempo. As fazendas de canaviais e mandioca muitas se secarem, por onde houve grande fome, principalmente no sertão de Pernambuco, pelo que desceram do sertão, apertados pela fome, socorrendo-se aos brancos quatro ou cinco mil índios. Porém, passado aquêl trabalho da fome, os que puderam se tornaram ao sertão, exceto os que ficaram em casa dos brancos ou por sua, ou sem sua vontade". (*)

Compreende-se, que, em virtude dêsse fator negativo, a penetração do interior pernambucano se tenha feito pelo Rio São Francisco, isto é, sem grande afastamento inicial de sua margem esquerda. Mas, como revelam Hilton Sette e Manuel C. Andrade (**) a região de São Francisco foi dividida em grandes latifúndios, de modo que ali, por arrendamento ou por administração à distância, se criou, na época colonial, mais uma fonte de exploração econômica, que centros de economia e riqueza

(*) Fernão Cardim - "Tratados da Terra e Gente do Brasil" - Brasiliana - Cia. Editôra Nacional - 2ª edição.

(**) Obra citada.

za dividida, capazes de criar recursos incentivadores do seu desenvolvimento material e cultural. Não tendo, assim, os desbravadores uma base de fixação, continuaram sua aventura de penetração pelos afluentes do São Francisco, até atingirem, pelas chapadas do Araripe, da Serra Vermelha e da Serra dos Dois Irmãos, as nascentes dos afluentes da margem direita do rio Paraíba, no Piauí. Inicialmente, essa penetração foi realizada em busca do índio para as lavouras, mas, depois, provavelmente terá resultado da procura de terras ainda não comprometidas pelos latifúndios que se iam criando pelo regime de petição e doação de sesmarias. Eram os vaqueiros em busca de terras aguadas para o gado que iam criando, penetrando o "sertão de fora" (*) e estabelecendo currais às margens dos rios, a tal ponto que, já em 1711, se calcula que os rebanhos, nos currais pernambucanos, somavam cerca de 800.000 rézes. Esse número é relativamente espantoso se tivermos em vista que, em 1953, a população bovina do Estado era de 960.000 rézes e a de eqüinos, assininos e muares de cerca de 430.000.

Por êstes números se verifica que, se - como admitimos - as sécas devem ter sido um fator que dificultou o desenvolvimento econômico de Pernambuco, não o foi de maneira decisiva, prevalecendo, portanto, os demais fatores que vimos apontando.

7. O mercantilismo holandês

Não obstante, todos os fatores negativos, apontados, que - veja-se bem - só o eram em relação ao futuro, ao desenvolvimento econômico e cultural da região, tendo em vista a sua população em tôdas as camadas sociais, Pernambuco se desenvolvia como fonte imediata de recursos e de lucros para quem o considerasse de um ponto de vista mercantilista. Foi por isso que atraiu a atenção dos holandeses que, aqui, não procuraram construir ou expandir uma cultura e uma civilização - como aconteceu por exemplo com os emigrados e as organizações que iniciaram a colonização dos Estados Unidos da América do Norte.

O holandês, tanto quanto se depreende do estudo de

(*) Nome que tomou o sertão pernambucano para distinguir do São Francisco "Sertão de dentro", no lado baiano, a margem direita do

Hermann Wätjen sobre a tentativa de colonização flamenga do Brasil (*) era tão ou mais mercantilista que o português. A "Westindische Compagnie" ou Companhia das Índias Ocidentais, idealizada por Willem Usselinz nos fins do século XVI, tinha por objetivo o monopólio do comércio neerlandês com a África ocidental e a América, com vistas à promoção da prosperidade nacional dos Países Baixos por meio dos lucros a realizar com o desenvolvimento do tráfico. A colonização que Usselinz tinha também em consideração não era para atender a qualquer necessidade de imigração de seus patrícios, nem tão pouco para expandir a nacionalidade a outras terras que ao seu país se anexassem. Seria apenas uma colonização de exploração, tendo em vista a garantia do comércio e do tráfico.

Que esses tenham sido os objetivos holandeses no Brasil, parece que não há dúvida, quando se tem em consideração a correspondência entre a direção da Companhia das Índias Ocidentais e seus prepostos em Pernambuco. Assim, por exemplo, o êxito das operações de conquista da terra não era medido pela consolidação de posições e pelas realizações locais, mas sobretudo pelo êxito financeiro, resultante do apresamento de mercadorias. Por isso, em 1634, os prepostos da Companhia se mostravam muito satisfeitos porque, de janeiro de 1633 a agosto de 1634, o valor do açúcar embarcado atingia a mais de 1,5 milhões de florins, e a da madeira a quase 100 mil florins (**).

Além dessa indubitável verificação de mercantilismo por parte dos holandeses, verifica-se ainda que só permaneciam no Brasil aqueles cujos interesses comerciais assim o determinavam. Daí a política que adotaram de aliciamento de portugueses e seus descendentes, a fim de que as plantações de cana não perdessem e os engenhos de açúcar continuassem a moer. Depois das vitórias que consolidaram, inicialmente, os estabelecimentos flamengos, prometeram os prepostos da Companhia, a todos quantos

(*) Herman Wätjen - "O Domínio Colonial Holandês no Brasil", trad. de P. C. Uchôa Cavalcanti - Cia. Editora Nacional - 1938.

(**) Wätjen - obra citada, pág. 127.

lhes prestassem obediência, que "teriam licença de conservar as suas armas, que os impostos e direitos permaneceriam os mesmos, e, por fim, que perante a justiça, holandeses, portugueses e naturais do país teriam igual tratamento".

Por outro lado, queixavam-se os ditos prepostos da pouca disposição com que os mercenários soldados de suas tropas mostravam em relação a uma permanência mais demorada em Pernambuco. "Mal um navio se apresta para partir - escreveu, em junho de 1634, Willem Schotte - logo nos assalta o pessoal veterano para que o deixemos partir".

A Companhia só se decidiu a uma política racional em relação à Nova Holanda - nome com que ficaram sendo conhecidos os seus domínios no Brasil - quando sentiu, em 1636, que os lucros esperados não estavam sendo obtidos, pois suas dívidas montavam a 19 milhões de florins. Seus acionistas não lhe perdoavam os prometidos dividendos, nem seus credores a amortização dos débitos e seus respectivos juros. Dessa conjuntura é que surgiu a indicação do conde João Maurício de Nassau para o cargo de Governador de Nova Holanda, investido de amplos poderes e com recursos financeiros suficientes para estabilizar o domínio e fazê-lo economicamente rentável. Era, pois, uma tentativa de racionalização administrativa e de investimento, que, pelas circunstâncias, deveria ser a longo prazo. Julgamos que terá sido essa a primeira tentativa, em terras sul-americanas, de um planejamento econômico e administrativo em bases racionais de investimento e exploração progressiva de uma área geográfica.

Entre o planejamento consubstanciado no minucioso regulamento do novo governo e o espírito de usura, ditado por um inevitável mercantilismo da época, por parte da Companhia, nem sempre poderia haver um ajuste adequado, motivo pelo qual o espírito prático e dinâmico de Maurício de Nassau não pôde levar adiante tudo quanto devia ser realizado.

Para se compreender a tarefa que Nassau teria de realizar, é preciso ter em vista que a guerra de conquista não foi rápida; durara de 1630 a 1639, pontilhada de incursões e guerrilhas destruidoras, sendo que a Nassau coube dar-lhe fim. Daí a situação desoladora da região: engenhos destruídos ou parados, plantações abandonadas ou devastadas, evasão do braço de trabalho

com a fuga dos negros escravos, etc. E, no entanto, ao início da conquista holandesa, Pernambuco, não obstante o mercantilismo explorador da metrópole portuguesa, mostrava seguros indícios de uma orientação mais sadia de suas atividades econômicas, talvez mesmo como reação ou auto-proteção contra tal mercantilismo.

Já então, os descendentes dos primeiros colonizadores e desbravadores da região se sentiam presos à terra, dada a necessária perda de esperança de um dia poderem ir desfrutar da vida boa na côrte. Nestas condições era-lhes preciso organizar a vida e dar-lhes bases aqui mesmo, onde se lhes devia traçar o destino. Não se podendo libertar dos impostos nem do monopólio comercial do Reino no setor de exportações e importações, era natural que procurassem comprar o mínimo possível dos mercadores portugueses, donde o tentar em satisfazer suas necessidades de consumo com produtos daqui mesmo, principalmente no que dissesse respeito à alimentação. Já vimos que, à margem esquerda do São Francisco desenvolveu-se a pecuária que, já então, ia invadindo o sertão pelos vales dos rios afluentes; no litoral sul, desenvolvia-se a pesca. E, assim, Olinda e outras cidades e vilas ou povoações tinham onde se abastecer de carne e peixe, dispensando a importação dos produtos salgados e secos do Reino. Na área do Cabo de Sto. Agostinho e nas vertentes do Ipojuca e do Serinhaém, já havia pomares e hortas, cultura de mandioca, fumo e cereais, cujos resultados eram bastantes para o consumo local, sobrando ainda alguma coisa para exportar. O resto era a monocultura canavieira.

À chegada de Nassau, em 1639, quase tudo isso desaparecera, sendo necessário recomeçar. Mas a principal tarefa do administrador era fazer com que a colônia rendesse aos conquistadores os lucros de que estavam sequiosos. Sua organização, embora mais inteligente, era de exploração comercial, mais que de colonização e de civilização neerlandesa.

A única tentativa que se fêz nesse sentido foi na ilha de Itamaracá, onde quase nada se obteve. Poucos foram os holandeses que, como Gaspar Van der Ley, se tornaram senhores de engenho ou agricultores. Por isso teve que recorrer aos luso-brasileiros, financiando-lhes, com empréstimos da Companhia, a reconstrução dos engenhos e o replantio das lavouras.

Além disso, pela conquista de Angola, tentou garantir o indispensável fornecimento de braço escravo aos proprietários.

O luso-brasileiro foi, pois, o elemento da produção agro-industrial em Nova Holanda; os flamengos, na sua quase totalidade permaneciam no Recife e nas vilas e povoações que serviam de empórios, vivendo do comércio que lhes propiciava lucros extraordinários.

E a mentalidade mercantilista dos holandeses do século XVII ia deitar por terra a obra que Nassau tentaria realizar, porque essa mentalidade, em tôdas as épocas, sempre foi de um conservadorismo da pior espécie, que é o da contínua permanência do lucro. Não lhe importa a inovação e a melhoria das condições de produção que impliquem na aplicação de recursos a longo prazo, isto é, que demande tempo para os primeiros lucros. O futuro distante não é, por isso, objeto de qualquer cogitação; para o homem mercantilista o que importa é o presente, o imediato. Daí sua tendência a resistir às inovações, porque deseja correr a menor soma possível de riscos. Se admitiu a aventura de conquistar à Espanha a América portuguesa, que Felipe herdara com o trono português, tentou-a com um reduzido exército, ao qual disputou o municiamento adequado e os recursos de estabilização das primeiras vitórias. Levou 9 anos para resolver, por intermédio de Nassau, a consolidação da empresa, mas aí mesmo porque o abandono representava o prejuízo inevitável. E, tão logo Nassau conseguiu a primeira aparência de estabilidade, passou a exigir-lhe a remuneração abundante do capital empatado.

A política de aproximação entre holandeses e luso-brasileiros, de emprêgo de rendas na urbanização de Recife e na criação de um centro de cultura naquela cidade, a tolerância para com os católicos, a contemporização com os que deviam à Companhia, na da disso podia interessar aos mercantilistas. Disso tinha que resultar a incompatibilidade de Nassau que se viu obrigado a deixar o Brasil, em 1644, para que a Companhia pudesse reaver mais depressa o dinheiro empatado, o que levou à revolução ou insurreição pernambucana e ao fim do domínio holandês no Nordeste.

Dos vinte e quatro anos de permanência dos flamengos naquela região, apenas cinco foram de paz e trabalho construtivo;

os demais se caracterizaram por lutas e pela exploração mercantilista. Daí, restarem dos holandeses, na paisagem cultural de Pernambuco, apenas traços que se não impõem imediatamente ao observador, pois, para serem identificados, carecem de pesquisa, a ponto de Manuel Lubambo poder ter questionado, com êxito, muitos dos supostos traços, demonstrando como eles se derivavam da cultura lusitana.

Se, por exemplo, é legítima - como parece - a tese de Aderbal Jurema, segundo a qual o sobrado comprido e magro, que ainda se nota na paisagem recifense, seria de origem flamenga, não lhe vemos, contudo, outra função social que a de se prestar melhor à atividade mercantilista dos holandeses, que, todos, precisavam estar próximos do empório comercial constituído pelo porto de Recife. Casa pouco higiênica, aglomeração, mistura de residência, escritórios e mercearias, eram o que significavam tais sobrados, esquisitos, feios e desajustados na paisagem tropical. A eles são necessariamente preferíveis as casas grandes e os sobrados portugueses, mais amplos e funcionais, do ponto de vista social e do climático.

Não vemos, portanto, em que os holandeses tenham contribuído para o desenvolvimento e o progresso de Pernambuco. Antes, pelo contrário, se tivermos em vista aquêlo quadro, traçado há pouco, da situação de uma policultura em desenvolvimento em certas áreas, de uma pecuária e uma piscicultura também em desenvolvimento, a par da cultura canavieira e da indústria açucareira, tudo isso existente em 1630, quando se iniciou a invasão holandesa, e se tivermos em vista o que restou, depois da insurreição pernambucana, parece-nos que o fenômeno histórico da Nova Holanda foi mais um entrave no desenvolvimento econômico e tecnológico do Estado, do que um fator favorável.

8. Nativismo e luta econômica.

Talvez a única consequência positiva desse episódio tenha sido de, pela guerra, despertar o nativismo dos luso-brasileiros que puderam, então, tomar consciência de sua realidade brasileira, francamente em oposição aos interesses dos mercantilistas europeus, fossem eles holandeses, portugueses ou outros quais

quer. A insurreição contra os holandeses foi obra pernambucana, de brancos, índios, negros e mestiços, o que certamente os terá levado ao reconhecimento de sua força em situação de unidade cooperativa; era como se os pernambucanos compreendessem que não necessitavam do domínio português. Estavam lançadas as bases para a formação e o desenvolvimento do sentimento de pátria, bases essas que, pelo fator das lutas da insurreição, em que cooperaram três raças e sua mestiçagem, marcariam uma decidida vocação democrática dos pernambucanos.

Tanto como a holandesa, a imprevidência portuguesa iria, pela continuação do mercantilismo explorador, consolidar o nativismo patriótico, afinal também despertado nas áreas mais prósperas das Minas Gerais e nas outras, ao Sul, sob a influência de Piratininga.

A Guerra dos Mascates, a Revolução de 1817 e a Confederação do Equador marcaram o valor e a pujança do espírito pernambucano na luta pela sua liberdade. No fundo, porém, tôdas elas significavam a realidade de uma população, aí incluída a sua burguesia mais produtiva, que se via explorada nas suas atividades e impedida de realizar seu próprio desenvolvimento econômico e cultural.

Não obstante, porém, esse aspecto fundamentalmente econômico das lutas pernambucanas, o Estado iria sofrer, até nos seus dias, as consequências resultantes da sua exploração mercantilista nos tempos coloniais. Esta, imediatista como era, procurado comprar barato e vender caro, para o primeiro objetivo estimulava o crescimento da produção e, para o segundo, apenas o que tirasse maior procura. Entretanto, para comprar barato, não estimulava a inversão de capitais que favorecessem a melhoria da produção, mas a simples extensão da mesma. Por outro lado, sempre que surgisse outro produto, na mesma ou em outra região, capaz de propiciar uma diferença maior entre o preço da compra e o da venda, os interesses mercantilistas se deslocavam imediatamente, deixando entregue à própria sorte quem se tivesse dedicado à produção que antes era procurada. Foi o que aconteceu com o açúcar pernambucano, no século XVII, depois da expulsão dos holandeses, quando surgiu o ciclo do ouro nas Minas Gerais. A região, economicamente, quase parou.

Não é difícil compreender-se porque. O mercantilismo favorecera o estabelecimento e o desenvolvimento do trinômio monocultura-latifúndio-escravidão, sobre o qual se assentara toda uma superestrutura social, cuja mudança não se poderia operar senão aos poucos, principalmente em uma região sem recursos próprios de mobilidade social e financeira, dada a situação de dependência colonial, impeditiva das iniciativas renovadoras.

Não pôde, por isso, Pernambuco aproveitar o estancamento da economia açucareira para construir novas condições de vida econômica e cultural. Restou-lhe esperar melhores dias para sua imutabilidade de estrutura básica.

Já no começo do século XIX, quando o Brasil se tornou reino, em face da vinda de D. João VI, apareceram condições políticas, de um lado, e condições econômicas, de outro, que favoreceram um novo alento à produção açucareira. Como fator político de primeira importância temos a indicar a abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional, com a vantagem imediata de podermos atender diretamente às necessidades do mercado inglês. Como fator econômico, não apenas o resultante do ato político de D. João VI, mas ainda o declínio da produção aurífera, que nos obrigava a intensificar outros setores que favorecessem o comércio internacional. Daí o ressurgimento da produção açucareira que, já agora, em face do seu desenvolvimento em outras áreas coloniais do globo, não podia continuar em seus processos primitivos, tecnologicamente pobres. Pensou-se, por isso, na melhoria da técnica de produção, o que realmente foi feito.

Entretanto, depois da independência, com a paz na Europa, onde Napoleão fizera desenvolver-se a produção do açúcar da beterraba, novo declínio, novo impacto se faz contra a economia pernambucana.

Além disso, afastado o mercantilismo português, vemos surgir o nacional em continuação àquele, agravado pelo latifundiarismo que se desenvolvera extraordinariamente. Medidas como a tentativa de fundação de engenhos centrais, em 1857 e a da criação da Sociedade Auxiliadora da Agricultura, que teve em mira fundar um banco de agricultores, na década de 70, em face desses dois fatores, nada ou quase nada puderam fazer.

Com a guerra de secessão nos Estados Unidos, que lhe prejudicou a produção de algodão, o nosso mercantilismo oportunista, nunca disposto à organização de uma estrutura econômica de base, teve ocasião de aproveitar o algodão do Agreste nordestino, para onde se transplantou, meio de afogadilho, o trinômio monocultura-latifúndio-escravidão. O resultado foi que, tão logo os Estados Unidos resolveram os seus problemas internos, começamos a perder os mercados que foram obrigados a se abastecer do algodão nordestino.

Em consequência desse tipo de economia regional, Pernambuco - na época em que começava o desenvolvimento econômico e demográfico dos estados sulinos, por força de migrações internas e da imigração européia, com base num regime de pequenas propriedades, favorecedoras de uma policultura de sustentação - Pernambuco - dizíamos - era inteiramente dominado, no interior, pelos grandes senhores de terra, monocultores e escravocratas e, na capital, pelo mercantilismo, na sua maior parte ainda nas mãos de mercadores portugueses.

"Entre o povo da cidade, o ódio aos portugueses que controlavam o comércio e negavam qualquer emprêgo a brasileiros, era generalizado, assim como aos poderosos senhores de engenho pois estes tinham contra si a fama de violentos, prepotentes e traficantes de escravos". (*)

Nesse estado de coisas é que surgiu a Revolução de 1848, cujos aspectos políticos não escondiam suas bases e condições econômicas, que não desapareceram. Continuou a instituição latifundiária a impedir o desenvolvimento da tecnologia agrícola, colocando em situação de marginalidade toda uma grande camada da população, sem terras ou em terras que não se prestavam à produção habitual da cana. Por sua vez, os latifundiários, na situação econômica vigente, não levavam a melhor, sujeitos que estavam às oscilações do mercado e à exploração mercantilista, porque os chamados "comissários" não lhes emprestavam dinheiro para o custeio das safras senão a juros de 12%, acrescidos de 3%

(*) Hilton Sette e Manuel C. Andrade - "Geografia e História de Pernambuco" - Editora do Brasil S/A - 1955.

de comissão (*).

No fim do século, com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre - que se vinha processando por efeito das leis dos sexagenários e do ventre livre - a situação piorava, pelo encarecimento progressivo da lavoura. O 13 de maio de 1888 não foi senão um definir repentino da situação já existente em face daquelas duas leis e da venda de escravos - modo de obter refôrço aos magros capitais nordestinos - para as plantações de café do sul.

Só então é que se cuidou da racionalização do trabalho em melhores bases tecnológicas, com a criação de usinas de açúcar e a melhoria dos métodos de cultura. Com toda a economia de base latifundiária e monocultura, tem vivido Pernambuco todos os dramas resultantes das oscilações do câmbio e dos preços.

9. Cultura e desenvolvimento.

Nam Estado, cuja estrutura básica é desse tipo, a cultura, no seu sentido antropológico, é pouco progressiva e pouco extensiva. Toma aspectos intelectualistas ou de humanismo estreito (**) nas cidades, como elemento decorativo das elites e, por uma falsa interpretação coletiva do fenômeno de ascensão social, é tida como condição primordial, quase causa única e primeira de tal ascensão. Não atinge, porém, as populações do interior, principalmente a ponderável parcela dos sem-terra e nem mesmo as classes mais inferiores das populações urbanas, entregues ao obscurantismo e ao fatalismo de uma vida vegetativa.

E nem pudera ser de outra forma. O mercantilismo que dominou toda a evolução econômica do Nordeste, não tinha interesse em cultura quer de ordem prática, quer intelectual. Portugal nunca se interessara pela vida cultural da colônia. Todo o traba

(*) Pedro Calmon - "História Social do Brasil", 2º volume - Brasileira, Cia. Editôra Nacional, S. Paulo.

(**) Com Monroe, Cubberley e outros, chamamos de humanismo estreito a aquêlo que se limita à cultura das letras.

lho nas plantações e nos engenhos era realizado pelo negro escravo. Daí a pouca necessidade de cultura e educação por parte da população. As escolas que os jesuítas organizaram, ou tinham o objetivo de formar o clero, ou de dar à classe mais elevada, aos senhores de engenho, o brilho intelectual. Como êste era uma característica de tal classe, quem o possuísse tinha possibilidade de privar da intimidade ~~de tal~~ ^{dela} classe e, mesmo, pelo matrimônio e pela política, de vir a fazer parte dela. Mas, fora da própria classe dominante, muito poucos eram os que conseguiam tal tipo de cultura intelectual.

Não vemos outra razão para a crença no valor da educação intelectualista em si, tão praticada no Brasil colonial como no independente, que a de ver nessa educação uma característica de alta posição social e, por um suposto fenômeno de participação - não muito distante daquele pelo qual Levy Brühl procurou caracterizar a mentalidade primitiva - que a conquista de tal cultura significava participar dessa posição. A maior percentagem da população não podia, entretanto, ter essa aspiração e, mesmo que a tivesse, não a podia realizar; daí o não ter ela própria maior interêsse pela escolarização, principalmente no período anterior à proclamação da república.

Não diremos que isso constituísse um fenômeno pernambucano; foi o drama de quase todo o Brasil, inclusive de certas áreas, não pequenas, dos Estados sulinos, como o litoral de Torres e as campanhas do Rio Grande do Sul, o litoral e certas porções do Oeste de Santa Catarina, quase todo o interior do Paraná, etc.

Não obstante isso, parcelas ponderáveis do Brasil, saem hoje da fase colonial e monocultura da nossa primeira estrutura econômica, o que significa, por outro lado, que temos de dar nova orientação à nossa cultura, recuperar para uma vida mais humana a maior parte de nossa população, dando-lhe meios de progresso ao mesmo tempo que de satisfação das necessidades básicas.

Por uma série de razões de ordem material e cultural, o que vale dizer, de ordem antro-po-social, colocamos o início dessa transformação no fim da primeira guerra mundial. Temos tentado explicar, em outros trabalhos, a grandeza e a dificuldade dêsse fa

to que significa u'a mudança radical de nossos hábitos coletivos, os quais se haviam cristalizado em três séculos de vida colonial e um século de vida semi-colonial.

Pernambuco, tal qual o vimos nestes dois últimos anos e tal qual o estudamos, como Estado dentre os que mais sofreram pela economia e a cultura resultantes do tipo monocultura-latifúndio-escravidão, tem mobilizado suas elites que, desviando-se decisivamente do velho padrão humanista-literário, envereda pelo terreno da antropologia, da ecologia e da economia experimental, das técnicas diferenciadas e de base científica, numa busca racional de soluções.

Dai, no campo da educação popular, tôda uma série de tentativas e ensaios, uns mais felizes do que os outros, com o objetivo de encontrar e realizar os meios culturais de reconstrução do Estado.

No livro que, a respeito, escrevemos e será publicado em breve, fazemos uma tentativa honesta e amiga de expor tudo quanto ali se realiza quer no terreno de educação, quer nas áreas que lhe são mais vizinhas e relacionadas, tendo em vista uma interpretação global, uma análise crítica e sugestões que nos pareçam viáveis.

Bibliografia geral, consultada:

- 1 - Barbosa Lima Sobrinho - "Pernambuco e o São Francisco" - Imprensa Oficial, 1929, Recife.
- 2 - Biblioteca Pública - "Documentação histórica pernambucana-sesmarias" - volume I - 1954, Recife.
- 3 - Calmon, Pedro - "História Social Brasileira" - vols. I e II - Brasiliana, Cia. Editôra Nacional.
- 4 - Freyre, Gilberto - "Casa grande e senzala" - Livraria José Olímpio, 1952, Rio.
- 5 - Freyre, Gilberto - "Sobrados e mucambos" - Livraria José Olímpio, 1951, Rio.
- 6 - Jurema, Aderbal - "O sobrado na paisagem recifense" - Editôra Nordeste, 1952, Recife.
- 7 - Melo, Mário Lacerda de - "Pernambuco: traços de sua geografia humana" - tese de concurso, 1940- Recife.

- 8 - Pereira da Costa - "Anais pernambucanos" - vols. I e II - Arquivo Publico Estadual, 1951, Recife.
 - 9 - Rodrigues, José Honório e Ribeiro, Joaquim "Civilização holandesa no Brasil" - Brasiliiana, Cia. Editora Nacional, 1940, São Paulo.
 - 10 - Sete Hilton, e Andrade, Manuel C. - "Geografia e história de Pernambuco" - Editora do Brasil S/A., 1955, São Paulo.
 - 11 - Souza Barros - "Êxodo e Fixação" - Serviço de Informação Agrícola, Ministério da Agricultura, 1953, Rio.
 - 12 - Vasconcelos Sobrinho - "As regiões naturais de Pernambuco, o meio e a civilização" - Livraria Freitas Bastos, 1949, Rio.
 - 13 - Wätjen, Hermann - "O domínio colonial holandês no Brasil" - Brasiliiana, Cia. Editora Nacional, 1938, São Paulo.
-

ASPECTOS CULTURAIS DA ÁREA DO RECIFE (*)

J. Roberto Moreira

1. Justificação das hipóteses de trabalho.

Para se compreender culturalmente uma área de civilização, parece, a nosso ver, que o melhor método seria o de associar uma visão panorâmica de área a um estudo de comunidades representativas das diversas e mais acentuadas sub-culturas dessa área. Seria, como preconiza o Prof. Charles Wagley em um trabalho cujos originais pude ler (1), considerar duas variáveis importantes na cultura nacional do Brasil: o regionalismo e a sub-cultura (variação da cultura nacional e da regional).

Apesar de termos estado em Pernambuco e de lhe termos visitado algumas das cidades e sub-áreas, não foram essas visitas suficientemente extensas e metodizadas quer para uma visão própria do panorama cultural do Estado, quer para um estudo de comunidades, para o que não dispunhamos de equipe, nem nos julgamos aparelhados.

Dáí, o procurarmos tão só, neste capítulo, tratar de alguns aspectos mais salientes do assunto, baseando-nos no que pudemos ler e consultar, a isso associando as observações que pudemos fazer. É uma tentativa de aproximação que serve apenas para situar a análise e estudo posterior dos problemas educacionais do Estado, em suas linhas, também estas, muito gerais, ao mesmo tempo que para apresentar um apanhado da atualidade educacional da área em questão.

Não se trata, portanto, de um retrato, nem de uma interpretação geral do Estado, mas de uma procura, tão modesta quanto honesta, de meios de apanhar e compreender sua realidade no setor da educação, tendo em vista o condicionamento ambiental, isto é, o maior ou menor ajustamento de um grupo definido de instituições ao que deveria ser o seu fundo ou campo de configuração.

(*) Este artigo constitui capítulo do trabalho Permanência e a Educação em Pernambuco que será publicado pelo C.B.P.E.

(1) "Brazilian Community Studies" - "A Methodological Evaluation" do qual já foi publicada uma tradução em "Sociologia"-vol. XII - 1954 - Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

Na impossibilidade de conseguir uma representação fiel ou de aproximação indutivamente exata dêste fundo ou campo configuracional, nos contentamos com fazê-la por esboço, em linhas talvez não muito precisas.

É com tôdas estas restrições, metodologicamente exatas, que nos aventuramos a escrever o ensaio dêste e de outros capítulos do presente trabalho que, assim, em todo o seu conteúdo se marca com a conotação do verbo "parecer" e com a do advérbio "talvez", admitindo, portanto, correções e revisões.

A orientação será sempre a de compreender Pernambuco em sua situação regional e em suas sub-áreas culturais mais características, para depois ver até onde a educação se harmoniza com êsse fundo sócio-cultural e, por consequência, quais os problemas que apresenta, suas tendências e suas possibilidades.

Naturalmente importa não perder de vista que uma situação cultural regional deve ser considerada, tanto quanto possível, como um reflexo de desenvolvimento histórico, o que explica o primeiro capítulo dêste trabalho, como também do meio físico, do ajustamento ecológico e dos padrões culturais básicos da cultura nacional em que se situa. Quando esta se apresenta sem outro princípio de unidade que o político ou o administrativo, tais padrões só podem referir-se a uma área definida e mais ou menos ampla, dentro do mosaico irregular da grande área que constitui o país. No Brasil, porém, em que pessem diversificações regionais bem características, há padrões nacionais facilmente identificáveis nos mores, nos comportamentos coletivos, nos hábitos econômicos, nas aspirações comuns, na língua, etc.

Procuraremos, pois, compreender Pernambuco também em função de tais padrões, o que aliás se verifica do próprio modo pelo qual foi escrito o primeiro capítulo.

Antes de mais nada, porém, cabe-nos perguntar se é possível considerar Pernambuco como uma unidade regional bem definida, do ponto de vista cultural. E eis que aqui surge um primeiro problema, sempre presente quando tratamos o estudo de uma situação educacional brasileira, pelo exame de uma unidade político-administrativa. Por um lado, em vista da relati-

va autonomia administrativa, garantida pela Constituição e pela tradição que remonta aos primeiros tempos do Império, os Estados têm o direito e a obrigação de organizar seus próprios sistemas de educação, o que nos faz supor pelo menos a possibilidade de variação de uma unidade federativa para a outra, justificando-se, assim, a nossa iniciativa de estudo mais de âmbito estadual que regional propriamente dito.

Por outro lado, Pernambuco se localiza numa região bem característica do Brasil, quer dum ponto de vista puramente geográfico, quer antropo-cultural: o Nordeste Oriental. Chegamos, por isso, a pensar em fazer um só estudo da educação nos cinco Estados (Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará), adotando um método comparativo. Desde logo, porém, vimos que tal estudo fugiria aos objetivos com que foram realizados outros sob nossa orientação pessoal, além de alargarmos demais a área a ser considerada, o que tornaria o trabalho ou demasiadamente superficial, ou demasiadamente extenso. Além disso, por um primeiro exame, verificamos logo que Pernambuco, quer por suas características geográficas e humanas, quer por ter sido o foco de onde se irradiou a conquista de todo o Nordeste, e, portanto, de onde se originou a cultura nordestina, era quase uma miniatura de toda a área regional que tínhamos em vista.

Do ponto de vista das áreas culturais, acreditamos que naquele Estado se encontra uma representação, senão completa, pelo menos bem substancial de toda a região considerada: a sua área litorânea de pesca, de coqueirais, etc.; a sub-área úmida e fértil dos canaviais e dos engenhos; a sub-área dos algodais e outras culturas possíveis em solo semi-árido; a pastoreio pontuada de oasis agrícolas; todas elas diferentes nos seus padrões de vida, nos seus costumes e na sua tecnologia. Além disso, a metrópole de toda a região é, sem dúvida, Recife, a capital do Estado, cuja influência como centro cultural pode melhor ser sentida em seus círculos mais próximos, isto é, no próprio Estado.

Pensamos, assim, que do estudo de Pernambuco poderia resultar uma compreensão mais fácil das outras unidades federativas que constituem o Nordeste Oriental, quando tivéssemos

que as estudar.

Nas condições expostas, não podemos tomar Pernambuco como unidade regional bem definida ou delimitada, dum ponto de vista cultural, mas podemos tomá-lo como boa amostra representativa da região em que está contido, pois que apresenta as principais sub-áreas dessa região.

Vasconcelos Sobrinho se recusa a ver em Pernambuco mais de duas zonas naturais: a da mata e a da caatinga. Em face dos critérios que adota, parece que tem razão. Entretanto, consideradas essas duas zonas, distingue em cada uma delas duas sub-zonas: na primeira, a marítima e a continental; na segunda, a do agreste e do sertão. Em seguida, procura distinguir, nas sub-zonas, diferentes regiões (2). Mas Vasconcelos Sobrinho se coloca num ponto de vista fito-geográfico e, por isso, não toma em consideração as características culturais resultantes das relações do homem com o meio, ou, se as toma, é mais em termos de possibilidade que de realidade já existente. Esta observação não deve ser tomada no sentido de uma crítica, porque aquêle autor teve objetivos diferentes dos nossos. Vasconcelos Sobrinho fez o seu livro, que é sem dúvida básico e sério, com o propósito de possibilitar o planejamento econômico e, por isso mesmo, na parte final, quando trata da civilização, focaliza em maior extensão os problemas básicos da economia de Pernambuco.

Mas, para os nossos objetivos, diferentes dos seus, o trabalho de Vasconcelos Sobrinho foi útil. Partindo do pressuposto de que a natureza geo-física, principalmente no seu aspecto fitológico, está à base da compreensão das diversas áreas humano-ecológicas, as quais por sua vez condicionam a cultura, ao mesmo tempo que a refletem, vemos nesse trabalho também um ponto de referência para um estudo mais minucioso de antropologia cultural de Pernambuco.

De pronto, êle nos leva, logo no início do livro à consideração das duas zonas - a da mata e a da caatinga - mas ao mesmo tempo, em relação a elas, nos propõe dois tipos de ci

(2) Vasconcelos Sobrinho - "As regiões naturais de Pernambuco, o meio e a civilização" - Livraria Freitas Bastos - Rio - 1947.

vilização em Pernambuco: a do açúcar e a do gado.

No primeiro capítulo parece que já ficou esclarecido o porque dêsses dois tipos de civilização. Vasconcelos Sobrinho propõe logo mais algumas características definidoras dessas duas civilizações: a do açúcar (latifúndio, escravidão e monocultura como base original, com permanência da primeira e da terceira característica) originando o desnível social, o preconceito contra o trabalho manual e a formação de uma classe média em busca de atividades burocráticas e liberais; a do gado (realizada pelo branco sem escravos) em terras praticamente em comum, sem preconceitos ou barreiras sociais, apesar das diferenças econômicas entre os grandes proprietários de terras e de rebanhos, e os vaqueiros, aqueles em posição semi-patriarcalista de comando afetivo, e estes de dependência também afetiva.

Entre êsses dois tipos de civilização, porém, cremos que se interpõe um outro de agro-pecuária que, sem ser açucareira, apresenta alguns aspectos da civilização do açúcar e, sem tôdas as características da zona do gado, também lhe toma alguns dos aspectos. Localiza-se numa sub-zona que não é tão úmida e fértil quanto a da mata, nem tão seca e árida quanto a do sertão. Referimo-nos ao Agreste, que não pode ser considerado caatinga em sentido estrito, nem mata tão pouco. É como que uma área de passagem, na qual se localiza uma cultura que podemos também considerar como intermediário entre as duas outras.

Por outro lado, na zona da mata, a sub-zona marítima também apresenta aspectos culturais próprios, entre os quais se salientam os determinados pela metrópole que é Recife, pela pesca, pelo coqueiral, pela fruticultura e a horticultura. No Sertão, ainda dum ponto de vista cultural, podemos considerar o Sertão mais próximo e o Sertão ocidental, aquele mais acessível e ligado por estrada de ferro e rodovias ao Agreste e à Zona da Mata, o outro mais isolado, em ligação mais praticável com a área do São Francisco e com o Sul do Ceará. Se, como diz Vasconcelos Sobrinho, o Agreste avança no sentido da Mata, por outro lado, com aqueles meios de transporte e comunicação, o seu melhor tipo de civilização avança sobre o Sertão

mais próximo, ao mesmo tempo que uma e outra sub-área cultural (Agreste e Sertão próximo), por essa mesma razão das vias de comunicação, se aproveitam dos padrões culturais da sub-área de Recife, que, hoje, por automóvel, dista poucas horas do centro limítrofe entre o Agreste e o Sertão, que é a cidade de Arcoverde.

2. Recife como área em processo de metropolização.

Recife é quase metrópole, isto é, mais do que a simples capital de Pernambuco. Se fôsse apenas uma capital, como, por exemplo, Florianópolis, João Pessoa, Belo Horizonte, etc., seria uma unidade política de governo e administração, puramente. Poderia ter, ao lado dessa função precípua, atividades comerciais, industriais, etc., mas tais atividades se acrescentariam, resultariam ou ficariam em plano secundário, relativamente à função político-administrativa. Em Recife, esta é que parece um acidente, acrescentando-se à cidade e não lhe sendo inerente, nem precípua.

Nestas condições, Recife assume alguns dos aspectos metropolitanos que permitem a William Anderson (3) definir a metrópole como não sendo "a corporate person", uma comunidade no sentido pleno, pois que nela predomina a aglomeração à organização e à distinção de áreas funcionais.

Por outro lado, também Recife não constitui uma unidade política, por que Recife não é apenas a área de 118km² que, administrativamente, se lhe delimita; Olinda lhe serve de bairro, como São Lourenço da Mata, Jaboatão e Paulista. As estradas que ligam o centro urbano a Igarassú, Paudalho, Vitória de Sto. Antão, Escada e Pojuca, têm movimento semi-urbano, com várias linhas diárias de ônibus nos dois sentidos, caminhões, automóveis e outras viaturas. Há gente que mora nessas cidades e trabalha em Recife e vice-versa; também uma população escolar, principalmente de ensino médio, se locomove diariamente de uma para outra, como se estivesse dentro de uma só área; as grandes festas em Recife, partidas de futebol, atos religiosos, etc. movimentam, em confluência, parte da população des-

(3) William Anderson - "Political Influences of the Metropolises" in "The Metropolis in Modern Life", edited by Robert Moore Fisher - 1955, Columbia University.

nas cidades, cujas camadas mais abastadas frequentam as grandes lojas de modas do Recife; por outro lado, as margens das estradas, em tal área, não apresentam o aspecto de interior; são habitadas, pontilhadas de chácaras, quintais, vilas residenciais e, também, casebres, aliás qualitativamente superiores aos mocambos de certos locais mais próximos do centro.

Parece que, agora, a estrada pavimentada substitui o rio no fundir ou anexar, à grande cidade, as comunidades vizinhas, absorvendo-as tôda, no processo de metropolitanização. O Recife primitivo, dos tempos coloniais, também se formara assim. Os holandeses queriam um pôrto e uma cidade comercial que lhes permitisse explorar o açúcar pernambucano e, por isso, valendo-se da posição geográfica e das estradas fluviais, que são o Capiberibe e o Beberibe, ali estabeleceram seu grande empório comercial. Em tôda baixada havia, às margens dos dois rios, núcleos de povo ao redor dos engenhos e das casas de fazendas de cana. Ao passo que a cidade ia crescendo horizontalmente, espraiando-se em tôrno do pôrto, qual leque aberto, essas povoações eram absorvidas, adentrando-se os engenhos e os canaviais na Zona da Mata mais continental. Um processo algo semelhante parece acontecer hoje, quando se tem em vista as comunidades vizinhas e as estradas pavimentadas.

Temos, pois, aí, em processo de formação, "uma grande aglomeração de povo, vivendo, trabalhando e se divertindo numa área congestionada, ao redor duma grande cidade", o que quase basta para definir a Metrôpole. Segundo veremos, daqui a pouco, como quase tôda Metrôpole, apesar de não ser uma comunidade no sentido pleno, tôda essa área apresenta uma relativa unidade de estrutura social e econômica. Mas, de um ponto de vista legal e político, é uma acumulação ou coleção de unidades administrativas que se superpõem ou entram em conflito, ou que pretendem ser auto-suficientes, pois elas incluem municípios, cidades, povoações, distritos, etc. Como comunidade, tôda a área assume, portanto, o aspecto de amorfismo político e administrativo, sem estrutura, nem unidade, isto é, deixando de ser uma pessoa corporificada.

Por fim, Recife apresenta ainda outra característica metropolitana: a da influência sôbre tôda uma região pela im

portância que nela exerce, como polarizador político e comercial, além de social e cultural. É, por assim dizer, a metrópole do Nordeste.

Como toda área metropolitana, a recifense apresenta um centro de grande congestionamento que, por sua vez, se subdivide em sub-centros: (1) administrativo; (2) de carga e descarga, depósitos e armazéns; (3) escritórios e bancos; (4) comércio de modas e (5) diversões. O sub-centro administrativo se localiza em torno da Praça da República e suas vizinhanças; o de depósitos e armazéns, carga e descarga na área que é chamada de Recife, em torno da praça Rio Branco; o de escritórios e bancos numa área compreendida entre a Av. Martins de Barros, a Rua Nova, e a Av. Guararapes, onde se localizam também hotéis, bares, restaurantes e cafés; a de comércio de modas e diversões (cinemas e teatros) se localiza nas imediações das pontes da Boa Vista e Duarte Coelho, de ambos os lados.

Na verdade, estes sub-centros são de concentração, o que não exclui, portanto, a existência de vários armazéns, escritórios, casas de diversões, hotéis, etc. fora dos mesmos. Aliás, como toda a área metropolitana, Recife dispõe de pequenos sub-centros de bairro e de zonas suburbanas. Além disso, sua indústria tende a se localizar fora do centro urbano, às entradas da cidade propriamente dita ou nas áreas suburbanas, já localizadas nos municípios vizinhos.

Na área central que indicamos, porém, se tem, pela aglomeração e congestionamento, amostra altamente representativa da vida econômica, da população e do crescente cosmopolitismo de Recife. Ali se pode sentir, num primeiro contacto, o que é a vida da grande área metropolitana. Na Av. Guararapes, vemos auto-ônibus e camionetas de lotação coletiva estacionarem, provindos de todas as zonas suburbanas vizinhas, inclusive das que se localizam em outros municípios. Pela manhã despejam uma multidão composta de proletários, funcionários, comerciários e estudantes. Tráfego de veículos e movimento de pedestres, intensíssimas. Desde o rurícola recém-atraído pela Metrópole, desajeitado no andar, tímido e meio apalermado, até o urbanita tradicional, o estrangeiro cosmopolita, o homem de negócios, o político e o desocupado.

3. Composição da população da área recifense.

Se reduzirmos a área metropolitana à ocupada pelos municípios de Paulista, Olinda, São Lourenço da Mata, Jaboatão, Moreno, Cabo e Recife - o que não nos parece muito exato (4) teremos as seguintes populações, de acordo com o censo de 1950:

| | |
|----------------------------------------------------|------------|
| Total: | 800.000 |
| Centro metropolitano: | 120.000 |
| Bairros metropolitanos: | 397.000 |
| Centros urbanizados: | 55.600 |
| Áreas rurbanas: | 85.600 (5) |
| Áreas rurais: | 141.800 |
| População de menores de 10 anos: ... | 220.000 |
| População de 10 anos e mais: | 580.000 |
| População de 10 anos e mais, alfabetizada: | 325.000 |
| População de menos de 10 anos, alfabetizada: | 36.000 |

Em termos estatísticos, vemos, pois, que apenas 45,00% da população total da área considerada é alfabetizada, ou que 62,20% da população de 10 e mais anos de idade o é. Estes dados diferem um pouco dos comumente apresentados nas estatísticas oficiais porque tentamos, tendo em vista a escolaridade a parada, os índices de migração interna, no Estado, a alfabetização de adultos e adolescentes, introduzir alguns critérios de maior exatidão nas estatísticas oficiais. Apesar dos cálculos feitos, em caráter aproximativo, não logramos correção

(4) A área metropolitana não corresponde às áreas dos municípios, porque ela é determinada sobretudo pela comunicação semi-urbana, sendo marginal as vias de comunicação desse tipo, apresentando protuberâncias que são as sedes municipais, distritais e as povoações, que funcionam como centros sub-urbanos da Metrópole.

(5) Consideramos como áreas rurbanas aquelas em que o indivíduo pode participar, ao mesmo tempo, de atividades rurais e urbanas, geralmente muito próximas das sedes municipais. O I.B.G.E. geralmente trata essas áreas como sub-urbanas. Em Recife mesmo, porém, não vimos áreas rurbanas bem definíveis. O que, ali, o I.B.G.E., considerou como zona sub-urbana é, para nós, o que constitui os bairros metropolitanos, e a chamada área rural de Recife se aproxima muito mais do rurbarno que do rural propriamente dito.

substancial, visto que os fatores apontados se compensam mutuamente, no período de 1946 a 1951.

Quanto às características raciais mais dominantes, a população da área considerada assim se distribuía em 1950 (6):

| | | | |
|-----------|-----------------|---|----------------|
| Branços: | homens | - | 184.000 |
| | <u>mulheres</u> | - | <u>216.000</u> |
| | Total | - | 400.000 |
| Pretos: | homens | - | 32.000 |
| | <u>mulheres</u> | - | <u>54.000</u> |
| | Total | - | 86.000 |
| Amarelos: | homens | - | menos de 100 |
| | mulheres | - | |
| Pardos: | homens | - | 148.000 |
| | <u>mulheres</u> | - | <u>164.000</u> |
| | Total | - | 312.000 |

Pelos números indicados, arredondados, tendo em vista o arredondamento anterior da população da área em 800 mil habitantes, segue-se que cerca de 366 mil são homens e cerca de 434.000 são mulheres. Quase 2.000 não tiveram características raciais, quanto à cor da epiderme, definidas.

O número de pardos, associado a uma evidente imprecisão na definição dos brancos, demonstra logo que, na área de Recife não há barreiras raciais, como de resto acontece em outras áreas do Nordeste e Leste brasileiros. Levando-se em conta que, sob a designação de pardos, as estatísticas oficiais englobam mulatos e cafuzos claros bem como mamelucos, e, sob a designação de pretos, não só a estes mas também a cafuzos e mulatos escuros, mais se salienta ainda a ausência dessas barreiras. cremos que é possível pensar na população da área em aprêço como a de uma mestiçagem com dois extremos, um dos quais formado por brancos puros e outro por negros puros, ambos com poucos elementos representativos, e, entre eles, toda uma série de muanças, para as quais contribui também o sangue indígena que já não existe, provavelmente, em estado puro. É um

(6) Não se pode pensar em distribuição de raças bem definidas, mas apenas da cor da epiderme, cabelos e tipo facial que caracterizam os indivíduos, porque a mestiçagem generalizada é a regra no Brasil.

exemplo típico da democracia racial brasileira.

07
/0,87p

Sendo a população de 15 e mais anos de idade estimada em cerca de 528 mil, são quanto ao estado civil 46,00% (243 mil, aproximadamente) casados, 0,08% (420) desquitados ou divorciados, 8,90% (47 mil, aproximadamente) viúvos (dos quais 6/7 são mulheres), 0,15% (790) de estado civil não definido, e 44,87% (237 mil, aproximadamente) solteiros. Embora, quer a distribuição de homens casados, quer a distribuição de mulheres casadas tenham a moda entre as idades de 30 a 39 anos, são assimétricas, acumulando-se maior número de mulheres casadas entre as idades de 15 a 29 anos. O número de mulheres casadas entre 15 e 24 anos é 3 vezes maior que o de homens nos mesmos limites de idade, sendo que entre 15 e 19 anos o é 10 vezes. Nas idades superiores a 30 anos o número de homens casados é sempre maior que o de mulheres.

Por estes dados se verifica que na área metropolitana do Recife ainda os casamentos obedecem à regra geral brasileira de as mulheres casarem em idade bem inferior à dos homens, em contraposição ao fato de em outras áreas metropolitanas, como as de New York, de Londres e de Chicago, se verificarem distribuições de idades, para os casados de cada sexo, aproximadamente equivalentes, fato que também já tende a ocorrer nas áreas de São Paulo e do Rio, onde se não há essa equivalência, as diferenças não são tão acentuadas como em Recife e em outras áreas brasileiras.

Em face desta verificação, como de outras que faremos daqui a pouco, se nota que, se há aspectos exteriores, físicos, ecológicos e sociais que nos atestam a existência de uma área metropolitana, há outros, mais culturais que de outra natureza, concludentes pela negativa de tal área. Pensamos, por isso, que estamos ainda em face de um processo de metropolitanização, "sui generis", isto é, que tem aspectos caracteristicamente regionais.

É uma conclusão que antecipamos, mas que será melhor amparada pelas análises seguintes.

A distribuição da população de 10 e mais anos de idade, segundo os ramos de atividade, na área recifense, tomando por base o número total dessa população, apurada em 1950, em

aproximadamente 580.000, é a seguinte:

| | | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------|------------------|
| | Agricultura, pecuária e silvicultura | 4.060 | (0,70%) |
| 10% | Indústrias, principalmente de transforma- ção | 63.800 | (11,60%) |
| 10% | Comércio, principalmente de mercadorias . | 46.980 | (8,10%) |
| | Prestação de serviços | 81.200 | (14,60%) |
| | Transportes, comunicações e armazenagens. | 24.360 | (4,20%) |
| | Profissões liberais | 2.900 | (0,50%) |
| 10% | Administração pública, legislativo e jus- tiça | 7.540 | (1,30%) |
| | Defesa nacional e segurança pública | 11.600 | (2,00%) |
| | Atividades domésticas não remuneradas e a atividades escolares discentes | 252.880 | (43,60%) |
| | Atividades mal definidas ou não declara- das | 1.160 | (0,20%) |
| 10% | Condições de inatividade | 83.520 | (14,40%) |
| | Total | 580.000 | (100,00%) |

Se tivermos em vista que as áreas metropolitanas, em geral, ocupam mais de 20% de sua população de 10 anos e mais em atividades industriais (7) e considerando que toda a área do Estado de São Paulo, em 1950, ocupava em tais atividades cêrca de 13% dessa população, temos aqui outro índice de que Recife ainda se acha em processo de metropolitanização.

Por outro lado, como atividades tais como as comerci-
ais, de prestação de serviços, transportes, comunicações e ar-
mazenagem, profissões liberais, administração pública, defesa
e segurança pública, abrangem o total de 30,10% dos diferen-
tes ramos em que se emprega a população de dez e mais anos de
idade, fica também caracterizada a área recifense como empó-
rio comercial (ao qual estão ligadas mais de 25% das ativida-
des) e como centro político e administrativo (cêrca de 6,10%
das atividades).

As atividades não remuneradas e as condições de ina-
tividade abrangem 58% das pessoas de 10 e mais anos de idade,
tendo-se, portanto, 42% de tais pessoas em atividades remune-
radas.

17) O Distrito Federal tem pouco mais de 15% e a cidade de São Paulo quase 26%, segundo calculo que fizemos com base em dados do I.B.G.E.

Das 69.600 pessoas de 10 a 14 anos de idade, apenas 4.100 exerciam, na área considerada, em 1950, atividades remuneradas, isto/cêrca de 6,00% das pessoas dentro desses limites de idade, ou menos de 1,00% da população de 10 e mais anos de idade. Nestas condições, calculamos que cêrca de 52,00% das pessoas de 15 e mais anos de idade não exercem atividades remuneradas. O número de homens inativos é quase 3 vezes maior que o de mulheres, mas o número de mulheres que têm apenas atividades domésticas, não remuneradas, é, entretanto, 3 vezes maior que o de homens inativos mais os que têm atividades não remuneradas. Aproximadamente 75% das pessoas de 15 ou mais anos de idade, inativas ou de atividades não remuneradas, domésticas, são mulheres, o que indica não ser o trabalho feminino muito freqüente em Recife e sua área de influência mais imediata, o que, até certo ponto, contraria uma verificação muito comum nas áreas metropolitanas, de quase igualdade de trabalho entre homens e mulheres.

Se aproximadamente 87,6% dos habitantes da área recifense são pessoas nascidas em Pernambuco (cêrca de 59,00% na própria área), aproximadamente 10,00% provêm dos Estados Nordesteiros e apenas 2,40% de Estados de outras regiões brasileiras. Tal fato confirma a suposição comum de que Recife se converte em metrópole do Nordeste. Por outro lado, se nota que seu crescimento é, em grande parte, devido sobretudo ao êxodo de populações rurais do próprio Estado para a área da Capital, o que se verifica também por outros dados estatísticos, pois enquanto a população da área recifense aumentou de 1920 a 1950 em aproximadamente 126%, a do Estado o fez em 57% apenas. Por outro lado, mais de 17% da população estadual se concentra na área considerada.

4. As condições geofísicas e as casas moradias na área recifense.

Recife não é ainda uma cidade que se desenvolva verticalmente. A não ser no centro urbano, que delimitamos há pouco e cuja área é relativamente pequena, onde aparecem já muitos prédios em cimento armado, com 6 e mais andares, todo o resto da cidade obedece ainda a linhas arquitetônicas não metropolitanas.

Situada como que numa vasta planície que, até certo ponto, oferece o aspecto de uma bacia de fundo achatado, cercada que é por uma linha de outeiros que se dispõem quase em semi-círculo, a cidade apresenta aspecto geográfico dos mais interessantes, combinando a beleza e o exótico da paisagem com o trabalho arquitetural do homem. Baixada estendida do mar, contra o qual parece proteger-se por uma linha de arrecifes, até o semi-círculo de colinas que a separa das terras mais onduladas do interior, oferece uma configuração geográfica de rendilhado de ilhas, penínsulas, alagados, mangues, que se chafurdam nas águas dos rios, os quais, depois de atravessarem a cinta dos outeiros, não apresentam velocidade de águas, espreguiçando-se vagarosos e sinuosos pela planície de terras molles. Toda essa área deve ter sido, no passado distante, uma baía que os rios, auxiliados pelos arrecifes como anteparos, pelo vento carreador de areias e pós, pela vegetação dos mangues e por outros fatores, devem ter entulhado. Não conhecemos o que dizem os geólogos a respeito, nem lhes conhecemos bem a linguagem técnica, mas tudo nos leva a crer que eles devem dizer coisa semelhante, com mais precisão e exatidão científicas. É, aliás, o que diz também Josué de Castro: "Baía entulhada, diz-se com muita razão da baixada do Recife e tudo faz crer - as sondagens geológicas e a concatenação lógica dos fatos - ter a afirmativa foros de verdade científica" (8). No primeiro capítulo já deixamos ver uma das razões - a posição geográfica - da fixação do homem naquele ponto. Outras devem ter sido o abrigo, o porto natural constituído pela confluência dos rios, a relativa facilidade de defesa, a fertilidade da várzea dos rios. Daí o convite à intervenção do homem "naquele contínuo trabalho de estruturação do solo do Recife, agindo através dos aterros e das drenagens, no sentido de dar àquele solo a consistência, o declive, a forma e a extensão mais apropriadas à sua ocupação humana, ao seu aproveitamento como base natural de um complexo organismo urbano". Naturalmente êsse trabalho, conquanto contínuo e progressivo, não foi difícil, pois o Capiberibe e o Beberibe facilitaram a drenagem e os outeiros próximos os aterros. Além disso, quais estradas, permitiram a penetração e as instalações marginais, dan

(8) Josué de Castro - "A Cidade do Recife - ensaio de Geografia Urbana" - Casa do Estudante - Rio, s/d.

do margem à construção espalhada da cidade.

Por isso tudo a cidade não sentiu ainda a necessidade de se desenvolver no sentido vertical, tanto assim que os prédios do centro urbano, em cimento armado, com vários andares, são ocupados por hotéis, escritórios comerciais, repartições públicas, ateliers, etc., antes que como habitações. O apartamento residencial pode ser considerado como quase ausente da paisagem social, recifense. Antes de o realizar, prefere o homem daquela área recuperar as áreas alagadas e os pauls que o Capibaribe e o Beberibe formam em suas margens sinuosas e rasas.

Mário Lacerda de Melo, por isso, pela disposição dos dois rios, de curvas caprichosas, considera Recife, além de "cidade-confluência", "cidade-aquática", porque "o domínio da área líquida na superfície urbana é sentida à menos avisada observação turística". Daí os alagados e manguesais que o homem vai conquistando progressivamente, por atêrro e por drenagem, antes de realizar a cidade em sentido vertical.

Do aspecto derramado da cidade e de suas extensas áreas suburbanas, resulta em primeiro lugar a intensidade do tráfego e do movimento de pedestres no centro urbano, para onde conflui a população que tem seus afazeres ligados às atividades comerciais, à armazenagem, carga e descarga no pôrto e nas estações rodoviárias e ferroviárias, às repartições públicas, etc.

Em segundo lugar, porém, dadas as crescentes dificuldades de transportes e do tráfego, se formam os centros suburbanos, de comércio varejista, de escolas e casas de diversão, subdividindo-se, assim, toda a área em vários sub-centros que tendem a ter vida própria, sob certos aspectos.

O casario de Recife, além do limitado centro em que já predomina ou tende a predominar o cimento armado, reflete bem a cultura tecnológica e o estado econômico de seu povo.

Encontram-se ali vários tipos de habitações que se distribuem por toda a área, ora com predominância de um tipo, ora de outro.

A matéria prima, que está mais à mão, é o barro resi

duário das colinas próximas e é, por isso, o elemento predominante nas construções civis do Recife, quer sob a forma de tijolos e telhas fabricadas pelas olarias que se localizam na área suburbana, quer como revestimento principal que se aplica nas casas de taipa. A pedra ou o granito têm que ser procurado de mais além, isto é, a alguns quilômetros para o interior, e por isso só é utilizado nos alicerces ou como elemento decorativo, a não ser nas construções de cimento armado, em que tem aplicação obrigatória junto com o próprio cimento e o ferro.

Vejamos, agora, como Hilton Sette e Manuel C. Andrade descrevem e classificam as casas do Recife, descrição essa que, embora de caráter geral e impreciso, confirma as nossas próprias observações, também de caráter geral e panorâmica.

"Quem observa o casario do Recife, excetuando dêle os edifícios monumentais das igrejas, arranha-céus, teatro, algumas repartições públicas, estabelecimentos de ensino, hospitais, clubes sociais, etc., que representam verdadeiros pontos de exclamação arquitetônicos no meio da paisagem urbana mais ou menos uniformizada, há de concluir que as suas habitações se classificam em três tipos principais: a casa de tijolo, a casa de taipa e o mocambo.

"A característica da casa de tijolo consiste em possuir paredes de alvenaria e cobertura de telhas. São habitações que refletem um nível econômico e cultural mais elevado de seus moradores através de u'a mais complexa divisão interna, de um piso impermeabilizado e revestido de concreto, mosaico ou madeira, de instalações sanitárias de água, esgotos e luz elétrica, etc. As casas de tijolo aparecem, no Recife, sob o aspecto de quatro sub-tipos: os sobrados, as casas de correr, os "chalés" e os "bungalows".

"Os primeiros, magros e altos sobrados de três, quatro e até seis andares, representam uma reminiscência da colonização urbana dos holandeses (9) e abrigam hoje pensões ou residências de famílias de classe média nas ruas comerciais dos bairros do Recife, Santo Antônio, São José e Boa Vista.

(9) Nem todos os sobrados recifenses traem a origem holandesa; muitos sobrados de dois andares, atarracados, amplos e fortes, de construção lusitana, encontramos nas ruas do Recife.

"As casas de correr, pegadas umas nas outras pelas paredes laterais, com fachadas dispostas de portas e janelas no alinhamento da rua, telhados em duas águas, lembrando também a preocupação do homem antigo em poupar espaços numa cidade cercada de manguesais, enchem ainda ruas inteiras dos bairros da Boa Vista e do São José.

la "Os "chalés" estão em via de desaparecimento. Outrora, situavam-se no centro de grandes "sítios" arborizados de fruteiras e caracterizavam-se pelo pitoresco de seus alpendres, pelos ornamentos de seus beirais de madeira, pelo seu aspecto mais aproximado do "habitat" rural. Com a valorização sempre crescente dos terrenos, o loteamento sistemático dos antigos pomares suburbanos decretou o extermínio dos "chalés" que já vão se tornando raros.

"Os "bungalows" são casas de construção moderna, de um ou dois pavimentos, geralmente com ambos os oitões livres, recuadas e cercadas de jardins ou relvados, bonitas em seus terraços e varandas bem dispostos, no arranjo de seus telhados em diferentes declives, no conforto de suas instalações internas. Tais residências variando em dimensões, em acabamento e em aspecto externo conforme as condições econômicas de seus proprietários ou moradores, acham-se espalhadas em todos os bairros novos do Recife e já começam a invadir de forma maciça os mais distantes arrabaldes e subúrbios.

19 "Embora se faça alguma confusão em torno da generalização do termo, vale a pena repetir que a casa de taipa não é mocambo. A gente pobre de Recife, representada por operários, pequenos funcionários públicos, trabalhadores em empresas de transportes, comerciários e artifices, têm as suas moradas em casas de paredes de taipa, cobertas de telha ou de fôlha de zinco, chão revestido de tijolos ou concreto, contando com rudimentares instalações sanitárias, quase sempre dispostas de água encanada e luz elétrica, e mostrando-se, em seus interiores, mobilhadas, onde não raro se nota um aparelho rádio-receptor ou uma máquina de costura. Essas habitações formam bairros compactos nas zonas suburbanas, muitas delas localizadas dentro de terrenos murados ou cercados, possuindo jardins floridos na frente e fruteiras escolhidas no quintal.

"O mocambo, ao contrário, é bem um símbolo da miséria, do desconforto, da vida do pária social. Atolado na lama do mangue ou em difícil posição de equilíbrio nas encostas dos morros, não oferece ao menos um padrão definido. São heterogêneos na forma, no material de construção, nos tipos humanos que abrigam. Há os de taipa, os de palha, os de madeira, os de fôlha de flandres, os de paredes remendadas onde aparecem quase todos êsses elementos. As cobertas também variam entre a palha de coqueiro, o capim, a fôlha de flandres, telhas quebradas e aproveitadas de outras construções. O denominador comum entre êles está no mesmo aspecto deplorável das paredes sem rebôco, esburacadas ou ameaçando cair, nas cobertas que não podem oferecer abrigo seguro contra as chuvaradas, no piso de solo batido e escuro de umidade, no desconforto das precárias divisões internas, na carência de instalações sanitárias, na falta de água encanada, de móveis, de espaço, de ambiente que satisfaça enfim as exigências mínimas da vida de um ser humano. Tais mocambos, enxotados dos mangais existentes no centro da cidade, infelizmente estão se multiplicando de maneira alarmante sobre os morros da periferia suburbana.."

Se o mocambo é miserável, a casa de taipa é uma residência pobre, bem modesta para uma cidade em desenvolvimento e em via de se transformar numa grande metrópole. Recife se caracteriza bem pelas contradições de sua paisagem urbana. Ao lado das largas e belas avenidas que acompanham as curvas caprichosas dos rios, de amplos logradouros públicos, ajardinados e arborizados, ruas estreitas, quase vielas relembram o passado que já vai distante. Junto aos modernos prédios de concreto, altaneiros e simples em suas linhas retas, os sobrados e casas de correr, arcaicos, são como numerosos aconchegos de saudade, que o homem moderno ainda pôde desfazer, assim como as igrejas ora de simples e primitivo gôsto colonial português, ora mais requintadas, atingindo mesmo o barrôco rebuscado e transcendente de após Renascença. E, em contradição com o passado dos sobrados e igrejas, e com o presente dos arranha-céus e palácios administrativos, é patente a pobreza das casas de taipa e a miséria dos mocambos. É o preço que a cidade paga por um crescimento que se faz quase repentinamente.

5. Condições econômicas e culturais das camadas populares.

Tanto quanto na paisagem urbana, as mesmas contradições se fazem sentir na paisagem antro-po-social de toda a área. Nos mocambos não reside uma população parasitária - como se pode pensar à primeira vista - mas os que não obtêm pelo trabalho que procuram e realizam, o necessário para um mínimo de vida aceitável, isto é, higiênica e decente: uma espécie de sub-proletariado, sem profissão definida e sem emprego permanente. Podemos visitar dois ajuntamentos dessas residências miseráveis e conversar com alguns de seus moradores, geralmente mulheres e crianças, pois os homens se achavam ou trabalhando ou à procura de trabalho. Das crianças, apenas uma pequena parte consegue ir às escolas públicas, pois a maioria não consegue o mínimo de recursos para esse fim (roupa e material escolar). Das mulheres, uma parte consegue lavar roupa ou fazer certos trabalhos domésticos em residências de famílias da classe média, mas a maioria fica na própria área dos mocambos, tentando realizar alguma coisa em trabalhos de agulha, nem sempre muito vendáveis, dada a precariedade das condições em que o tentam. Via de regra, porém, não fazem nada, porque não têm o que fazer. Vegetam, vivem apenas.

Na sua maioria são populações vindas das áreas rurais, tangidas pelas secas, pelas dificuldades de todos os tipos, que lá encontraram, ou simplesmente atraídas pelo pressuposto de uma vida melhor, mais fácil ou mais suportável nas cidades... As secas e a semi-aridez do Agreste e do Sertão não parecem justificar suficientemente a migração dessa pobre gente para Recife, pois que elas deviam fazê-los procurar regiões menos áridas e mais servidas de água, como as margens do São Francisco e certas outras áreas férteis que Vasconcelos Sobrinho indica tão precisamente, áreas essas mais próprias para a cultura a que estão habituados. O que me parece mais lógico é que, nas áreas de cana e de algodão, o trabalho agrícola é de baixa remuneração, impedindo a economia popular, obrigando à baixa pobreza, e, desta forma, fazendo procurar na cidade os mesmos mínimos de vida, a coberto da miséria das entre-safras e das safras não abundantes, estas coincidentes, com as secas.

Já nas casas de taipa vive a classe propriamente proletária e também certa porção inferior da classe média, cons-

tituida por empregados comerciais e funcionários públicos de baixo salário. São gente que vive de apenas um ou, quando muito, dois salários mínimos, conseguidos pelo chefe da família e por um filho ou filha. Para se ter em vista qual é o seu padrão de vida, basta lembrar que, em Recife, o salário mínimo, bruto, é atualmente de 1.600 cruzeiros que, via de regra, se reduzem a 1.300, em virtude dos descontos para os institutos de previdência, para os sindicatos, por faltas e atrasos, etc.

Nos sobrados e casas de correr reside a porção intermediária da classe média e, finalmente, nos "bungalows" e palacetes dos chamados bairros residenciais, os pequenos burgueses da classe média superior e a burguesia propriamente dita.

O salário mínimo que indicamos há pouco é o vigente depois de 1954, quando a sua duplicação em todo o Brasil parece ter provocado a grande crise de super-inflação, em si resultante mais da exploração incontrolada do mercantilismo que, segundo certas análises, teria aproveitado aquele fato, mais de ordem política que econômica, para decretar uma considerável alta do custo da vida, esta sim, verdadeiramente responsável pela super-inflação. Não nos cabe dizer se esta explicação é exata para tanto nos faltando suficientes bases; e sendo, por isso, apenas opinião que nos parece muito plausível. A super-inflação e o altíssimo custo de vida, atuais, inutilizaram, contudo, o ato político da elevação dos salários mínimos, de modo que a situação dos proletários e pequenos empregados de Recife, se não se conservou a mesma, piorou de 1953 para cá. Naquele ano, o salário médio desses grupos trabalhadores, no Recife, era de 1.031 cruzeiros mensais, mas a moda, isto é, o salário mais freqüente, variava entre 600 e 800 cruzeiros, sendo que os salários de mais de 2.000 cruzeiros, num grupo de cerca de 60.000 trabalhadores, não eram percebidos senão por pouco mais de 4.500 pessoas. Se, de 1948 para 1953, o salário médio não chegou a duplicar, passando de 580 para 1.011, o custo médio da alimentação passou de 100 para 220, o da habitação de 100 para 329 e o de vestuário de 100 para 157. Ora, em face da vertiginosa alta do custo de vida, entre meados de 1954 e meados de 1955, supomos que a disparidade entre salários e custo da vida é agora muito mais acentuada. Em face dos

baixos salários que vigoram no Recife, é claro que a população proletária e a classe média inferior vivem segundo padrões apenas suportáveis de higiene e conforto.

Para se verificar isso, basta ter em vista alguns dos colhidos pela Comissão Nacional de Bem-Estar Social e publicados pelo I.B.G.E.

De 240 pessoas que serviram à amostra considerada no estudo das famílias proletárias, em 1952, 108 eram chefes de família ou cônjuges, 106 eram filhos e 26 tinham outras relações com a família, ou não tinham família. Dessas, apenas 78 eram economicamente ativas (32,5%), sendo que apenas 5 eram esposas e 11 eram filhos. Isto significa que, pela amostra colhida, cerca de 80% das famílias proletárias contam apenas com o salário do chefe, que, em média, nos dias atuais, não deve ser muito superior a 2.000 cruzeiros mensais.

De 54 habitações estudadas no sistema de amostras que se adotou, 9 eram próprias, 39 alugadas, 4 gratuitas e 2 em aquisição. Se a amostra for representativa do conjunto ou do universo das habitações proletárias em Recife, teremos que cerca de 17% delas são próprias, 72% alugadas, 7% gratuitas e 4% em aquisição. Há razões para se duvidar que a percentagem das gratuitas seja realmente a indicada, porque, numa cidade em desenvolvimento como é Recife, deve ser muito rara a cessão gratuita de residências ou, mesmo, de terrenos.

Quanto ao tipo de construção, 17 eram de alvenaria (± 31%), 3 de madeira (± 6%), 31 de taipa (± 58%) e as restantes (± 5%) eram do tipo de apartamentos, casas de cômodos ou porões habitáveis. Os casebres (inclusive os mocambos) estão incluídos nos três primeiros grupos, pois que não têm material definido de construção, utilizando restos de tijolos, taipa, madeira, etc. Verifica-se entretanto, como dissemos há pouco, que a casa do operário é predominantemente de taipa, isto é, que, segundo o tipo de habitação, ele não se localiza na camada mais inferior da população recifense, a qual reside nos mocambos, mas na posição inferior das demais camadas sociais que dispõem de remuneração regular, podendo, por isso, viver apenas em casas de taipa.

Vejamos, agora, com que serviços conta a casa prole-

tária. Da amostra considerada, apenas 17 possuíam água encanada (\pm 31%), 35 luz elétrica (\pm 65%), 2 gás (\pm 4%), 7 esgoto (\pm 13%), 27 fossa precária (50%). Em outros termos, 69% dessas residências não dispunham de água encanada, 35% de luz elétrica, 98% de gás, 93% de esgoto e 43% nem sequer de fossas precárias. Por outro lado, apenas 9 (\pm 17%) tinham aparelhos de rádio-recepção, nenhuma tinha filtro para água e 7 tinham máquina de costura (\pm 13%).

Confirmando o que dissemos há pouco, os recursos médios por família eram de \$1.359,75 e as despesas médias, também por família, de \$1.452,02, em ambos os casos tendo em vista um período mensal. Sendo a soma total dos recursos das 54 famílias igual a \$73.427,00, 71% dos mesmos eram provenientes do trabalho do chefe de família, 5% do trabalho da dona de casa, 13% do trabalho dos filhos, 4% do trabalho de parentes e agregados e 7% de outras fontes. Das rendas obtidas 52,45% eram gastos com alimentação, 16,13% com habitação, 5,48% com vestuário, 6,44% com previdência e assistência médico-farmacêutica, 2,61% com transporte, 2,37% com fumo e bebidas e 14,52% com outras despesas, aí incluídas as com a educação.

Evidentemente, a amostra considerada é muito pequena para a representação fidedigna do universo em vista, mas, associada à observação geral que fizemos "in loco", adquire, pelo menos para nós, algum valor, porque acreditamos que ela se confirma pelas entrevistas pessoais, que pudemos conseguir na capital pernambucana, de professores primários, funcionários públicos, condutores de veículos e trabalhadores em construção civil. Somaram essas pequenas entrevistas a um total de 62 e, embora por elas não pudéssemos obter dados precisos, em linhas gerais confirmaram a pesquisa feita pela Comissão Nacional de Bem-Estar Social.

Assim se positiva que o padrão de vida dos trabalhadores do Recife é baixo, principalmente se tivermos em vista que a pesquisa em aprêço cobriu o total de 66 localidades brasileiras, das quais 38 (\pm 57%) tinham renda familiar, entre operários industriais, superior à do Recife. Cumpre observar, porém, que dessas 37, 15 se localizavam no Leste Meridional (Minas Gerais, Espírito Santo, Estado do Rio e Distrito Federal),

20 no Sul (São Paulo, Paraná, Sta. Catarina e Rio Grande do Sul), 2 no Centro-Oeste (Mato Grosso e Goiás) e apenas 1 no Nordeste (Paraíba, Vila de Rio Tinto, Município de Mamanguape). No Leste Setentrional e no Norte nenhuma localidade apresentou salário familiar, médio, entre operários industriais, superior ao do Recife. Logo, se o padrão de vida no Recife é inferior ao das áreas meridionais do país, não o é em relação às áreas nordestinas e setentrionais.

Este fator explica em grande parte as dificuldades com que Pernambuco e a área de sua capital, em processo de metropolização, lutam por dar atendimento às aspirações culturais e educacionais do seu povo, o qual, segundo se verifica por uma de suas classes de trabalho, não dispõe dos recursos suficientes para educar-se e progredir culturalmente. Se uma família proletária pôde dispor, em 1952, apenas de \$76,50 mensais para vestuário, é claro que os filhos menores dessa família terão dificuldade de conseguir sequer a roupa necessária para a frequência escolar. Podendo cada membro da família consumir alimentos que, em média, custariam \$174,00 mensais, fica também patente que a criança proletária, sub-nutrida, como deve ser, não pode produzir na escola o que uma criança medianamente normal produz.

Se tivermos em vista que os operários industriais não representam a camada mais inferior da população recifense, se considerarmos a população que vive nos mocambos, teremos uma idéia aproximada da extensão do problema. Para compreendê-lo é que escrevemos o primeiro capítulo deste trabalho, procurando esboçar as condições históricas do desenvolvimento econômico-social de Pernambuco, porque, por essas condições, se verifica que a situação atual não resulta nem de fatalismo geográfico, nem de fatalismo racial ou social, podendo, por isso, ser modificada, mediante planejamento e execução adequados.

6. Alguns aspectos das relações entre as classes sociais e de mobilidade social.

Apesar dessas adversas condições econômicas e sociais, a população da área recifense apresenta características próprias de vitalidade, com uma cultura, no sentido antropológico

gico, "sui generis", que não permite isolamento e hostilidade exagerada de classes sociais.

Se há alguma distância entre o habitante do mocambo e o da casa de taipa, soubemos, pelas entrevistas a que nos referimos há pouco, não serem poucos os casos em que o primeiro consegue, quando obtém trabalho regular, passar para a segunda categoria. Das 62 pessoas entrevistadas, 39 souberam indicar um ou mais exemplos dessa passagem de nível ou "status" sócio-econômico. Por outro lado, 3 professores e 5 funcionários públicos nos declararam que já tinham morado em casas de taipa, mas que, agora, estavam residindo em melhor ambiente, em bairros de casas de tijolos, sendo que, desses oito, quatro em casas alugadas, pertencentes a instituições autárquicas, e quatro em casas em aquisição por financiamento.

Tanto quanto pudemos observar, entre os habitantes de casas de tijolos não há distinções marcantes, podendo-se apenas supor, em virtude de certas aparências exteriores, uma certa distância da burguesia que vive em palacetes e vilas. Se isto fôr verdade, os dois extremos da escala é que se mostrariam em distância mais acentuada dos pontos médios da mesma, notando-se, porém, que a passagem do mocambo para a casa de taipa é mais possível que do "bungalow" médio para a vila ou palacete.

Isto, porém, não significa a ausência de contactos entre as diferentes classes. Pudemos observar, algumas vezes, nos mercados da área recifense, nas ruas e praças, bem como em cerimônias religiosas e nos campos de futebol, que não há, em público, isolamentos marcantes, sendo possível ao mais rico conversar e discutir com o mais pobre, às vezes mesmo com bastante intimidade ou falta de formalismo. Mas, nas ruas e praças não vimos senão os meninos das camadas inferiores da população, os "garotos da rua", bem como, em duas escolas, onde funcionavam dois turnos, o da tarde era reservado para tais "garotos da rua" (10).

Não vemos em qualquer das duas ordens de fatos, clas-

(10) Mais adiante descreveremos 5 escolas da área recifense em seus problemas e possibilidades quando estudarmos as escolas em função das comunidades.

ses em contactos democráticos, de "open minded intercourse", nem a segregação ou luta de classes.

19
Parece que ambos os fenômenos resultam de condições peculiaríssimas de Pernambuco, do Nordeste e de outras áreas brasileiras em que, nos tempos coloniais e imperiais, se estabeleceu, se desenvolveu e entrou em decadência o sistema sócio-econômico do "latifúndio-escravidão-monocultura". Pelos estudos de Gilberto Freyre, nos parece bem claro que a substituição desse sistema, simbolizada pela passagem de patriarcal casa-grande para a urbanização progressiva, justifica as distâncias sociais indicadas, de um lado, e os contactos de membros de classes diferentes bem como sua separação em certos aspectos, de outro lado.

Na casa-grande, com senzala, como nas casas de engenho e nos sobrados, entre senhor e escravo havia uma certa intimidade, um certo informalismo de tratamento; era a concessão patriarcal do senhor à solicitude do escravo que obtinha pela docilidade um pouco de amizade e de camaradagem. Assim também o homem do mocambo e o habitante mais humilde da casa de taipa, ainda hoje, recebe do burguês rico, em certas ocasiões, um tratamento camarada, que agrada ao resíduo de hábitos patriarcalistas deste e satisfaz àquêle que não se vê tão só e tão distante na sua miséria. Acresce, ainda, que os atuais processos políticos do Brasil - o aliciamento de eleitores e a caça do voto - levam a êsses contactos e favorecem tal camaradagem ocasional, como é fácil de se compreender.

Mas, se dentro das casas-grandes, das casas de engenho e dos sobrados antigos, o senhor e o escravo podiam ter certa intimidade, já entre os habitantes de tais casas e os que estavam de fora não acontecia o mesmo. Nas ruas ou ladeiras a cuja beira se iam plantando os sobrados, "só passavam a pé negros de ganho, muleques empinando papagaios, mulheres públicas. Menino de sobrado que brincasse na rua corria o risco de virar muleque; iáiá que saísse sozinho de casa, rua afora, ficava suspeita de mulher pública. O lugar do menino brincar era o sítio ou o quintal; a rua, do muleque. O lugar de iáiá, a camarinha; quando muito a janela, a varanda, o palanque"(11). Ainda hoje se notam pequenos resíduos desses fatos na área re

(11) in "Sobrados e Mocambos" de Gilberto Freyre, edição de 1936, da Companhia Editora Nacional.

cifense, um dos quais é a quase ausência dos meninos da pequena e grande burguesia nas praças e ruas da cidade. Observamos também que as moças de família quase não andam sós pelas vias públicas; ou saem acompanhadas das mães, irmãs mais velhas, ou em grupo. Nem tão pouco se nota nas ruas do Recife o "footing" da tardinha, tão comum nas cidades do sul, quando, antes do anoitecer, as moças e seus namorados passeiam pela rua principal ou pelas aléias de um jardim público.

Diz Gilberto Freyre que, com a compressão do patriarcado rural por um conjunto poderoso de circunstâncias, que o esparramou, e com a urbanização, os antagonismos culturais entre brancos e negros e mestiços, outrora mantidos em equilíbrio à sombra dos engenhos, ganharam uma intensidade nova, mas que, por outro lado, se tornavam "maiores as oportunidades de ascensão social nas cidades para os escravos e filhos de escravos, que fossem indivíduos dotados de aptidões artística ou intelectual extraordinárias ou de qualidades especiais de atração sexual. E a miscegenação, tão grande nas cidades como nas fazendas, amaciou, a seu modo, os antagonismos entre os extremos".

Creemos que todos esses fatos explicam, por um lado, distâncias econômicas e culturais e, por outro, a não segregação completa, com a possibilidade de ascensão social que julgamos ter verificado no Recife. Tal ascensão se faz, já agora, por três vias: a da inteligência, a da economia e a do casamento, sendo que esta última, sobretudo para as mulheres. A primeira deu lugar à escola em seus diferentes graus, que é procurada como meio de subir, de mudar de vida. Por oitocentos questionários que aplicamos e que analisamos, pudemos concluir que cerca de 90% dos pais recifenses e 78% dos alunos das escolas primárias vêm nos estudos um meio de subir socialmente, de "ser alguém na vida". Já a economia, o economizar e aplicar o economizado, está criando outro tipo de instituição social, que são os pequenos estabelecimentos comerciais percententes a dois ou mais sócios, bem como estabelecimentos semi-agrícolas, sobretudo de horticultura e avicultura, e as indústrias em pequena escala de coisas típicas, com modelos locais, ou pequenas oficinas de consertos e de fabricação de aparelhos domésticos, de transformação alimentícia, etc. É uma

pequena burguesia industriosa e ativa que se forma e da qual, conforme o êxito dos negócios tentados, alguns conseguem ascender à burguesia mais alta dos grandes comerciantes e grandes industriais. Notável é que, entre algumas pessoas dessa pequena burguesia, com as quais pudemos conversar, notássemos um certo desdém pela atividade intelectual e pelos doutores e políticos. Falam muito em favor do trabalho, mas entendem por isto a atividade comercial ou artesanal de suas pequenas indústrias. O resto não é trabalho... Tal grupo não é muito grande, sendo, porém, de interêsse estudá-lo, porque constitui uma das formas pelas quais se processa no Recife uma forma de mobilidade social ascendente.

Quanto à mobilidade pelo casamento, apesar daqueles resíduos que ainda notamos da vida na casa-grande e nos sobrados fechados, parece que a topografia e a urbanização recifense cooperaram para abrir êsse caminho. Tomemos alguns trechos de Gilberto Freyre, em ordem e situação diferentes das que o autor lhes deu, para positivar esta afirmação.

"No Recife, sendo a cidade uma ilha, o sobrado quase sem quintal se impôs. O sobrado fechado dentro de si mesmo, às vêzes com a frente para o rio. E magro e vertical. As tradições de arquitetura holandesa, que condicionaram o desenvolvimento do Recife, consagraram aquêle tipo de casa mais estreito e magro..."

"Convém, entretanto, atender às condições de topografia e de solo no Recife: não eram as mesmas que as da Bahia ou do Rio... Impunham outro rumo às relações ecológicas e de espaço do homem com a área urbana; de sobrado com a rua."

"... Um dos maiores benefícios que (Massau) fêz à cidade foi o de a ter dotado de pontes. As primeiras pontes que houve no Brasil. Com elas, parte da população passou-se da ilha do Recife para a de Antônio Vaz, onde antes só havia um convento de frades e talvez algumas palhoças de pescadores."

"Com os burgueses mais ricos indo morar em casas quase de campo, para as bandas de Antônio Vaz, a ilha do Recife ficou o bairro do comércio e dos judeus, dos pequenos funcionários e dos empregados da Companhia das Índias Ocidentais; dos artífices, dos operários, dos soldados, dos marinheiros. Al-

gum destes vivendo em verdadeiros chiqueiros, entre tavernas sujas da beira do cais e no meio dos bordéis mais imundos do mundo..."

Nas áreas vizinhas, fora da Ilha do Recife, é que se ia construir, pois, a cidade residencial da burguesia comerciante ou dos senhores de engenho e patriarcas rurais, que desejassem desfrutar da proximidade da vida urbana. Começaram a surgir assim os sobrados ou vilas aporuguesados, cercados de jardim e quintal, pequenas chácaras residenciais, segundo me explicaram ali, mostrando uma ou outra remanescente dessas residências antigas, entre as quais parece dever figurar a que atualmente ocupa a família do Gilberto Freyre.

"... Foi na chácara, através do palanque ou do caramanchão no canto do muro debruçado para a estrada; foi no sobrado, através da varanda, do postigo, da janela dando para a rua, que se realizou mais depressa a desorientação da vida da mulher no Brasil.

"A varanda e o caramanchão, ou palanque, marcam a vitória da mulher sobre o ciúme sexual do homem. Ciúme que se exprimira em termos tão fortes na arquitetura quase de convento, da casa-grande. Com a varanda e o caramanchão veio o namoro... o bastante para romantizar o amor e torná-lo exôgamo."

Criadas essas condições que se desenvolveram ao passo que a cidade crescia e desapareciam os quintais e jardins, vizinhando mais as casas, surgindo os "chalets" e, depois, os "bungalows", a exogamia se constituiu em meio de mobilidade social, podendo o homem inteligente, de qualquer origem, que se tivesse bacharelado, ingressar nas "melhores famílias" pelo casamento, e, neste caso, temos um exemplo de mobilidade pelo estudo e pelo casamento. Por outro lado, também as moças bonitas dos "chalets" menores, das casas de correr, já agora não tão distantes das outras casas dos ricos e bem arranjados, puderam conquistar seus maridos entre os moços "bem apessoados" da alta burguesia. E hoje, segundo me disseram, apontando 2 ou 3 exemplos, até das casas de taipa têm saído moças para casar com rapazes ricos das "melhores" famílias...

Naturalmente estas características da mobilidade social na área recifense, em que predominam a escola e o casa -

mento como grandes vias de ascensão social, criam para o seu sistema educacional situação especial, uma vez que a terceira via, *a* dos negócios e do trabalho industrial ainda se acha em fase inicial de desenvolvimento.

De um lado, o que todos desejam, das classes média e proletária, é preparar os filhos para o bacharelado, o doutoramento; por outro, preparar as filhas para o casamento, a conquista do bom marido. Como, nem um nem outro dêesses caminhos podem ser trilhados por todos, a maioria frustrada se sente como desamparada, perdendo a iniciativa dentro da sua própria classe e segundo as possibilidades do seu "status" sócio-econômico.

7. A escola e a mobilidade social

e A criança que não se revela inteligente na escola de letras, predominante *a* mais procurada, abandona-a e não procura outra aprendizagem, aceitando na adolescência o emprêgo ou trabalho que lhe fôr possível. As que conseguem ir ao curso secundário, mas se vêm na contingência de abandoná-lo por dificuldades econômicas ou porque não têm aptidão para o intelectualismo enciclopédico que ali viceja, se contentam com o pequeno emprêgo do escritório ou outro de tipo semelhante. Finalmente, ao ingresso nos cursos superiores, outra barreira se levanta, a dos exames vestibulares, em que, por ser o número dos candidatos maior que as possibilidades de matrícula das escolas ou faculdades, se impõe uma seleção que, pelos critérios adotados, segundo podemos concluir de um estudo de Otávio de Freitas Júnior (12), ainda inédito, é mais um sorteio que uma seleção por sistema de mérito. Os pobres que não são contemplados pela sorte e que não podem esperar mais um ano por novo sorteio, saem a procura de emprêgo nos escritórios comerciais, nos bancos financeiros, nas repartições públicas, sendo que poucos tentam qualquer iniciativa criadora ou produtiva, de pequena escala.

Vê-se, portanto, que na área recifense se o fenômeno das "open classes" é, até certo ponto, uma realidade porque não há limites deliberadamente impostos à mobilidade social no sen

(12) "Contribuição ao estudo da seleção de estudantes candidatos ao nível universitário - pesquisa psicometrica e de-
cimiologica do exame vestibular de 1955 da Faculdade de Me-
dicina do Recife."

tido vertical, por outro lado, as vias de mobilidade, que condições sociais e culturais criaram historicamente, obrigam à frustração e, em consequência, à própria falta de iniciativa e de operosidade dentro da classe social. Daí, certos tipos de escola, as profissionais de grau médio e grau elementar, dificilmente podem obter clientela na área recifense. Daí, também, o fenômeno de grande procura da escola primária, cuja matrícula nos primeiros anos é relativamente grande, aumentando de ano para ano, para decair assustadoramente nos anos seguintes. Assim é que, em 1955, dos alunos matriculados nas escolas primárias mantidas pelo Estado, na área recifense, 45,5% frequentavam a 1ª série, 22,5% a 2ª série, 16,0% a 3ª série, 12,0% a 4ª série e 4,0% a 5ª série. Sendo essas escolas predominantemente de letras, isto é, intelectualistas, o seu sistema de promoções é um processo de peneiramento, em que só os mais vivos no estudo de letras conseguem passar no crivo fino das peneiras usadas, de modo que a percentagem dos aprovados sobre os matriculados não ultrapassa dos 61%. Na primeira série é que esse peneiramento assume proporções trágicas, pois as aprovações não vão além de 38%...

Como um certo grupo dos reprovados continua na primeira série, os novos que se matriculam no ano seguinte, nessa mesma série, fazem com que, por acumulação, as matrículas aí se tornem absurdamente elevadas, provocando o congestionamento das escolas e a sua insuficiência quantitativa.

Teremos ainda oportunidade de voltar a este assunto, quando estudarmos as instituições educacionais de Pernambuco, num dos capítulos subsequentes.

8. Algumas conclusões.

Evidentemente, nesta rápida apreciação panorâmica da área recifense, apenas pretendemos caracterizar aquilo que mais de perto se relaciona com os problemas educacionais. Não temos em vista um estudo suficiente da área, nem podíamos tê-lo.

O que nos parece evidente é que o Recife já não é mais uma simples "polis" capital de um Estado, mas também não pode ainda ser considerada uma "metrópole" na acepção sócio-econômica e cultural desta palavra. Acha-se em franco processo de metropolização.

Por outro lado, as condições históricas de sua formação, a que se aplicam tão bem os estudos de Gilberto Freyre^{sô}

bre o processo de urbanização, constituído pela passagem da organização "casa grande-senzala" para a de "sobrados e mucambos" criam condições culturais e de mobilidade social, na área recifense, que, associadas ao processo de metropolização, fazem com que o sistema educacional, escolar, existente, em vez de resolver problemas, mais os agravem ainda.

A última parte desta afirmativa será demonstrada posteriormente. Entretanto, pelo que dissemos, fica patente desde já que o sistema escolar existente, do nível primário ao superior, parece favorecer um processo de frustração social, numa sociedade em que não há condições definidas para barreiras entre classes.

9. Bibliografia consultada.

1. Aderbal Jurema - "O Sobrado na Paisagem Recifense" - Editora Nordeste - Recife, 1952.
2. Charles Wagley - "Brazilian Community Studies - A Methodological Evaluation" - cópia datilográfica dos originais.
3. Gilberto Amado - "Minha Formação no Recife" - José Olympio Editora - Rio, 1955.
4. Gilberto Freyre - "Guia Prático, Histórico e Sentimental da Cidade de Recife" - José Olympio Editora - Rio, 1942.
5. Gilberto Freyre - "Sobrados e Mucambos" - Cia. Editora Nacional - S. Paulo, 1936.
6. Hilton Sette e Manuel C. Andrade - *Geografia e História de Pernambuco* - Editora do Brasil S.A. - 1955.
7. I.B.G.E. - Anuário Estatístico do Brasil - 1953, 1954, 1955 (3 vols.).
8. Josué de Castro - "A Cidade do Recife - Ensaio de Geografia Humana" - Casa do Estudante do Brasil - Rio, s/d.
9. Otávio de Freitas Jr. - "Contribuição ao estudo da seleção de estudantes candidatos ao nível universitário; pesquisa psicométrica e de-

cimológica do exame vestibular de 1955, da Faculdade de Medicina do Recife" - cópia datilográfica dos originais.

10. **Pierre Mombeig** - "O Estudo Geográfico das Cidades" - in Revista do Arquivo Municipal" - vol.73 São Paulo, 1941.
11. **Roberto Morre Fisher (editor)** - "The Metropolis in Modern Life" - Columbia University - New York, 1955.
12. **Vasconcelos Sobrinho** - "As Regiões Naturais de Pernambuco - o Meio e a Civilização" - Livraria Freitas Bastos - Rio, 1947.

ORDENAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO

1. Apesar da extensão quantitativa a que já atingiu, o ensino primário brasileiro se caracteriza pela desordem existente nas matrículas escolares, na composição de suas classes e na distribuição dos seus horários - abstração feita da precariedade da formação do seu magistério.
2. A desordem das matrículas é causada principalmente pelos seguintes fatos:
 - a) a escola primária - apesar de o Decreto-Lei nº 8529, de 21-1-46, ter estabelecido 5 anos de escolaridade - é, via de regra, de apenas 4 anos nas áreas urbanas e de 3 nas áreas rurais;
 - b) em face da legislação vigente só permitir o trabalho de menores a partir de 14 anos, acontece que a escola primária é procurada por crianças e pré-adolescentes até essa idade;
 - c) o acima referido Decreto-Lei (denominado Lei Orgânica do Ensino Primário) estabeleceu que deveriam ser "admi tidas à matrícula na primeira série do curso elementar as crianças analfabetas de sete anos de idade";
 - d) não obstante ser essa Lei Orgânica argüida de caducida de, em virtude de contrariar a letra d do nº XV do art. 5º, combinada com o parágrafo único do art. 170 e com o art. 171 e seu parágrafo, da Constituição Federal, é a referida idade de ingresso na escola primária aceita péla legislação educacional dos vários Estados;
 - e) conseqüentemente, a criança deverá cumprir a sua obriga ção escolar entre os 7 e os 14 anos, podendo, em virtude dos critérios adotados para a promoção, repetir um ou mais anos, várias vezes. Embora a escola seja de 4 séries na zona urbana e 3 séries na zona rural, fica a criança livre de se matricular em qualquer tempo do seu período de idade escolar e de nela permanecer por perí odo superior aos 4 e 3 anos. Em virtude dessa desor dem na idade de ingresso escolar e da permanência do aluno por maior número de anos, que é oferecido pelo sis

tema escolar, a impressão de falta de matrícula parece maior do que a real. A população total de 7-14 anos em 1956 é de 12.024.411 crianças. Se o aluno pode matricular-se em qualquer tempo, dentro dêsse período de idade, e, do mesmo modo, pode permanecer na escola o número de anos que quiser, teríamos de ter muito maior número de lugares na escola que o determinado pelo curso de 4 e 3 anos que estamos a lhes oferecer, para a sua educação fundamental.

3. O ensino primário brasileiro entre 1948 e 1956 teve a sua matrícula geral aumentada de 3.301.084 a 4.941.986, isto é, de cerca de 50%. Sendo esta escola de 4 séries ou anos de estudo, na área urbana, e 3 séries ou anos de estudo, na área rural, a sua matrícula atual estaria a atender até em excesso aos grupos etários de 7-11 na área urbana e em cerca de 70% aos grupos etários de 7-9 na área rural, conforme se poderá ver pelos números abaixo:

| | <u>POPULAÇÃO ESCOLAR</u> | |
|-----------------------|--------------------------|-------------------|
| <u>Idades</u> | <u>Área Urbana</u> | <u>Área rural</u> |
| 7 anos | 472.300 | 1.141.200 |
| 8 anos | 448.400 | 1.083.600 |
| 9 anos | 406.600 | 982.400 |
| 10 anos | 511.500 | |
| 11 anos | 455.700 | |
| | <u>2.294.500</u> | <u>3.207.200</u> |
| | <u>MATRÍCULAS</u> | |
| | <u>urbana</u> | <u>rural</u> |
| | 2.831.758 | 2.110.228 |
| <u>Totais:</u> | | |
| a) população escolar: | 5.501.700 | |
| b) matrículas: | 4.941.986 | |

4. Se tomarmos a matrícula das escolas na área urbana em 1956, veremos que a mesma ultrapassa os limites dos grupos etários de 7-11. Com efeito, a população escolar de 7-11 é de 2.294.500 e a matrícula geral é de 2.831.758. Na zona rural, a população escolar nos grupos etários de 7-9 é de 3.207.200 e a matrícula nas escolas de 2.110.228, isto é, quase 70% dos alunos que deveriam estar na escola.
5. A desordem de composição das classes escolares é, em parte, consequência dos próprios fatos relatados nos itens anteriores, conforme demonstramos a seguir:
- a) encontram-se na 1ª série das escolas urbanas, numa matrícula geral de 1.251.637 alunos, 328.231 crianças de menos de 8 anos (as únicas que se deviam encontrar nessa série), 613.556 de 8 a 11 anos e 130.000 de mais de 11 anos. Na segunda série, numa matrícula geral de 659.800 alunos, 18.000 têm menos de 8 anos, 399.206 têm entre 8 e 11 anos e 148.000 têm mais de 11 anos. Na terceira série, onde deveriam estar os alunos de 9 a 11 anos, encontram-se numa matrícula geral de 498.389 alunos, 1.708 de menos de 8 anos, 243.458 de 8 a 11 anos e 181.953 de mais de 11 anos. Na quarta série, onde deviam estar os meninos de 10 anos, temos, na matrícula geral de 365.297, 121.467 alunos de 8-11 anos e 191.592 de mais de 11 anos. A mesma situação ainda mais agravada se reproduz na escola rural, em cuja 1ª série se encontram mais de 1.000.000 de alunos retardados em idade, sendo que 275.573 têm mais de 11 anos de idade;
- b) além disso, a matrícula pelas diferentes séries nos mostra a existência de um triângulo de base demasiadamente larga, isto é, com enorme concentração de alunos na 1ª série e poucos na 4ª série, conforme se vê pelo e números abaixo:

| <u>Séries</u> | <u>Matrículas</u> <u>area urbana</u> | <u>Matrículas</u> <u>area rural</u> | <u>Total das</u> <u>matrículas</u> |
|---------------|-----------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------|
| 1a. | 1.251.637 | 1.449.727 | 2.701.364 |
| 2a. | 659.800 | 407.274 | 1.067.074 |
| 3a. | 498.389 | 208.913 | 707.302 |
| 4a. | 365.297 | - | 365.297 |

Nota: Em virtude de alguns Estados, em algumas cidades, manterem uma 5a. série, e, em certas escolas consideradas rurais, 4a. e 5a. séries, as estatísticas oficiais registram mais 56.635 na 5a. série das áreas urbanas, e mais 44.314 nas 4a. e 5a. séries das áreas rurais.

6. O fenômeno acima decorre das seguintes razões:
- retardamento de ingresso na escola para depois de completada a idade de sete anos, o que ocorre sobretudo nas áreas rurais;
 - migração de populações rurais para as áreas urbanas, as quais não tendo procurado escolarização para as crianças nas áreas de origem, são agora estimuladas pelo meio urbano a fazê-lo, qualquer que seja a idade dessas crianças, acima de sete anos;
 - alta percentagem de reprovações nas séries iniciais, sendo que, só na primeira, mais de 50% das crianças não obtêm promoção ao fim do primeiro ano de escolarização.
7. A desordem dos horários escolares, que obriga as escolas urbanas a funcionarem em dois, três e quatro turnos diários de poucas horas, aparentemente é consequência do excesso de matrículas. Não havendo prédios, nem instalações suficientes, para tal super-matrícula, o recurso é dividir os alunos em grupos que, por turnos, ocuparão sucessivamente as instalações existentes, durante o dia e, em certos casos, até noite a dentro.
8. Será impossível organizar-se a escola primária, instituição por sua natureza graduada pela idade dos alunos, enquanto se mantiver a desordem da matrícula e a desordem da repetição indefinida dos graus escolares. Torna-se indispensável

rável a preliminar da graduação da escola pela idade dos alunos, fixando-se as idades 7-8 para a 1a. série, 8-9 para a 2a., 9-10 para a 3a. e 10-11 para a 4a., com o que se poderia prevêr o número necessário de lugares para a população escolar. Isto feito, não seria, então, impossível ampliar o curso a uma 5a. e uma 6a. séries, que se destinariam aos alunos de 11-12 e 12-13 anos de idade.

9. Para a regularização da matrícula por idade, nas diferentes séries, é preciso adotar-se novo critério de escolarização, tendo em vista impedir que a criança permaneça na escola mais do que o número de anos que esta lhe oferece. Assim, numa escola de 4 anos ou séries, a criança receberá dela o que puder receber, dentro de seus limites psico-sociais, individuais, e do que ela lhe puder oferecer, segundo as suas possibilidades de instalação, material didático e capacidade docente dos professores. Torna-se, pois, necessário um regime flexível de promoções (pelo menos semestral) e de agrupamento de alunos em classe, tendo em vista o aproveitamento da aprendizagem e a idade, bem como a grandeza de cada grupo que não poderá contar com menos de 20 nem mais de 35 alunos.

Desta forma se corrigiria uma contradição básica de nossa escola primária. Se ela fosse seletiva, a reprovação deveria eliminar o aluno da escola. Não querendo ser seletiva, na realidade o é mediante o processo de promoção que adota e, para corrigir este aspecto contraditório de sua intenção, permite a repetição indefinida das séries. Com isto, porém, gera uma desordem de idades em cada agrupamento da série escolar, prejudicando pedagogicamente a série ou grau escolar e prejudicando socialmente o aluno.

Todos os sistemas escolares, hoje, regularizam os graus escolares pelas idades, com sistemas mais ou menos flexíveis de promoção e uma eficiência cada vez maior dos métodos de ensino. Temos, também, de fazer o mesmo. Inicialmente, há que regularizar a matrícula pelas idades e, depois, aperfeiçoar o professor para que possa ele realizar, cada vez melhor, o ensino apropriado a cada idade.

10. Se isto fizermos, teremos de logo melhorado a distribuição por idade, podendo acolher, nas escolas urbanas, a totalidade dos alunos de 7 a 11 anos, ficando ainda mais de 500.000 lugares para alunos de mais de 11 anos, isto é, para as 5as. e 6as. séries, que deveremos criar a fim de estender a escolaridade obrigatória a 6 anos.

Na zona rural, onde a matrícula se faz um pouco mais tarde, se estabelecêssemos o início da escola aos 8 anos, teríamos, para oferecer a todos três anos de estudos, necessidade de cerca de 3 milhões de matrículas na escola, sendo de 1 milhão em cada série, com as idades de 8, 9 e 10 anos. Como uma parte da população rural se acha dispersa, não podendo ter acesso à escola, não será demais calcular que, se a escola oferecer lugares para 70%, terá oferecido lugares suficientes. Ora, a atual escola rural está com 2.110.228 de matrículas, o que corresponde, exatamente, a 70% da população escolar na idade de 8 a 10 anos. Portanto, também na escola rural, se for regularizada a matrícula pelas idades, tornamos chegado ao ponto de pensar em prolongar a escolaridade, pelo menos, aos quatro anos da atual escola urbana.

11. Resumindo concretamente o que é sugerido nos itens anteriores, recomendamos que, a partir de 1958, os Estados e os Municípios se esforcem por organizar nas áreas urbanas as classes escolares da seguinte forma:

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| a) matricular no primeiro ano (1a.série), crianças preferentemente de 7 anos e mais, as de 8 anos de idade até o limite de | 700.000 |
| b) matricular na 2a.série, crianças preferentemente de 8 anos e mais as de 9 anos, até o limite de | 500.000 |
| c) matricular na 3a. série, crianças preferentemente de 9 anos e mais as de 10 anos, até o limite de | 500.000 |
| d) matricular na 4a. série, crianças preferentemente de 10 anos e mais as de 11 anos, até o limite de | 500.000 |

- e) matricular nas 5as. séries que forem instaladas, conforme propomos adiante, crianças preferentemente de 11 anos e mais as de 12 anos, até o limite de 200.000
- f) as primeiras séries (1^{as}. anos) seriam constituídas apenas com crianças de 7 e 8 anos que ainda não tivessem tido qualquer escolarização primária;
- g) as segundas séries seriam constituídas com crianças de 8 e 9 anos que tivessem tido pelo menos 6 meses de escolarização primária e mais as de 9 anos sem qualquer escolarização, sendo que estas constituiriam grupo à parte que, por ter chegado à escola com atraso, teria tratamento adequado e desta receberia menor número de anos de escolarização;
- h) as terceiras séries seriam constituídas pelos alunos de 9 e 10 anos que já tivessem alcançado os mínimos programáticos para uma 2a. série normal e por alunos de 10 anos que o não tivessem conseguido e que, por isso, constituiriam grupo à parte, para tratamento escolar adequado ao seu nível de aprendizagem já realizada;
- i) as quartas séries seriam constituídas pelos alunos de 10 e 11 anos que já tivessem alcançado os mínimos programáticos para uma 3a. série normal e por alunos de 11 anos que o não tivessem conseguido e que, por isso, constituiriam grupo à parte para tratamento escolar adequado ao seu nível de aprendizagem já realizada;
- j) as 5as. séries seriam constituídas pelos alunos de 11 e 12 anos que já tivessem alcançado os mínimos programáticos para uma 4a. série normal e por alunos de 12 anos que o não tivessem conseguido e que, por isso, constituiriam grupo à parte para tratamento adequado ao seu nível de aprendizagem já realizada.
- k) as 6as. séries, quando instaladas, segundo será esclarecido adiante, em 1959, seriam constituídas com alunos de 12 e 13 anos que tivessem realizado a 5a. série, nas condições descritas na alínea anterior.

12. Nas áreas rurais as classes escolares seriam organizadas da seguinte forma:
- a) matricular no 1º ano (1a. série) crianças preferentemente de 8 anos e mais até o limite de 1.300.000
 - b) matricular na 2a. série, crianças preferentemente de 9 anos e mais até o limite de 1.000.000
 - c) matricular na 3a. série, crianças preferentemente de 10 anos e mais até o limite de 800.000
 - d) matricular na 4a. série, a ser instalada, crianças preferentemente de 11 anos e mais até o limite de 500.000
 - e) as 2a., 3a. e 4a. séries seriam organizadas em, pelo menos, dois níveis, conforme o aluno tenha ou não atingido os mínimos programáticos supostos normalmente suficientes para a série anterior, segundo se indicou ao ter em vista a organização das classes urbanas.
13. Segundo o proposto nos itens 11 e 12, até fins de 1959, teríamos nas escolas urbanas cerca de 2.200.000 crianças com as idades de 7 a 11 anos de idade e mais, nas 5a. e 6a. séries a serem instaladas, cerca de 400.000 de idade superior a 11 e inferior a 14 anos. De forma semelhante, teríamos nas escolas rurais cerca de 3.100.000 crianças com as idades de 8 a 11 anos e mais, na 4a. série a ser instalada, 500.000 crianças de mais de 11 e menos de 13 anos de idade.
14. Julgamos que, ao fim de 6 anos, é possível ter organizadas as classes primárias de modo tal que já não se tornem necessárias as classes especiais para menores que, tendo a idade correspondente, não possuam os mínimos de aprendizagem julgados normais para a classe anterior, sendo a varia

ção, portanto, relativa apenas a diferenças psico-sociais, individuais, e não de escolaridade e aprendizagem.

EXTENSÃO DA ESCOLARIDADE

1. Evidentemente, a ordenação da escola primária, tendo em vista a distribuição dos alunos, conforme a idade, pelas diferentes séries escolares, não é suficiente para criar os mínimos de eficiência escolar. O fenômeno do desdobramento do dia escolar em horários para grupos diferentes da mesma classe, de 3 a 4 horas apenas, não permite que cada aluno receba da escola o que esta lhe deve dar e que ele pode receber.
2. Em vista disso, recomendamos que, com o auxílio que o Governo Federal lhes puder dar, os Estados e os Municípios se esforcem por estender gradualmente o regime de dia escolar completo que, desde logo, será estabelecido para as 5a. e 6a. séries a serem instaladas, às séries anteriores. O primeiro passo, dependente da regularização das matrículas conforme foi indicado anteriormente, seria o de, dentro de dois anos, pôr tôdas as escolas primárias em regime de dois turnos e, um ano mais tarde, a quarta série em regime de um só turno de 6 horas diárias; depois disso, possivelmente no ano seguinte, a terceira série; depois, a segunda série; e, finalmente, a primeira série. Julgamos possível, por esta forma gradativa fazer com que, entre 1963 e 1965, as escolas brasileiras estejam praticamente tôdas com dias letivos de 6 horas.
3. Esse objetivo será facilitado pela regularização das matrículas pela idade e pela adoção de critérios mais razoáveis e flexíveis de promoção - conforme se indicou anteriormente - de modo a impedir a condensação de matrículas nas primeiras séries e sua rarefação nas últimas. Se, como propomos a seguir, o Governo Federal, mediante auxílio aos Estados, se responsabilizar praticamente pela instalação e manutenção das 5a. e 6a. séries urbanas, será possível aos Estados e aos Municípios, com seus recursos próprios (20% da ren

da dos impostos, segundo a Constituição) ampliarem a rede escolar e admitirem o professorado necessário para ês e e fim.

4. A extensão da escolarização a 6 anos nas áreas urbanas se impõe pelo fato já mencionado de que, só podendo o trabalho de menores ter início aos 14 anos, ficam os que concluem as 4 séries primárias, já existentes, antes dessa idade, com duas alternativas: ou prosseguir os estudos num estabelecimento de ensino médio, ou ficar sem ter o que fazer. Calculamos que, a partir de 1958, cerca de 200.000 crianças de 12 e 13 anos de idade se encontrem na segunda situação, em todas as cidades brasileiras. Para elas deverão ser instaladas, nas escolas primárias, uma 5a. série em 1958 e uma 6a. série em 1959, mantendo-se, daí por diante, a escola primária urbana com seis séries.
5. Tais novas séries deverão ser organizadas da seguinte modo:
 - a) ter o dia escolar de 6 horas, dividido em duas fases: uma de extensão da aprendizagem fundamental ou de cultura, e outra de iniciação em atividades pré-vocacionais, de preparação, em salas-oficina, para a iniciação da aprendizagem profissional quando os alunos atingirem a idade legal de 14 anos;
 - b) possibilitar aos que, concluídas essas duas séries de ensino primário completo^{mental}, o desejarem e puderem, prosseguir seus estudos em escolas de nível médio, aí matriculando-se na terceira série do primeiro ciclo, mediante simples processo de adaptação, que estas mesmas escolas, sem prejuízo de tempo e nível de escolaridade, lhes proporcionarem;
 - c) não ter o aspecto de ensino de emergência, mas de ensino normal que, normalmente, se entrosa com o ensino de nível médio.
6. A extensão da escolarização a 4 anos nas áreas rurais se justifica pela necessidade de complementar o ensino fundamental de 3 anos, com mais um, que terá não só a função de consolidar essa base cultural, mas ainda de orientar expe-

rimental e racionalmente as crianças de 12 e 13 anos para as atividades rurais, tendo em vista os problemas e necessidades mais comuns da vida em tais áreas. Tanto quanto possível também essa quarta série rural deverá ter dia escolar de 6 horas, a fim de que possa atender seu duplo aspecto de ensino.

ENSINO DE EMERGÊNCIA

1. Organizada a escola primária, segundo as linhas traçadas anteriormente, verificamos que, segundo os dados estatísticos disponíveis e as expectativas formuláveis com certa aproximação, sobrarão cerca de 250.000 pessoas de mais de 12 e menos de 14 anos de idade, nas áreas urbanas que, por diversas razões, entre as quais sobressai a da urbanização crescente de populações rurais, não terão tido nenhuma escolarização e que, por isso, não poderão ser atendidas pelo sistema escolar primário existente e reajustado.
2. De forma semelhante, também nas áreas rurais, provavelmente quase um milhão de pessoas, nas mesmas idades, se encontrarão sem qualquer possibilidade de saírem da condição de analfabetos. É preciso, entretanto, ponderar que essa expectativa persistirá com probabilidade de ser maior, se não for a escola primária organizada conforme se indicou. Por tal organização, com o tempo e gradativamente, é que ela, a expectativa de analfabetos de 12 a 14 anos, tenderá para zero.
3. Dessas considerações resulta, pois, a necessidade de classes de emergência, destinadas a fornecer um mínimo de ensino fundamental à referida população, contribuindo, assim, para a aceleração do processo de reduzir o analfabetismo de pessoas nessa faixa de idade, o que é meio prático de progressiva erradicação do analfabetismo.
4. Recomendamos, por isso, a aplicação preferencial, a partir de 1958, dos recursos destinados à Campanha de Educação de Adultos, em classes de ensino primário de emergência.

cia para pré-adolescentes de 12 a 14 anos, quer nas áreas urbanas, quer nas áreas rurais. A tais recursos, progressivamente e à medida do possível, o Governo Federal acrescentará outros. Julgamos que o critério de aumentar, anualmente, de 30% os recursos normais daquela Campanha, aliado ao esforço de regularização e extensão da escolaridade primária, permitirá que, até 1963, praticamente tenhamos toda a população brasileira de 7 a 14 anos quer em processo de escolarização, quer com o mínimo de escolaridade que se faz necessário à mudança de base que se opera em nossa sociedade.

5. Além disso, atendendo ao fato de que, nas áreas urbanas, grande número de crianças, ao atingirem a idade de 14 anos, têm menos de 4 anos de escolaridade, quer em virtude de retardamento na matrícula, quer por abandono dos bancos escolares, se vêem na contingência de iniciar atividade profissional ou de aprendizagem profissional, em empresas industriais, com evidente e prejudicial falta de base educacional, e considerando que as próprias empresas se ressentem da falta de operários semi-qualificados e qualificados, recomendamos:

a) treino de operários semi-qualificados e de mestres ~~para~~ ~~realizá-lo e para as funções de chefia~~, com os seguintes objetivos:

i) treino de operários semi-qualificados da indústria (operadores de máquinas e outros trabalhadores de serviços de produção em série ou de serviços auxiliares) no próprio local do trabalho, através de programas combinados pelo SENAI e cada empresa, nos termos da Portaria nº de do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio;

ii) treino de mestres de indústrias na direção dos operários a seu cargo e no treinamento de novos operários;

b) formação em escolas de operários qualificados para a manutenção e fabricação de máquinas, com os seguintes objetivos:

- i) formação em cursos intensivos de curta duração de contingentes de novos aprendizes de ofícios qualificados destinados às oficinas de manutenção de máquinas, motores elétricos e de outros equipamentos de empresas que fabricam bens de consumo;
- ii) formação em cursos intensivos de curta duração, de contingentes de novos aprendizes de ofícios qualificados destinados às oficinas de manutenção de motores elétricos, de motores a gasolina e diesel e outros equipamentos de empresas de transporte e de produção e distribuição de energia;
- iii) formação em cursos de curta duração de contingentes anuais de novos aprendizes de ofícios qualificados destinados às empresas metalúrgicas que fabricam máquinas ou peças de máquinas, motores, transformadores, chaves e outros equipamentos elétricos, peças de automóveis, carros de estrada de ferro e especialidades metalúrgicas em geral.

6. Em face da percentagem alta de adultos analfabetos, existentes no país (cerca de 50%), incompatível com os nossos desejos de desenvolvimento, pois que uma população inculta é certamente um entrave a tal desenvolvimento, é preciso enfrentar o problema da erradicação do analfabetismo. Tal tarefa, porém, não é fácil, além de implicar inversão de recursos, talvez não possível na presente conjuntura econômico-financeira da nação. Além disso, as experiências e tentativas já realizadas em países democráticos e em situação de semi e sub-desenvolvimento, não foram suficientes para indicar meios rápidos e seguros de tal erradicação. Em face do exposto, julgamos recomendáveis:

- a) tentar durante dois anos (1958-1959), em áreas limitadas, como a de um município, experiências pelas quais se verifique a viabilidade de um programa nacional de erradicação do analfabetismo e de seu respectivo custo;
- b) organizar o plano experimental no sentido não apenas de aplicação de recursos federais, mas também à base de cooperação das autoridades e dos recursos estaduais e mu-

nicipais, das organizações privadas de comércio, agropecuária e indústria, de cultura, recreação e esportes, etc.

- c) aplicar nesse plano recursos providos das verbas destinadas à Campanha de Educação de Adultos, de outras campanhas de educação e assistência, mantidas pelo M.E.C., além daqueles que, para esse fim, puderem ser especialmente consignados

Não julgamos que, em uma experiência desse tipo, cujo objetivo é o de sondagem de métodos e processos e conseqüente viabilidade em escala nacional, se deva aplicar, na presente conjuntura econômico-financeira, mais de 20 milhões de cruzeiros, em recursos federais.

FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO

1. Além do recomendado anteriormente, tendo em vista a escolarização primária ^{de população} que dela necessita e a ela pode submeter-se, precisaria a União ajudar os Estados num esforço significativo para a formação do magistério primário, pois que o aproveitamento da regularização e extensão do ensino primário dependem da qualificação profissional dos professores. Sabemos que cerca de 40% do magistério primário em exercício não tem qualquer formação pedagógica e que 90% das escolas de formação desse magistério - segundo levantamentos qualitativos já realizados pelo I.N.E.P. - não estão devidamente equipadas e não dispõem, por sua vez, de professores especializados para tal espécie de formação profissional.
2. Em virtude desse estado de coisas recomendamos:
 - a) ajudar os Estados com assistência técnica e com recursos para a manutenção de estabelecimentos de formação do professor primário, não se limitando, pois, o auxílio federal a permitir a simples construção do prédio escolar.
 - b) organizar cursos para professores desses estabelecimentos de ensino profissional, pedagógico, nas faculdades de Filosofia e nos Institutos de Educação do país, que, para

- tal, melhores condições técnicas e científicas oferecere-
- rem;
- c) oferecer bolsas de estudos aos professores de ensino normal (profissional pedagógico) já em exercício em todos os Estados, a fim de que possam frequentar aqueles cursos;
- d) aumentar a atual verba de 10 milhões de cruzeiros, destinada aos objetivos mencionados, de forma a permitir a execução do programa em condições de atender às necessidades nacionais.
3. Para atender ao problema de formação ou preparação de professores primários para as novas 5a. e 6a. séries, torna-se necessário um programa de treinamento em artes industriais e trabalhos de oficina, pré-profissionais. O I.N.E.R. pretende resolver esse problema mediante convênio com o SENAI que apresenta condições favoráveis para esse treinamento, ao mesmo tempo que pretende aproveitar os professores assim treinados para, em serviço, iniciarem novos no mesmo treinamento. Dessa forma será possível formar com relativa rapidez o magistério especializado para aquelas duas séries primárias, complementares.

METAS A SEREM ATINGIDAS

A partir de 1958:

- A. Regularização da matrícula por série e idade e admissão na primeira série de todos os alunos da respectiva idade, isto é, entre 600 e 700 mil alunos novos.
- B. Prolongamento da escolaridade, nas áreas urbanas, a uma 5a. série para cerca de 200.000 alunos, que terminam a 4a. série e não se matriculam no ensino médio, ou que, tendo 12 e 13 anos de idade, não têm escolaridade suficiente, precisando completá-la, ao mesmo tempo que recebem a primeira preparação pré-profissional.
- C. Formação, pelo SENAI, nas condições estabelecidas no tópico "ensino de emergência", item 5, alínea a, de aprendizes treinados (operários semi-qualificados) e em treinamento, de modo

- que, em 1964, seu número não seja inferior a 60.000. Do mesmo modo e de conformidade com o mesmo tópico, item e alínea, conseguir que, a partir de 1958 até 1964, haja 50.000 mestres treinados e em treinamento em cursos tipo T W I.
- D. De acôrdo ainda com o item 5, alínea b do tópico "ensino de emergência", conseguir a partir de 1958 até 1964, 70.000 aprendizes colocáveis na indústria já com o domínio das operações básicas dos ofícios.
- E. Organização de 1.000 classes de emergência para menores analfabetos de 12 a 14 anos, com recursos da Campanha de Educação de Adultos que, para isso, deve ter os referidos recursos acrescidos de 30%, ou sejam aproximadamente 20 milhões de cruzeiros.
- F. Assistência técnica no campo da formação do magistério, ajudando a custear os cursos de formação do magistério e oferecendo, pelo menos, 200 bolsas para formação de professores de escola normal nas melhores Faculdades de Filosofia e Institutos de Educação do país.

A partir de 1959:

- A. Prossecução da regularização da matrícula por idade e por série e admissão na primeira e segunda série de todos os alunos nas respectivas idades.
- B. Prolongamento da escolaridade à 6a. série para os 200.000 da 5a. série e admissão de número talvez um pouco maior à 5a. série.
- C. Organização de 1.500 classes de emergência para menores analfabetos de 12 a 14 anos.
- D. Continuação do programa de assistência técnica, *(ao magistério)* nas condições de 1958.

A partir de 1960:

- A. Regularização definitiva da matrícula em tôdas as séries, com a admissão de todos os alunos nas respectivas idades de 7/11, para as áreas urbanas e 8/11 para as áreas rurais.
- B. Manutenção universal da 5a. e 6a. séries complementares.
- C. Continuação do programa de classes de emergência para menores analfabetos de 12 a 14 anos de idade
- D. Continuação do programa de assistência técnica ao magistério primário.

RECOMENDAÇÕES

1. Estender gradualmente o regime do dia escolar completo, a ser estabelecido imediatamente nas 5a. e 6a. séries, às séries anteriores. Para estimular os Estados a êsse esforço, se estabeleceria que o auxílio federal não seria mantido de pois do segundo ano, se o Estado não tivesse começado em tôdas as escolas primárias o regime de dois turnos e depois do terceiro ano, a quarta série em regime de um só turno; de pois do quarto ano, a terceira série; depois do quinto ano, a segunda série; e depois do sexto ano, a primeira série.
2. Com recursos orçamentários já existentes da Campanha de Educação de Adultos e de outras campanhas educativas e de assistência do M.E.C., cuja soma não ultrapasse de vinte milhões (Cr\$20.000.000,00), planejar e executar uma experiência de erradicação do analfabetismo numa área limitada, possível - mente um município, tendo em vista verificar a possibilidade de extensão a todo o país, dos processos e métodos apurados.
3. A partir de 1948, todos os convênios que foram firmados com os Estados, pelo Governo Federal, com o fim de ação supletiva em ensino primário e normal, deverão ter suas cláusulas condicionadas pelo que se contém, como bases e diretrizes, no presente relatório, atendidos que sejam critérios proporcionais de esforço e carência educacionais de cada estado. A distribuição dos recursos, por meio de convênio, procurará atender, além disso, às seguintes normas:
 - a) no setor de extensão da escolarização primária, o auxílio será tanto para instalação das 4a. e 5a. séries, como para sua manutenção;
 - b) no restante do ensino primário, os auxílios provindos do Fundo Nacional do Ensino Primário, se destinarão à construção, instalação e equipamento de escolas;
 - c) no setor do ensino normal os auxílios serão para o equipamento de escolas, aperfeiçoamento de professores em exercício e para organização de cursos e concessão de bolsas a professores de escolas normais, bem como - já no que diz respeito à manutenção - permitir a êstes regime de integral dedicação.

Rio de Janeiro, 10 de maio de 1957.

Carta

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

R. Voluntários da Pátria, 107-Botafogo

Rio de Janeiro, May 14, 1957

DEPS/22/57

Dr. George S. Counts
New Hope, Pa.
U.S.A.

Dear Dr. Counts:

In answer to your letter of April 20, we wish to inform you that we shall be pleased to send you and Mrs. Counts two first class round trip tickets for your trip to Brazil. Therefore will you please tell us the date you wish to travel and whether you prefer the Pan American, the Braniff or the Varig airline company.

As to the inoculations you mention, considering that Brazil has good sanitary conditions, you need only present a vaccination certificate for smallpox which is required by Brazilian authorities. However, should you want to travel far into the interior you ought to be careful of the water you drink and perhaps to vaccinate against typhoid fever; otherwise no special precautions are needed.

Hoping to hear from you soon, I remain

Sincerely yours,

J. Roberto Moreira

JRM/lvs

P E D I D O D E P A G A M E N T O

Rio de Janeiro, 29/4/1957.

Do: Coordenador da DEPS
Ao: Diretor Executivo do CBPE

Solicito autorização a V.Sa. para o Serviço de Contabilidade providenciar o seguinte pagamento, em conformidade com o Projeto CBPE- 53/DEPS - 5/57, item 3, salário de Cr\$ 15.000,00 mensais, ao Dr. Darcy Ribeiro, a partir de 6 de março de 1957. De acôrdo com o referido item, o Dr. Darcy Ribeiro deve figurar na fôlha de pessoal como diretor de curso.

JRM

Coordenador

[Signature]

Aprovo - Diretor-Executivo

JRM/lvs

| CBPE - CONTABILIDADE | | |
|----------------------|-------|---|
| AUT. | 2-12 | X |
| VERBA | 5/51 | X |
| REQ. | | |
| PAG. | 27/10 | X |

*Pago, arquivo em
ent. 8/5/57*

Luis Geolás Moura Carvalho
Chefe Gabinete Superintendência
Valorização Econômica Amazônia
BELEM - Para

Nº 32 - 8/5/57

Confirmando recepção ofícios GS-0-2661 e GD-0-961 vg comunicamos que se acha fase de redação final proposta que desejamos fazer essa Superintendência a fim realizar pesquisas antropológico-geográficas pt Remeteremos correio êsse documento próxima semana pt Atenciosas Saudações

Roberto Moreira Diretor Substituto em
exercício INEP

J.R. Moreira

Vol. da Pátria, 107

D-473

Nº 103/57

Rio de Janeiro, 2 de maio de 1957.

Ao Sr. Coordenador da Divisão de
Estudos e Pesquisas Sociais.

Senhor Coordenador:

O objetivo do presente é comunicar a V.Sª que no próximo dia 9, quinta-feira, às 9 horas, será realizada a primeira reunião do Conselho Deliberativo deste Centro, para a qual, de acordo com a nova estrutura dada ao C.B.P.E. pela Resolução nº 1, de 1ª de fevereiro, está V.Sª convidada a participar.

Atenciosamente,

Férciles Madureira de Pinho
Diretor Executivo

MFL/cfb.

Secretaria

Rio de Janeiro, 29 de março de 1957.

DEPS/9/57

Mrs. Dorothy Neubauer, editor
The National Elementary Principal
National Education Association
1201 Sixteenth Street, N.W.
Washington 6, D.C. - U.S.A.

Dear Mrs. Neubauer:

Your letter of February 20 only to-day arrived, probably because our Center of Educational Research moved from R.México; 3, 18^o, to R.Voluntários da Pátria n.107, Botafogo, at this same city of Rio de Janeiro.

Thank you very much for your kind attention. Unfortunately some people in the Executive and Editorial Offices did a mistake by sending me five copies of the issue of February instead of December. As you can see, in spite of receiving some letters from your Country asking for information and explanations about this or that part of the article, I did not see its second part in printed form.

If it is difficult because of shortage of the issue to send me at this time five copies of the magazine, I should be glad to have at least one copy to keep.

Thanking again, yours sincerely

J. Roberto Moreira
Coordinator of Social Studies
and Researches

JRM/lvs



EDITORA DELTA S. A.

Trav. Ouvidor, 22 - 3.º andar

Tel.: 42-4255

RIO DE JANEIRO

BRASIL

Rio, 17 de setembro de 1956

Exmo. Sr.
Dr. J. Roberto Moreira
R. Mexico, 3, 18º and.
Nesta.

Caro Dr. J. Roberto Moreira.

Fico-lhe muito agradecida pela presteza com que atendeu ao convite que lhe fiz, em nome da Editora Delta, para colaborar conosco, e asseguro-lhe que muito apreciamos a sua competente e valiosa contribuição.

Estou de acôrdo:

- a) - Quanto ao plano de distribuição dos temas, o qual atende, na sua organização, ao espírito predominantemente informativo que deve prevalecer numa Enciclopédia.
- b) - Acho perfeitamente aceitável o espaço de 120 a 130 - páginas datilografadas, espaço - 2 -, pois não se pode impor um metro exato a produção intelectual.
- c) - Proponho (à guisa de mera sugestão) que os itens: 2 e 3 (história das idéias e das instituições educacionais) sejam ainda mais condensados, a fim de - que se possa ampliar, um pouco, o importante item 6 - fundamentação científica da educação - o qual está calculado com 10 pgs.

Assim:

item 2 : de 25 para 20 pgs.
" 3 : de 25 para 20 pgs.
" 6 : de 10 para 20 pgs.

NB. - Quero insistir, porém, que qualquer que seja a sua decisão estarei concorde.

- d) - Embora não se refira, na sua carta de 13/9/56, à expressão aceitação do prazo de entrega do artigo pronto até 15 de dezembro do corrente ano, pareceu-me tacita a resposta sim.

continua na fôlha - 2 -



EDITORA DELTA S. A.

Trav. Ouvidor, 22 - 3.º andar

Tel.: 42-4255

RIO DE JANEIRO

BRASIL

continuação fôlha - 2 -

Rio,

- d) - A Editôra Delta estabeleceu um plano de retribuição do trabalho dos colaboradores a base de Cr.\$200,00 (duzentos crizeiros) a página datlografada de autoria; isto me permite calcular, para o seu artigo, o preço entre: Cr\$24.000,00 ou 26.000,00 (vinte quatro ou vinte e seis mil cruzeiros).

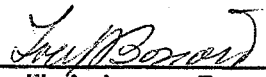
Aproveito-me ainda desta oportunidade para lhe agradecer as impressões sobre o artigo da Maria Matzu, que co incidem com as que eu tivera, pois, achei-o desigual, arti ficiosamente simples e assistemático.

Espero sua resposta e faço votos para que seja confirmadora.

Creia-me,

sinceramente,

sua admiradora


I. Waisberg Bonow

EDITORA DELTA S/A
Tr. Ouvidor, 22, 3º and.
Telefone: 42-4255
Rio

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

PARA o encaminhamento de sua produção à Editora Delta S/A com o fim de revisão e, para o acerto final de contas, pedimos ao colaborador que proceda de acordo com os itens que se seguem:

- 1 - O material datilografado, com as ilustrações numeradas e localizadas nas respectivas páginas, deve ser enviado à:

Iva Waisberg Bonow - rua Senador Vergueiro, 232, ap.603

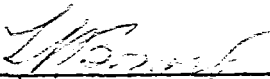
Telefone: 25-9700

N.B. - Qualquer dificuldade pode ser removida pela secretária

Rachel Zeidel - rua Gal. Polidoro, 39, ap.105 - Tel.26-0550

- 2 - Em troca o colaborador receberá a PRIMEIRA VIA do recibo, com o visto da coordenadora, podendo, então trocá-lo por cheque ou espécie na Caixa da Editora Delta S/A.
- 3 - Quando se fizer necessário a cooperação técnica da editora, para a reprodução de desenhos e fotografias, o colaborador deverá entrar em contacto com a coordenadora geral, a fim de que sejam combinados os pormenores.
- 4 - Ao entregar o material de colaboração, o tradutor ou autor fará o obséquio de anexar uma relação dos seus principais títulos, sobretudo, os que têm interesse para o artigo.

Rio, agosto de 1956



Iva Waisberg Bonow

PROJETO DO ARTIGO SOBRE
EDUCAÇÃO PARA A TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO
BRASILEIRA DA "ENCYCLOPÉDIE MÉTHODIQUE"

1. Conceitos gerais de educação (10 páginas)

- a) educação e aprendizagem
- b) educação do ponto de vista psico-biológico
- c) educação do ponto de vista sócio-antropológico
- d) educação, economia, moral e cultura
- e) educação institucional e não institucional
- f) educação, meios e fins (ordem educacional)

2. As principais fases do desenvolvimento das idéias educacio nais. (26 páginas)

- a) alguns ideais pedagógicos de escritos orientais antigos.
- b) o humanismo natural da antiguidade grega (Platão e Aristóteles)
- c) Quintiliano e Cícero
- d) Alcuino e Tomás de Aquino 37 64 67
- e) o humanismo e a educação (Sturm, Erasmo, Rabelais, Montaigne, Melanchthon, e a "Ratio Studiorum")
- f) o realismo pedagógico (Ratke, Comênio e Locke)
- g) o naturalismo pedagógico (Rousseau, Pestalozzi e Froebel)
- h) de Herbart a Dewey.

*Protest. Catol. - Lutero 38
Calvino 39
Ratio Stud. 66 e*

3. As principais fases da evolução das instituições educacio nais (26 páginas)

- a) Sparta e Atenas *
- b) Roma
- c) A Patrística
- d) O trivium e o quadrivium
- e) As universidades medievais
- f) O ensino secundário e Renascença
- g) A escola elementar e a Reforma
- h) os sistemas nacionais de educação
- i) a educação nos Estados Unidos, na França e na Alemanha, no século XIX.

4. Situação atual das idéias e das instituições educacionais (20 páginas).

- a) Tendências e mudanças na França
- b) " " " na Inglaterra
- c) " " " nos Estados Unidos
- d) " " " na Rússia

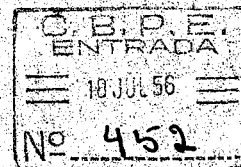
5. A Educação no Brasil (30 páginas)

- a) Evolução das idéias e das instituições
- b) o ensino primário nos dias atuais
- c) o ensino secundário nos dias atuais
- d) o ensino superior nos dias atuais
- e) necessidades sentidas e exigências educacionais do Brasil contemporâneo.
- f) tendências e mudanças em perspectiva.

6. A educação como problema social e a contribuição das pesquisas educacionais (com base na aplicação dos métodos das ciências psico-biológicas e das ciências sociais) (20 páginas).

(125 páginas)

Profr. C. B. F. E.



Nº 247

Rio de Janeiro, 12 de julho de 1956.

Ilmo. Sr.
L. R. Fernig
DD. Chefe do "Centre d'Information du
Département de l'Education"
UNESCO
Paris - France

Prezado Senhor:

Em virtude de termos sido encarregados pelo Ministério da Educação e Cultura de rever o texto do capítulo referente ao Brasil para o livro "Enseignement Primaire dans le Monde", só agora pudemos dar por finda a tarefa, em virtude de só em abril nos ter chegado às mãos o referido capítulo.

Como êle não representasse bem a realidade educacional brasileira, resolvemos re-escrevê-lo por completo, o que retardou ainda mais nossa tarefa.

Na expectativa de que nosso trabalho ainda seja útil, estamos enviando-o diretamente a V. S^a para poupar tempo.

Sem mais, ao seu inteiro dispor, cumprimenta-o atenciosamente,


J. Roberto Moreira
Diretor de Programas

JRM/YS.

O ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL

(Contribuição para o volume sobre o Ensino Primário no Mundo, a ser publicado pela UNESCO).

I. Resumo histórico.

É possível afirmar que o sistema brasileiro de educação elementar não tem mais que 60 ou 70 anos de existência, embora a colonização do Brasil se tenha iniciado em 1532, pelo povo português.

Isto não significa que, antes de 1800, não houvesse as escolas elementares no Brasil, mas elas eram poucas e se destinavam a uma parcela mínima da população, geralmente constituída pelas camadas sociais mais elevadas na sociedade urbana.

Os primeiros povoadores não se preocuparam com escolas e educação para todos. Quando vieram de Portugal para a costa oriental da América do Sul, seu principal propósito era de obter riqueza, o mais depressa possível, não sendo por isso uma população em busca de novas condições de vida, de uma nova pátria ou de liberdade. Certamente muitos ou a maior parte desses primeiros povoadores não obtiveram êxito satisfatório na sua tentativa de constituir riquezas que seriam desfrutadas na Europa, tendo, portanto, que permanecer no Brasil para sempre. Outros conseguiram tornar-se ricos, mas com isso adquiriram também, uma soma de poder e liberdade que dificilmente re-encontrariam nas terras européias. Aqui eram senhores quase feudais e sua fidelidade às leis e costumes portugueses era muito relativa, distantes que se achavam do Rei e da Corte.

A pesar disso, do fato de terem que permanecer no Brasil, não cuidaram da educação. Tinham muito que fazer na nova terra para poder sobreviver. Não podiam trazer de Portugal os instrumentos e recursos necessários à obra de povoamento e exploração, tendo, conseqüentemente que improvisar quase tudo. Além disso, como não podiam, por si sós, cultivar a terra e extrair das florestas as riquezas que ofereciam, porque eram poucos e porque não dispunham de uma tecnologia que permitisse trabalho metodizado, além de não estarem moral e mentalmente preparados para esse tipo de trabalho, tiveram que recorrer à escravidão para conseguir a mão de obra de que necessitavam. A primeira tentativa, neste sentido, foi a de aproveitar os selvagens brasileiros que, por diversas razões, en-

tre as quais se devem incluir as relativas à natureza do próprio trabalho a que se queria submetê-los, inteiramente diferentes do inerente ao seu primitivo padrão de vida, reagiram à escravização, não só fugindo das áreas exploradas pelos portugueses, como também se dispondo à guerra. O resultado foi um permanente estado de lutas, durante um século, entre índios e brancos.

Pouco a pouco, porém, o tráfico de negros africanos começou a se desenvolver e estes, distantes do seu habitat natural, puderam mais facilmente se submeter ao trabalho escravo. Assim o Brasil colonial se desenvolveu e proporcionou riquezas a Portugal, graças ao braço escravo de negro africano. Isto levou, naturalmente, a uma incompreensão generalizada das funções educacionais durante todo o período colonial. Todo o trabalho nas plantações e nas fazendas era realizado pelos escravos negros, sem qualquer tecnologia mais desenvolvida, segundo processos extensivos, mais que intensivos, da cultura da terra. E esta havia em abundância, não exigindo maiores cuidados relativamente à produtividade e à qualidade das plantações. Para aumentar a produção bastava tomar mais terras e comprar mais escravos para o trabalho.

O povo comum vivia em pequenas cidades e vilas, obtendo o pouco de que necessitava, trabalhando em pequenas oficinas, em que escrever e ler não representavam uma necessidade. Nem a fé religiosa, nem outras condições culturais requeriam tão poucos elementos básicos. Atividades outras, como a pesca, a caça, e serviço militar ou de polícia, também, não o exigiam, porque eram simples atividades de manejo de instrumentos, obtido por aprendizagem imitativa. Nestas condições, não encontramos nos primeiros tempos coloniais nada que pudesse motivar maior preocupação pela educação institucional.

Depois da metade do século XVI, os padres jesuítas e outras ordens religiosas do catolicismo começaram a estabelecer colégios para o estudo das artes e das letras. A fim de atender ao problema de catequese dos selvícolas, que a Igreja pretendia que servissem de base à constituição de uma nova nação cristã, opondo-se assim ao desígnio dos primeiros colonizadores que pretendiam escravizar o índio, o propósito de tais colégios foi, de começo, preparar catequistas e padres para a nova colônia portuguesa. Entretanto, não demorou em que as famílias ricas dos senhores de engenho e dos fazendeiros, intentando reproduzir aqui a vida da corte lisboeta, vissem no conhecimento das artes e das letras um dote da nobreza que os jovens bem nascidos deviam possuir. Além disso, juntamente com

a riqueza, tais jovens poderiam, pela cultura intelectual, aspirar a uma posição de prestígio na política, na administração ou na boa vida da corte. Por todas essas razões, o conhecimento das artes e da literatura veio a se tornar no Brasil um distintivo muito apreciado da nobreza semi-rural, que era a classe dominante na colônia.

Por causa disto, os colégios jesuítas prosperaram e se multiplicaram, estabelecendo-se em quase todas as principais cidades. Foram praticamente as únicas escolas que o Brasil teve durante quase três séculos de vida colonial. Entretanto, na segunda metade do século XVIII, o Marquês de Pombal - primeiro ministro do reino de Portugal - resolveu expulsar os jesuítas dos domínios portugueses e do próprio Reino, por motivos políticos. Para substituir as escolas que aqueles padres mantinham, procurou o Marquês de Pombal organizar todo um sistema de educação para Portugal e suas colônias. Em vez de escolas, foram organizadas as chamadas aulas régias, de ensino de disciplinas isoladas, como preparatórias para ingresso nas escolas de estudos superiores, ou faculdades, que existiam no reino. Em 1772 eram nomeados os primeiros professores régios para a Bahia, 13 anos depois da expulsão dos jesuítas, sendo quatro mestres de ler, escrever e contar, três de gramática latina, um de português, um de retórica e um de filosofia; os mestres de ler, escrever e contar, deviam ensinar as regras gerais de ortografia portuguesa e um pouco de sintaxe e, ainda, catecismo e regras de civildade; o professor de filosofia ensinaria lógica e ética. Foi desse tipo a instrução que a administração de Pombal procurou proporcionar ao Brasil. Para mantê-la foi estabelecido um imposto, chamado de subsídio literário, equivalente a um real (R\$ 0,01) em cada arrodel (kg 0,5 aproximadamente) de carne cortada nos açougues e de dez réis (R\$ 0,10 em cada canada de aguardente vendida (uma canada sendo igual a pouco mais de 2 1/2 litros).

É fácil verificar que, embora a organização e os meios fossem novos, a educação que a reforma pombalina iria proporcionar destinava-se, como a dos jesuítas, às elites e não à massa da população. Além disso, por causa da falta de professores, dos recursos insuficientes para pagar bons salários, as aulas régias foram incapazes de substituir os colégios dos padres jesuítas, fechados depois de sua expulsão. Por esta razão a própria educação das elites colônias sofreu colapso de muitos anos.

Só no século XVIII, 15 anos antes da proclamação da independência política do Brasil, é que se começou a fazer algo de

mais concreto e positivo pela educação. O Rei de Portugal, para fugir ao possível aprisionamento pelas forças napoleônicas que invadiram Portugal, para vingar a recusa desta em participar do bloqueio continental contra a Inglaterra, mudou-se com sua corte para o Brasil, elevando-o à categoria de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Para atender às necessidades da corte e da administração, teve que organizar no Rio de Janeiro e na Bahia um novo sistema de educação, mas, como nos séculos anteriores, capaz apenas de receber os filhos da classe dominante do país e das famílias nobres portuguesas.

Depois da independência, que se realizou a 7 de setembro de 1822, o Brasil foi organizado como um império constitucional, tentando, desde logo, estabelecer um sistema de educação gratuita para todo o povo, o que não foi conseguido de modo satisfatório e amplo, por diversos motivos, entre os quais podemos citar a falta de recursos financeiros suficientes; ausência de professores e mesmo de interesse profissional pelo magistério; pouco interesse da própria população pelo ensino, uma vez que este não era, nem podia ser sentido como uma necessidade, dadas as condições sociais e econômicas, não diferentes essencialmente das dos tempos coloniais; ausência de planos educacionais e de especialistas para os formular e de executores para os realizar. O Brasil era, então, um país semi-colonial, em vez de um império realmente democrático e constitucional, como o imperador Pedro II desejava que fosse. Certamente a Corte Imperial estabelecida na "Quinta da Boa Vista" (que hoje é um dos locais públicos mais apreciados do Rio, com várias meios de recreação popular, um grande parque zoológico, um museu antropológico, etc.) era brilhante. E da mesma forma o parlamento brasileiro, cuja liberdade na sua função legislativa não pode ser negada. Mas os chamados representantes do povo eram eleitos por uma minoria de latifundiários e senhores de engenho, sendo que grande parte dos deputados eram educados na Europa ou nas poucas academias de direito que o Império mantinha. Não era incomum ouvir-se nas sessões parlamentares discursos brilhantes e digressões formais sobre filosofia, política, ciências, história e literatura, que provocaram a admiração e os aplausos da Corte. Apesar disso, porém, o Brasil continuava a ser uma nação semi-colonial, com mais de 80% dos homens livres mergulhados na mais completa obscuridade cultural, e com quase tantos escravos negros quantos homens livres.

Depois de 1850, entretanto, uma série de fatos começou a alterar as condições de vida da nação brasileira, cumprindo

liantar, entre outros, e da eficiente interdição universal do tráfico negroiro, que obrigou as atividades novas, no domínio da produção e do comércio, a ter que lançar mão de trabalho assalariado, de do preço astronômico que passou a ter o escravo; a participação do Brasil nas guerras do Prata, principalmente na longa, penosa e sangrenta guerra que o Paraguai encetou pela conquista da hegemonia platina e de um caminho para o mar, guerra que mobilizou homens de todas as camadas sociais brasileiras, pondo-os em contato entre si, em situação de igualdade nas fileiras militares, fazendo-os compreender seus problemas e deficiências, etc. Além disso, fatos internacionais, que se passaram na Europa e na América tiveram repercussão em nossas elites, particularmente na jovem oficialidade do exército, para enfrentar a situação do Rio do Prata; a guerra de sucessão nos Estados Unidos, a luta de Juárez contra Maximiliano no México, a derrocada do Império de Napoleão III e o estabelecimento da terceira república na França, e, por fim, o movimento ideológico e filosófico que se seguiu a todos esses fatos, sob a influência de Spencer e de Augusto Comte.

Quando terminaram as guerras platinas, em 1870, um grande movimento liberal de idéias políticas se espalhou por todo o Brasil, primeiramente contra a servidão do negro e, quase concomitante, em favor da república.

O reflexo de todos esses fatos não deixou de se fazer sentir na educação. A partir de 1852, sob a influência um tanto tardia do Plano Guizot para a França, começou a estruturar-se o sistema educacional brasileiro, já agora sob a responsabilidade dos governos provinciais, pois um ato adicional à constituição imperial, passado em 1834, essa atribuição às províncias. Em 1857, havia no Brasil 3.305 escolas destinadas ao povo, com a matrícula de 70.000 alunos (menos de 2% da população); em 1869, o número de escolas era ainda de apenas 3.365 com a matrícula, já então, de 100.000 alunos; dez anos depois, em 1879, tínhamos quase 5.000 escolas e 200.000 alunos matriculados (cerca de 3% da população).

Foi justamente neste período, posterior a 1870, que se iniciou no parlamento um grande debate nacional sobre os problemas educacionais, provocado por Rui Barbosa, debate esse que iria ter marcada influência na organização da instrução pública, depois da proclamação da república.

Esta surgiu um ano depois de feita a abolição da escravatura, respectivamente em 1889 e 1888.

Proclamada a república, São Paulo, valendo-se da experiência que a nova constituição lhe assegurava e sendo um dos Estados que mais depressa se desenvolveriam no Brasil, tratou de organizar o seu sistema de instrução pública, cuja base, o ensino primário, era de sete anos nas cidades e quatro anos nas áreas rurais. São Paulo e sua organização educacional de 1892, tornou-se um modelo muito seguido até 1930, pelos outros Estados que constituem a República Brasileira. Já em 1907 o Brasil dispunha de 12.500 escolas públicas com a matrícula de 649.000 alunos. Era um sistema de educação que ia se desenvolvendo gradativamente, à medida das nossas possibilidades técnicas e financeiras. Mas a situação cultural do povo era ainda, das mais graves. Quando a república foi proclamada, cerca de 80% da população adulta do Brasil era constituída por analfabetos. O novo sistema educacional, realmente o primeiro que se organizou em bases realistas e de modo seguro no Brasil, não podia desfazer o obscurantismo de nossas massas populares em curto prazo.

Por isso, quando em 1920, se realizou, de forma bem dirigida e planejada, o primeiro censo brasileiro, nossos administradores e nossas elites políticas e intelectuais ficaram decepcionados ao verificar que, não obstante todo o esforço já realizado, cerca de 75% da nossa população era ainda constituída por analfabetos. Nesse mesmo ano, o número de escolas primárias tinha ascendido a 21.800, com a matrícula de 1.250.000 alunos (5% aproximadamente da população).

Iniciaram-se, então, em face da realidade apurada pelo censo, os debates mais enérgicos já havidos no Brasil a respeito da organização, do conteúdo e da expansão das instituições educacionais. De início dois grupos se defrontaram: a) os que simplesmente pugnavam para que fosse enfrentado o problema do analfabetismo, promovendo campanhas de alfabetização, ao mesmo tempo que pregavam a simplificação e a redução da escola primária já existente, a fim de que os edifícios e instalações fossem aproveitados pelo maior número possível de crianças, durante o dia, e, à noite, por adolescentes e adultos analfabetos; b) os que desejavam reorganizar as bases da instrução pública, transformando-a numa obra de recuperação nacional, mediante uma realização educacional adaptada aos nossos problemas e às nossas necessidades. O primeiro grupo conseguiu em grande parte fazer valer o seu ponto de vista, apesar do ardor e vivacidade com que o segundo, composto por educadores partidários da arte chamada "escola nova" ou "escola ativa", tentava, no Distrito

Federal, na Bahia, em São Paulo, no Paraná, em Minas Gerais e em Pernambuco, realizar pesquisas básicas no sistema educacional vigente. Todas estas tentativas, porém, não conseguiram estabelecer-se definitivamente por diversas razões, como as de falta de uma equipe não tão suficientemente numerosa, para sua execução, falta de recursos suficientes para dar extensão qualitativa aos novos sistemas ensaiados, falta de uma opinião nacional orientada para a eclosão e a defesa das novas idéias e, sobretudo, falta de conhecimento suficiente, com base em pesquisas fundamentais, das necessidades e exigências da sociedade brasileira em relação ao ensino. O resultado foi que a escola primária reduziu-se a uma simples agência de alfabetização e se expandiu o ensino secundário que, aberto à iniciativa particular, passou a contar com estabelecimentos em quase todas as cidades brasileiras. Também este ensino, o secundário, passou a ser ministrado de forma mais simplesmente formal, reduzido à transmissão de conhecimentos literários e científicos, sem o equipamento necessário para isso.

Em 1955, o Brasil contava com 74.900 escolas primárias e 1.900 escolas secundárias, sendo a matrícula geral nas primeiras, de 4.750.000 alunos e nas segundas de 570.000.

Entretanto, depois de 1935, começou o Ministério da Educação e Cultura a cuidar do ensino técnico-profissional, de nível médio (equivalente ao secundário), mais seriamente que antes, armando, a partir de então, as escolas industriais e as escolas comerciais. Por outro lado, a formação de professores primários, que no Brasil se realiza em escolas de nível médio (também equivalente ao secundário) teve grande desenvolvimento por iniciativa dos governos estaduais. Desenvolvimento menor, mas de certa importância, teve também o ensino agrícola em nível médio. Em 1955, havia no país 274 escolas industriais com cerca de 14.000 alunos, 350 escolas comerciais com 59.000 alunos, cerca de 500 escolas de formação de professores primários com 66.000 alunos, 16 escolas agrícolas com 1.100 alunos. Pelo exposto se verifica que, em 1955, havia no país mais de 3.000 escolas de nível médio (secundárias e profissionais) com mais de 700.000 alunos.

O ensino superior (de nível universitário) contava em 1955 com 715 escolas ou faculdades, reunidas em universidades ou isoladas, com a matrícula de 31.000 alunos aproximadamente.

Embora reconhecendo que as escolas existentes, em todos os níveis e ramos do ensino são ainda insuficientes para atender

der às necessidades brasileiras, a situação quantitativa atualmente é muito superior à de 20 anos atrás e à de fim dos tempos imperiais (1889). Atualmente cerca de 10% da população brasileira estão matriculados nas escolas existentes; em 1920, mais ou menos 5% se inscrevem nas mesmas condições; em 1890 apenas 3%.

Reconhecendo, de um lado, que mesmo quantitativamente as nossas escolas e matrículas escolares são insuficientes, de outro, que o nosso sistema educacional é inadequado e qualitativamente não pode atender às reais necessidades e exigências da sociedade brasileira em mudança, iniciou o Ministério da Educação e Cultura, a partir de 1952, pesquisas e estudos, principalmente de natureza social e econômica, em regime de urgência, sob a forma de comissões, para determinar a política educacional que mais convém ao Brasil e às suas diferentes regiões. Com o encargo desses estudos e pesquisas, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que, em 1955, criou um Centro Nacional e 5 Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, para os quais tem atraído a cooperação de cientistas sociais brasileiros e estrangeiros.

Dos fatos relatados, decorre que as reformas, os programas, etc., que fizemos notar nestes últimos 50 anos - no que concerne ao ensino primário - não têm variado essencialmente uma para outra unidade federativa, a não ser a simplificação operada entre 1925 e 1935, tornando-se, portanto, inútil tentar enumerá-las.

Na órbita federal, porém, há a assinalar a tentativa de Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 6.529 de 2 de janeiro de 1966) que, estabelecendo as bases de organização deste ensino, procurou ser o modelo segundo o qual todos os Estados elaborariam a sua própria organização de ensino nesse nível, adaptando-a às condições locais.

Nesta lei são indicadas as condições de gratuidade do ensino primário e de obrigatoriedade da matrícula e freqüência escolar.

É preciso que se note, porém, que a Lei não tem força constitucional suficiente, dada a autonomia dos Estados no assunto, de modo que hoje é simplesmente uma sugestão que pode ou não ser seguida.

Geralmente, o ensino primário é feito em quatro anos e, nas cidades, com mais um de preparação para ingresso nas escolas secundárias. Atualmente, o Ministério da Educação, por intermédio

de convênio de auxílio financeiro aos Estados, procura influir para que a escola primária nas áreas urbanas tenha 6 anos de curso.

II. Administração do Ensino.

1. Basas constitucionais

Os Estados Unidos do Brasil são uma República federativa compreendendo 20 Estados, e um Distrito Federal, com relativa autonomia política e administrativa. Além disso conta com 5 territórios constituídos por áreas ainda sem capacidade para autonomia e que, por isso, são administradas pelo Governo Federal. A educação se desenvolve mediante uma tentativa de distribuição de competência entre o governo central e o dos Estados. De um lado há um "sistema nacional" estabelecido em suas grandes linhas pela Constituição e fixado em maiores minúcias por leis federais; de outro lado, os "sistemas estaduais" regidos pela legislação de cada Estado, relacionados com o ensino primário e com a formação de professores para esse ensino.

Os artigos 166 a 175 da Constituição (1946) se referem à educação e à cultura. São eles:

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulam.

Art. 168 - A legislação do ensino adotarà os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário só-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagens aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos empregados.

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade da cátedra.

Art. 163 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios.

§ único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

§ único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

Art. 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 173 - As ciências, as letras e as artes são livres.

Art. 174 - O amparo à cultura é dever do Estado.

§ único - A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superiores.

Art. 175 - As obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do poder público.

Como se verifica pelo texto constitucional, a autonomia dos Estados em matéria de educação é bem mais ampla do que na prática. Nada os impede, constitucionalmente, de legislar sobre todos os ramos de ensino, de organizar seus próprios sistemas de educação, segundo deixa bem claro o Art. 171. Durante o Império, porém, se consagrou o princípio da responsabilidade das províncias pelo ensino primário e do Poder Central pelos outros graus. A República continuou essa prática, de modo que hoje, o Governo Federal continua a legislar sobre o ensino médio e superior e os governos estaduais sobre o ensino primário e a formação de professores primários.

2. Objetivos gerais do ensino primário.

O Artigo 1º da Lei Orgânica do Ensino Primário, que mencionamos há pouco, mas que não tem força constitucional suficiente, pelos motivos já expostos, define para este último as seguintes finalidades:

a) - proporcionar a iniciação cultural que a todos conduz ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes cívicas e cívicas que a sustentam e a engrandecem, dentro do elevado espírito de fraternidade humana;

b) - oferecer de modo especial, às crianças de 7 a 12 anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;

c) - elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

Daí, ainda, o Artigo 10 da mesma Lei:

O ensino primário fundamental deverá atender aos seguintes princípios:

a) - desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância;

b) - ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;

c) - apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;

d) - desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;

e) - revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo;

f) - inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana.

As leis estaduais, geralmente, consagram esses mesmos princípios, além de outros. Alguns Estados, por exemplo, procuram distinguir entre ensino primário urbano e ensino primário rural, com objetivos diferentes e específicos. Outros acrescentam itens referentes à recreação, à alimentação e à saúde da infância, etc.

3. Obrigatoriedade escolar

Como ficou visto acima, a determinação da constituição do Brasil a obrigatoriedade do ensino primário para todos os cidadãos brasileiros. Desta obrigatoriedade decorre, naturalmente, a existência do ensino oficial, havendo liberdade para a iniciativa privada.

Este dispositivo é explicitamente mencionado em todas as constituições estaduais, sendo que em algumas ele chega mesmo a vir acompanhado por outros que visam ao seu cumprimento de primeiro. Assim, por exemplo, temos na constituição do Estado de Maranhão o artigo 126 que reza: "Os pais ou tutores que tiverem menores, analfabetos, sob sua guarda responderão criminalmente se estes não forem matriculados em escolas"; e é único do art. 106 da Constituição do Estado do Maranhão diz: "Para garantir a obrigatoriedade do ensino primário, o Estado manterá fiscalização sistemática sobre os menores em idade escolar, diligenciando para que os pais, tutores ou responsáveis, se desobriguem do dever que lhes impõe a lei". Ainda em outras constituições estaduais encontramos determinações que visam criar condições para que a obrigatoriedade escolar se efetive: assim, o Estado do Piauí se vê obrigado, pela sua Carta Magna, "a criar e manter, nas zonas rurais, uma escola primária em qualquer ponto em que se possam reunir 50 crianças para receberem instrução, fazendo imediatamente, pelo seu órgão competente, a nomeação de professor habilitado"; e o art. 119 da Constituição do Estado do Ceará diz que "o ensino primário é obrigatório e será ministrado em escolas localizadas em cada concentração humana de 50 crianças em idade escolar".

O Estado do Rio de Janeiro vai além disso, estabelecendo, em sua constituição, o seguinte: "Art. 113 - O ensino primário

rio é obrigatório e, exclusivamente, na língua nacional. O primeiro o Estado e os Municípios cuidarão do ensino primário aos adultos, nos campos e nas cidades, de forma a assegurar uma política de alfabetização obrigatória."

Seria ocioso mencionar todos os dispositivos das constituições estaduais, relativos à obrigatoriedade do ensino primário. É evidente, pois que o Brasil procura resolver este problema e, se ainda não conseguiu dar escolas a todas as crianças em idade escolar, isso se deve aos fatos mencionados no resumo histórico que seguiu da introdução a este trabalho e que criaram problemas difíceis para a expansão qualitativa e quantitativa do ensino primário no Brasil. Calculamos que cerca de 2.000.000 de crianças entre as idades de 7 a 12 anos, ainda estão sem escolas no Brasil, apesar de todo o esforço feito nos últimos 50 anos.

4. Organização administrativa.

Em virtude da descentralização administrativa do ensino primário, o que dá lugar a variação regional de instituições administrativas, é difícil dar o organograma solicitado. De um modo geral, porém, podemos dizer que todos os Estados dispõem de:

a) - uma Secretaria de Educação e Cultura, cujo titular (Secretário de Estado) é nomeado pelo governador do Estado, segundo conveniências político-administrativas;

b) - Departamento, Diretoria ou Divisão de Ensino Primário, geralmente sob a administração de um professor ou especialista em educação;

c) - Conselho Estadual de Educação, como órgão consultivo;

d) - um corpo de inspetores ou delegados de ensino, e com sede em cidades diferentes, para inspeção e orientação das escolas públicas e fiscalização das escolas particulares;

e) - órgãos ou serviços que se encarregam especialmente de orientar atividades de recreação, educação física, saúde, alimentação, etc., dos alunos matriculados nas escolas primárias. Além disso, os Municípios, geralmente mantêm um órgão destinado à administração de suas próprias escolas, pois obrigando-os a Constituição o Federal a despendarem 20% da renda dos impostos municipais em educação, depois de 1946, eles começaram a criar e a manter escolas primárias que se regem pelas leis estaduais.

No Ministério de Educação e Cultura, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos procura orientar e auxiliar as administrações estaduais e municipais na solução dos problemas do ensino primário.

5. Financiamento da ensino.

De acôrdo com a Constituição Brasileira, de 18 de setembro de 1946, a responsabilidade pelas despesas com os sistemas de educação pública, no país, se repartem entre o Governo Federal, os Governos Estaduais e as Administrações Municipais, proporcionalmente à arrecadação de recursos provenientes dos impostos, conforme o já transcrito no art. 169 da referida Constituição.

Nem a Constituição, nem leis especiais fixam critérios que estabeleçam percentagens entre as despesas com o ensino e as despesas gerais. Via de regra, porém, os Estados têm aplicado em educação pública aproximadamente 20% de todo o orçamento anual de despesas públicas, e os Municípios cerca de 15%. A União, em despesas realizadas por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, tem gasto com educação e cultura de 6 a 7% nos últimos anos, em relação ao total de despesas ~~efetuadas~~ efetuadas. A taxa acima, porém, dev e ser um pouco maior, porque outros Ministérios, como o da Agricultura, o da Justiça, o da Guerra, etc., também despendem com ensino de natureza especializada, principalmente de grau médio e superior.

A disparidade entre as percentagens de despesa com educação em face das despesas gerais, e das percentagens prescritas pela Constituição tendo em vista a arrecadação de impostos, está em que os impostos constituem apenas uma das fontes de renda pública, pois que, além dessa, ainda existem as rendas patrimoniais, as rendas industriais, taxas específicas e renda extraordinária, quer no orçamento da União, quer nos orçamentos dos Estados e Municípios. Há, por isso, Estados e Municípios que ultrapassam os mínimos percentuais fixados pela Constituição, em virtude dos outros recursos de que dispõem. Por exemplo, o Rio Grande do Sul, em 1953, gastou com educação perto de 27% da renda dos impostos, mas 19,8% da receita total; os municípios do Estado do Maranhão chegaram a despendem, em conjunto, mais de 40% da renda dos impostos e perto de 28% da receita total; o Município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, despendeu 50% da renda dos impostos, mas apenas 11% da receita total; etc.

Das despesas realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, que montaram em 1954, a cerca de 3.790.000.000 de cruzeiros, 20,6% foram com prédios novos, 9,8% com equipamento, 2,0% com obras de conservação, 5,0% com subvenções e instituições particulares para obras, 32,9% com pessoal administrativo e com o magistério, 12,5% com material, 5,8% com assistência social, 11,4% com subvenção e instituições particulares para manutenção.

A distribuição das verbas por graus de ensino obedeceu aproximadamente às seguintes percentagens: 59,4% para o ensino

superior, 38% para o ensino médio e 2,6% para o ensino primário.

Confrontando-se estes dados com os indicados abaixo, verifica-se que, enquanto o Governo Federal atende preferentemente ao ensino superior e médio, os governos estaduais e municipais atendem sobretudo ao ensino elementar.

Considerando o total das despesas feitas pelo Governo Federal, pelos Governos Estaduais e pelos Governos Municipais, no montante de cerca de 11.055 milhões de cruzeiros, em 1954, temos a seguinte distribuição percentual:

| | |
|--------------------------|------|
| Governo Federal | 38% |
| Governos Estaduais | 52% |
| Governos Municipais | 10% |
| Total | 100% |

Já vimos no item anterior como se distribuem percentualmente as verbas federais destinadas à educação. Vejamos, agora, como se distribuem as estaduais e municipais.

As despesas realizadas por todos os governos estaduais e pelo do Distrito Federal, com educação, no montante de aproximadamente 5.800 milhões se distribuíram conforme as seguintes percentagens, em 1954:

| | |
|------------------------------------------------------------|--------|
| Prédios novos | 8,1% |
| Equipamento..... | 3,0% |
| Obras de conservação | 0,7% |
| Subvenções a particulares para obras | 1,0% |
| Pessoal (magistério e administração) | 66,0% |
| Material de consumo | 7,5% |
| Assistência social | 3,0% |
| Subvenções a particulares para manutenção de escolas | 10,7% |
| Total | 100,0% |

Conforme os graus de ensino, as despesas de todos os Estados e do Distrito Federal, no montante de 5.800 milhões se distribuíram, em 1954, pelas seguintes percentagens:

| | |
|---------------------------------------|--------|
| Ensino elementar | 62,6% |
| Formação de professores primários ... | 19,0% |
| Ensino médio | 12,0% |
| Ensino superior | 6,4% |
| Total | 100,0% |

As verbas que os Municípios destinaram à educação popular, no montante aproximado de 1.000 milhões em 1953, se distribuíram

ras conforme as seguintes percentagens, tendo em vista a natureza dos serviços.

| | |
|--------------------------------------------------------------|--------|
| Prédios novos | 30,0% |
| Equipamento | 6,2% |
| Obras de conservação | 1,5% |
| Subvenções a instituições particulares para obras | 0,8% |
| Pessoal (magistério e administração) | 36,6% |
| Material de consumo | 6,4% |
| Assistência social | 3,7% |
| Subvenções a instituições particulares para manutenção | 14,8% |
| Total | 100,0% |

Conforme os graus de ensino, as despesas dos municípios se distribuíram pelas seguintes percentagens:

| | |
|------------------------|--------|
| Ensino elementar | 93,7% |
| Ensino médio | 5,4% |
| Ensino superior | 0,9% |
| Total | 100,0% |

O quadro a seguir sintetiza melhor essas percentagens, permitindo melhor comparação:

PERCENTAGENS DAS DIFERENTES DESPESAS COM EDUCAÇÃO PELA UNIÃO OS ESTADOS E OS MUNICÍPIOS, TOMANDO POR BASE OS ANOS DE 1953 e 1954.

| NATUREZA DAS DESPESAS | UNIÃO | ESTADOS E DISTRITO FEDERAL | MUNICÍPIOS |
|--------------------------------------------------------------|--------|----------------------------|------------|
| Prédios novos | 20,6% | 8,1% | 30,0% |
| Equipamento | 9,8% | 3,0% | 6,2% |
| Obras de conservação | 2,0% | 0,7% | 1,5% |
| Subvenções a particulares para obras | 5,0% | 1,0% | 0,8% |
| Pessoal (magistério e administração) | 32,9% | 66,0% | 36,6% |
| Material | 12,5% | 7,5% | 6,4% |
| Assistência social | 5,8% | 3,0% | 3,7% |
| Subvenções a instituições particulares para manutenção | 11,4% | 10,7% | 14,8% |
| Totais | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| Ensino elementar | 2,6% | 62,6% | 93,7% |
| Ensino médio | 38,0% | 31,0% | 5,4% |
| Ensino superior | 59,4% | 6,4% | 0,9% |
| Totais | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Em resumo, as despesas públicas com educação, no mon -

tante de 11.055 milhões, em 1 ano (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), se distribuíram da seguinte maneira:

| | |
|-------------------------------------------------------------|--------|
| Prédios novos | 15,0% |
| Equipamento | 2,7% |
| Obras de conservação | 0,7% |
| Subvenções a instituições particulares para obras | 1,0% |
| Pessoal (magistério e administração) | 60,2% |
| Material de consumo | 7,0% |
| Assistência social | 3,2% |
| Subvenções a instituições particulares para manutenção..... | 10,2% |
| Total | 100,0% |

Conforme os graus de ensino, a distribuição foi a seguinte:

| | | | |
|-----------------------|--------|-------|-------------------|
| Ensino elementar | 54,0% | - R\$ | 5.969.700.000,00 |
| Ensino médio | 29,8% | - R\$ | 3.304.390.000,00 |
| Ensino superior | 16,2% | - R\$ | 1.780.910.000,00 |
| Total | 100,0% | - R\$ | 11.055.000.000,00 |

A base do financiamento público da educação no Brasil, é, pois, como já vimos, estabelecida pela Constituição Federal (10% dos impostos arrecadados pela União e 20% dos arrecadados pelos Estados e Municípios).

Além disso, conforme mencionamos anteriormente, existe no Brasil o Fundo Nacional de Ensino Primário, que se destina, segundo o diz expressamente a Constituição da República, à cooperação do Governo Federal para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação no setor do ensino elementar. Os recursos do Fundo se originam de taxas especiais: uma percentagem do selo de educação e saúde, que é de aplicação obrigatória em documentos como requerimentos aos poderes públicos, atestados, certidões, recibos, duplicatas, letras de câmbio, promissórias, contratos, etc.; percentagem de imposto de consumo incidente sobre bebidas alcoólicas. Do Fundo Nacional de Ensino Primário, 75% dos recursos se destinam a atender às necessidades mais sentidas do aparelhamento de ensino primário dos Estados e Municípios (prédios escolares e instalações, formação e aperfeiçoamento de professores) e 25% à Campanha de Educação de Adultos, cujo propósito é sobretudo dar instrução a adultos e adolescentes analfabetos.

6. Inspeção das escolas primárias.

No que diz respeito ao ensino primário, a inspeção es

colar é inteiramente da competência dos Estados, em virtude de lhes caber a organização e administração desse ensino.

Entretanto, como os municípios são obrigados a gastar com educação, mantendo um grande número de escolas primárias (aproximadamente 1/3 dos existentes no país), também eles procuram controlar suas escolas por meio de uma fiscalização adequada.

Na órbita estadual, para fins de inspeção escolar, geralmente as Secretarias de Educação mantêm serviços especiais de coordenação central e de execução local. Os serviços centrais são chamados de diversos modos, ou simplesmente, como "inspetoria geral", ou, então, como "serviço de controle escolar", ou, ainda, como serviço, ou diretoria, ou seção, ou divisão de orientação educacional.

Até 1935, o comum era haver a "inspetoria geral" sendo que, depois, por influência de reformas administrativas feitas no Rio e em São Paulo, e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, se passou a preferir as expressões "controle escolar" e "orientação educacional". Alguns Estados agregaram a esses serviços centrais, setores de pesquisa e planejamento educacional, que se preocupam sobretudo com as medidas de aprendizagem, a elaboração de programas, horários escolares, etc.

Por aí se verifica que se procura alargar o sentido primitivo da inspeção escolar, que, no Brasil, era o mesmo que fiscalização ou policiamento das escolas, tendo por objetivo principal obrigar os professores a cumprir suas obrigações legais e regulamentares junto à escola. O inspetor escolar foi durante muitos anos e, em alguns Estados ainda é, o homem temido pelos professores, geralmente muito exigente no cumprimento dos aspectos formais da administração escolar. A tendência hoje é a de dar novo sentido à inspeção escolar, incumbindo-se o inspetor não apenas da fiscalização relativa ao cumprimento das leis do ensino, mas também da orientação geral dos trabalhos e atividades escolares, do controle estatístico, da estimulação à frequência escolar, etc. Para isso, como é óbvio, já não basta encorregar uma pessoa - o inspetor - de supervisionar as escolas existentes numa determinada área, como era costume generalizado em todos os Estados brasileiros. Teve-se que lhe dar auxiliares especializados nos diversos setores técnicos da inspeção escolar. Daí a criação, nos Estados mais desenvolvidos e de maiores recursos financeiros, como o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, além do Distrito Federal, de órgãos regionais, destinados a cumprir as tarefas de inspeção. São verdadeiras sub-diretorias, com escritórios montados, dispende de vários auxiliares, com o nome de "delegacias escolares" ou "inspetorias escolares", sob a

direção de um delegado ou inspetor escolar que conta com o auxílio de orientadores educacionais, professoras, etc. cuja tarefa é fazer com que a escola exerça do melhor modo possível, as funções que lhe são atribuídas. No Rio Grande do Sul, por exemplo, além disso, isto é, de inspecionar, orientar e controlar as escolas primárias, as delegacias são ouvidas e consultadas no que diz respeito à necessidade de novas escolas, de admissão, remoção e promoção dos professores primários, tendo assim mais ampla responsabilidade administrativa.

O Estado de Santa Catarina, subdividido em 45 circunscrições escolares, cada uma com uma inspetoria escolar, oferece certas particularidades interessantes, como, por exemplo, a de obrigar o inspetor a visitar pelo menos duas vezes por ano as escolas de sua circunscrição, assistindo e ministrando aulas que possam servir de modelo. É sempre um diretor de grupo escolar, promovido, por merecimento, à posição de inspetor. Além disso, o Estado dispõe de uma inspetoria estadual de escolas particulares e de outra de educação física, ambas com sede no Departamento Estadual de Educação, e onde também funciona a inspetoria geral.

Pelos exemplos apontados, se verifica que a inspeção das escolas primárias brasileiras, não segue a um padrão fixo, de Estado para Estado, procurando cada um atender a essa necessidade administrativa da melhor maneira que lhe é possível.

Do ponto de vista federal, não há propriamente inspeção escolar, no tocante ao ensino elementar. Apenas o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, por consulta dos Estados ou por iniciativa própria, procura elaborar planos e sugestões que possam ter aplicação regional e que, por isso, facilitem a administração dos sistemas regionais de ensino primário. Além disso, como encarregado que é da distribuição dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, o faz por meio de convênios com os Estados, convênios esses em que se estabelecem certas condições para a concessão do auxílio federal. Como uma parte dos recursos do Fundo é destinada à formação e ao aperfeiçoamento do magistério primário, consegue o I.N.E.P. influir também por esse meio na orientação geral do ensino elementar brasileiro, pois organiza cursos, no Distrito Federal e nos Estados, para aperfeiçoamento e especialização de professoras, orientadores de ensino, etc.

III. Estrutura do Ensino

7. Esquema do ensino nos diversos graus e tipos de estabelecimentos.

1) Ensino primário:

a) ensino pré-primário:

- i) escolas maternas, para crianças de 3 a 4 anos de idade (362 escolas e 18.500 alunos em 1955);
- ii) jardins de infância, para crianças de 5 a 7 anos de idade (1.928 escolas e 95.500 alunos em 1955);

b) ensino elementar:

- i) escolas primárias, para crianças de 7-8 a 10-11 anos de idade (70.000 escolas e 4.500.000 alunos em 1955);
- ii) cursos complementares, de um ano de duração, para crianças que concluem a escola primária (4.200 cursos com 120.000 alunos);
- iii) cursos supletivos, para adultos e adolescentes analfabetos, de 1 a 3 anos de duração (5.906 cursos com 210.000 alunos em 1955).

2) Ensino médio:

a) ensino secundário:

- i) ginásios, para pessoas de 11 a 14 anos, com 4 anos de curso (1.850 ginásios e 500.000 alunos em 1955);
- ii) cursos de 2º ciclo (clássico e científico), para pessoas de 15 a 17 anos, com a duração de 3 anos (739 cursos e 78.000 alunos em 1955);

b) ensino normal (formação de professores primários):

- i) cursos normais regionais, de 4 anos de duração, para formação de professores primários para as áreas rurais (223 cursos e 9.700 alunos em 1955);
- ii) escolas normais, compostas de um curso fundamental de 4 anos, equivalente ao ginásio, e um curso pedagógico de 3 anos, formando professores primários quer para as áreas urbanas, quer para as áreas rurais (852 cursos pedagógicos e 56.500 alunos em 1955);
- iii) cursos de especialização, posteriores ao curso pedagógico das escolas normais, com a duração de 1 a 2 anos (61 cursos e 1.300 alunos em 1955);

c) ensino comercial:

- i) curso básico, de 4 anos de duração (427 cursos e 60.000 alunos em 1955);
- ii) curso técnico, de 3 anos de duração, posteriores aos do curso básico (360 cursos e 23.000 alunos, em 1955);

d) ensino industrial:

- i) cursos industriais básicos, de quatro anos de duração, para formação de artífices;
- ii) cursos de mestria industrial, de dois anos de duração, para formar mestres industriais, sendo posteriores aos industriais básicos;
- iii) cursos técnicos, de três e quatro anos de duração, que exigem como condição de matrícula a conclusão do 1º ciclo (ginsásio e outros cursos de 4 anos de duração) de qualquer ramo do ensino médio; formam técnicos industriais, especializados num ramo específico da indústria;
- iv) cursos artesanais, de um e dois anos de duração, que formam artesãos ou trabalhadores de um ofício simples, podendo serem classificados como de ensino primário complementar.

Nota: Além dos mencionados, existem vários outros cursos de ensino profissional destinados a prover às necessidades da indústria, mas que não são padronizados, nem obedecem à legislação quer federal, quer estadual. De um modo geral, havia em 1955, no Brasil, 360 cursos dos mencionados acima, com quase 16.000 alunos.

e) ensino agrícola:

- i) cursos de iniciação agrícola, com a duração de 2 e 4 anos, considerados como parte do ensino médio de 1º ciclo;
- ii) cursos de mestria agrícola, com a duração de 1 e 2 anos, considerados como parte complementar do ensino médio de 1º ciclo;
- iii) cursos técnicos agrícolas, com a duração de três anos, considerados como ensino médio de 2º ciclo.

Nota: Em 1955 havia no Brasil 40 dos cursos mencionados, com 1.200 alunos.

Nota geral: Sobre o ensino médio: para ingresso em qualquer dos ramos do 1º ciclo do ensino médio, exige-se pelo menos que o candidato tenha conhecimentos equivalentes ao quinto ano primário (curso primário complementar); para ingresso em qualquer ramo do 2º ciclo do ensino médio, é preciso que o candidato tenha um dos cursos do 1º ciclo; para ingresso nos cursos superiores é preciso ter completado um dos cursos do 2º ciclo do ensino médio.

3) ensino superior:

a) educação física - cursos de 1 a 3 anos;

b) ensino de enfermagem e serviço social:

- i) cursos de serviço social, de 3 anos de duração;
- ii) cursos de enfermagem, de 3 anos de duração
- iii) curso pedagógico, posterior aos já mencionados e com 1 ano de duração;

c) formação de professoras do ensino médio:

- i) cursos de: filosofia - três anos de duração
ciências - " " " "
letras - " " " "
pedagogia - " " " "
- ii) curso de didática - posterior aos anteriores, com a duração de 1 ano.

d) ensino agrícola:

- i) curso de agronomia - 4 anos;
- ii) curso de veterinária - 4 anos.

e) ensino comercial:

- i) curso de ciências econômicas - 4 anos;
- ii) curso de ciências contábeis e atuariais - 4 anos.

f) ensino das chamadas profissões liberais:

- i) biblioteconomia - 2 anos;
- ii) farmácia - 3 anos;
- iii) odontologia - 3 anos;
- iv) medicina - 6 anos;
- v) direito - 5 anos;
- vi) diplomacia - 3 anos.

g) ensino técnico-científico (industrial):

- i) diferentes cursos de engenharia, geralmente com a

duração de cinco anos:

i) química industrial - 4 anos;

h) ensino artístico:

i) música - 4 anos;

ii) arquitetura e urbanismo - 5 anos;

iii) artes plásticas - 4 a 6 anos

i) ensino militar:

i) formação de oficiais do exército - 3 anos;

ii) formação de oficiais de marinha - 3 a 4 anos;

iii) formação de oficiais de aeronáutica - 3 anos.

Nota: Há ainda vários outros cursos superiores, principalmente de pós-graduação, cuja lista seria muito longa; os diferentes cursos superiores se organizam em escolas ou faculdades isoladas, ou se agrupam em universidades.

3. Ensino primário.

Escolas pré-primárias

Como se pode verificar pelo esquema anterior, o chama do ensino pré-primário é dado nas escolas maternas e nos jardins de infância, a crianças de 3 a 7 anos. Não há obrigatoriedade legal para este tipo de ensino, mas um crescente número de escolas maternas e de jardins de infância, públicos e privados, estão sendo criados de ano para ano, principalmente nas cidades em processo de industrialização. A criança geralmente permanece 3 anos em cada uma dessas escolas.

A preocupação dos governos estaduais pelo ensino pré-primário se manifesta quer no fato de as escolas normais e os institutos de educação (ambos destinados à formação de professores primários) manterem, para experimentação e prática de seus alunos, escolas maternas e jardins de infância, quer no fato de as escolas primárias estaduais das cidades de maior população também terem cursos pré-primários.

Na esfera federal, o Departamento Nacional da Criança, órgão do Ministério da Saúde Pública, encarregado da assistência às mães e da saúde das crianças, procura favorecer a criação de creches (para crianças de menos de 3 anos), de escolas maternas e de jardins de infância, junto das fábricas e das usinas, atendendo à necessidade que têm as mães de trabalhar fora do lar.

Não existem métodos, nem regulamentação precisa do ensino pré-primário. Os primeiros jardins de infância, criados ainda

antes de 1920, eram de orientação frebeliana. Atualmente, ao lado da influência das doutrinas de Montessori e de Decroly, se pode notar a dos processos em vigor nos Estados Unidos da América do Norte.

Organização do ensino primário propriamente dito.

O esquema anterior indica já a organização do ensino primário no Brasil. A chamada lei orgânica do ensino primário, sancionada em 1946, procurou dar uma certa unidade às variações existentes nos diversos Estados. Como, porém, segundo já dissemos, essa lei nunca teve força constitucional suficiente para se impor a todo o país, as variações continuam a existir. Por isso, ao invés de nos atarmos à lei, procuraremos dar um apanhado geral, sucinto do que realmente existe.

As variações mais notáveis, geralmente se relacionam aos recursos de cada Estado, condicionando a difusão e a eficácia do ensino.

Dividindo-se as escolas entre públicas e privadas, aquelas formam, em cada Estado, um só sistema escolar com unidade apropriada de organização e de administração, mas as escolas privadas, se bem que administradas por particulares, devem obedecer à legislação estadual do ensino primário.

Sobre as categorias do ensino primário, cremos que o esquema anterior é suficientemente claro, não precisando de explicações adicionais para a sua compreensão. Por ele se vê também que, neste ensino, a maior importância recai sobre a escola primária propriamente dita, que tem 4 anos de duração, cada um correspondendo a uma série ou grau. A idade geralmente requerida para ingresso nessa escola é a de 7-8 anos, o que, porém, só acontece nas cidades, pois nas pequenas vilas e povoações das zonas rurais, em virtude das distâncias que as crianças têm que percorrer para irem à escola, e por outras razões, muito raramente elas começam a frequentar a escola nessa idade. Nos levantamentos que fizemos em Pernambuco, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, encontramos crianças, na primeira série da escola primária, cuja idade variava entre 8 e 11 anos, nas zonas rurais, ao passo que nas cidades essa variação se limitava às idades de 7 a 9 anos. Por esse motivo é que a legislação de quase todos os Estados possibilita o cumprimento da obrigatoriedade escolar entre 7 e 12 anos, o que significa não que a criança deve permanecer na escola dos 7 aos 12 anos de idade, mas que deve fazer a escola primária, de quatro anos de curso, dentro desses limites de idade.

Quanto à limitação da matrícula por classe de aula (gru

po de alunos que atende às lições numa sala de aula) ela, em média é de 30 alunos, mas esse número varia conforme às possibilidades locais, sendo que nos centros mais populosos são frequentes as classes de 40 e mais alunos, ao passo que, nas áreas rurais, podem ser encontradas classes de 15 alunos.

Quanto ao número de classes, as escolas primárias podem ter uma, mais de uma e menos de quatro, quatro ou mais classes. No primeiro caso estão as escolas rurais, muito conhecidas como "escolas isoladas" e que tem um só agrupamento de alunos distribuídos pelos quatro graus (ou séries) primários, sob o encargo de uma só professora. No segundo caso estão muitas escolas de vilas e pequenas cidades semi-rurais; apresentam dois ou três agrupamentos de alunos (ou classes), cada um sob a regência de uma professora, mas esses agrupamentos não correspondem exatamente a um grau ou série da escola primária; geralmente há uma ou duas classes da primeira série, sendo que a segunda e a terceira, ou a terceira e a quarta podem ser reunidas sob a regência de uma só professora; estas escolas, em alguns Estados, são denominadas "escolas reunidas"; não dispõem de um diretor e seus auxiliares, sendo que uma das professoras regentes de classe, mediante pequena gratificação adicional, se encarrega também das tarefas administrativas. Finalmente as escolas de quatro e mais classes, existentes nas cidades, geralmente conhecidas como "grupos escolares", agrupam os alunos conforme a série ou grau primário em que se acham; há classes de 1ª série, de 2ª, de 3ª e de 4ª, cada uma sob a regência de uma só professora; além disso dispõem de um diretor, exclusivamente encarregado da administração e da orientação do ensino, de professores especializados em trabalhos manuais, música e educação física; além disso, nas cidades mais desenvolvidas, podem funcionar, no mesmo grupo escolar, classes do curso primário complementar e classes de jardim de infância.

Quanto à duração do ano escolar, tanto para os estabelecimentos de ensino públicos como privados, há dois períodos letivos com 30 dias de férias intercalados; de um para outro ano escolar, que é de 10 meses, há 2 meses de férias. Apesar da possibilidade, que os administradores dos sistemas escolares estaduais, têm, de fixar a duração de cada período letivo e determinar o período de férias segundo as conveniências regionais, o mais comum é que o ano escolar se inicia em primeiro de março, terminando em meados de dezembro, com os 30 dias do mês de julho destinados às férias intercaladas entre os dois semestres letivos do ano. Em alguns sistemas é, ainda admitido um dia de descanso semanal, além do domingo. Em consequência do déficit do número de escolas em relação à procura por

parte de sua clientela, a quase totalidade delas funciona no regime de 2 turnos de aulas diárias (com duração de 5 horas de aulas, incluindo recreio) sendo mesmo bastante freqüente, nas grandes cidades, o regime de 3 turnos de 3 horas de aulas.

Programas de estudo e diretrizes metodológicas.

As administrações estaduais, em geral, estabelecem programas mínimos para as escolas primárias, sendo que as variações de um Estado para outro não são essenciais, de modo que é possível indicar em suas principais características o conteúdo programático do currículo da escola primária brasileira, desde que não se perca de vista a possibilidade de variação. Assim, o cerne, o fundo dominante de tal currículo é representado pelo ensino da leitura, da escrita e do cálculo aritmético. Geralmente todas as administrações regionais fazem questão que, ao fim do primeiro ano de escolaridade, a criança já seja capaz de ler pequenos trechos, de formar sentenças ou frases, escrevendo-as corretamente, e de fazer as quatro operações aritméticas, desde que não muito complexas.

No segundo ano, os ditados e pequenas composições escritas começam a ser introduzidos, sendo os alunos iniciados na aprendizagem da solução de pequenos problemas de cálculo aritmético, inclusive na compreensão das noções de frações ordinárias e decimais, relacionadas à compreensão do sistema métrico de pesos e medidas em suas bases elementares; ao mesmo tempo se procura iniciar a criança na leitura de pequenos trechos de valor literário, não muito complexos de estilo, desde que contenham histórias ou contos de sentido completo.

No terceiro ano se desenvolvem mais sistematicamente as noções de cálculo fracionário, complicam-se um pouco mais os problemas aritméticos propostos aos alunos, em que já agora se introduzem aplicações de valores fracionários, tendo em vista o sistema métrico de pesos e medidas. As composições escolares tendem a fugir ao estilo descritivo, para terem mais aspectos narrativos e de imaginação, chegando-se à redação de pequenas cartas familiares. A leitura de poesias, já iniciada na segunda série, amplia-se, procurando-se fazer com que os alunos sejam capazes de leitura interpretativa e declamação.

Na quarta série, o cálculo aritmético chega até o estudo elementar de proporção e juros; fazem-se reproduções escritas, pequenas redações interpretativas de poesias simples e se leva o aluno a um grau mais adiantado de redação epistolar.

A par desse conteúdo curricular, suposto fundamental,

se desenvolvem outras atividades discentes. Assim, o estudo de geografia, desde o primeiro ano é praticado, começando pela orientação no espaço, a localização da sala de aula no prédio e desta na cidade, passando-se, a seguir, ao estudo do município, do Estado e do Brasil. Com o ensino de história se procede da mesma maneira, começando pelo estabelecimento de ensino, a cidade, o município, o Estado e chegando até a aprendizagem dos principais fatos da história pátria. O estudo das ciências naturais se faz através das chamadas "lições de coisas", em que se procura levar as crianças a compreenderem a vida das plantas e dos animais mais comuns, preferentemente os domésticos, certos princípios fundamentais de higiene, etc. O desenho de modelos (vasos, copos, meringas, xícaras, flores, ramos, etc.), de linhas e corpos geométricos, de mapas e plantas, ocupa também pequena fração dos horários semanais, bem como os trabalhos manuais (recorte, montagem em cartolina, modelagem em barro, argila e massa, trabalhos de agulha, etc.). Soma-se a isto a educação física e os jogos escolares, as festas e comemorações escolares e ter-se-á uma visão do que procura ser o currículo da escola primária brasileira, em suas linhas gerais.

Quanto ao método utilizado, apesar de muito se ter pregado no Brasil a respeito dos processos mais modernos, de várias tentativas de aplicar o método dos centros de interesse ou o de projetos, o em vigor é ainda de fundo pestalozziano e herbartiano, segundo indicam os próprios programas escolares que recomendam partir do já conhecido, do mais próximo, simples e fácil, para o não conhecido, para o mais distante, complexo e difícil. É mais uma escola imitativa que educativa, de acordo aliás com a idéia herbartiana de que a educação se faz pela instrução.

Ocupando, geralmente, o ensino da linguagem, em seus diversos aspectos, e o de aritmética os primeiros noventa minutos do dia escolar, resta para tudo o mais cerca de 180 minutos diários, aí incluídos 30 minutos para recreio e merenda.

Pessoal docente.

Por disposição legal o ensino primário não pode ser exercido senão por brasileiros de mais de 18 anos, em boas condições de saúde física e mental e que tenha recebido uma preparação em cursos apropriados ou vencido uma prova de habilitação.

É da competência do Estado estabelecer o estatuto de seu corpo docente primário, variando, conseqüentemente, de forma acentuada, as vantagens e obrigações àquelas pertinentes, de uma para outra unidade federativa. Os diretores das escolas primárias públi

cas deverão ser escolhidos entre os professores diplomados, apresentando 3 anos de prática docente, no mínimo, de preferência se tiverem seguido um curso de administração escolar. Os professores, em geral, são nomeados por ato do Governo de acordo com as vagas existentes ou as necessidades locais. Após 25 ou 30 anos de serviço, segundo o Estado, os professores fazem jus à aposentadoria com vencimentos integrais. Em alguns Estados a remuneração do pessoal docente progride através de promoções em que são levados em conta o tempo de serviço e a eficiência no trabalho docente; em outros Estados os vencimentos dos professores aumentam automaticamente todos os 5 anos.

Para a formação do pessoal habilitado para o magistério há dois ciclos de estudos no ensino normal, formando cada um deles uma distinta categoria de professores: o 1º ciclo, com 4 anos de duração, é ministrado nos "cursos normais regionais" e forma regentes do ensino primário; o 2º ciclo, com 3 anos de duração, forma os professores primários e pode ser ministrado nas "escolas normais" (estabelecimentos que oferecem também o ensino ginásial necessário ao ingresso no 2º ciclo normal) e nos "institutos de educação" (estabelecimentos que além do ensino ministrado nas escolas normais oferecem, ainda, cursos de especialização e aperfeiçoamento).

9. Serviços auxiliares no ensino primário.

Não existe no Ministério da Educação nenhum serviço que se destine especialmente à assistência médica ou social relacionado com a escola primária.

Estes serviços, quando os há em funcionamento, são ligados à administração estadual quer como dependência de um departamento de educação, quer de uma Secretaria autônoma, geralmente de Saúde e Higiene. Tais serviços são, o mais freqüentemente, dedicados aos problemas de saúde, visando impedir o contágio de doenças infecciosas no ambiente escolar, oferecendo assistência médica e dentária aos escolares, etc.

Em alguns Estados há, também, junto às Secretarias de educação, Centros ou Institutos de Pesquisas Educacionais que, ao lado das investigações e orientação pedagógica, oferecem serviços de ortofrenia para auxílio às crianças excepcionais e orientação aos pais e mestres que com elas tenham que lidar.

10. Problemas atuais do ensino primário.

A conceituação popular da escola elementar.

Através dos estudos e surveys que temos realizado a

respeito do ensino elementar no Brasil, temos surpreendido uma série de problemas, dos quais julgamos alguns de importância maior.

Na presente comunicação procuraremos indicar apenas a estes, não podendo, por isso, esgotar o assunto, mesmo porque julgamos ser ele tão extenso e complexo que chega a constituir, para nós, um campo especial de estudos, de pesquisas e de reflexão.

Dentre os problemas que se opõem ao desenvolvimento do ensino elementar brasileiro, o primeiro a nos chamar a atenção foi o relativo à conceituação, o que, certamente, envolve toda uma série de problemas filosófico-sociais, estreitamente relacionados à questão de meios e fins educacionais.

Naturalmente o debate deste problema seria, se não mais fácil, pelo menos mais possível, se pudéssemos caracterizar ou indicar uma filosofia de educação dominante no país, ou mesmo algumas filosofias principais, a cujo debate nos lançássemos para uma revista crítica e de avaliação objetiva.

Mediante uma verdadeira bateria de questionários, dirigidos a professores, pais de alunos, representantes de diversas classes sociais e a administradores de educação, procuramos descrever e isolar, para caracterização inicial e posterior estudo, as idéias dominantes a respeito do que é e do que deveria ser o ensino primário. Conseguimos cerca de dez mil respostas, oriundas de todo o Brasil, isto é, de todos os Estados, menos Goiás, Mato Grosso e Amazonas.

Pois bem, não conseguimos chegar a uma conceituação ou a uma positividade mais ou menos delineável de que se pensa a respeito da escola primária, das suas funções e dos seus fins. Por outro lado, se não conseguimos um conceito capaz de permitir a definição, em termos de opinião geral, da escola elementar, também não conseguimos discernir conflitos de fins ou aspirações em relação à educação primária. Tivemos assim a impressão de que não se pensa sobre o que ela deva ser, nem mesmo sobre o que está fazendo.

Apesar disso, porém, as matrículas escolares primárias, desde o início dos tempos republicanos, ou melhor do século atual, têm oferecido substancial progresso quantitativo, o que é índice de que a escola é procurada e julgada necessária. De aproximadamente 3% da população brasileira matriculada nas escolas primárias, em 1900, passamos, em 1955, a quase 10%. Tal coisa significa que nossa população procura a escola de qualquer forma, certa de que ela é necessária ou útil, sem distinguir porque, sem possuir um conceito qualitativo da escola, aceitando-a qualquer que seja. Esta indife-

rença pelo aspecto qualitativo tem que necessariamente desfechar no empobrecimento da própria escola, da qual não se exige muito, como se bastasse que existisse, boa ou má, desde que ensinasse alguma coisa.

Esta conclusão nos levou a passar a considerar comode suma importância para os objetivos que tínhamos em vista, determi- nar o que seria êsse ensinar alguma coisa. Daí, a preocupação pelo estudo do que constitui, em geral, o currículo da escola primária e pela importância relativa que se atribua ao conteúdo dêsse curri- culo. O seguinte quadro, transcrito de nosso livro "Introdução ao Estudo do Currículo Escolar", publicado pelo I.N.E.P., em 1955, dá uma idéia geral dos resultados a que chegamos:

**JULGO DOS PAIS SOBRE AS MATÉRIAS QUE CONSTITUEM
O CURRÍCULO DA ESCOLA PRIMÁRIA**

| Materias escolares | J U L G A M E N T O | | |
|-----------------------|---------------------|-------------------|---------|
| | Importantes | Pouco importantes | Inúteis |
| Leitura | 98,9% | 0,9% | 0,2% |
| Escrita | 98,7% | 0,8% | 0,5% |
| Aritmética | 98,6% | 1,0% | 0,4% |
| Geografia | 58,0% | 36,2% | 5,8% |
| História | 30,0% | 66,0% | 4,0% |
| Ciências Naturais ... | 32,0% | 31,0% | 37,0% |
| Religião | 54,6% | 30,2% | 15,2% |
| Canto e música | 16,0% | 32,8% | 51,2% |
| Desenho | 31,8% | 30,2% | 38,0% |
| Jardinagem | 18,0% | 28,0% | 54,0% |
| Horticultura | 33,3% | 51,7% | 15,0% |
| Educação física | 42,3% | 39,3% | 18,4% |
| Trabalhos manuais ... | 30,0% | 48,0% | 22,0% |
| Apreciação artística. | 30,0% | 48,6% | 21,4% |
| Trabalhos Domésticos. | 70,0% | 29,1% | 0,9% |
| Cuidar da saúde | 81,4% | 18,3% | 0,3% |

O quadro acima foi organizado pelo tratamento dispen- sado por três mil pais a um questionário que lhes submetemos e no qual solicitávamos que dissessem, dentre dezessais matérias que po- diam ser ensinadas na escola primária, quais as que julgavam as mais importantes, as pouco importantes e as inúteis. As respostas se dis- tribuíram conforme a tabela, em termos percentuais. Como se vê, in- cluímos no questionário, além das matérias usuais dos nossos curri-

culos primários, mais algumas que geralmente não constam d'ele, como jardinagem, horticultura, apreciação estética, trabalhos domésticos e cuidados com a saúde. Esta inclusão destinava-se a verificar se os pais se inclinavam por alguma ampliação do currículo. Apenas trabalhos domésticos e cuidados com a saúde mereceram ser julgados como importantes. Das matérias usuais, ou comuns, ou frequentes nos currículos primários, apenas leitura, escrita e aritmética foram que se unânimemente julgadas como importantes.

Estes resultados nos levam a uma hipótese interpretativa que talvez seja exata. Ela não destrói o que dissemos anteriormente, isto é, que não há uma consciência clara de que deve ser a escola primária, em face de não existir na opinião pública uma concepção comum dessa escola. Mas, parece que o povo sente, por intuição, que ela deve ter um determinado sentido. Podíamos pensar que o conceito comum seria o de que escola primária deve ter fundamentalmente a função de ensinar a ler, escrever e calcular, porque só estas atividades, dentre as que são comumente ensinadas, mereceram aprovação quase unânime.

Entretanto, se levarmos em conta as respostas dadas às matérias que incluímos na lista e que não são comumente ensinadas na escola primária, os resultados assumem outro aspecto. No repúdio o mais ou menos geral pelas outras matérias intelectuais do currículo e na aprovação aos trabalhos domésticos e aos cuidados com a saúde, se encontra já um critério de julgamento. Além disso, convém considerar que as matérias mais ligadas a certos setores da vida profissional também foram tratadas como sendo das menos importantes (jardinagem, horticultura, desenho, trabalhos manuais). Assim, dentre as atividades intelectuais, foram aprovadas como muito importantes, ler, escrever e calcular, e das matérias ou atividades práticas, os trabalhos domésticos e os cuidados com a saúde. O critério não é, pois, exclusivamente intelectualista, nem exclusivamente prático.

A nossa hipótese é de que os pais, pelo menos os que responderam ao nosso questionário, adotam, sem consciência muito clara e precisa disso, um critério utilitarista geral, isto é, que não implica nenhuma especialização quer intelectual, quer profissional.

Ler, escrever e calcular são coisas necessárias e úteis para todos, seja qual for a atividade profissional e o status social e econômico de cada um, da mesma forma que saber cuidar da casa e da saúde.

Se a nossa hipótese interpretativa for justa ou exata, segue-se que, se a escola primária não despertou ainda, entre nós, a consciência de um problema que precisa ser meditado por todos, a

fim de que se possa exigir dela funções e fins definidas, sente-se por intuição ou por modo não refletido, que ela deve ter algum objetivo.

Pelo que vimos, não se a quer intelectualista, nem profissional, deseja-se que seja útil como fornecedora de técnicas e conhecimentos de uso comum e geral.

Esta consciência, ainda que difusa, imprecisa e não muito refletida, se confirmada por outros estudos e pesquisas, pode ser um precioso filão a ser explorado pelos educadores no sentido de despertar o interesse nacional pelos problemas da educação elementar e, através dele, fazer com que a escola primária socialmente útil seja uma exigência comum do povo. Por outro lado, se o que supomos é verdadeiro, a opinião pública não estaria muito distante, em suas tendências e sentimentos em relação ao ensino primário, do que a maioria dos educadores modernos supõe que devam ser os objetivos da escola elementar. Parece-nos que há um consenso geral entre eles no admitir que essa escola não tem por escopo nenhuma especialização, que ela deve ser uma primeira preparação sistematizada para a vida em seus múltiplos aspectos, que é de formação fundamental ou básica no seu aspecto cultural e econômico, e que deve atender a necessidades gerais ou comuns na sua função formadora, tendo em vista a sociedade a que serve.

Se estivermos procedendo corretamente nesta interpretação, cabe aos educadores descer até o povo, pelos meios possíveis, a fim de apurar, vivificar, tornar refletida essa aspiração que nele ainda é semi-inconsciente, a fim de que a educação, no seu melhor aspecto qualitativo-finalista, se torne uma exigência tal que, por pressão popular, a escola primária se liberte dos problemas que a limitam entre nós, empobrecendo-a, reduzindo-a a um mínimo, a um quase nada na construção de nossa civilização e de nosso desenvolvimento.

Conseguido isso, a maioria dos problemas de que vamos tratar a seguir serão facilmente solucionados.

O problema dos currículos elementares.

Por falta de uma opinião nacional a respeito dos fins e meios da escola elementar, elaborar ou, como dizem os norte-americanos, construir o currículo dessa escola, tem sido entre nós a coisa mais fácil e rotineira. Para tal não se tem requerido sequer que um educador seja responsável, e muito menos que especialistas em educação elementar sejam chamados. É coisa que qualquer um faz, seja bacharel em direito, ou professor de qualquer disciplina de cur-

so médio ou superior, ou mesmo um oficial administrativo e até simples escriptorário. Não exageramos; poderíamos citar pelos nomes próprios e pelos Estados, o que vimos e o que nos relataram neste particular. Por outro lado, se tomarmos os chamados programas escolares primários, em vigor nos diferentes Estados do Brasil, surpreenderemos tal uniformidade no espaço e no tempo, isto é, de Estado para Estado e nos últimos sessenta anos, que se tem a impressão de que a prescrição do que deve ser objeto e conteúdo das atividades escolares, já estava pronto e acabado no início do século. Logo, não há mesmo necessidade de especialistas para determinar uma coisa onde, segundo a prática generalizada, nada há que inovar e modificar... É como se psicologia, sociologia, economia, política e pesquisas educacionais nada tivessem a haver com o ensino elementar!

Tanto quanto nossos estudos, observações e contactos com a escola elementar permitem concluir, podemos afirmar que ela, além de rudimentos de escrita, leitura e cálculo, se conforma em transmitir uns tantos conhecimentos, por simples técnicas mnemônicas, como se a tarefa importante em aprendizagem fôsse a aquisição da habilidade de responder perguntas. E, no entanto, em qualquer curso normal do Brasil, em nossas Faculdades de Filosofia, em livros e revistas, estamos a repetir a toda hora que o objetivo primordial da educação é promover o desenvolvimento harmônico e integral das crianças...

A distância entre o que se diz e se prega, sob a influência do mais adiantado pensamento e prática do mundo contemporâneo, e o que se faz realmente no Brasil, é uma dessas coisas chocantes e, à primeira vista, quase incompreensíveis. Naturalmente a explicação é fácil, pois basta ter em vista que ler e adotar idéias a lhas exige pouco, desde que, com isso, se deixes de lado as implicações práticas, factuais, concretas, que essa adoção possa determinar.

Mas não é só o pensar idéias novas, sem lhas ser coerente quanto às consequências de ação, o que nos tem caracterizado, não só em educação, mas também em outros campos, inclusive no da política, onde todos nos proclamamos convictamente democratas, mas de facto realizando oligarquias, desobedecendo a lei, classistas, capazes de todas as trices e fatricias anti-democráticas. Vamos além; chegamos ao cúmulo de por lado a lado, como se fôsssem compatíveis, uma filosofia e recomendações práticas que, entre si, são anti-éticas. Por exemplo, ainda agora, no Congresso Nacional, está em curso uma lei de reforma do ensino secundário, cujo preâmbulo é dos mais avançados, liberais e democráticos do mundo contemporâneo. Entre outras

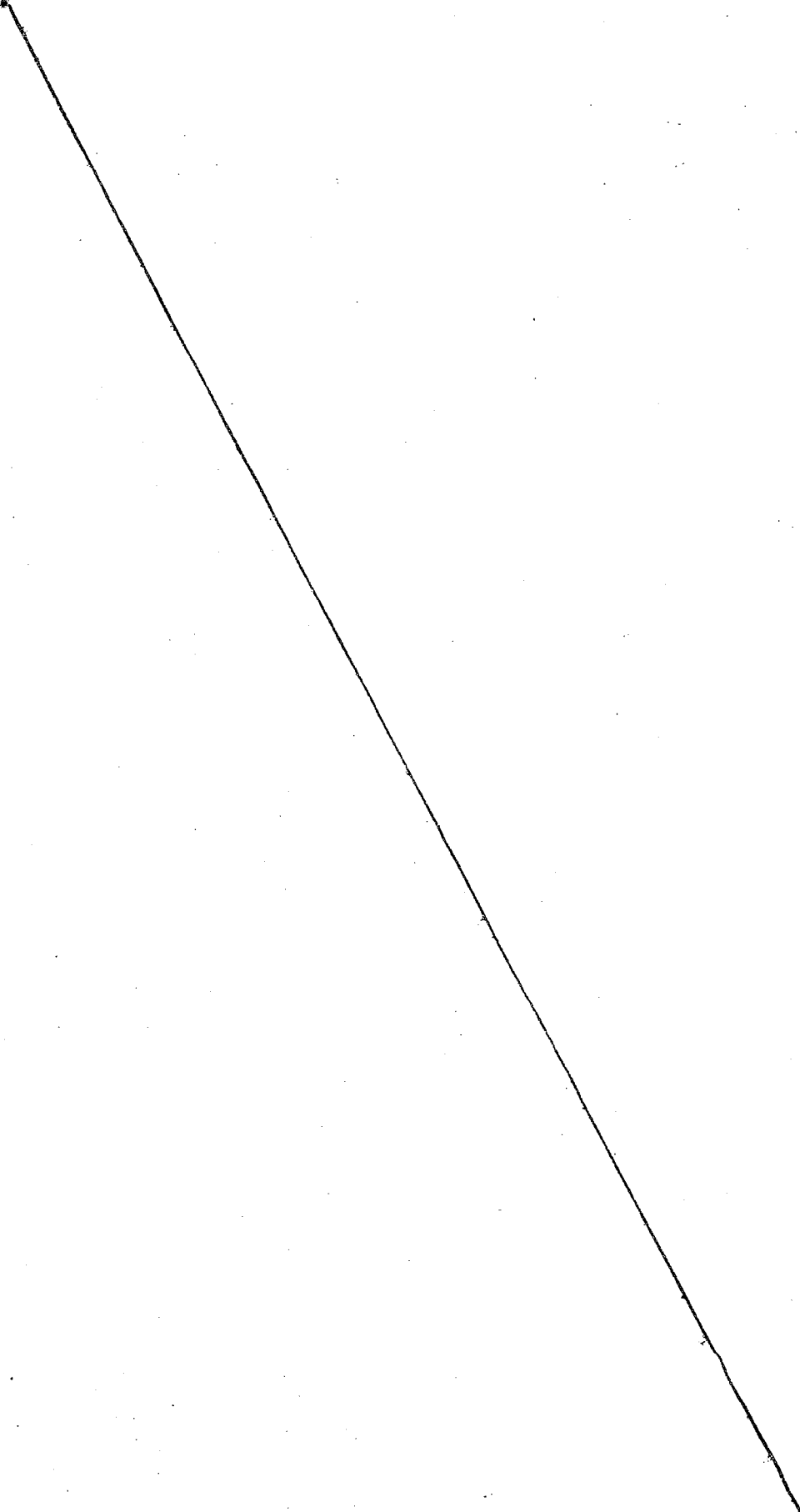
coisas, se afirma ali, com absoluta segurança, como coisa que ninguém pode contestar, ser a educação secundária o meio principal de formação do adolescente, de formação da verdadeira consciência humanística, isto é, da formação da compreensão do valor e do destino do homem. Mas, quando se entra na leitura do que é determinado para constituir o currículo escolar, parece que o legislador ou os legisladores resolveram esquecer por completo o que disseram no preâmbulo, pois não podemos compreender como se pode determinar, de uma vez por todas, pela prescrição de bem determinadas disciplinas formadas para cada uma das séries secundárias, os meios da formação dessa compreensão dos valores humanos e da formação dessa consciência verdadeiramente humanística, que o referido preâmbulo menciona. Ou tais valores e tal consciência são considerados como uma fatalidade cega, a que não podemos escapar, de modo que já é algo de realizado e que não precisa ser conquistado, ou se exerce um ato de violência, pregando meios únicos, bem definidos, com minúcias, inúteis para fins que, por serem humanos, estão sujeitos às mudanças e alternativas humanas. Além disso, é difícil descobrir a relação entre as disciplinas formais que constituem o conteúdo do currículo que se quer impor por lei, e os fins definidos no preâmbulo.

No ensino elementar tem predominado a mesma contradição básica. Temos às mãos, as leis ou decretos que determinaram os programas das escolas primárias de oito Estados. Em todos eles, se fala em responsabilidade conjunta da sociedade, da família e da escola para fornecer o melhor meio educativo às crianças. Parece até que todos leram pela mesma cartilha pedagógica, ou tiveram as mesmas fontes bibliográficas para traçar os referidos programas. Todos dizem, por outras palavras, que as crianças aprendem melhor e mais depressa se compreendem os fins e propósitos das atividades que devem ser adquiridas. Afirmando ainda que os alunos entendem os objetivos de seu trabalho, se este consiste em experiências adequadas ao seu nível ou capacidade de execução, etc.

Mas, em seguida, em vez de princípios e normas gerais, de recomendações e sugestões que permitam atender ao que é proposto no preâmbulo, prescrevem um programa de matérias formais, com etapas bem definidas, inclusive com regras para exame, promoção, e outras coisas que tais.

Estudos, pesquisas, levantamentos de opinião que sirvam de base à elaboração do currículo escolar e que realmente façam da educação algo que seja da responsabilidade conjunta da sociedade, da família e da escola, tudo é deixado de lado, figurando na lei os princípios que os fariam supor, apenas como uma série de palavras bonitas que doiram ou enfeitam a rotina de sempre.

Tal contradição básica tem mais efeito do que a superficialidade mental dos que a realizam por escrito. Estando no plano fundamental que são os programas, e que, por isso, constitui a filosofia da escola, transforma a esta numa mentira. Impõe-se, assim, aos professores posição falsa, por eles sentida perfeitamente, provocando-lhes ceticismo, impedindo-os da profissionalização consciente e honesta da função docente, formalizando-os, burocratizando-os no pior sentido.



A avaliação da aprendizagem e as reprovações.

Ainda em relação à questão dos currículos primários, temos que focalizar o problema da avaliação da aprendizagem e sua correta medição. É evidente que, sendo a educação escolar uma atividade planejada, isto é, que deve ter fins definidos, se impõe a verificação periódica da obtenção ou não dos resultados em vista. Por uma questão de princípio, relativa à própria atividade humana, tal verificação só pode ter fim, em caso de não se atingirem os fins almejados, a revisão do processo que serve de meio ou de meios, porque a falta será sido delas ou da sua realização. É um homem que erra o caminho, não se condena, pois se tem como possível que ele possa re-fazer tal caminho no sentido exato e chegar ao fim da jornada. Foram as falhas de mil experiências que permitiram a um grande número de cientistas, fazer as mais importantes descobertas quer no mundo físico, quer no mundo biológico. Por que, então em educação não se dará a acontecer o mesmo?

A fixidez e invariabilidade que atribuímos aos nossos currículos escolares nos fazes adotar essa estranha filosofia, segundo a qual, em educação, o caminho é único, os meios são invariáveis, tanto quanto os fins, ou, se estes variarem, aqueles permanecerão intocáveis. A conclusão é a de que só o aluno, a criança de sete, oito ou nove anos, é quem falha ... Tal é a interpretação que se reforça pela simples consideração dos nossos processos de verificação da aprendizagem e de promoção escolar.

Por um erro dessa natureza, num país evidentemente próspero, apesar do extraordinário desenvolvimento industrial por que passa, nos damos à extravagância de manter fixo e que é mutável e revivível, de obrigar a criança a permanecer numa série ou grau primário, dois, três ou mais anos, se não a mandarmos embora da escola, sem que tenha aprendido o mínimo que esta lhe pode dar. É, então, por mais absurdo que possa parecer, a educação que devia ser de todos, comum a todos, extensiva a todos, se torna privilégio dos bem dotados, dos que podem aprender mais depressa certas coisas, dos que se adaptam logo e mais facilmente aos processos escolares. Em países que poderiam qualificar como paupérrimos, tais como os de Nordega, as reprovações na escola primária chegam a cifras alarmantes, alargando e ampliando a faixa de idade escolar, multiplicando as primeiras séries, acumulando alunos em salas de aula, desdobrando os períodos escolares em dois, três e até quatro turnos, em face da impossibilidade econômica de multiplicar as escolas.

É tudo isso porque? Para não mudar o currículo, para manter a escola numa só rotina de programas e processos didáticos, sem nenhuma consideração pelos problemas econômicos, sociais, culturais da comunidade, e pelos problemas bio-psíquicos do aluno. Estas que se arranjam como puderam, enquanto que a escola, serena e tranqüila na sua imutabilidade, continuará como a esfinge, impenetrável aos reais problemas que deveria atender.

De 4.545.639 alunos existentes em 1955 nas escolas primárias do Brasil, 2.424.639 (53,5%) cursavam a primeira série, 977.860 (21,9%) a segunda série, 699.003 (15,4%) a terceira série, e 424.537 (9,2%) a quarta série. A pirâmide constitui um absurdo, um aleijão de base demasiadamente alargada para o esboço rápido e o cume pontagudo que apresenta; não pode corresponder a nada de racional.

Para se compreender melhor este absurdo, basta ter em vista a situação do total dos alunos matriculados em nossas escolas primárias, segundo um estudo feito pelo CENPE. Pela consideração da matrícula e das promoções num decênio, chegamos à conclusão de que 12,7% não consegue aprovação em nenhuma das suas séries, quando abandona a escola, e que significa que 12,7% não consegue sequer dominar as técnicas culturais básicas, da leitura e da escrita; 18,3% sai da escola tendo obtido aprovação apenas na primeira série; 11,0% apenas na segunda; 13,0% na terceira e 12,0% na quarta. Por outro lado, 1,87% abandona a escola com menos de um ano de escolaridade; 13,13% com um ano de escolaridade; 13,60% com dois anos; 11,20% com três anos; 11,90% com quatro anos; 11,40% com cinco anos; 4,10% com seis anos; e, finalmente, 2,80% chegam a permanecer na escola primária durante sete anos para poder cumprir o que devia ser concluído em quatro.

Estes dados percentuais falam por si do absurdo que é e talvez em ser a nossa escola, se tivermos em vista currículo e sistema de promoções. Evidentemente não é, nem pode ser uma escola de educação fundamental, como, segundo nos habituamos a denominá-la. É uma escola eminentemente seletiva, sem que saiba, porém, para o que seleciona, com que fim ou objetivo faz essa seleção. Já propusemos, certa vez, a hipótese de que ela tende a ser um processo de seleção de alunos para a escola secundária, fim socialmente ilógico. Entretanto, se considerarmos que, em 1955, não mais do que 157.000 alunos se matricularam nas primeiras séries dos cursos médios brasileiros, chegamos à conclusão de que nem essa hipótese é legítima,

pois tal número corresponde a apenas pouco mais de 30,0% dos alunos que concluíram a escola elementar. Sem dúvida, é esta, portanto, a instituição que seleciona e segrega, sem saber para que fim. Selecciona por seleccionar, como o português que tomou a barca para Ilhércól ...

Não significa isto, entretanto, que um sistema de exames ou de medidas escolares não deva ser adotado. Apenas seus objetivos e fins são diferentes daquelas que os atuais exames na escola primária têm em vista. A verificação da aprendizagem, por meio de testes e outros processos adequados de medida, se não pode ter por objetivo a simples aprovação ou reprovação no fim do ano escolar, é necessária para determinar o que a aprendizagem rendeu e, de acordo com isso, verificar aquilo que, no processo adotado, deve ser mudado, revisado, etc. Além disso, pode permitir que, no ano escolar seguinte, os alunos sejam melhor agrupados por seus níveis de aprendizagem, contribuindo assim para a economia dos processos educacionais.

Todos os meios que puderem ser postos em ação para tal controle da aprendizagem, que não implique nem aprovação, nem reprovação de alunos, serão pois considerados como a bússola que permitirá à escola dar às crianças o que lhe for possível, e às crianças receber o máximo possível da escola.

Se tais fins, os exames escolares, pelo menos no ensino elementar que postulamos como fundamental e comum a todos, não terão nenhum sentido pedagógico. Por esse meio, se as crianças tiverem que permanecer 4, 5 ou 6 anos na escola elementar, de acordo com as possibilidades econômicas de cada região, ela receberá nesse período a educação compatível com as possibilidades didáticas da escola e com suas próprias possibilidades de aprendizagem. Não vemos onde possa caber aí qualquer sistema de aprovações e reprovações.

O tempo escolar e o ensino por diversos turnos diários.

Ainda nos tempos imperiais e no primeiro decênio do período republicano, ao se cuidar de estabelecer os mínimos escolares, tendo em vista a função tempo-aprendizagem, ficara estabelecido um mínimo de $4\frac{1}{2}$ horas diárias para o ensino elementar. Ora, esse tempo era todo consumido em atividades mais ou menos formais (a aprendizagem de certas disciplinas ou matérias escolares) de exposição oral, exercícios escritos e orais, etc. Era, como se reconheceu em 1892, em São Paulo, uma escola mínima, que procurava transmitir apenas os conhecimentos julgados mais essenciais ao homem, por que básicos e utilizáveis em qualquer estágio cultural da vida social.

contemporânea. Nestas condições, tal escola mínima, funcionando em um determinado prédio, não podia atender seus alunos senão em dois turnos, um pela manhã e outro depois do meio-dia. Como até o período de 1920-1930, a escola elementar se dividia em duas fases, pelo menos nas áreas urbanas, a primária e a complementar, se reservava o período da manhã para as classes primárias, e a tarde para as classes complementares.

Depois de 1930, por uma procura maior da escola, em face da reprovção volumosa que acometia alunos nas primeiras séries, pela não adoção de um programa racional de edificações escolares, etc., as escolas urbanas seguiram ao padrão antigo, não no sentido de uma melhoria, mas para pior. Obrigadas a atender uma clientela maior, se viram na contingência de reduzir as horas diárias de atividades escolares para cada aluno, criando o sistema de três e quatro turnos. A consequência tem sido o amultamento das atividades escolares urbanas, a redução de que era suposto um alívio de aglomeração, a deterioração, enfim, da escola elementar.

Isto é um dos mais graves problemas do ensino primário no Brasil contemporâneo, cuja solução exige, antes de mais nada, uma concentração e disciplinamento da aplicação dos recursos disponíveis para a inversão no ensino elementar, pois que, segundo nos parece, o problema é o de criar mais espaço escolar nas áreas urbanas, onde as construções e os terrenos sofrem, nos dias atuais, valorização vertiginosa. Enquanto esse problema material, básico, não tiver solução adequada, a função tempo-aprendizagem não pode ser devidamente considerada pela escola primária. É isto de urgência, não só pelo estado atual a que chegou a escola que tentamos caracterizar nos artigos publicados na REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, nº 56 (outubro-dezembro de 1954) sobre o desvirtuamento da escola primária urbana, mas ainda em virtude do processo de urbanização por que passa o país, decorrente do desenvolvimento industrial.

Conviém observar, entretanto, que tal estado ou situação da escola urbana não é propriamente consequência exclusiva do crescimento desmesurado da matrícula nas cidades, nem de dificuldades de meios de inversão que se daria através de nossas possibilidades econômico-financeiras. O que houve, realmente, entre 1935 e 1950, segundo o demonstram as estatísticas oficiais foi uma quase paralisação do ritmo de inversões em construções escolares, não por falta de recursos, porque isso ocorreu justamente num período de aumento de meios de pagamento, os que se tornaram possíveis muitas obras em

tução em quase todas as capitais brasileiras, quer de iniciativa privada, quer de poder público, mas porque a escola perdeu seu caráter de essencialidade numa sociedade desvalorizada pela riqueza ilícita, representada pelo referido crescimento de meios de pagamento, e que não correspondeu, em proporções idênticas, um crescimento de produção. Hoje, quando sofremos a consequência daquele desequilíbrio econômico, a solução do problema se torna mais difícil, mais e ainda mais penosa. Em todo caso, eis um que se encontra e realiza, se não quisermos prejudicar as próprias bases de nosso desenvolvimento econômico, como é fácil deduzir, pois uma população em estado de sub-desenvolvimento cultural não pode ter a capacidade suficiente para promover, com amplitude, o desenvolvimento material e econômico. Por isso é que, tanto no campo como nas cidades, encontramos sempre dois Brasil, um moderno e outro arcaico que é representado por populações marginais ao progresso industrial, patriarcal, cultural e economicamente.

Evasão escolar, trabalho e pauperismo.

O seguinte quadro, preparado pelo estatístico Moysés Lessa para um trabalho publicado pela REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS SOCIAIS, nº 56 (outubro-dezembro de 1951) sobre a evasão escolar no ensino primário, atesta bem a magnitude do problema que tentamos abordar agora.

ANOS PERMANECIDOS NA ESCOLA

| Anos permanecidos na escola. | Números absolutos | Números relativos |
|------------------------------|-------------------|-------------------|
| Menos de 1 | 104 318 | 866 |
| 1 | 306 753 | 2 507 |
| 2 | 432 321 | 3 563 |
| 3 | 411 400 | 3 385 |
| 4 | 243 316 | 1 992 |
| 5 | 125 212 | 1 042 |
| 6 | 49 698 | 413 |
| 7 | 10 918 | 90 |
| Total | 1 204 877 | 10 000 |

Os dados acima foram obtidos pelo estudo do comportamento de uma geração através de um currículo escolar de cinco anos. Embora aliviam um pouco dos que apresentamos páginas atrás e que foram obtidos pelo estudo da matrícula durante um decênio, é notável que não se distanciam significativamente daquelas, sendo, portanto,

a correlação verificada um índice da exatidão dos cálculos feitos.

Pela tabela se verifica que, em cada dez mil alunos que se matriculam em nossas escolas primárias, 5 037, mais de 50%, abandonam-na durante e ao fim de um ano de escolaridade. A escolaridade média de nossas crianças, de acordo com os dados acima, varia entre 2,5 a 2,8 anos.

Evidentemente, todos os problemas indicados anteriormente contribuem para a situação que a tabela caracteriza, mas há também outras causas que procuraremos indicar resumidamente. Do conjunto delas é que resulta o estado contristador, senão quase desesperador, do ensino primário no Brasil, em que a evasão escolar assume aspecto tão grave.

Uma escola que não é sentida como absolutamente necessária, tal a pobreza do seu currículo, o mínimo que ensina e proporciona a seus alunos qual equipamento básico para a vida, é fatalmente uma escola a que se vai quando não se é solicitado por outros problemas julgados mais importantes. Uma escola que, assim pobre, simples e reduzida nas suas atividades, ainda se dá ao luxo de reprovar a maioria absoluta de seus alunos, estigmatizando-os pelo in-sucesso intelectual, segregando e selecionando, é, por outro lado, uma escola que não procura educar senão uma certa minoria, uma quase elite, qual seja a dos bem dotados para certos tipos de atividade mnemônica e de agilidade mental.

E, então, se casam perfeitamente como condição determinante da evasão escolar primária, de um lado a pobreza de grande maioria das nossas populações, de outro a ineficiência de um sistema escolar que em quase nada contribui para dar a essas populações a esperança de, pela educação, conseguir os meios de melhorar suas míseras condições materiais de vida.

Apesar de o Brasil ser ainda, em termos percentuais de áreas de residência da nossa população, 68% rural e apenas 32% urbano, os alunos matriculados em nossas escolas primárias são predominantemente urbanistas, pois que, tomando as matrículas e as unidades escolares do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, do Espírito Santo, de Sergipe e de Pernambuco, como amostra capaz de representar toda a situação brasileira neste particular, chegamos à conclusão que 48% das escolas primárias se situam em cidades, pequenas e grandes, e que 53% das matrículas se realizam nessas escolas urbanas. Para esse cálculo consideramos as chamadas escolas

suburbanas das cidades de menos de 15 000 habitantes, com rurais.

Vê-se por aí, portanto, que o fenômeno da evasão escolar não é algo próprio das áreas rurais, mas se dá em grandes proporções nas próprias áreas urbanas. Os seguintes quadros, organizados por Herydes Tenaci para o artigo a que já nos referimos e que foi publicado na REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA PEDAGÓGICA, mais os dados confirmam o cálculo indireto que fizemos de extensão da evasão escolar urbana.

RIO GRANDE DO SUL

Anos permanecidos na escola, segundo a especificação

| Anos na escola | Alunos urbanos e distritais | Alunos rurais |
|----------------|-----------------------------|---------------|
| 1 | 1 406 | 770 |
| 2 | 2 316 | 371 |
| 3 | 3 519 | 555 |
| 4 | 4 777 | 331 |
| 5 | 1 613 | 189 |
| 6 | 1 767 | 275 |
| 7 | 902 | 313 |
| 8 | 210 | 67 |
| Total | 10 000 | 10 000 |

SÃO PAULO

Anos permanecidos na escola, segundo a especificação

| Anos na escola | Alunos urbanos e distritais | Alunos rurais |
|----------------|-----------------------------|---------------|
| 1 | 1 025 | 1 670 |
| 2 | 1 713 | 1 013 |
| 3 | 2 323 | 616 |
| 4 | 2 952 | 336 |
| 5 | 3 581 | 213 |
| 6 | 4 210 | 151 |
| 7 | 4 839 | 86 |
| 8 | 5 468 | 26 |
| Total | 10 000 | 10 000 |

Os dois quadros demonstram logo que no Rio Grande do Sul 37,16% dos alunos das escolas urbanas abandonam os estudos durante o ano de 1º ano, ao passo que em São Paulo o mesmo também

acontece com cerca de 20%. Nas escolas rurais, as mesmas porcentagens são respectivamente de 16,11% e 17,51%. Esta é a situação em dois dos estados mais desenvolvidos da Federação. Nos demais ela é muito pior.

Se a escola fosse sentida como uma necessidade real, indispensável ao trabalho e à vida, por certo nas áreas urbanas não poderíamos ter esse fenômeno da evasão em proporções tão elevadas.

Acreditamos por isso que as necessidades da vida, aliadas ao desestímulo que a própria escola provoca, isto é, que pay perisso e educação escolar inadequada são, juntos, responsáveis pelo calamitoso problema de evasão escolar que observamos em nosso país.

Grande parte deste problema poderia facilmente ser resolvida se pudéssemos resolver os problemas anteriormente indicados. Talvez que, então, a evasão escolar nas áreas urbanas se reduzisse a um mínimo aceitável. Quanto ao problema das áreas rurais, é preciso ter em vista que, ali, além de termos que melhorar a escola, ela tem que se adaptar a condições peculiares do meio. Entre estas, julgamos interessante citar a que diz respeito ao trabalho de menores. A escola e a lei não podem pretender evitar esse trabalho que, na maioria dos casos, assume aspecto de trabalho familiar. Quer no regime de pequena propriedade, prevalente em algumas áreas do Sul, quer no regime de latifúndio ou grande propriedade, o trabalho não é exercido por pessoas, mas por famílias. E neste sistema, a divisão de trabalho determina aos menores uma série de tarefas que eles podem desempenhar perfeitamente. Arrebatar o gado, ajudar nas colheitas, nas sementeiras, levar comida e água aos adultos que trabalham no campo da terra, etc. são coisas que geralmente se atribuem a menores, em benefício da economia familiar. A escola não pode ignorar tal estado de coisas, donde a necessidade de adaptar seus horários e períodos escolares anuais ao regime de trabalho vigente nas diversas áreas consideradas do Brasil rural. Isto porque, segundo nossos estudos e pesquisas têm revelado, a evasão começa sempre ou pelo menos na maioria absoluta de seus casos, nas áreas não urbanas, pelas faltas às aulas, determinadas por motivo de "trabalho em casa". Com essas faltas, a criança perde a seqüência das lições e a possibilidade de acompanhar a aprendizagem, o que acarreta as notas baixas e a possibilidade de reprovação. Diante do inaceitável em nossa escola assim seletiva, e diante da necessidade do trabalho, sai prejudicada a escolarização da criança. Ainda neste caso, como

vezes, condições econômicas e disfunção da escola se aliam para determinar a evasão.

Assim, pois, além de procurar resolver os problemas já tratados, é preciso pensar também na organização dos horários e dos períodos escolares em função das possibilidades que a vida e o trabalho oferecem nas diferentes áreas do Brasil.

J. Roberto Moreira
co-diretor do Centro Brasileiro de
Pesquisas Educacionais.

JRM/no/va.